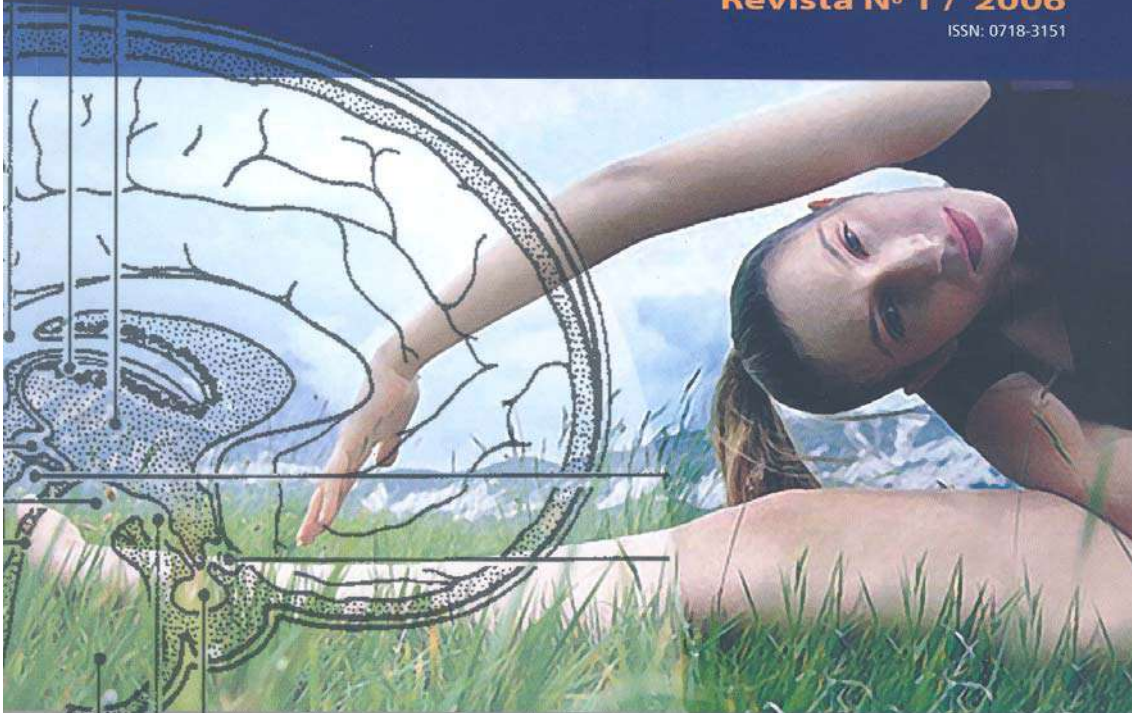


Escuela de Pedagogía en Educación Física Facultad de Ciencias de la Educación

Motricidad y Persona

Revista N° 1 / 2006

ISSN: 0718-3151



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

Revista N° 1 / 2006

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) 5826770
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 y desencuentro 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".

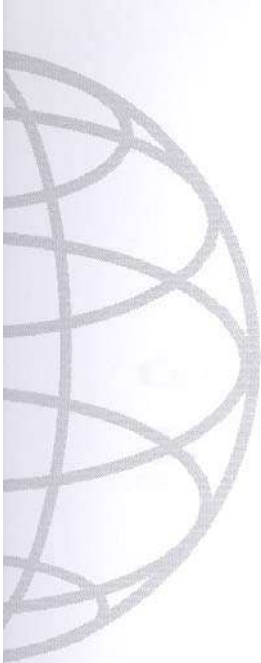
MOTRICIDAD Y PERSONA acoge contribuciones nacionales e internacionales, con el compromiso autoral de su originalidad y la exclusividad para su publicación en esta revista especializada, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación.

MOTRICIDAD Y PERSONA es una revista académica de la Universidad Central de Chile, cuya periodicidad es bianual, teniendo como plazo máximo para la recepción de manuscritos las fechas de 15 de Junio y 15 de octubre, siendo las fechas de lanzamiento 1 de agosto y 1 de diciembre.



SUMARIO

Complejidad y Corporalidad	9
<i>Luis Manuel Flores</i>	
Pedagogía en Educación Física: Un enfoque desde la Motricidad Humana	13
<i>Sergio Carrasco Cortés</i>	
La Ciencia de la Motricidad Humana	17
<i>Luis G. Jaramillo Echeverri</i>	
Motricidad y Creatividad en la Escuela	25
<i>Eugenia Trigo</i>	
Motricidad Humana y Valores Educativos	39
<i>Sheila A. Pereira Dos Santos Silva</i>	
Juego y Motricidad	47
<i>Sergio Toro Arévalo</i>	
Señor... ¿en esta clase vamos a jugar Básquetbol?	59
<i>Carlos Álvarez Yáñez</i>	
La Práctica Evaluativa en Educación Física	63
<i>Héctor Trujillo Galindo</i>	
Noticias	79



EDITORIAL

La revista que hoy se publica, bajo el nombre de MOTRICIDAD y PERSONA, representa el pensamiento de un grupo de docentes de la Escuela de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Central de Chile. Ellos sustentan que la motricidad humana trasciende el mundo meramente físico de la expresión corpórea del ser persona, en tanto este ser es considerado como una entidad indivisible por esencia, de modo que su actuar en el mundo es holístico y, por tanto, cada vez que actúa lo hace con su mente, con su cuerpo y con su espíritu como unidad indivisible, alejada del dualismo cartesiano.

Es así que cuando una persona llora, se puede apreciar la lágrima que emana de sus ojos, expresión material del llanto, pero esa expresión externa a la interioridad del ser que llora, responde a un sentimiento o a una emoción que fuertemente le ha afectado. Si damos un ejemplo en el ámbito de lo deportivo y observamos en ese contexto, al jugador que manifiesta su alegría, después de obtener un éxito en su accionar, veremos que esa alegría es el reflejo externo de su emoción, la cual también podría transformarse en tristeza o frustración cuando el equipo contrario convierte un tanto en el cesto que protege. En ambos ejemplos la racionalidad se hace presente en el acto de decidir qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo frente a una determinada situación de juego; de modo que en el hacer exteriorizado del ser humano coexisten dinámicamente el pensamiento (intención), la emoción y la acción propiamente tal.

Cuando la persona se mueve en el mundo deportivo o en el mundo artístico, basado fundamentalmente en la expresión corpórea, sus habilidades son desarrolladas en prácticas sistemáticas que involucran todo su ser; al asistir a las prácticas semanales, ello implica necesariamente el desarrollo de la voluntad, de la autodisciplina, y de la racionalidad que ha de poner a su vida para desempeñarse en ella sin desmedro de sus funciones sociales y laborales o estudiantiles.

Bajo esta perspectiva o mirada del hacer, la Escuela de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Central, contempla fuentes de información profesional que atraviesan la perspectiva psicológica, biológica y educacional, que se aglutinan con un sentido humanista en el desarrollo de la persona como ente individual y social, capaz de crear soluciones diversas y efectivas a los problemas que se presentan, y mirar críticamente el mundo en sus diversidades culturales, sociales y económicas, para hacer de él un hábitat humano cada vez mejor.

En definitiva, la revista que se presenta a vuestra consideración y juicio, muestra esta mirada del mundo multifacético de la Motricidad Humana.



Complejidad y corporalidad

Profesor : Sr. Luis Manuel Flores
Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile

La reflexión se centra en dos cualidades, entre dos experiencias, e incluso entre dos perspectivas que evidentemente están vinculadas (Complejidad y Corporalidad). Insistir en esta idea básica es para señalar de entrada que ni la "complejidad" es un puro instrumento, ni "el cuerpo" un simple objeto.

Esta reflexión tiene más de cien años de historia, por tanto, abordaremos sólo algunos trazos. Desde algunas de las tradiciones filosóficas más relevantes al respecto, y desde algunos pensadores que han elaborado diversas investigaciones y reflexiones sobre estas problemáticas.

CUERPO Y CORPORALIDAD

La afirmación "yo soy mi cuerpo", instala teóricamente un desafío, no sólo referido a superar la idea de un cuerpo cosa, máquina, o res extensa, sino sobre todo de incorporar la subjetividad como la forma propia del cuerpo. El cuerpo no es sólo un objeto, es también un "sujeto".

Incluso cuando decimos: "Yo tengo algo", está claro que el "tener", no opera igual que cuando decimos tengo un lápiz, una casa, un auto, o tengo un dolor de cabeza.

El dolor, como el placer, son experiencias que no puedo reducir a medidas objetivas. Y no es puramente casual que nos duela un golpe, como una palabra ofensiva, una traición.

Decir que el cuerpo es sujeto, significa decir básicamente que el cuerpo SIENTE. Esto que a simple vista parece una obviedad, renueva radicalmente el significado y la interpretación del cuerpo como corporalidad.

Algunas consecuencias en el dominio de las ciencias cognitivas (Varela)

1. El Punto-Clave de la Encarnación: yo soy mi cuerpo

La mente no está en la cabeza

La cognición está enactivamente encarnada
Co-determinación de lo interno/externo

2. El Punto-Clave de la Intersubjetividad

Esta mente es esa mente

La cognición es generativamente enactiva
Co-determinación Yo-Otro

Desde esta perspectiva hay otras consecuencias, que dicen relación al modo como son interpretadas otras experiencias de la subjetividad, como es el caso de espacio y tiempo.

Ni el espacio, ni el tiempo es un todo homogéneo, sino un conjunto de configuraciones que se estructura con direcciones privilegiadas, que se encuentran en relación con nuestra subjetividad corporal. **“Tropezamos aquí por primera vez con esa idea que el hombre no es un espíritu y un cuerpo, sino un espíritu con un cuerpo, y que sólo accede a la verdad de las cosas por que su cuerpo está plantado en ellas”.**

RELACIONES CON EL PENSAMIENTO COMPLEJO

Es una posición epistemológica que alude no sólo a la diversidad cuantitativa de relaciones de números grandes unidades, del orden de un billón de moléculas en una célula, de billones de células en un organismo (más de diez billones en el cerebro y 30 en el organismo), sino a las relaciones cualitativas de los fenómenos.

El pensamiento complejo alude a un TEJIDO de eventos, acciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Comprende también incertidumbres, sistemas aleatorios, el azar.

El pensamiento complejo tiene su origen en la palabra latina “complexus”, que significa “lo que está tejido en conjunto”. Es un pensamiento que reúne los conocimientos separados.

¿Por qué reunir?, porque el conocimiento sólo es pertinente en el caso que podamos situarlo en su contexto y en su globalidad, si no es absurdo y desprovisto de sentido.

No es casual que el conocimiento disciplinar y especializado, pierda su significado o su valor absoluto. Esto es así, no porque las especialidades con-

tengan en sí mismas algo negativo, sino porque el paradigma de estas formas de conocimiento aparece inserto, aparece saturado e insuficiente.

El todo es efectivamente mayor que las sumas de las partes, pero este principio no es solamente un principio lógico deductivo como lo era de hecho en la lógica aristotélica, sino un principio biológico-complejo.

Las partes están en el todo, pero el todo está también en las partes. **“Cada célula contiene la totalidad del patrimonio genético del conjunto del cuerpo, lo que significa que el todo está también en la parte”.**

La conciencia es intencional, tiene dirección y reciprocidad con el mundo, esta conciencia deja de ser leída como una conciencia trascendental, y se interpreta como conciencia encarnada.

“Yo pienso”, “Yo siento” (el yo es cada uno, y el sentir no está reducido a una función específica, de los sentidos o del cerebro).

El otro es emergencia, porque el que aparece es un sujeto concreto y no el color de sus ojos, ni su talla de confección. Con la aparición del rostro del otro, palpamos lo que los ojos ven por sobre la especificidad de los sentidos. La visión es siempre integración de percepciones, pero por sobre todo de intencionalidades.

La estructura de la conciencia es **“ontológicamente compleja”**, es decir, su estructura no es a priori, salvo en lo que significa su “salida” existencial al mundo y a la alteridad, en que la conciencia siempre nace y se configura.

El punto crucial de la intersubjetividad reside entonces en una reinterpretación de la conciencia, y en una temporalidad interconectada a la intencionalidad de la conciencia. Varela no tiene inconvenientes en destacar que la conciencia es **“ontológicamente compleja”**.

Dicha complejidad se refiere, tanto a la dimensión orgánica, como a la dimensión de intencionalidad propiamente tal. Dicho de otro modo, volvemos a encontrar, la distinción entre lo biológico, que

no es reductible a lo puramente orgánico, y la intencionalidad, que no es una acción solamente pensada o desencarnada.



Pedagogía en educación física: Un enfoque desde la motricidad humana

Sergio Carrasco Cortés
Magíster en educación
Director Carrera Educación Física

A primera vista parece difícil aceptar la idea de una Carrera de Educación Física diferente a las casi ya cuarenta carreras de educación física de nuestro país.

En primer lugar podemos asegurar que más del 95% de estas Carreras enfoca la formación de un profesional, que se desempeñará en el campo de la educación media y con alguna especialización deportiva.

Ciertamente cada una de las carreras de educación física tiene características propias y un énfasis que las distingue y que va desde el campo educativo al deportivo-competitivo, al alto rendimiento, marketing (gimnasios) y últimamente el campo de la salud.

No obstante que históricamente las escuelas de educación física han formado profesores para que cumplan sus funciones en la educación media y colateralmente en educación básica, desde la década del 80 los especialistas han comenzado a plantear la idea de un profesional competente para todos los grupos de edad, y desde la década del 90 esta discusión se ha focalizado en torno a una formación más integral del profesor de educación física, capacitado para atender los diversos gru-

pos etéreos que existen en la comunidad nacional y que plantean necesidades de carácter urgente en cuanto a actividad física sistemática y la salud, la práctica deportiva masiva, la psicomotricidad, la motricidad humana, el combate a la obesidad, al stress y la búsqueda permanente de una calidad de vida de excelencia.

El Ministerio de Educación, respecto a la formación inicial docente, induce a la definición de un currículum básico de formación inicial, el que constituiría un sustrato de especializaciones posteriores, las que permitirían atender con propiedad profesional y con las competencias pertinentes a otros grupos de la comunidad que continuamente se encuentran demandando los servicios de profesores de educación física.

Esta preocupación se encuentra distante de ser atendida a cabalidad; porque respuestas concretas desde las Universidades formadoras de profesores de educación física, si bien existen, no son suficientes para la solución del problema.

Por otra parte, la realidad socio-cultural del país demanda que el profesor de educación física cumpla roles y funciones diversas, entre estas tenemos el de **preparador físico**, cuyo rol es de pre-

para orgánicamente a las personas y deportistas, para su eficiente desempeño en las competencias deportivas y para los no deportistas orientar la actividad física organizada en función del desarrollo de la resistencia orgánica, la potencia, la movielasticidad y el desarrollo de los aspectos cualitativos del movimiento.

Otro rol conocido es **el de entrenador**, además de sus tareas de perfeccionamiento de la técnica y de la dirección táctica en la expresión deportiva elegida por la comunidad que lo contrata, el entrenador debe cumplir con la funciones de orientador del comportamiento de sus dirigidos y de las decisiones que toman las autoridades de la entidad social en materias que afectan directamente o indirectamente el buen funcionamiento de los equipos que atiende. El campo laboral de estos especialistas se encuentra fundamentalmente en los clubes deportivos, en los establecimientos educacionales de dependencia particular, en las industrias, en los departamentos de deporte y recreación de las municipalidades y en los departamentos de deporte y recreación de las universidades.

Un tercer rol que demanda la sociedad es el **de "administrador"**, el que tiene que cumplir funciones de contratación y dirección de personal, organizar las actividades físicas, deportivas y recreativas, administrar gimnasios, canchas y pistas atléticas, programar y supervisar la utilización de los recintos deportivos, diseñar proyectos socio-deportivos que se ofertan a la comunidad entre otras tareas.

Un cuarto rol demandado es el de **"recreador"**, el que tiene que cumplir las funciones de director y organizador de grupos humanos de variadas edades y culturas, a los que atiende directamente cumpliendo las funciones de animador grupal, recurriendo para ello, a diversas expresiones culturales tales como teatro, danza, juegos, baile entretenido, etc.

Un quinto rol y para nosotros muy importante es **el de educador**, que:

- Básicamente desarrolle su pensamiento crítico y la atención a la diversidad.
- Con las competencias para diseñar, conducir, evaluar y retroalimentar programas relacionados con el desarrollo de la motricidad humana en párvulos, niños, jóvenes y adultos mayores.
- Con capacidad para desempeñarse eficientemente en equipos disciplinarios y multidisciplinarios.
- Con las competencias para organizar y conducir grupos humanos con relación a la ejecución de actividades motrices de diversas expresiones culturales.
- Con capacidad para evidenciar actitudes y hábitos de vocación profunda de servicio al aprendizaje y conocimiento personal de niños, jóvenes y adultos, básicamente desde la perspectiva de la motricidad humana.

Educación física, motricidad, cuerpo y movimiento

A la Educación Física en la actualidad se le está demandando desde el punto de vista epistemológico, una base teórica que reconozca una búsqueda permanente de un respaldo científico que la acerque a las ciencias de la educación. Al respecto no podemos desconocer estudios tales como los de Rodríguez (1998) y su grupo de la Universidad de Granada, en donde referencian los trabajos epistemológicos de J. M. Caggigal, en lo que es evidente su posición sobre el status científico de los estudios sobre Educación Física y deporte y su adscripción a las ciencias pedagógicas. Al analizar las exigencias que se reclaman para ser ciencia (un sistema y delimitación metodológica, un contenido o corpus científico y un objeto) sus argumentos denotan consistencia: Con respecto a las metodologías, encuentran caminos orientados a las ciencias biológicas, otros a los métodos pedagógicos, todos ellos sistemáticos, estandarizados y

objetivos; con respecto al cuerpo de conocimientos, la abundancia de las investigaciones y las obras que tratan el ejercicio como parte de la vida, como de la cultura, la ubican como Ciencia de la Educación; el objeto de estudio es para Cagigal "El hombre en movimiento y las relaciones creadas a partir de esa actitud y aptitud".

Para Vicente Pedraz (ibid 1998) la teoría de la educación física se incluye dentro de los tres modelos de la racionalidad: explicativo-predictiva, normativo-ética, y normativo-técnica, lo que significa para el autor la fusión entre ciencia, filosofía y pedagogía. Debe ser científica en el sentido de racionalidad explicativa-interpretativa-predictiva y a la vez etnoética, integrando leyes y normas.

Para entender en parte la discusión entre educación física y motricidad humana, debemos diferenciar de alguna manera los conceptos movimiento y motricidad; para esto, utilizaremos la propuesta de Trigo y Rey (2000), en donde diferencian movimiento y motricidad. La dimensión del movimiento la entienden como el constante cambio de posición de un lugar a otro de un cuerpo, con adjetivos como motor/ra y motriz, y la dimensión de motricidad, con su adjetivo motricio/a, que no se reduce sólo a espacio-tiempo, sino que se sitúa también en un proceso cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual y hasta motor. Porque reconoce características neuro-ciberneticas que incluyen también factores subjetivos y contenidos de la conciencia.

Un nuevo paradigma nos desafía, con un nuevo modelo que nos proporcione un respaldo científico o teórico científico, una nueva terminología que nos convoque y que no nos divida, problemas y soluciones para ser aplicados sin que se generen discusiones desgastadoras que no conducen a ninguna meta.

Por modelo vamos a entender una teoría general capaz de abarcar la mayor parte de los fenóme-

nos conocidos en su campo. T.S.Kuhn los define como "logos científicos, universalmente reconocidos que durante cierto tiempo proporcionan unos modelos de problemas y soluciones para las personas que los aplican"(1).

Nuestra Carrera se encuentra comprometida con la línea de la motricidad humana, son pocas las experiencias al respecto, no obstante si la motricidad humana a partir de Manuel Sergio ha sido capaz de convocar a distinguidos especialistas que han logrado hacer prender la idea y plasmarla en distintos países como: Colombia, España, Brasil, Portugal, Argentina y Chile entre otros; nosotros hemos aceptado el desafío de un profesional con una visión renovada y crítica.

En el marco de los antecedentes señalados nuestra carrera postula un camino distinto al tradicional, nuestro interés es el de habilitar futuros profesionales para que cumplan eficientemente a lo menos dos o tres de los roles señalados para el docente de la educación física, capaz de desempeñarse en los niveles de educación parvularia (dimensión motricia), educación básica y en adulto mayor.

Tenemos la convicción de que una forma de superar lo desarrollado hasta ahora en el campo de la educación física y considerando a la motricidad como un avance en la búsqueda de la aproximación hacia una ciencia del movimiento para algunos o hacia una ciencia del deporte para otros, lo primero que deberíamos tratar de superar serían los modelos taxonómicos lineales o los modelos de desarrollo motor que no incorporan una visión holística del problema.

Proponemos una visión o enfoque de comprensión flexible, un impulso de innovación consensuada, una visión que contemple la reversibilidad, la complejidad del ser humano, la posibilidad de combinar los elementos válidos, la posibilidad de reconfigurar conceptos y modelos que permitan

¹⁾ Más allá del ego / Walsh, R. Y Vanhan F. — Barcelona: Kairos, 2000.

entender y entendernos en cuanto la motricidad humana será "el ser humano en su complejidad que se moviliza desde el aquí y el ahora a la trascendencia y de ésta al aquí y el ahora, en la relación yo-otro-cosmos"(2)

Finalmente concientes de que es un desafío no fácil de superar, nos encontramos con las herramientas y la energía suficientes para lograr en nuestra Universidad y en Nuestra Carrera la formación de un profesor de educación física con una fuerte vocación pedagógica, que sin dejar el deporte de lado o cualquier otra manifestación cultural en este campo, será la motricidad humana y su desarrollo la que oriente los principios y la competencias de este futuro profesional.

Artículo revisado y ampliado.

Publicado en: Importantes desafíos de la Educación Chilena: reflexiones y propuestas desde la Academia /Universidad Central de Chile, 2005.

Bibliografía

Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano / H. Maturana y Verben-zoller, G. — Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva, 1997.

Um corte epistemológico: da educacao física a motricidade humana. — Lisboa: Compendium, 1999.

Para uma epistemologia da motricidade humana. — Lisboa: Compendium, 1987.

Creatividad y motricidad / Eugenia Trigo. — Barcelona: INDE, 1999.

Motricidad creativa: una forma de investigar / Eugenia Trigo. — España: Universidad A Coruña, 2001.

Motricidad ...¿Quién eres? Rey, Ana y Trigo, Eugenia. Revista Apuntes N°59. INFEC Barcelona 2000.

Epistemólogos de la Educación Física. Rodríguez J. et al. Revista Kinesis N°24, Edit. Kinesis. Armenia 1998. Colombia.

⁽²⁾ Eugenia Trigo. "De la motricidad como capacidad vivenciada al desarrollo del concepto". / Eugenia Trigo. EN: IV Congreso Internacional de Motricidad Humana. España: Porto do Son, 2005.



La ciencia de la motricidad humana: ¿Paradigma o paradogma emergente? de la Educación Física?

Mg. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri
Profesor de Investigación.
Universidad del Cauca.
Popayán – Colombia.

...a veces parece como si estuviéramos
demoliendo el edificio en el que hemos vivido
ya alrededor de cuatrocientos años,
mientras que al mismo tiempo,
tratamos de construir nuevos
pilares que sostengan algún tipo de techo
sobre nuestras cabezas, metafóricamente,
uno más abierto a la luz que el anterior.
Wallerstein (Conocer el mundo saber el mundo)

RESUMEN

El presente escrito fue construido más desde la sospecha y la incertidumbre que desde la certeza y la estabilidad. Con él, he querido expresar mis preocupaciones en torno a la Ciencia de la Motricidad Humana y sus aportes a la Educación Física. Es un escrito que invita a mantener una actitud de pensamiento (epistémico) vigilante, que sacude o desempolva lo que puede ir siendo instaurado o instituido como dogma al interior de esta ciencia; a la vez, insta a mantener una actitud de humildad y respeto frente al reconocimiento de los saberes que se van construyendo en otras disciplinas. En suma, el escrito no es más que una provocación a seguirnos reflexionando como seres en situación frente a lo que vamos comprendiendo por Motricidad al lado de otros saberes.

PALABRAS-CLAVE: Motricidad Humana - Educación Física – Paradigma – Paradogma – Cuerpo – Modernidad.

INDISCIPLINANDO LA EDUCACIÓN FÍSICA

La Ciencia de la Motricidad Humana (CMH) viene constituyéndose en una posibilidad para la Educación Física, en tanto busca romper los dualismos cartesianos que hemos heredado de la cultura Occidental; intentamos salir de la costra bipartita que nos separa; parecemos incrustados en almejas que nos mantienen en la reductividad; educados sólo en lo físico (educadores físicos), dejando de lado el resto de lo que somos: percepción, pensamiento, razón y emoción, como si ello fuera asunto de disciplinas ajenas a la nuestra área.

Sentimos que el lastre cosificante de lo físico pesa sobre nuestras espaldas, nos atosiga, nos ahorca y cierra posibilidades de concebirnos como seres en situación, en un mundo temporalizado que se define cada vez menos por la eficiencia y la eficacia. La preeminencia en lo físico, nos amarra toda tentativa de búsqueda existencial de ser cuerpo, nos impide percibir la vida desde la sensibilidad. De saber y comprender que estamos hechos de algo más que de cuerpo en movimiento; ¿acaso el cuerpo se compone sólo de músculos y huesos?, él también es emoción, afecto, pensamiento y accionar de nuestra vida.

Salir del paradigma de la simplicidad (dual, cartesiano) como lo llama Manuel Sergio (1999), no es tan fácil como él y todos lo hemos intentado; su propuesta de CMH surge como un problema ontológico, epistémico y político frente a la equívoca concepción de cuerpo-físico, como movimiento

intencional de trascendencia (superación). Tiene en cuenta la intencionalidad que emerge de la consciencia del cuerpo a partir de una fenomenología del sentido... "es una nueva ciencia humana donde hombre y mujer surgen como ser, consciencia y valor" (Sergio, 2006).

La propuesta de este filósofo posee más o menos tres décadas (1979-2006), tiempo en el que se propone hacer un cambio de paradigma frente a cuatrocientos años de cosificación humana, de percibir el cuerpo como agregado del alma, como operatividad mecánica de un imaginario¹ moderno o de modernidad². La lógica ambivalente de cuerpo – alma ha operado no sólo en la Educación Física sino también en el ámbito cultural, científico, económico y social del ser humano; los conocimientos disciplinares se han construido a partir de una concepción de orden, equilibrio y progreso de vida ilustrada que coloca al hombre (varón) pensante como dueño y señor del universo. Por tanto, no se puede esperar de forma inmediata un cambio, un giro de 180° de cuerpo, sensibilidad y experiencia como fuente de emancipación consciente de ser en el mundo. Sin embargo, en los últimos años, disciplinas como la filosofía, la historia y la sociología entre otras, empiezan a reconocer que su hechura, su contenido y envoltura, tiene como basamento una esencia encarnada, una subjetividad; como diría Proggine: "lo subjetivo surge de todo, a la vez que forma parte de ese todo" (citado por Wallerstein, 2001).

Son cuatro siglos de invisibilización corpórea³, siglos que tuvieron inicio con hombres como Locke

¹ Para Castoriadis (1996), el imaginario es una constitución activa, o sea, es una creación de los sujetos donde el interés no está en el descubrimiento sino en la constitución de nuevas formas de entender y explicar las realidades. En los imaginarios, las realidades se desplazan desbordando lo preexistente, lo previsto, lo que es considerado como real. (Citado por Murcia, Jaramillo, Camacho y Loaiza, 2005).

² En palabras de Escobar (2004: 55), la modernidad es una forma peculiar de organización social que nació con la conquista de América y se cristalizó inicialmente en el norte de Europa occidental en el siglo XVIII. En el plano social la modernidad se caracteriza por la existencia de instituciones como el Estado-nación y la burocratización de la vida cotidiana basada en el saber especializado; en el plano cultural se singulariza por orientaciones como la creencia en el progreso continuo, la racionalización de la cultura y los principios de individualización y universalización; y en el plano económico se particulariza por sus vínculos con diversas formas del capitalismo, comprendido el socialismo de Estado como forma de modernidad.

³ Lo corpóreo es un adjetivo calificativo relativo a corporeidad. La corporeidad es una condición concreta de presencia, participación y significación del hombre en el mundo. Como condición objetiva, la corporeidad es el substrato sobre el cual se construye la motricidad. Como vivencia subjetiva, la corporeidad es fruto de la construcción de la motricidad. (Kolyaniak C., 2003)

(1604), quien consideró el cuerpo como aparato de domesticación y sirviente de la razón⁴. Siglos temperados como impronta racional en la vida consuetudinaria (habitual) de los científicos-naturales, en la burocratización de la política, en el avasallamiento colonial y progresista de la cultura, y en la extensión del capitalismo como promesa del desarrollo económico. El imaginario cosificante del cuerpo (como anexo del alma), no ha sido meramente un problema del pequeño universo de una disciplina, ni siquiera de la Ciencia y la Filosofía. La reductividad del cuerpo es y ha sido un virus que se ha inoculado en la vida cotidiana de nuestros territorios; en el sentido que el hombre y la mujer le han otorgado a los objetos, a sus congéneres y a las relaciones que se establecen entre ellos. La dualidad se ha convertido en una epidemia que poco a poco se fue "normalizando", primero en Occidente (Europa y Norteamérica), después en casi el resto del planeta. Así, se nos hace normal, a partir de nuestra historicidad, concebir el cuerpo como objeto de domesticación, consumo y producción; domesticado para la competencia por aparatos tecnológicos llamados escuelas; moldeado y modelado como músculo carnoso que se abulta con silicona y ejercicio físico para la venta, como objeto de placer; y transformado en producto de trabajo por sociedades capitalistas-excluyentes que diseñan dispositivos de control para seguir en el poder, como una estrategia de producción.

Nos encontramos frente a un problema de concepción de mundo y de vida que no es exclusividad de la Educación Física. El área, evidentemente

por estatuto disciplinar, ha sido la encargada de que dicho proceso cosificante sea decantado en nuestros imaginarios de cuerpo; inicialmente, como opción para regenerar la raza, propósito declarado en Colombia a principios del siglo XX⁵.

En Colombia la Educación Física ha sido la encargada de formar "formadores físicos"; su instrucción inicial estuvo a cargo de deportistas, exmilitares y técnicos en el deporte, quienes desde una perspectiva deportivizada reproducían sus saberes funcionalistas y técnicos en los programas de licenciatura. Igualmente, los estudios que realizaban estos colegas: especializaciones, maestrías y doctorados (estudios frecuentemente cursados en el exterior), estaban en su mayoría ubicados en lo que se llamó ciencias del deporte (fisiología del ejercicio, entrenamiento deportivo y pedagogía del deporte). (Ver al respecto Vaca, 1984 y Vargas 2003)

En Chile el panorama de formación fue similar al de Colombia, ya que nuestro país recibió la influencia alemana; con ella, vino el chileno (de origen alemán) Hans Huber y el suizo Plinio Pessina (misión suiza / reorganización del ejército) e introdujeron los implementos que se utilizaban en Europa en las pruebas atléticas como discos, jabalinas, martillos y garrochas (Vaca, 1984). Ello nos permite interpretar que en Chile los procesos didácticos para la enseñanza de la Educación Física se encontraban influenciados por el desarrollo del deporte y con éste, toda una gama de ejercicios "físicos" de desarrollo motor, situación que tiende a persistir en la actualidad⁶.

⁴ Locke distribuye la crianza física en función de los fines propuestos: fortalecer el cuerpo para resistir la fatiga, crear destrezas corporales y hábitos de endurecimiento corporal, así como, conservar el cuerpo fuerte y vigoroso para obedecer al espíritu. (Martín Nicolás citado por Galantini, 2001).

⁵ Con el III Congreso Nacional de Medicina en Colombia (1903), surge la polémica tesis por parte de algunos intelectuales, que el atraso del país se debe a la "degeneración de la raza" derivada de la "nefasta mezcla entre indígenas degenerados y españoles aventureros e inmorales". Se proponía la importación de nórdicos que mejoraran la raza y la necesidad de reformar la educación introduciendo la higiene y la educación física debido al fracaso de la Reforma Unibe. (Vargas, 2003: 31)

⁶ Recientemente, Trujillo et al. (2004), realizaron un estudio sobre el estado del arte de la "Investigación de la Educación Física en Chile 1990 – 2000", estudio en el que revisaron 132 títulos de investigaciones publicadas sobre la disciplina. En él identificaron temas relacionados con Habilidades Motoras Básicas, Habilidades Técnicas, Fisiología del Ejercicio, Condición Física y Psicología de la Educación Física y el Deporte entre otros.

En este sentido, los procesos desde los cuales se han formado los profesionales y los formadores de profesionales, "educadores físicos" que educan "educadores físicos", reproduce plenamente las características del paradigma de la simplicidad, o sea, la fragmentación, la disociación, la reducción atomizante, el control, la predicción; un modelo que lleva al entrenamiento de un profesional con habilidades y destrezas que lo hacen ser un operario eficiente y eficaz pero sin autonomía. Un modelo de formación con acción instrumental en el ejercicio de una educación física/deporte, donde vivencia pocos espacios para la creatividad y la inventiva. (Ver al respecto la investigación de Hurtado, Jaramillo, Zúñiga y Montoya, 2005)

La Educación Física en nuestros países, al menos en Colombia y Chile, se ha encargado de extender y reproducir el concepto dual de cuerpo en cada una de nuestras instituciones escolares y no escolares, en la cultura y en la sociedad en general; el imaginario social de cuerpo ha quedado reducido como un simple gregario de la razón. Por tanto, nuestra concepción de mundo, de vida, de ser humano, del sentido, ha sido un problema de cómo nos instalamos frente a aquello que queremos comprender, cómo sentimos y nos sentimos respecto a lo que nos rodea; para el caso específico, si tenemos o somos cuerpo. Esta situación nos interpela a indisciplinarnos, a no seguir ubicándonos en el mundo sólo desde nuestra disciplina; será mejor abrir la brecha, andar y desandar, dar nombre a lo in-nombrado e intentar nombrarnos de otra manera; es pensar epistémicamente, que en palabras de Zemelman (2005), es tener la capacidad de plantearnos problemas más allá de contenidos teóricos... de cuerpo.

MOTRICIDAD HUMANA: ¿Paradigma o paradogma?

Ya decíamos que la concepción de lo que somos se enmaraña en las lógicas de nuestra trans-naturalidad⁷, en nuestro accionar de la vida, se crean procesos de pensamiento que con el tiempo se validan y especializan como aparatos constitutivos de saber. El ser humano, en su capacidad de asombro e inquietud incesante, agrega y otorga significados a lo que es como sujeto; adoba y hornea saberes que poco a poco va cocinando para llamar después conocimientos, los cuales después sirve en la mesa para ser digeridos por comunidades científicas y "disciplinadas". Dichas comunidades degustan de la deliciosa comida que poco a poco especializan con recetas; preparación que con el tiempo pasa a ser el modelo o paradigma⁸ que seguirá sirviéndose en la mesa, por ende, alimentando a sus científicos "normales" en el gran restaurante racional (ración-razón).

Ahora bien, el paradigma del que se sirven los científicos no emerge por quiebres epistemológicos sucedáneos o repentinos, ni porque un grupo de ellos quiera (por capricho) implantar una forma distinta de explicar o comprender la realidad. Los paradigmas, según Thomas S. Kuhn (2001), emergen mediante un forcejeo constante entre los científicos (jóvenes y viejos) que pertenecen a una comunidad, que por diferentes procesos (psicológicos, sociales e investigativos), empiezan a no dar respuesta a todos sus enigmas planteados. Éste es el inicio de una revolución científica, ya que la receta de cocción va resultando ineficaz, así, se empiezan a dar nuevas explicaciones a las posibles fallas de preparación dosificada de aquello que se quería encuadrar al interior del paradigma esta-

⁷ Para Darío Botero, la trans-naturalidad consiste en el proyecto de hombre como la conciencia y todo el desarrollo que éste ha hecho (el Estado, la sociedad, la producción, etc). a partir de su proyecto; lo que él agrega, lo que él aporta, lo que ya no está en la naturaleza (Ver al respecto Botero, 2005).

⁸ Según T. S. Kuhn "un paradigma es lo que los miembros de una comunidad científica comparten y reciprocamente, una comunidad científica consiste en hombres que comparten un paradigma" (2001, pág. 271); es por ello por lo que "ciencia normal" o "investigación normal" es sinónimo de "ciencia o investigación basada en un paradigma" (pág. 54). Un paradigma es, pues, un "modelo" o "patrón aceptado" (51).

blecido. No obstante, mientras la nueva receta no demuestre ser mejor que la anterior, seguirá siendo válida la establecida. Los científicos tienen la piel gruesa y no de buenas a primeras van a renunciar a sus teorías cuando sus experimentos no responden, inicialmente, a la solución de sus enigmas (Lakatos, 1993).

Lakatos, en su propuesta de "Los Programas de Investigación Científica" considera que los paradigmas no son fáciles de derrocar, ellos se implantan y se hacen "normales" en la comunidad académica; con la Revolución Científica, lo que empieza a emerger es una especie de paradigmas "rivales", unos más validados por la comunidad académica que otros; Wallerstein (2001) diría que existe como una especie de pugna entre el paradigma fuerte y el paradigma débil donde cada uno tendría razones para validar sus propias posturas teóricas; allí se juega un alto componente ético así ambas partes no lo reconozcan de forma tácita. "Cuando nos encontramos entre paradigmas rivales, los proponentes del más fuerte tienden a sostener que es el único posible, y los proponentes del más débil afirman que están siendo oprimidos." (p. 185). Incluso, los proponentes del paradigma débil aducen argumentos del relativismo diciendo que "todos los paradigmas son válidos"; argumento igualmente débil al de sus proponentes puesto que se cae en la trampa del todo vale; a este aspecto Wallerstein considera:

"Yo personalmente creo que hay muchos paradigmas posibles, pero algunos son más válidos, es decir, más útiles que otros; sin embargo, aquellos del paradigma fuerte no se pueden descuidar y estar reexaminando constantemente los postulados de su paradigma". (2001: 185)

Lo que existe desde mi punto de vista, es una lucha por demostrar la validez de los postulados

sobre los que se ampara el paradigma de cada parte; es la búsqueda por una quietud estatutaria "normal" para que los científicos nuevos se entrenen y adquieran las herramientas sobre las que se edificarán sus futuras investigaciones y resolver así, cómodamente, sus enigmas planteados. No en vano, Popper criticó duramente el concepto de "Ciencia Normal" de Kuhn, al considerar que el científico "normal" es un no revolucionario que acepta el dogma dominante del momento y no desea desafiarlo; "sólo accederá a una teoría revolucionaria nueva sólo si casi todos los demás están dispuestos a aceptarla, si se pone de moda" (Popper citado por Jaramillo y Aguirre, 2004: 6).

Pues bien, volviendo al paradigma de la simplicidad (dominante), a la noción imperante de cuerpo-cosa, de ciencia newtoniana que afirma que todo lo que existe en el universo está gobernado por leyes naturales y que la ciencia es la actividad de descubrir y explicar cuáles son esas leyes naturales universales; ¿cómo enfrentar desde la Ciencia de la Motricidad Humana la noción de un cuerpo que vive, siente y transforma mundo?

Cuestionamiento difícil de resolver, en tanto como académicos de esta nueva ciencia, nos toca empezar por ir demostrando, a partir de investigaciones, encuentros, eventos, teorías y saberes, de qué forma el antiguo paradigma ya no nos alimenta, no nos nutre, cómo nos sentimos inanes respecto al querer expresarnos desde lo que somos como seres hologramáticos⁹ y no simplemente desde la razón. No se trata de cerrarnos desde el juicio acusatorio de que el anterior paradigma no servía; sino irnos mutando con-sentido, mirando nuestros quiebres como seres en formación, valorando sobre todo aquello que ha servido como piedra de tropiezo para no volver a resbalar. El error, si es que existe al interior del nuevo paradigma de CMH, es que a veces cortamos toda tentativa de

⁹ Para Giraldo (2004), un holograma es una imagen en la que cada punto contiene la casi totalidad de la información sobre el objeto representado. El principio hologramático significa que no sólo la parte está en el todo, sino que el todo está inscrito, en cierta forma, en la parte. De este modo, la célula contiene en sí la totalidad de la información genética, la sociedad en tanto que todo, por mediación de su cultura, está presente en la mente de cada individuo.

flexibilidad y apertura frente a lo hecho por la Educación Física, pensamos que lo realizado por otros académicos, años atrás, llegó a ser insignificante frente a nuestra gran propuesta de CMH. No olvidemos que el mismo Sergio escribía en sus primeros libros "que la Motricidad Humana sin la Educación Física no tiene historia, pero a su vez, la Educación Física sin Motricidad Humana no tiene futuro". Ante esta situación, la humildad nos sentaría muy bien. No podemos cegarnos a los momentos de irrupción por los que emergió la Motricidad, amparada o cobijada bajo el manto de la Educación Física. Lamentablemente, a veces tratamos de demostrar que las cosas funcionan de esta manera y no de aquella. Tratamos de demostrar que esta forma de alcanzar el saber es mejor que aquella otra forma de alcanzar el saber. Todos lo hacemos. Y cuando otros perciben nuestro relativo y momentáneo éxito, dicen que hemos desarrollado un paradigma. (Wallerstein, 2001: 188)

El envanecernos en nuestros propios juicios de valor, puede ser aun más peligroso que el paradigma fuerte, por cuanto estaríamos haciendo lo mismo que criticamos de él; es decir, ser lineales y unilaterales en nuestros prejuicios y conceptos, podríamos reafirmarnos para desconocer los conceptos de los otros.

Por otra parte, debemos reconocer que al lado del paradigma de la CMH se encuentran otros paradigmas como el intercultural, que intenta sobreponerse al proyecto homogeneizante de modernidad/colonialidad traído de Occidente (Walsh, 2005); el pensamiento de orden superior propuesto por Lipman (1997) y la Práctica Reflexiva propuesta por Shön (1992, 1998), donde intenta fusionar pensamiento crítico y pensamiento creativo y así, se pudieran citar una serie de saberes que se han construido como paradigmas igualmente válidos al de la Motricidad Humana. Podríamos preguntarnos ahora: ¿Qué tanto valida y reconoce la Motricidad Humana otros paradigmas?, entendiendo que cada vez los saberes se vuelven más complejos e inestables, así como constantemente se mutan los paradigmas para formar otros.

Sí la respuesta a la anterior pregunta es que sólo debemos mirarnos a nosotros mismos, y que la única solución a la cosificación del cuerpo es la Ciencia de la Motricidad Humana, seríamos ingenuos y hasta ilusos al pretender resolver un problema que no sólo ha sido de la Educación Física, ni de la Motricidad Humana, sino de las disciplinas en general; incluso, podemos caer en el desquicio de pensar que los desubicados conceptualmente son los otros y que nuestra "ciencia" posee gran parte de la verdad. Wallerstein lo describe bastante bien:

"si examinamos lo escrito en los momentos inmediatamente antes de que un conjunto de verdades aceptadas se convierta en un conjunto de falsedades rechazadas, casi siempre encontraremos a los defensores de la fe llenos de pasión en la defensa, de esas verdades que en realidad estaban a punto de desplomarse, y de hecho, no sólo llenos de pasión, sino violentos y profundamente intolerantes (pp. 186 – 187).

El peligro en el cual podríamos estar, es criticar sin muchos fundamentos epistémicos los paradigmas fuertes (dominantes), y a la vez no reconocer la emergencia de otros con los que se pueden tener puntos de encuentro y desencuentro, de relación y distancia; la Ciencia de la Motricidad Humana ya no seguiría en mutación sino que se iría solidificando, pasaría de paradigma a paradigma, que en términos de Daniel Dei (1998, 4) es cuando los paradigmas suelen operar como verdades consagradas e institucionalizadas, que estrechan el horizonte del conocimiento y lo limitan a las experiencias que se suponen bien probadas dentro de parámetros preestablecidos, incluso cuando se admita desviaciones marginales a la autoridad científica... el paradigma son las racionalizaciones simuladas de una apuesta de poder mediada por la imposición de sentido de una «verdad» que oculta su esencial carácter conjetural.

Estar en el paradigma significa caer en la "normalidad" de la abstracción conceptual y no ser fuente de opción decantada en nuestras prácticas institucionales; hacer la crítica sin intentar plan-

tear, tentativamente, algunas soluciones. Descubrir a los profesionales de otras disciplinas (como la Educación Física) que buscan por diferentes medios académicos (cualificaciones, encuentros, seminarios, congresos), opciones que vayan más allá de la práctica deportiva, del culto al sudor y el desmesurado énfasis en el ejercicio físico.

Tendrá la Ciencia de la Motricidad Humana que reconocer su historia sin quedarse anclada en ella, ser opción más que obstáculo, estar abierta a las diferentes mutaciones por las que transita la sociedad, percibir cómo la realidad de los sujetos está siendo vivida desde la piel: "Los sujetos con los que vivimos, especialmente entre las nuevas generaciones, perciben y asumen la relación social en cuanto a una experiencia que pasa básicamente por su sensibilidad y su corporeidad" (Barbero, 2004: 40).

Nos encontramos en momentos de cambios paradigmáticos en las que las instituciones se hacen cada vez más inestables, más disímiles de enunciar, por tanto, más complejas. Estamos en un mundo globalizado que está haciendo tránsito de la era de la información a la era del conocimiento; ello obliga a que dichas instituciones, especialmente la universidad, se pregunte sobre los ajustes que deberán sufrir sus currículos para poder formar a sus estudiantes.

La Motricidad Humana se ha convertido en una oportunidad para mirarnos de otra forma, para sentirnos y sobre todo, para sabernos en relación con la vida y no sólo con nuestro intelecto; sería impropio y hasta imperdonable que ella se ensimismara en sus planteamientos y principios; por el contrario, deberá estar abierta a la crítica con propuesta, a sospechar incesantemente de sus constructos teóricos, preguntarse permanentemente si es paradigma en revolución o paradigma con verdades absolutas y polarizadas. Más que una disciplina, la Motricidad Humana es una ciencia que nos invita a cuestionarnos corpóreamente, a mirarnos en la alteridad con el otro y los otros y lo más importante, nos convoca a tomar posi-

ción del momento histórico que estamos viviendo. "Tal vez, algún día, cuando nos hayamos abierto lo suficiente, y reconstruido el mundo del saber lo suficiente, podremos cerrar de nuevo por un rato y hablar de [que es una] disciplina o especialidad. Pero éste no es el momento. Abrirnos individual y colectivamente no es una opción; es la estrategia mínima para la supervivencia y la relevancia intelectual" (Wallerstein, 2001: 190).

REFERENCIAS

- Barbero, J. M (2004). Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad. En: *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Fundación Universidad Central, Departamento de Investigaciones DIUC. Bogotá. Siglo del Hombre Editores. Pág. 33-46.
- Botero, U. D. (2005): "Yo no soy un historiador de la filosofía, yo soy un pensador del mundo actual". En: Trigo, Hurtado y Jaramillo (Comps.). *Consentido*. Pp. 163-174. Popayán: Universidad del Cauca.
- Dei, D. (1998, enero). Paradigmas y paradogmas en ciencias sociales. En: *Revista la Cuerda Floja*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales.
- Escobar, A. (2004): "Desplazamiento, desarrollo y modernidad en el Pacífico colombiano". En: Restrepo y Rojas (eds.) *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Pp. 53-72. Popayán: Universidad del Cauca.
- Galantini, G (2001). Cuerpo y salud en la modernidad: origen del surgimiento de la Educación Física. En: *Revista digital efdeportes*. Buenos Aires - Año 7 - N° 36 - <http://www.efdeportes.com/>
- Giraldo G. (2004). Hacia una Epistemología Evolucionista. En: *Revista electrónica Cinta de Moebio* No. 20. Septiembre 2004. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile <http://www.moebio.uchile.cl/20/frames04.htm>
- Hurtado, D. H., Jaramillo, L. G., Zúñiga C. I. & Montoya J. H. (2005). *Jóvenes e Imaginarios de la Educación Fisi-*

- ca. *Un estudio comprensivo en la ciudad de Popayán*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Jaramillo, L. G. & Aguirre, J. C. (2004). La Controversia Kuhn – Popper en torno al progreso científico y sus posibles aportes a la enseñanza de las ciencias. En: *Revista electrónica Cinta de Moebio* No. 20. Septiembre 2004. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile <http://www.moebio.uchile.cl/20/frames05.htm>
- Kolyniak C. (2003). "Proposta para um glossário inicial para a ciência da Motricidade Humana". En: *Revista digital de Motricidad y Desarrollo Humano "Consentido"*. Número 1, Departamento de Educación Física. Universidad del Cauca. Popayán: www.consentido.unicauca.edu.co.
- Kuhn, T.S. (2001). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1993): *La metodología de los Programas de investigación científica*. Madrid. Alianza.
- Lipman, M. (1997) *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones de la torre. Madrid.
- Murcia, N., Jaramillo, L. G., Camacho, H. & Loaiza M. (2005). *Imaginarios de los jóvenes escolares ante la clase de Educación Física*. Armenia: Kinesis.
- Sergio, M. (1999) *Um Corte Epistemológico. Da Educação Física a Motricidade Humana*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Sergio, M. (2006). *Motricidade Humana – qual o futuro?* Documento de trabajo. Lisboa. Instituto Piaget.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Shön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Trujillo, et al. (2004). *Investigación de la Educación Física 1990 – 2004, estado del arte*. Ministerio de Educación General. Unidad de Deporte y Tiempo Libre. Santiago de Chile: División de Educación General.
- Vaca, A. H. (1984) *Historia de la Educación Física a través de sus normas*. Bogotá: Universidad Central.
- Vargas, A. (2003). Estudio sociohistórico del surgimiento de las actividades deportivas en Colombia. En: *Revista Kinesis. Ciencias del Deporte, Educación Física y Recreación*. Armenia: Kinesis. No 38, 19-40.
- Walsh, C. (2005): (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En: Walsh, C. (comp). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Pp. 13-36. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar: Abya-Yala.
- Wallerstein, I. (2001). Conocer el mundo saber el mundo. *El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI editores, S. A.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.



Motricidad y creatividad en la escuela

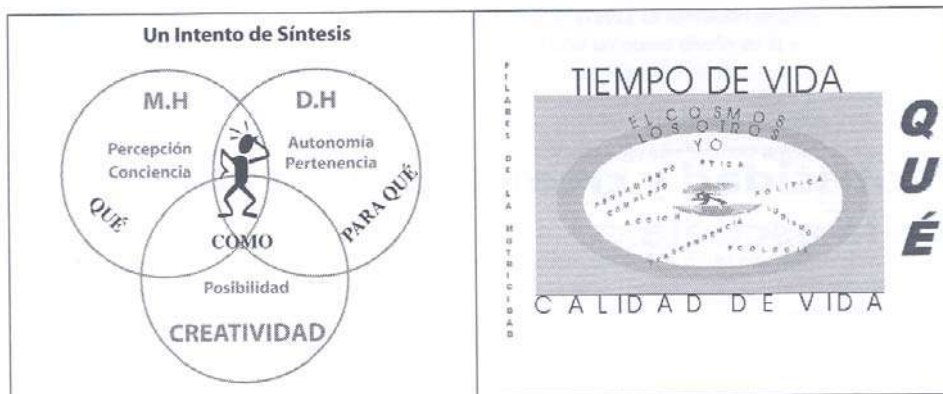
Dra. Eugenia Trigo
Universidad del Cauca
Colombia

*Sin un mínimo de lo no hay vida, no hay arte, no hay sorpresa...
Creatividad y mística son nociones inseparables.
Y una fenomenología de los estados creativos podría confirmarlo...
«Algo en mí crea» decía Mozart.
(Paniker, 2000)*

RESUMEN

La ponencia que presento en esta ocasión pretende explicar las imágenes siguientes y hacerlo desde la experiencia vivencial de la autora. En el transcurso de la lectura se entenderá el porqué de esta elección.





INTROSPECCIÓN (mis vivencias con la motricidad, el ludismo y la inteligencia creadora)

Jugando desde pequeña: poniendo de manifiesto mis aptitudes motricias. En el patio del colegio (tabas, pillas), en la terraza del instituto (comba de entrar sin perder cuerda y a ritmo muy fuerte; la goma), en la calle (peletres, bicicleta, patines, patinete, saltador gorila). Eran las situaciones donde podía ser yo, donde me sentía protagonista y líder, donde dominaba la situación, donde no dependía de mis padres, donde mis compañeras me retaban, donde me retaba a mí misma, donde no me obligaban.

Entrenando en la piscina y el gimnasio:

No sé por qué iba a nadar. Era muy pequeña. Era la actividad que había practicado mi padre y nos había enseñado a disfrutar con el agua. De manera natural se tornó una actividad habitual. En un comienzo era el mar, en invierno y verano, dónde nos juntábamos para hacer largos. Las pequeñas imitábamos a los mayores. De vez en cuando el entrenador (que no sabía nadar y casi no veía) nos hacía caso, nos medía tiempos y nos decía que tal día había una competición. No me cuestionaba si me gustaba o no, simplemente iba allí y nadaba. No tenía mucha relación con las compañeras. Nunca me sentí acogida en aquel grupo. Había envidias y «luchas» por ser «mejor que». Siempre ga-

naban los mismos y eso se daba por descontado. Me acuerdo que un día gané a mis compañeras. Desde aquel día, no me volvieron a hablar. Era como si yo no fuera la que tenía que llegar primero. Nunca lo entendí. No nadaba para competir, no nadaba para ganar. Nadaba porque era lo que había que hacer en aquel tiempo y lugar.

Al poco tiempo, aprovechando los estudios en la educación secundaria pública (antiguo bachillerato), tomo contacto con la "Educación Física escolar". Aquello me gusta, lo hago bien y enseguida me eligen para entrenar un poco y presentarme a unos campeonatos de gimnasia. Emoción, primeros viajes, primeros días fuera de casa. No suponía ningún esfuerzo. Era un simple poner en evidencia aquello que de manera natural salía de mí. Al mismo tiempo seguía nadando.

Después paso a formar parte de un equipo de gimnasia federado. Comienzan los entrenamientos. ¿Eran tales? No había ninguna exigencia, ningún control, ningún ansia de competir contra otros. Era una manera de hacer algo propio, de salir de casa, de encontrarte con tu primer grupo de amigos, de relacionarte con los chicos. Pero al entrenador de natación no le gustaba que hiciera gimnasia. Decía que eran actividades (¿deportes?) incompatibles, y me exigió que dejara la gimnasia (yo le interesaba en el equipo de natación, "no era mala"). Ante tal exigencia, dejo el agua para centrarme en los mortales. El grupo de amigos era

más poderoso que las posibles medallas de las sesiones acuáticas. Mi familia se oponía a mis tiempos del gimnasio, ¡primero estudiar! No dejé ni de estudiar, ni de "entrenar".

Escalando y subiendo montañas:

En la misma época me invitan a conocer el grupo de Alta de Montaña de Vigo (mi ciudad). Me aproximo, me gusta, me entusiasmo y nunca más lo dejé. Aquí crecí, amé, compartí, viajé, escalé e hice alguna "primera absoluta femenina". No era rendimiento, no entrenaba, simplemente vivía buenos fines de semana y vacaciones de manera natural. Nunca fue un esfuerzo, salía de mi yo. Épocas inolvidables y amigos de por vida.

Subir las paredes de nuestro querido «Budiño» (zona escuela de escalada en Vigo-Pontevedra) era una atracción irresistible. Aventurarme en «vías» de dificultad creciente era un desafío y una necesidad para mí misma. Compartía cordada con compañeros distintos (Antonio, Marcuño, Miguel) y en esa comunicación que se establecía a través de la «cuerda» -nuestra aliada-, arriesgaba «pasos», retaba el equilibrio, insertaba mosquetones, clavaba-desclavaba clavijas. Todo ello en una gran paz y bienestar. Cuando finalizábamos las vías elegidas para el día, nos encontrábamos en una sonrisa, en un abrazo cómplice. Irradiábamos felicidad que se manifestaba en el «tililar» de todo el «material» que colgaba de nuestra «driza». Recordar, ahora, estas sensaciones me lleva a la juventud y a ese espíritu de aventura que nunca abandoné y que forma parte de mi historia de vida.

También recuerdo, porque aún es presente, las «pateadas» por la nieve en «Ubiña» (nuestra zona escuela invernal). Allí recorriamos grandes distancias enterrándonos y mojándonos (no existían las botas impermeabilizantes de ahora, ni las ropas especiales). Cada paso suponía un esfuerzo y una toma de conciencia del compañero que iba delante. Coger el ritmo, mantenerlo, no entorpecer la marcha de los amigos eran aspectos que se aprendían en cada salida. Sentir el viento, la nieve, el sol, el frío, el calor, el paisaje, el circo montañoso

por el que avanzábamos. Todo ello constituía una experiencia que se queda impregnada en cada uno de los poros de mi piel. Era una sensación de unidad, de plenitud. Allí nos preparábamos, sin conciencia de esta preparación porque cada día era un nuevo día con fin en sí mismo, para salidas más aventuradas por las altas montañas de España y Europa. Así recorrimos Picos de Europa, Pirineos y Alpes. La gran experiencia en Alpes. El sentirme «igual» que mis compañeros, el estar a su mismo nivel o incluso mejor, el haber estado en aquellas cumbres del Mont Blanc, en las paredes del Diente de Gigante, el no sentir el cansancio, el simplemente disfrutar caminando, caminando, subiendo, subiendo...

Mi ¿motricidad? en mi INEF (1970-1975):

Termino el bachillerato y encamino mis pasos a lo que me gustaba, la Educación Física. Conocimientos teóricos que no tenían que ver con la práctica. No enseñaban a enseñar, sino a ejecutar. Ejecuto bien en las actividades individuales de las que provenía. Soy todo un problema en los deportes de equipo con balón. Nadie me explica los porqués, simplemente me gritan y me suspenden. Le dedico horas a "armar el brazo", a "adaptar el balón a la mano", a "botar sin mirar el balón"... pero "no sé jugar". Nadie me dice cómo, nadie me hace caso, el banquillo es mi lugar de aposento. Me siento mal, incomprendida, apartada, excluida. Ya no disfruto con mi motricidad. Me obligan a ejecutar acciones de otros, a imitar modelos del profesor de turno. En aquellos años, dejo de ser yo, en mi motricidad, para ser de otros. No sé, no me gusta. El recuerdo me deja mal sabor de boca. Sólo se salvan las clases con Cuqui. Aquella bella persona, tan paciente, tan flexible, tan amorosa, tan acogedora, siempre dispuesta a echar una mano. Con ella seguí practicando un poco más en las paralelas, en el salto. Ahí yo seguía estando presente: experimentaba, sentía, producía, creaba, mostraba y enseñaba. En el gimnasio volvía a sentir el calor humano, el compartir, el aprender juntas, el ayudarnos a superar una dificultad. Aquello era diferente.

Mi vida motrícia de adulto:

- La naturaleza y yo. La montaña (de más a menos), el monte (de menos a más), el comienzo del deslizarme por la nieve (aventura, riesgo, miedo a la lesión, equilibrio, soledad, naturaleza urbanizada que no sabe tan bien como la naturaleza libre-salvaje), los pinitos en la nieve virgen (más miedo a la lesión, más aventura, más libertad, compartir, gritar de gozo). Recorrer espacios naturales sobre esquís.
- El correr. Por la playa descalza, sintiendo el frío en las plantas de las pies, la respiración entrecortada, el agua en los tobillos. Poco a poco me deja de interesar, me aburre, el espacio nunca es lo suficientemente grande y llano para divertirme corriendo.
- El caminar. Por cualquier lugar, en cualquier momento. Forma de descubrir entornos, urbanos y naturales. Mi actividad favorita para sentir el frío, el sol, la amistad, la compañía, la conversación. Dejarse llevar por tus pies y piernas, sentir el cansancio al final de un día de descubrir-andando.
- El patinar. El dominio de un nuevo artefacto. Reto, miedo a la lesión, satisfacción ante el logro. Yo-objeto-espacio.
- El masaje. El descubrimiento de la propiocepción, la comunicación táctil, el desarrollo de la sensibilidad, el disfrute en la quietud, el sentir más profundo, el aprender a recibir, el aprender a dar, el descubrimiento de lo escondido y bloqueado, la aventura-permisos a nuevas situaciones de la vida. Diálogo corpóreo. Reencuentro con el compartir.
- La osteopatía. El desarrollo de la propiocepción. El estar atenta a las sensaciones, el encuentro con las sensaciones del osteópata, el sentir la comunicación entre todas las partes de mi esqueleto, el sentir el bloqueo-desbloqueo y el discurrir de la "energía".
- La mirada, la voz y gesto provocativo. Acción y reacción de mi corporeidad para provocar acciones y reacciones en los demás. Acciones que provienen de mi interior, llenas de emoción y que como por arte de magia comunican con los otros. Es una percepción muy sutil. No está prediseñado, no está programado, son acciones naturales que brotan de mi yo para llegar al yo de los otros. Se produce una bella empatía. Diálogo corpóreo.

MOTRICIDAD PERSONAL / PROFESIONAL: DIALOGANDO

Comienza mi vida profesional. Mis primeros años de profesión estuvieron alrededor de los niños pequeños y la "psicomotricidad" (en aquel entonces de moda y muy prestigiada). ¿Qué hacer con estos gritadores?, ¿con esas personitas llenas de vida que el sistema quiere encerrar?, ¿qué le puedo ofrecer desde la "acción motriz"? Escarbo en mis apuntes, en mis fichas, en mis libros. Pocas soluciones para niños y niñas tan activos. Aquello que me habían enseñado no servía en el campo. Las clases dirigidas, las actividades-ejercicios cerrados, no eran un buen recurso para aquellos infantes. Correr por correr, saltar por saltar... y ... medir, medir, medir, se convierte en un sinsentido. Los niños y niñas querían jugar, divertirse, pero ... también querían aprender. Querían "retarse" a nuevos logros, a nuevas posibilidades, a nuevos conocimientos. ¿Cómo combinar una situación con la otra?

Tuve que aprender. Tuve que "inventarme" mis propias estrategias. Estudiar Filosofía y Pedagogía me abrió nuevos mundos, asistir a cursos y congresos de otras áreas de conocimiento, me permitía encontrar nuevas soluciones. El juego, los juegos vinieron a salvarme. Aquí fui encontrando la naturalidad de mi hacer educativo. La naturaleza, los paseos por los montes de nuestro pueblo, fueron otras actividades bien acogidas por niños y padres. Andábamos por andar, escalábamos por escalar, no se buscaba ningún otro fin. Y andába-

mos, a veces mucho. También corriamos. Íbamos a los "cross" de nuestra ciudad. Pero ... no nos gustaban las trampas, los pisotones, las zancadillas, los insultos, de ... padres y "entrenadores" y ... dejamos de ir...

Después de estos años, pasé a trabajar con adolescentes y jóvenes en la educación secundaria (*antiguo BUP y formación profesional*). El trabajo de la condición física era el "leitmotiv" de la EF de aquel entonces ¿y no ahora? Había que medir, controlar, calificar en función de metros, segundos. Por lo tanto medí, analicé pero también jugué. Insertar el juego en la condición física, el juego en las habilidades, el juego en los deportes, fue mi meta durante otros tres años. Tuve que enfrentarme a algunas situaciones no muy agradables, pero poco a poco nos fuimos entendiendo. Durante seis años desarrollé con ellos un programa de EF centrado en el juego y la creatividad. Era simpático ver a aquellos "chicos grandes" jugando con globos, mantas, bolsas y ... divirtiéndose, riéndose, arriesgándose. Se reían mucho, se arriesgaban más que si yo les "mandara" realizar determinados "ejercicios". A alguno de estos chicos (hoy día padres de familia) me los encuentro ahora de vez en cuando. Me paran y me dicen "aún me acuerdo de aquellas clases tan divertidas, ¡cuánto nos reíamos!, ¡cuántas barbaridades hacíamos!". Con ellos aprendí, aprendí mucho. Aprendí a ponerme al servicio de un grupo, a dejar que la gente sacara de sí lo que llevan escondido. Pero también a exigir esfuerzo y a cumplir las normas.

Este espíritu de juego y esfuerzo nunca más me abandonó. Ni en la esfera personal ni en la profesional.

Los siguientes años basculo entre la enseñanza secundaria en otro centro con la nueva ley de educación (LOGSE) y con la *formación de profesores* que ya hacía tiempo que desarrollaba. En uno y otro ámbito, trato de construir el conocimiento a partir de las personas (alumnos y profesores). Que sean ellos los protagonistas de su propia acción. Voy desarrollando formas de intervención cada vez

menos intervencionistas, aunque a veces los profesores protestan con frases tan significativas como ésta "no estoy aquí para pensar, a ti te pagan para ello"...

Por fin, un día, creo llegado el momento de acercarme a *la enseñanza universitaria*. Me parece que ya voy teniendo algo que decir y aportar, que mi experiencia acumulada en diferentes ámbitos y situaciones me permite ir a la formación inicial universitaria con algo que dar. Así, en 1994 soy contratada por la Universidad de A Coruña para impartir una asignatura troncal de la Carrera de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Llegué allí con dos cometidos o ideas: ayudar a formar universitarios críticos y creativos, y constituir un equipo de colaboradores-investigadores. La asignatura como medio de comunicación con un grupo humano, los contenidos como medio de transformación personal, dejar en los alumnos alguna señal personal, dar algo diferente a todo lo que van a encontrar en la facultad aunque en un principio no todos lo entiendan.

Al mismo tiempo que trabajo con adolescentes y jóvenes en la educación formal no universitaria y universitaria, comienzo a implementar programas de *educación de adultos*. Adultos que trabajan en la intervención con otras personas, sean niños, jóvenes, adultos o ancianos. Me preocupa el desarrollo personal de grupos de *gerencia de recursos humanos*. Con ellos comienzo a desarrollar programas de *creatividad y ludismo* a partir de la vivencia de su cuerpo de una manera más autónoma, individual y significativa. En una palabra, que estas personas recuperen su corporeidad y vivan su corporeidad en toda su integridad, para que después puedan "darse" a otros en el proceso comunicativo que supone todo diálogo.

MAESTROS

Fue mi maestro José M^º Cagigal, quien ya entonces hablaba del "ser se-moviente", de la educación del movimiento. Fue mi maestro el profesor

Jean LeBoulch, y toda la tendencia de la "psicomotricidad" que nació en Francia por los años sesenta, de la mano de Pierre Vayer, Lapierre, Aucouturier. Fueron mis maestros, todos los profesores que hablaban de "juego", todos los autores que escribían y trabajaban sobre "los juegos", en los cuales yo encontré una fuente de creación y una forma de intentar comprender algo más de mis alumnos. Así aparece mi primer libro (Trigo, 1989). Fue mi maestro el profesor Parlebás que me enseñó a analizar los juegos que realizaba con mis alumnos.

Esto me sirvió hasta el año 1993-94 en que publiqué mi segundo libro (Trigo, 1994). A partir de ahí comencé a buscar otros significados a aquello que venía realizando con los niños, los jóvenes y los adultos.

Fue mi maestro el doctor David de Prado que tuvo la gran idea, energía y disposición de crear el Primer Postgrado sobre Creatividad en España (*master internacional de creatividad aplicada total*). Con él colaboré durante cinco años (1994-1998), conocí muy diferentes profesionales de diversas áreas de conocimiento y de distintos países del mundo que me enriquecieron como persona y profesional. Sin esta experiencia-aportación este texto no habría sido creado. Tuvo sus prolegómenos en la monografía confeccionada para este postgrado (Trigo, 1996).

Fueron mis maestros, los compañeros del equipo Kon-traste¹⁰. Con ellos aprendí a compartir, a colaborar, a ser más paciente, a sentir y pensar en las personas, a no tener miedo a arriesgar, a ser yo misma personal y profesionalmente (a no esconderme, a no colocarme cartelitos), a dar mi tiempo. Ellas y ellos son mis verdaderos colegas. Gracias a todos.

En la idea de buscar explicaciones científicas a aquellas cosas que llevaba años realizando con mis

alumnos jóvenes y adultos, me encontré con textos en lengua portuguesa, en los cuales desde el año 1986 se estaba hablando de motricidad humana desde el punto de vista "humano", no biológico ni fisiológico. *La motricidad humana como aquello que nos moviliza para ser más. El ser humano en busca de su ser más*. Es el concepto de motricidad humana que expuso el profesor Dr. Manuel Sergio -otro de mis maestros y ahora colega y amigo- en sus investigaciones llevadas a cabo entre Portugal y Brasil. A partir de ahí se comenzó todo un desarrollo epistemológico de lo que era la motricidad humana, partiendo de estas ideas: podemos realizar deportes porque tenemos motricidad, podemos bailar porque tenemos motricidad, podemos comunicarnos con los demás simplemente en un gesto porque tenemos motricidad. Entonces la ciencia es la motricidad y lo demás son sus distintas manifestaciones.

Nuestra vida profesional, si es sincera, no es independiente de nuestra vida personal. Así lo experimento todos los días, así lo he aprendido en el transcurrir de mis experiencias y contactos con otros humanos. Así he identificado diversas vivencias en mi corporeidad cuando, "buscando" "otros" profesionales de la salud que me ayudaran a comprender y superar un problema con los "vértigos", me encuentro con otros dos de mis maestros. Diego Jordá, masajista (psicomasaje) y con Kira Yarjó (osteópata ruso). Con ambos comenzamos un tratamiento basado en la *propiocepción* que me hace desarrollar mi sensibilidad hasta límites, entonces, insospechados. Ellos me hacen sentir, a través de la piel (psicomasaje) y de la manipulación no agresiva (osteopatía), quién soy, cómo me encuentro, cuáles son mis bloqueos, mis necesidades. En definitiva, me hacen descubrir más aspectos de mi corporeidad, de mi motricidad. Esta experiencia personal, es transferida a mi intervención profesional en la manera de comunicarme con las gentes y en la profundización epistemológica

¹⁰ El equipo de investigación "Kon-traste" fue creado en el año 1995 en el seno de la universidad de A Coruña. Sus propósitos están centrados en la investigación colaborativa alrededor del tema "creatividad y motricidad". www.kon-traste.com

de la motricidad. Me doy cuenta que el masaje (cuando trasciende de la mecánica muscular) y la osteopatía, son parte de esta ciencia de la motricidad. Si los médicos (profesionales de la salud) no admiten estas especialidades en su seno, si los queremos y necesitamos los de la motricidad... Juntos podemos aprender a ser más felices y a enseñar a otros a ser más felices y tener una *vida plena* (lúdico-creativa) (Maslow, Csikzentmihalyi).

ESCRITOS E INVESTIGACIONES

Comencé a escribir muy pronto. Siempre a partir de las experiencias con la gente con quien trabajaba, reflexionaba sobre la acción, para mejorar la intervención. Mis primeras actuaciones (como las de todos los profesores de educación física) giraban sobre el eje "condición física". Ahí centré mi primera mirada: "hay que conocer para descartar", dicen algunos estudiosos. Mi Tesina o Memoria de Licenciatura "estudio comparativo en aptitudes físicas en el medio rural y urbano" (1975) consistió en medir y comparar las capacidades físicas de niños de un entorno rural con niños de un entorno urbano. Mis primeras conclusiones al término de la carrera me dejaron algo "fuera de lugar". No se correspondía lo que había estudiado y los profesores me habían contado, con una realidad: "los niños del medio urbano obtenían mejores resultados en la prueba de resistencia que los del medio rural". ¿Qué sucedía aquí? ...

Continué haciendo valoraciones "físicas" durante seis años, recogiendo datos de mis alumnos en los diferentes niveles educativos. Hice estudios lineales, diacrónicos y sincrónicos comparando diferentes etapas de edad y siguiendo la evolución de un grupo de edad durante estos años. Resultados que iban siendo presentados en congresos y reuniones científicas. Mis conclusiones de estos trabajos confirmaban toda la teoría del entrenamiento que habíamos estudiado: con dos sesiones a la semana de EF, los alumnos de cualquier edad no mejoran en sus capacidades físicas. Los

que lo hacen es por sus entrenamientos deportivos y por el crecimiento en las edades escolares. El bajón en la adolescencia era generalizado. ¿Qué hacíamos los profesores de EF?, ¿cuál era realmente la formación que recibíamos?, ¿cuál es nuestra función educativa en la escuela? Eran mis primeras preguntas. Preguntas que había que darles respuestas. Y ... dejé de medir y de trabajar como objetivo las capacidades físicas (1975-1985).

Comencé a jugar. Y, me di cuenta que jugando (como yo había jugado en la infancia) se desarrollaban de manera natural esas tan mitificadas "capacidades físicas, biológicas o condicionales". La gente se divertía, participaba y aprendía otra serie de conceptos, valores y capacidades inmersas en el propio juego. Empecé a defender los valores del juego en congresos del área y fuera del área. Los primeros me veían mal, me llamaban utópica y me señalaban con el dedo. Los segundos se extrañaban y no entendían que una profesora de EF presentara determinados planteamientos filosófico-pedagógicos. El mundo del juego no me abandonó habiendo, aparecido varias publicaciones a partir de 1989: el juego; juego y creatividad; juegos tradicionales.

También, a partir de 1994, comencé a reflexionar y escribir sobre valores en el siglo XXI. Uno de mis libros se iba a llamar "la EF del siglo XXI" (al editor no le gustó el título y salió al mercado con otro bien diferente -que iba a ser el subtítulo-). Pretendía en esta época analizar cuáles eran las tendencias de la sociedad hacia la que nos dirigíamos, y ver si la formación que recibía un profesional de la EF y el deporte se correspondía con las tendencias de futuro.

Al mismo tiempo desarrollaba programas de intervención tomando como eje vertebrador del conocimiento la motricidad. De estas experiencias se publican sendos libros sobre Globalidad e Interdisciplina curricular (1995) desarrollados con mi colega catalana Marta Castañer.

EQUIPO

Y ... me cansé de trabajar sola, de pensar sola, de investigar sola, de escribir sola, de viajar sola, de defender ideas en solitario. Formé un equipo. Un equipo de gente joven, con ideas jóvenes, con nuevas luces que brillaran en un firmamento oscuro. Al equipo llegó la gente, no la busqué. Llegaron aquéllos que gustaban de las clases en la universidad, que veían una forma diferente de hacer. Con ellos y ellas comencé, con ellos y ellas continuo. Ellos y ellas son los protagonistas de este presente-futuro.

Un equipo que tenía dos funciones: a.1. aprender del proceso de enseñanza-aprendizaje colaborando con el diseño y puesta en marcha de la asignatura; a.2. desarrollo de un proyecto de investigación alrededor del tema "creatividad y motricidad".

Los **fundamentos teóricos y filosofía educativa** que está detrás de este proyecto se desarrolla a partir de las citas siguientes:

1. "Somos creadores y podemos fabricar hoy el mundo en el que viviremos mañana" (Robert Collier).
2. "La educación es la humanización del hombre" (Kant).
3. "Es digno de compasión el alumno que no aventaja a su maestro" (Leonardo da Vinci).

Nuestro proyecto epistemológico queda recogido en nuestros últimos libros (Trigo y colaboradores, 1999; Trigo -coordinadora, 2000, 2001) que ya son trabajos de equipo, y en autores humanistas, como Maturana, o Morín. Así se habla de la "mirada poética", de la "biología del amor", del "pensamiento complejo", del "ser humano inconcluso" y que necesita de los otros para concluirse, para desarrollarse en el proceso de humanización.

Creación de la Sociedad Española de Motricidad Humana. A partir de los resultados alcanzados en nuestro primer proyecto de investigación, se nos

abrieron campos inexplorados en España. Nos dimos cuenta que muchas de nuestras preguntas no tenían respuestas en nuestra área de conocimiento del entorno próximo. Tuvimos que acercarnos a la lengua portuguesa, para encontrar algunos atisbos que nos abrieron la luz. Nos topamos con la Ciencia de la Motricidad y sus defensores. ¡Por fin no estamos solos!, ¡por fin otras personas, otros equipos caminan en la misma línea! Fuimos reconocidos por la Sociedad Internacional y solicitados a crear la Española. Aceptamos el compromiso y aquí estamos. Hemos constituido esta Sociedad para trabajar en pro del desarrollo de la Ciencia de la Motricidad en la cual creemos. Pero desarrollarla en conjunto con otros equipos y desde la base. Creemos que hay mucho escrito, dicho, pero poco hecho. Las prácticas no coinciden con los planteamientos teóricos, las teorías no se corresponde con las formas de actuación. Creemos en lo pequeño, en lo sencillo, en lo dado y recibido mano a mano. Ese es nuestro proyecto de futuro ... utópico ...

Red Internacional de Investigadores en Motricidad Humana (internacionalización del equipo Kon-traste)

En el año 1996, indagando sobre epistemología de la motricidad, el equipo Kon-traste se encontró con textos publicados en lengua portuguesa, del profesor Manuel Sergio. En él se aclaraban muchas de las dudas epistemológicas que el equipo se estaba cuestionando. Nos ponemos en contacto con este gran hombre y desde ese momento nuestro equipo se amplía con este maestro y ahora amigo. Se nos invita a crear la Asociación Española de Motricidad Humana, como una filial de la ya existente Sociedad Internacional de Motricidad Humana.

En mayo de 1999, en un encuentro en Ponte de Lima (Portugal) entre Manuel Sergio, Anna Feitosa (Sociedad Portuguesa de Motricidade Humana) y Ana Rey y Eugenia Trigo (Asociación Española de Motricidad Humana / Equipo Kon-traste), se detecta la necesidad de afrontar un nuevo reto en

la evolución de esta ciencia. Se comenta que ya es tiempo de abordar el diseño curricular.

Desde ese momento y en diversos encuentros realizados en Portugal (I Congreso Internacional de Motricidade Humana), España (Curso de Doctorado en la Universidad de A Coruña) y Brasil (Congreso de Piracicaba en julio 2000), se concreta la propuesta y se diseña un proyecto de investigación que es coordinado por Eugenia Trigo y del que forman parte distintos investigadores que de una manera libre y autónoma quieren dedicar parte de su tiempo a la tarea, nada fácil, de desarrollar el currículum de la Ciencia Motricidad y Desarrollo Humano. Así se construye la Red Internacional de la que progresivamente van formando parte distintos profesionales, Instituciones, Universidades y Países.

Pero ¿cuál fue-es el impacto corpóreo de Manuel Sergio sobre nosotros? En principio un gran descubrimiento, un descanso, un final de excesivas incertidumbres, un encuentro teórico con muchas preguntas históricas. Después el amigo, el compañero fraterno, el padre afectuoso e inteligente, el apoyo, la apertura y confianza en nuestro proyecto que ya hablaba de otras miras, de otras realidades, de otras trascendencias. Fue la puerta a esto que ahora estamos realizando desde Colombia, fue el impulso a ir más allá de su propia teoría. Fue el encuentro necesario y posteriormente alimentado en el abrazo y la mirada tranquila. Es ahora, la palabra re-escrita, el colega fiel, el maestro dadivoso que deja avanzar a sus estudiosos y colaboradores, el que siempre está dispuesto al nuevo camino, al viaje comprometido, a la escucha, ¡a tantas cosas! Es también por él que ahora estamos en Colombia, liderando este proyecto para el mundo. Manuel fue, es y seguirá siendo nuestro referente, a pesar que sus alumnos hemos devenido su teoría. Digamos que la hemos abierto al mundo, a la multiculturalidad y a la Inter y transdisciplinariedad. Hemos «sacado» la motricidad del reducto de la educación física en dónde había nacido. Le hemos dado nueva vida, nuevos trayectos que implican nuevos y mayores compromi-

tos. Pero en este difícil transitar, el maestro nos acompaña y esto es el gran placer y responsabilidad que nos embarga a muchos. Manuel Sergio ya no está solo, ya no es un filósofo «loco» que se mete en dónde no debe ni le llaman (como muchas veces lo han tildado), ya es padre y hermano, escritor y lector, dador y receptor, en definitiva es compañero del equipo de investigación Kon-traste, ahora, internacional.

Las producciones de esta Red Internacional se decantan en dos publicaciones. La revista virtual "konsentido" (www.konsentido.unicauca.edu.co) y la colección de libros "en-acción" que ya lleva su segundo texto. En estos espacios pueden ustedes encontrar los fundamentos epistemológicos de la ciencia de la motricidad humana.

Desde aquí, el espíritu de aquella niña sigue impertérrito y los aprendizajes de Kon-traste mi guía, luz y pasión. En el hemisferio de la biología del amor, es quizá, en dónde está el futuro de la humanidad, porque si no es por el amor que se asienta en nuestras vidas, comunidades, pueblos, veo difícil el futuro de nuestra especie. Nos lo dice muy bien Berman. (1981, 1992, 2004) en el primer libro de su trilogía: "si es que vamos a sobrevivir como especie tendrá que surgir algún tipo de consciencia holística o participativa con su correspondiente formación sociopolítica". Este es el proyecto que me mueve y que no es otro que la continuación de lo que en Coruña comenzamos en 1994: el proyecto motricidad humana y que en lo personal se manifiesta en estas expresiones:

- Encontrar la simplicidad en la propia vida.
- Hacer simple lo complejo.
- Latinizar y encarnar el conocimiento.
- Diversificación de grupos de encuentro, investigación y acción dialógica.
- Colaborar en la construcción de conocimiento encarnado en los pregrados, postgrados, doctorados y continuar tutorizando tesis don-

de la subjetividad y el objeto investigado es parte del mismo proceso (conciencia participativa).

Currículum renovado de una facultad de Motricidad y Desarrollo Humano, dentro de las ciencias del hombre y del paradigma de la complejidad. Un nuevo proyecto se abre ante nuestros ojos. Diversos grupos de investigación de diferentes países estamos comenzando a diseñar lo que pretendemos que sea un nuevo currículum para preparar un nuevo profesional, que se ubique en la sociedad al lado de otros profesionales, de cara a dialogar con las personas hacia su desarrollo personal a partir de la vivencia con la motricidad. Pretendemos poner en práctica un currículum construido en base a los principios de la complejidad expuestos por Morin (2000). Sabemos que es todo un desafío y... una utopía. Pero hacemos nuestras las palabras del propio Morin: «es necesario saber comenzar, y el comienzo no puede ser más que desviado y marginal. La universidad moderna, que ha roto con la universidad medieval, nació a principios del siglo XIX en Berlín. Se extendió después por Europa y el mundo. Es a ésta a la que hay que reformar ahora. Y la reforma comenzará también de modo periférico y marginal. Como siempre, la iniciativa no puede venir más que de una minoría, al principio incomprendida, a veces perseguida. Después se opera la diseminación de la idea que, al difundirse, se convierte en una fuerza activa... Será una misión de una minoría de educadores, animados por la fe en la necesidad de reformar el pensamiento y generar la enseñanza... Una misión de transmisión que necesita competencia, técnica y arte».

PAIDEIAMOTRICIDAD

Cambiar el tener por el ser; el demostrar por el comunicar; el enseñar por el compartir; el mandar por el proponer; las técnicas como fin, por las técnicas como medio; el cuerpo-objeto, por el cuerpo-sujeto; la objetividad, por la subjetividad; el consumo de actividades, por la vivencia interiori-

zada; el pasar el tiempo libre, por vivir el tiempo; el esfuerzo como opuesto al placer, por el esfuerzo placentero; la competición, por la competencia o colaboración; el ejecutar, por el sentir-pensar-amar-hacer-comunicar.

Esta es nuestra intención. Hemos comenzado hace tiempo, ahora se trata de trasladar a otros nuestra experiencia. Con los grupos que lo hemos probado se han entusiasmado, piden más, se han descubierto a sí mismos. Se han abierto a sí mismos y a los demás. Han tomado conciencia de su propio ser y de sus capacidades. Si es válido con los grupos con los cuales estamos interviniendo, ¿por qué no va a ser válido para todas las personas de este planeta? Se trata de hacer vivirse para vivir, de comprenderse para comprender, de darse para dar, de recibir para ofrecer y... todo esto es la Paideiamotricidad. La intervención a partir de poner de manifiesto nuestras diferentes posibilidades comunicativas.

Principios generadores

- Unión inteligencia, memoria, sensación, percepción, emoción, sentimiento, imaginación, fantasía, acción.
- De la realidad a la fantasía, de la fantasía a la realidad.
- La multiexpresión como estímulo y canalización de la percepción.
- La kinesia y la acción como punto de arranque hacia la comprensión de la corporeidad.
- La creación como proyecto; las técnicas de creatividad como medio.
- Didáctica lúdica y creativa como transversalidad de toda la intervención.

Cómo hacer

- Integrando los siete cuerpos-identidades-notas
- Jugando, dibujando, cantando, contando, danzando
- Escribiendo, modelando, leyendo
- Conversando, actuando, escuchando
- Trabajando en grupo e individualmente
- Tomando conciencia de mí, del otro, de la sociedad en la que vivo
- Uniendo amor, poesía, sabiduría en una tríada mágica

La formación-investigación en la que creemos

- Del individualismo a la colaboración
- Del humanismo versus ciencia al humanismo científico
- De lo biológico a lo cultural, de lo cultural de nuevo a lo biológico
- De la investigación y docencia en la universidad a la investigación docente
- De una universidad informativa a una universidad formativa-investigadora permanente
- Del aserto a la incertidumbre
- De las soluciones a las preguntas
- De la pasividad oyente a la actividad participante
- De los contenidos como fin a los contenidos como medios

- De lo que es a lo que puede ser / de la realidad a la utopía realizable
- La formación de equipos de trabajo
- Desarrollo de una propuesta experiencial. Iniciación a la puesta en práctica del Paradigma de la complejidad de Edgar Morin

Nuestra Paideia

- Actuar para que nos imiten, como punto de partida y desbloqueo (hacernos con el grupo; crear clima)
- Disonancias cognitivas disparadas a partir de diversidad de estrategias
- Preguntas abiertas. Búsqueda interrogativa
- Hipótesis analógicas
- Estudio/trabajo individual y colaborativo
- Discusiones dialógicas
- Teoría + práctica + investigación = PRAXIS
- La acción como metodología y contenido
- Provocación: gesto y palabra
- Incitar a la búsqueda
- Propuestas adaptadas a los contextos
- Multiexpresión: gestual (cinestésica), oral, escrita, plástica, musical
- Solicitar elaboraciones y productos adaptados a contextos concretos
- Técnicas de aprender a pensar
- Técnicas de desarrollo de la creatividad

- Distintos estilos de enseñanza-aprendizaje: anotar, escuchar, soñar, ensayar, emocionar, interiorizar, curiosar
- Relación sujeto-objeto: simbolismo del objeto
- El silencio
- De la dependencia (del que dirige) a la autonomía (de los participantes) (individual-grupo). Transferencia, trascendencia. Un proceso progresivo pero rápido.
- Inter y transdisciplinariedad a partir de un estímulo dado
- Pensamiento complejo: crítico + creativo
- Toma de conciencia (de sí, del otro, del cosmos): sensorial "jugar con"; emotiva "qué siento, cómo inducir distintos estados"; cognitiva "qué pienso, a dónde me lleva"; expresiva "cómo lo transfiero".
- Observar al grupo. El grupo es que "dice" por dónde caminar. Sentirlo y ponerse a disposición. Eliminar rigideces y pre-conceptos o actividades pre-dadas (el mundo se crea, Varela, 2000)
- Variación de tiempos: lentos y rápidos
- Variación de situaciones: no dejar "morir" el grupo, no querer "redondear" un tema-actividad
- Respeto: de tiempos, espacios y momentos del otro
- Motivar, apoyar, valorar los distintos momentos del proceso
- "Exigir" buenas elaboraciones. Hacer una crítica constructiva, aplaudir los logros –por pequeños que sean–, estimular con preguntas para continuar el proceso más allá
- Relación persona / profesional siempre: primero es persona
- Clima de alegría
- Integrar los acontecimientos sociopolíticos que puedan suceder en el transcurso del tiempo de aula
- Hacerse con el espacio. Todos los espacios son válidos
- Desafíos: no demasiado fácil (aburre, es tonto, no estimula); no demasiado difícil (da miedo, paraliza). Es el grupo el que nos "dice"
- Pasar del "yo-conmigo" al "compartir"; del compartir al yo-conmigo
- Jugar-interiorizar-sentir-verbalizar-transferir-compartir: un bucle
- No dar lecciones. Escuchar y desarrollar alguna idea en función de los discursos y temas abiertos por los participantes. No concluir, dejar el camino abierto...
- Detectar los "refugios" y buscar estrategias para su detección por parte de la gente
- Trabajo personal con uno mismo (educador) para intentar poner en coherencia nuestra propia vida
- Confianza en las posibilidades del otro
- Creer en lo pequeño, en lo cualitativo, en lo personal
- Soltar amarras, no querer controlarlo todo, dejarse llevar por lo imprevisible
- Admitirse la ambivalencia, la ambigüedad, el equilibrio inestable
- Utilizar materiales sencillos y a ser posible reciclables. Adaptarse a las realidades

- De la realidad a la fantasía; de la fantasía a la realidad
- Silencio – ruido – lenguaje: combinación
- Unir emoción y razón. No dejar una sesión o un grupo “colgado” de una emoción.

SÍNTESIS

No he querido, ex profeso, hacer un texto “teórico” sobre la motricidad, la creatividad o la escuela. Preferí relatar mi experiencia con estos conceptos y al interior de distintos contextos en la escuela de la vida. Creo que es lo que se nos está solicitando, que “bajemos” los conceptos a las realidades del día a día. Nos vamos dando cuenta que unos textos muy “subidos” de tono, no siempre son los más adecuados en las distintas comunidades a las que queremos llegar o aquellas que nos invitan a “explicar”.

A veces, los académicos, los “intelectuales”, en nuestro afán de seriedad, de ser “científicos”, nos vamos alejando de la vida personal de los sujetos y grupos. He preferido “saltar” esa barrera y presentar, en esta ocasión, un texto sencillo, llano en la escritura, pero de una gran profundidad en los contenidos.

Si decimos que la motricidad es la propia vida, la manera como construimos nuestra cotidianidad, que la creatividad es el proceso que nos permite transgredir, re-pensar, re-hacer, ¿qué mejor que hacerlo desde el mismo proceso de construcción de conocimiento que realizamos en las aulas? Y en las aulas explicamos, desde la vivencia, los conceptos que dejamos en el resumen de este texto. Y también vivimos cada uno de los pilares de la motricidad: acción, pensamiento complejo, lúdica, ética, política, trascendencia, ecología.

Algunos criticarán este “simplismo” y otros lo agradecerán. Como nunca podemos contentar a to-

dos y todas, estamos siempre en la duda, en la incertidumbre de qué hacer y a quiénes agradar. Liberarnos de estas ataduras, es también función de la motricidad que o es un proyecto creativo, o deja de ser motricidad para convertirse en un simple desplazamiento de un cuerpo en el espacio.

La vida es movimiento, por tanto sólo moviéndonos (que no desplazándonos) podremos intentar re-configurar este planeta, este mundo que parece se nos está muriendo. Y qué mejor que atrevernos a escribir de otra manera y hasta de poner las palabras en verso, como desafiamos muchas veces a nuestros estudiantes. Ahí les dejo, con un atrevimiento más:

Amor y paz
Juego y alegría
placer y emoción
¿serán algún día?

Sueños y energía
Percepción y sensibilidad
Duelos y dolores
¿por dónde continuar?

Una noche lloré
Un día canté
Una tarde amé
Una hora dibujé
Un minuto pensé
Y la vida toda actué

¿Por dónde andar que no anduviera?
¿para dónde mirar que no mirara?
¿Qué acariciar que no acariciara?
¿cómo vivir que no viviera?

Maestro, enséñame a vivir
Muéstrame el camino, muéstrame la luz
Déjame crecer, déjame pensar
Déjame ser, déjame errar
Maestro, déjame vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berman, M. (1981). *El reencantamiento del mundo* (S. B. y. F. Huneeus, Trans. 7ª 2001 ed. Vol. 1). Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Berman, M. (1992). *Cuerpo y Espíritu. La historia oculta de Occidente* (R. Valenzuela, Trans. 2ª ed. Vol. 1). Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Berman, M. (2004). *Historia de la Conciencia* (R. Valenzuela, Trans. 1ª ed.). Santiago Chile: Cuatro Vientos.

Feitosa, A. Kolyniak, C. y Rath, H. (2006). *Mudanzas: horizontes desde la motricidad*. Colombia: En-acción / Unicauca.

Jaramillo, L.G. y Trigo, E. (2005). "La corporeidad de América Latina. Ideas para un currículo en motricidad humana". *Iered*. vol. 1. nº 2. <http://revista.iered.org>

Morin, E., & Prigogine, I. (2000). *A sociedade em busca de valores* (1ª ed. Vol. 1). Lisboa: Piaget.

Kon-traste (2000). *Fundamentos de la motricidad: aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Madrid: Gymnos.

Kon-traste (2001). *Motricidad creativa, una forma de investigar*. A Coruña: Publicaciones Universidad.

Trigo y colaboradores (1999). *Creatividad y Motricidad*. Barcelona: Inde.

Trigo, E. (1989). *Juegos motores y creatividad*. Barcelona: Paidotribo.

Trigo, E. (1994). *Aplicación del Juego Tradicional en el currículum de educación física*. Barcelona: Paidotribo.

Trigo, E. (1995). *La creatividad lúdico-motriz*. Santiago: Tórculo.

Trigo, E. y De la Piñera, S. (2000). *Manifestaciones de la motricidad*. Barcelona: Inde.

Varios (2005). *Consentido*. Colombia: En-acción / Unicauca.



Motricidad humana y valores educativos

Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva
Universidade São Judas Tadeu y Centro Universitário FIEO
Brasil

RESUMEN

La educación, en general, es guiada por valores que son compartidos en determinadas sociedades y tiempos históricos. En este ensayo, presentamos los valores educativos defendidos por la UNESCO para el hombre del siglo XXI por medio del Informe Delors y de la obra de Edgar Morin con el título "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" (edición brasileña) que, en nuestro modo de pensar, son perfectamente adecuados al conjunto de ideas propuestas por la Ciencia de la Motricidad Humana. Cuando centralizamos la atención en esos valores, subrayamos la libertad y la autonomía como fundamentales y como puntos de partida para la formación del educador y de los educandos, comentando que el desarrollo de la libertad empieza en la actitud humana de no intentar poseer la existencia de otras personas. Concluimos que al profesional de la Motricidad Humana queda el desafío de superar la búsqueda de moldes de seres humanos hechos por adelantado o de "performances", de superar la prisa en la consecución de "resultados", sustituyendo la por la tarea de conocer aquel a quien enseña: lo que es, lo que trae consigo, lo que pretende, cómo piensa, cuál es el próximo paso para su desarrollo, por que además de educar por medio de los movimientos, buscamos educar por las acciones significativas o motríceas.

PALABRAS-CLAVE: Motricidad Humana, Valores, Libertad, Autonomía.

1. INTRODUCCIÓN

La Ciencia de la Motricidad Humana (CMH) ha sido propuesta como un corte epistemológico en el área de la Educación Física y, además, como ciencia autónoma. Aunque mantenga fuertes vínculos históricos con la Educación Física, la CMH se des-

prende de ella cuando se detiene en la posibilidad de venir a desarrollar procesos educativos con objetivos, metas y estrategias de enseñanza no exactamente iguales a los que la gimnasia, la danza, el deporte, la lucha y el condicionamiento físico vienen desarrollando a lo largo de su historia. La CMH se desprende de la Educación Física tam-

bién cuando se propone la comprensión de la condición humana y del desarrollo de la humanidad, sea en términos individuales, sea en dimensión social, poniendo el foco en temas y problemas que han sido objeto de preocupación y estudio de esta área de conocimiento y práctica profesional.

La CMH ha sido propuesta por sus pensadores e investigadores como trasdisciplinaria y compleja, porque busca la interligación y la interpenetración de focos de análisis para comprender y promover procesos de desarrollo humano en dirección al establecimiento de una existencia enmarcada por el bienestar.

En esta amplitud de focos de análisis posibles, la discusión sobre valores educativos se justifica como búsqueda de coherencia entre el tipo de actitudes que deseamos que sean características del ser humano y de la sociedad idealizadas por la CMH y las prácticas pedagógicas que vengan a establecerse de manera consciente.

2. SABERES NECESARIOS Y VALORES EDUCATIVOS

Uno de los pilares sobre los cuales se apoya la CMH es el pensamiento complejo. Uno de los autores de mayor relieve de esto pensamiento es Edgar Morin.

En 1999 cuando, bajo un pedido de la UNESCO, puso su atención sobre el fenómeno educativo, Morin llegó al número de siete saberes que deberían de ser promovidos por la educación, a los cuales dio el nombre de "saberes necesarios a la educación del futuro".

El Informe Delors, también bajo la responsabilidad de la UNESCO, desde 1998, incluye los "cuatro pilares de la educación contemporánea" que han sido defendidos como aprendizajes indispensables a desarrollar por la política educacional de todos los países, y que son representados por el aprender a ser, *aprender a hacer*, *aprender a vivir*

juntos y aprender a conocer, convergiendo con los siete saberes propuestos por Morin.

Estos cuatro aprendizajes básicos y los siete saberes son el norte de toda la discusión que hacemos al respecto de los valores educativos y quedarán en todo el contenido de esta comunicación.

2.1. Ser dueño del proceso de conocer y de su producto:

Pensamos que la CMH, como y donde ha sido postulada, debe valorizar y enseñar a las personas los procesos que llevan el ser humano al conocimiento. Esos procesos son frutos de la capacidad humana limitada y viciosa, sujetos al efecto de disposiciones psíquicas y culturales que condicionan a nosotros, cuyos productos no pueden ser adoptados como dogmas, pero continuamente sujetos a procesos de análisis, críticas y tomados desde otras miradas, otros métodos de investigación, otros propósitos. Incluso esta discusión que ahora realizamos respecto de los valores educativos necesita tener revelada su intencionalidad y contexto, sin el cual se arriesga a ponerse como dogmática.

2.2. Ser capaz de lidiar con problemas complejos y de relieve para la existencia humana abarcando diversas contribuciones de las disciplinas científicas y de los saberes no-científicos que tenemos a nuestra disposición:

Esa propuesta nos lleva a reflexionar y percibir que uno de los fuertes hilos que la CMH posee con la Educación Física es el hecho de haber surgido de la crítica al biologicismo, mecanicismo y reduccionismo que el paradigma biológico y el modelo clásico de ciencia implantó en esa área. Si elegimos un modelo pendular con la intención de comprender este proceso, tendríamos que en un extremo

se ubican los aspectos críticos señalados, y en el otro extremo se ubican las proposiciones iniciales de la CMH, específicamente las representadas por los escritos de Manuel Sérgio sobre la epistemología de la MH en la década de 90, que son caracterizadas por textos filosóficos que, para muchos, puede parecer que proponen la comprensión sobre el ser humano desde un punto de vista metafísico. No tratamos, aquí, de proponer que el punto medio del péndulo sería la solución equilibrada para los extremos; al contrario, se trata de pensar un modelo en el cual el movimiento del péndulo no sea unidimensional, sino multidimensional, tocando e integrando planos y niveles de análisis como el bioquímico, biológico, psíquico, psicológico, social, antropológico y filosófico en el desarrollo de proyectos de investigación y en el desarrollo de propuestas de intervención pedagógica que posean importancia y real posibilidad de generar impacto e influencia en la existencia humana que se vuelve para el bienestar.

2.3. Comprender que existimos en grupos, siendo influenciados por el ambiente y por otras personas, y que también ejercemos influencias ambientales y personales:

Morin denomina este saber, "saber la condición humana". No es suficiente que el hombre sea capaz de identificar sus características individuales. Además, necesita percibirse como elemento activo en las relaciones interpersonales, sea en grupos pequeños o en grandes grupos humanos. Los problemas humanos que se presentan a nosotros cotidianamente y que pueden venir a afectarnos, una vez tratados desde diversos focos de análisis y de manera integrada, compleja, serían el principal vehículo educativo para promover la comprensión de la condición humana que aquí se propone. En esto punto está en juego la interacción entre los valores de la individualidad y de la colaboración, de la competitividad y de la cooperación, que nos desafían a nosotros a pensarlos de manera inte-

grada y no como puntos extremos in comunicables o alternativos.

2.4. Identificarse como ser terrestre, ubicado en una historia planetaria, cuyas sociedades con sus peculiaridades, habitan y conviven en el mismo planeta:

Trátase de enseñar que el planeta Terra es nuestra morada y que pasa por evolución. Los fenómenos meteorológicos que enfrentamos en los últimos años y sus efectos, El Niño, Tsunami, huracanes, terremotos, el secar de los grandes ríos, incendios forestales de grandes proporciones, son señales de efectos irreversibles de las acciones humanas sobre el planeta y que ya exigen de nosotros actitudes transnacionales para lidiar con los daños causados a las personas. Deseable sería que se consiguiera desarrollar en las nuevas generaciones la conciencia que, aunque vivamos en puntos diversos del planeta, confesar diversas religiones, tener apariencias y hábitos diferentes, todos somos humanos y terrestres. Los valores del respeto, de la solidaridad, de la preservación de la libertad, de la no-invasión y dominación deben orientar la búsqueda de este saber. El estímulo al conocimiento y al encuentro de personas de diferentes países, sea de manera real o virtual, es un vehículo educativo importante para que sea alcanzado este saber.

2.5. Saber enfrentar las incertidumbres:

Enseñar a enfrentar la incertidumbre presupone el desarrollo de la atención para las propias acciones, para las acciones de los otros y sus consecuencias. En este sentido, podemos hablar de desarrollo de la responsabilidad. Como afirmaba el filósofo Henri Bergson, toda acción humana produce efecto sobre los otros, pero, en primer lugar, sobre uno mismo. La creencia a que nos llevaron en el conocimiento científico como algo que nos daría a noso-

tros el poder de prever sobre los fenómenos investigados generó, al mismo tiempo: arrogancia, frustración y culpa. Arrogancia porque se pasó a creer que únicamente el conocimiento científico sería la solución para los problemas humanos, que, por su parte, podrían ser controlados, previstos, o sea, nos daría certidumbres. Frustración porque la realidad demostró que ni todos los fenómenos son pasibles de previsión y control, en especial los relativos al comportamiento humano, y, por último, generó culpa porque cuando el hombre se enfrentó con resultados o con el desarrollo imprevisto de un determinado acontecimiento, el hombre se juzgó el responsable por una posible producción de conocimiento mal hecha o con método inadecuado. Saber que el mundo está en permanente evolución y ponerse de cara a esta realidad permitirá que el hombre encuentre más paz consigo mismo y con los otros y que, además, desarrolle la actitud de la maleabilidad, de la adaptabilidad, de imaginarse en el lugar del otro, de la comprensión.

2.6. Saber comprender:

Tratase de un saber que exige el desarrollo de la conciencia individual de cómo somos, lo que somos, lo que hacemos, lo que deseamos y, poseedor de este panorama que no es estático, cómo reaccionamos e interactuamos con las personas próximas y con grupos más lejos. Las agresiones, la violencia, la desconfianza, aspectos que incomodan al bienestar humano, pueden ser minimizados si conseguimos desarrollar en las personas actitudes para apertura al diálogo, capacidad para oír, para interpretar los motivos y posiciones ajenas, y, para completar este aspecto educacional, desarrollar la capacidad de expresar las propias emociones, motivos, deseos, razones y objetivos.

2.7. Saber actuar de forma antro-po-ética:

La ética del género humano propuesta como antro-po-ética por Morin, puede ser considerada

como una disposición humana que integra los saberes mencionados hasta aquí. El comportamiento antro-po-ético engloba actuar de manera consciente en relación a la condición humana, terrestre, planetaria, siendo dueño de los procesos de conocimiento, buscando conocimientos relevantes para el bienestar humano, siendo consciente que vivimos en un mundo de incertidumbres, siendo capaces de comprender y de promover la comprensión humana. Los valores educativos y aquellos que podemos identificar como virtudes que pertenecen a este aspecto son el respeto, la solidaridad, la libertad, la humildad, el ponerse en el lugar del otro, el diálogo, la responsabilidad, la cooperación.

3. VALORES EDUCATIVOS Y MOTRICIDAD HUMANA

Pensamos que esos valores y virtudes presentes en el Informe Delors y en la obra de Morin, son perfectamente convergentes con los que deben promover los proyectos educativos inspirados en la comprensión humana que se ha originado de la CMH, de la forma como ha sido puesta al mundo.

Manuel Sérgio, en texto reciente (2005), afirma que la ciencia de la motricidad humana (CMH), (...) nace, en el mundo cultural y social (...), como problema ontológico, como problema epistemológico, como problema político.

En la temática de los valores educativos, ponemos el foco en los aspectos ontológicos teniendo en vista el desarrollo humano, orientado por la trascendencia de las actuales condiciones subjetivas y objetivas en las cuales el hombre se encuentra.

Para Manuel Sérgio (2005),

LA CMH torna-se ontologia porque é por meio dela que o ser humano, no ato da transcendência (que há de resultar em consciência da unidade relacional entre as pessoas), é verdadeiramente. Por isso, esta transcendência no promove a desigualdade, pois que

se faz em relação e comunhão com um "tu" fraterno.

El primer punto que nos gustaría destacar es que el término trascendencia es utilizado como proceso de transposición de barreras o ampliación del área de comprensión y actuación humanas que ocurre en dimensiones físicas. Aunque podamos admitir dimensiones metafísicas en la existencia humana en relación a las cuales nuestro entendimiento aún tiene mucho que evolucionar, la CMH no se pone con esta pretensión ni tampoco se restringe a esta dimensión.

Los procesos educativos son orientados por valores, pero deben mostrar resultados concretos y visibles. Esto nos lleva a creer que las reflexiones que la CMH nos posibilita poseen un potencial generador de prácticas pedagógicas y de currículos de formación profesional demasiado grande que puede, tanto generar un nuevo profesional, como generar prácticas profesionales interdisciplinarias que tengan como reto el bienestar humano.

4. LIBERTAD Y AUTONOMÍA

Entre tantos valores educativos que sirven como norte para las intervenciones pedagógicas basadas en la MH, destacamos la libertad que, según nuestro punto de vista, es la actitud que permite el desarrollo de la comprensión y respeto mutuos, de la aceptación del otro, de la solidaridad y cooperación, de la responsabilidad en relación a los otros y en relación a la ecología y a la política. Es el valor que permite que uno posea y vivencie su identidad, y permite la vivencia autónoma (aunque no de forma aislada) de sus deseos, curiosidades y proyectos de búsqueda de conocimiento y de desarrollo de proyectos creativos, sean estos proyectos artísticos, deportivos, culturales o políticos.

Entendemos que

la autonomía puede ser definida como la facultad que el hombre posee para gobernarse a sí mismo; o como la facultad de regirse por

leyes propias o, aun, condición por la cual el hombre pueda escoger las leyes que rigen su conducta (SILVA, 2004),

y que ser autónomo es lo mismo que ser sujeto de las propias acciones, donde

(...) ser sujeto es diferente de sujetarse, someterse. Ser sujeto significa actuar con autonomía, o sea, significa actuar de acuerdo con sus propias convicciones, convicciones estas construidas con base en creencias y/o conocimientos. En otras palabras, ser sujeto significa ser dueño de sí mismo (SILVA, 2004).

Libertad y autonomía son conceptos íntimamente relacionados y, algunas veces, pueden ser comprendidos como sinónimos.

4.1. Libertad y autonomía en las relaciones pedagógicas

Las relaciones motrices que buscamos desarrollar deben tener como principio básico la garantía de la libertad, tanto de quien enseña cuanto de quien aprende. Eso no significa la defensa de una anarquía pedagógica, ni la anulación de la figura del profesor. Lo que defendemos son las relaciones auténticas (cuando uno puede ser sí mismo) y dialógicas (cuando uno respeta el ser *sí mismo* del otro) en las cuales la construcción de significados sea compartida y no impuesta sea por el profesor, sea por los alumnos.

El verdadero aprendizaje es aquel generado por la curiosidad o por la necesidad de resolver problemas. Las habilidades de un profesional que se proponga trabajar en la perspectiva de la CMH deben caracterizarlo como un ser capaz de instigar la curiosidad y de ayudar en el descubrimiento de los caminos posibles para la resolución de problemas que, a su vez, serían relevantes, en primer lugar, para el aprendiz, pero sin perder de vista la participación de este problema en las cuestiones de la comunidad, sea en pequeños grupos sociales o pensando en la comunidad terrestre.

Mientras tanto, cabe destacar que el establecimiento de relaciones dialógicas y auténticas exige una toma de conciencia del educador respecto de sí mismo *porque no nos parece lógico pensar que podemos desarrollar la autonomía de otra persona si no somos capaces de desarrollar nuestra propia autonomía (SILVA, 2004).*

Podemos decir que la libertad puede ser entendida en diferentes niveles, desde la libertad comprendida en nivel individual, hasta la libertad de grupos o sociedades enteras.

El aprendizaje de la libertad individual debería iniciarse por la comprensión de que cada ser tiene derecho a una existencia, sin ser considerado como algo poseído por otra persona.

Acostumbramos atribuir a los dictadores la característica de tomar posesión de la existencia de otras personas, pero, cotidianamente y regularmente presentamos comportamientos dictatoriales sin que nos demos cuenta de ellos.

Nuestra propia manera de hablar expresa lo que estoy diciendo. Por ejemplo: cuando presentamos un novio a una amiga decimos: ¡Es **mi** novio! Cuando presentamos un hijo a otra persona, decimos: ¡Es **mi** hijo! Cuando llevamos un invitado hasta nuestra sala de clases o queremos mostrar un trabajo hecho por las personas que enseñamos, decimos: ¡Son **mis** alumnos! ¡Mostraré los trabajos de mis alumnos!

La utilización de los pronombres posesivos ha sido tan popularmente diseminada que no nos damos cuenta del sentimiento y de la actitud que genera en nosotros. Mejor sería decir, por ejemplo: Te presento a Miguel, ¡estamos enamorados! o ¡soy la madre de Alejandro! o aun ¡estas son las obras de los alumnos con quienes trabajo!

Deberíamos de pensar más en **ser**: –ser novio o novia, ser madre o ser padre, ser profesor o profesora, y pensar menos en **tener**: –tener novio o novia, tener hijos, tener alumnos.

Además, cuando pensamos menos en tener, principalmente si este tener se refiere a las relaciones humanas, generamos un comportamiento de liberación que inicia en nosotros mismos y que nos hace cambios. La persona de quien estoy enamorada no es mía; el hijo que generé tiene su propia existencia; cada uno de los alumnos que enseñé y enseño tiene sus características y deseos personales; o sea, nadie posee a nadie, todos son libres para que vivieran su identidad y para que compartiesen sus peculiaridades, conocimientos, habilidades, curiosidades y deseos.

Pienso que las sociedades solo podrán gozar de libertad y de la solidaridad cuando este tipo de comportamiento humilde, no-autoritario y valorizador de la individualidad humana se diseminase por la humanidad.

5. CONCLUSIÓN

La educación, de manera general, se orienta por valores que son compartidos en determinadas sociedades y tiempos históricos. Pensamos que los valores educativos defendidos por la UNESCO para el hombre del siglo XXI son perfectamente adecuados al ideario propuesto por la CMH.

Cuando ponemos nuestra atención sobre esos valores, destacamos la libertad como fundamental y como punto de partida para la formación del educador y de los educandos.

Sin embargo, libertad, autonomía y autenticidad no son los únicos valores que guían un proceso formativo en una sociedad que se presenta como democrática, restando la necesidad de ampliar la reflexión comprendiendo otros valores (SILVA, 2004).

Al profesional de la MH queda el desafío de superar la búsqueda de modelos pre hechos de seres humanos y de "performances", de superar la prisa en la consecución de resultados substituyéndola por la tarea de conocer a aquel a quien enseña: lo que él ya es, lo que trae consigo, lo que preten-

de, cómo piensa, cuál es el próximo paso para su desarrollo, porque además de educar por medio de los movimientos, buscamos educar por las acciones significativas o motríceas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Paris: UNESCO, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya.

SERGIO, Manuel. Motricidad Humana – qual o futuro? Cauca-Colômbia, **Revista Consentido (Digital)**, 2005 (em elaboração) <http://www.consentido.unicauca.edu.co>

SILVA, S.A.P.S. Libertad y autonomía como valores guía de los programas para el desarrollo de la Motricidad Humana, **Revista Consentido (Digital)**, nº 3, jan-jun, 2004 <http://www.consentido.unicauca.edu.co>



“Juego y Motricidad”

Dr. Sergio Toro A.
Profesor Universidad Central.

INTRODUCCIÓN

La Educación y la Escuela han evolucionado en nuevas formas de entender, interpretar y proyectar el aprendizaje de los alumnos y alumnas, pero siempre han tomado y considerado el juego como una herramienta y contenido de aprendizajes, pues en definitiva en el juego mismo se legitiman, institucionalizan y se validan diversos patrones que le son útiles al modelo social predominante. Algunos autores señalan que el juego competitivo es el instrumento esencial, en este sentido, para repetir los patrones socioculturales, de desigualdad, rendimiento, productividad, selectividad y división personal y social (Orlick 1993; Maturana, 1996; Trigo 2000).

Como contraparte el Juego Cooperativo se propone como alternativa y sustrato de operacionalizar desde la vivencia lúdica cooperativa, situaciones de construcción de relaciones interpersonales basadas en la comunicación, participación, empatía, el aprecio, la confianza, la creatividad y el reconocimiento del otro. El Juego Cooperativo está presente en la cultura lúdica y motricia de la humanidad, como también ha posibilitado el desarrollo y evolución de la especie. Por lo tanto es necesario en consecuencia conocerlo y reconocerlo como elemento básico que puede aportar al desarrollo de personas y de una sociedad con características distintas a la actual, basada fundamentalmente en la competencia.

Existen numerosas investigaciones en el transcurso de los últimos años acerca de la importancia e influencia del juego en el desarrollo personal y social del ser humano (Piaget 1979, Vigostky 1966, Huizinga 1954, Scheuerl 1990, Maturana 1996, Trigo 1995-00 entre los más destacados). Incluso la creación del Instituto para la Investigación y la

Pedagogía del Juego con sede en Salzburg en Austria constituye un buen ejemplo de esta situación. Hablar del juego hoy en día es un problema serio que convoca a numerosos e importantes investigadores de distintas disciplinas científicas con el propósito de otorgarle al juego la importancia que tiene en el desarrollo de la humanidad, pues

en el juego se compromete toda la motricidad del ser humano, más que en ninguna otra actividad, debido a que se produce la unidad entre trabajo y agrado.

La capacidad lúdica de las personas, en este entendido, consiste en disfrutar lo que realizan en el aquí y ahora, relegando el esfuerzo realizado a un segundo plano u orientándolo hacia un esfuerzo pleno de sentido y trascendencia -entendiendo trascendencia como el ir más allá de lo mediato, lo que supera el momento y la circunstancia presente, perpetuándose en el tiempo a través del actuar consciente o inconsciente-. Por esta misma razón el juego se convierte en un ambiente de desarrollo significativo para el niño/a porque responde a su propia esencia biosociocultural y desde él construye nuevos conocimientos, por lo tanto el juego es, de esta manera, un ambiente natural y virtuoso de crecimiento y desenvolvimiento.

Es bastante común encontrar en el campo de la Educación y de sus ciencias la utilización del juego como un campo e instrumento privilegiado para la investigación acerca de la implementación de nuevas alternativas de desarrollo didáctico en las distintas áreas de la pedagogía.

Sin embargo no todos los juegos producen los mismos procesos en las personas; es interesante diferenciar el juego o los juegos de acuerdo, en el contexto del interés de este proyecto, al tipo y grado de motricidad en relación con la habilidad social que favorecen y fomentan. Específicamente en lo que se refiere a comunicación, colaboración y empatía. No todos los juegos son iguales en este sentido. Esto constituye un elemento de relevancia en el contexto de la reforma educativa, que demanda aspectos transversales relacionados con los elementos descritos anteriormente, específicamente en el ámbito de la educación preescolar y básica, donde el juego es considerado y aplicado como un instrumento metodológico de excelencia.

La reforma educativa en la Educación Parvularia, en Chile, establece dentro de sus principios pedagógicos la importancia del juego y para el desa-

rollo de los distintos ámbitos y núcleos sugiere una serie de actividades fundamentalmente lúdicas para su óptima consecución dada su estrecha unión con las características esenciales del niño como un sujeto que se relaciona y actúa desde el juego (Teleduc 2003).

El juego en la edad preescolar y en la primera infancia constituye para el niño (Maturana, 1999) no sólo una experiencia de aprendizaje, sino que es su forma de convivir y entrar en el mundo social de su comunidad, por lo tanto su investigación (del juego) se convierte en definitiva en una investigación del niño y del modelo social que vive y vivirá, lo que se enfatiza aun más si se hace en el campo educativo escolar. Esto adquiere mayor relevancia y pertinencia al revisar el séptimo artículo de la declaración de los derechos del niño: "Disfrutar de juegos y recreaciones orientados a los fines de la educación..." (Teleduc 2003).

La Educación como proceso social es la acción más definida y concreta por la cual una sociedad pretende perpetuarse, y dentro de ella ocurren otros procesos más identificables, que favorecen en mayor medida este propósito, pero sin duda, el Juego ha estado y está presente en todos los estilos y formas de educación que se han desarrollado durante toda la vida de la humanidad, convirtiéndose en el elemento y acción humana más socializante y educativa que ha existido (Huizinga, 1990).

JUEGO Y SOCIEDAD

Desde los inicios de la humanidad hasta nuestros días el juego no sólo se ha desarrollado de múltiples formas y tipos, sino también, ha ido adquiriendo diversos grados de importancia y relevancia en la sociedad y en las personas.

En este sentido podemos encontrar diversos tipos de juegos que por su amplitud son difíciles de delimitar, así también son infinitas las posibilidades de utilización del juego dentro del campo educa-

tivo, recreativo, terapéutico comunicacional, artístico, social, etc. (Lagerstromg 1984).

En el mismo sentido la sociedad ha evolucionado, o por lo menos cambiado, sustancialmente en los últimos treinta años y progresivamente en los tres últimos siglos. La modificación y tránsito de la humanidad desde la época artesanal hasta la actualidad, pasando por la época industrial, tecnológica para llegar hasta nuestros días, donde muchos autores nacionales y extranjeros concuerdan en caracterizar el presente por la información y el conocimiento que se tiene y se comparte (Castells 1996, Drucker 1996, Flecha 1995, Araya 1997). Además del desarrollo de las habilidades y capacidades para la elaboración y construcción de nuevos conocimientos (Prieto 1996).

En concreto, si observamos a simple vista la evolución de ambos aspectos, el juego y la educación, en la actualidad podremos ver varios indicadores que nos permiten atender de mejor forma a los procesos educativos que se desarrollan en las salas de clases de nuestro país.

La vida en las aulas se convierte en este contexto, en una confirmación de la vida acelerada de la sociedad mercantil-postmoderna, donde el estrés, la aceleración y la competencia impiden que alumnos y profesores tengan la oportunidad de crear y recrear sus relaciones sociales. Relaciones sociales que son en definitiva el sustrato base donde ocurre el aprendizaje significativo, toda vez que dependiendo de la calidad de éstas se construye dialógicamente el aprendizaje que permanece y perdura.

En palabras simples no se puede "aprehender" el sentido y valor de la comunicación y el lenguaje como un proceso técnico y neutro sino por el contrario, dependerá este aprendizaje, de la voluntad y capacidad de querer comunicarse con un "legítimo otro" (Maturana, 1996) como yo.

JUEGO Y COMPETENCIA...

"Si uno solo gana los otros para qué juegan" (Mafalda).

La sociedad actual es evidentemente competitiva y agresiva, colocándolos como elemento sustancial y fundamental para el logro del éxito y reconocimiento.

"Esta sociedad se ha convertido en una secuencia sin fin de competencias. Precisamente a raíz de que estamos tan metidos dentro de ellas, a veces ni estamos conscientes de la competencia" (Brown, 1992, Pág. 16). Es tan radical esta afirmación que entendemos el juego, por ejemplo, como un sinónimo de competencia, donde es natural que en el juego existan un ganador y un perdedor.

En el fondo este tipo de juegos, que son la generalidad, repiten esquemas sociales dominantes de búsqueda permanente de los más capaces. De esta manera encontramos competencias de cualquier tipo, de belleza, de intelecto, deportivas, artísticas, de resistencias, hasta llegar a extremos casi irrisorios (competencias de gateo en bebés, por ejemplo). Cada persona, en resumen, busca de alguna manera, ganar en algo, incluso en las relaciones personales se da esta tendencia (Shapiro, 1997). En el desarrollo de los juegos competitivos, es muy normal que se produzcan conductas negativas como hacer trampas, mentir, engañar e impedir que otros ganen a cualquier precio.

Esta situación llevada a la práctica pedagógica se traduce en una escuela que parte del hecho de que existen alumnos que aprenden y otros no, que existen alumnos excelentes, buenos y malos, que algunos tienen futuro y otros no, que los alumnos se pueden dividir en los sobresalientes, los del montón y "los que dejó la ola".

Muchos autores, incluso, han planteado la agresión, la competencia y la dinámica de relaciones de costo y beneficio como elementos centrales de la evolución humana (Maturana, 1996). Sin embargo, el autor de la Teoría de la Evolución, C.

Darwin, sostenía que la selección natural de las especies no operaba en el caso del hombre, pues las relaciones y características del hombre como ser social eran el amor y la cooperación. Aspecto que en definitiva le permitió un lugar en el entorno, sobre todo en la prehistoria, donde las condiciones del medio resultaban difíciles y peligrosas. De la misma forma, en el momento del nacimiento de una cría humana con limitaciones o deficiencias de cualquier tipo, los padres no lo abandonan ni lo sacrifican sino todo lo contrario, es acogido y apoyado (en general), lo mismo ocurre en casos extremos de condiciones de vida. Vale decir en el momento de encontrarnos con un mendigo o alguien que solicita nuestra ayuda, si damos lo que se solicita se experimenta una sensación de conformidad y agrado, en el caso contrario se busca una fundamentación para no dar lo que se solicita. Solo el hecho de buscar la argumentación para no acceder a lo que se nos solicita indica que hemos roto con el curso natural de situarnos en el lugar del otro y de ayudar y colaborar con el que lo solicita. (Varela 2000).

Una de las argumentaciones que tuvieron los nazis para asesinar y maltratar a los judíos, era precisamente que no eran humanos, sino humanoides. Es el mismo mecanismo que utilizan los corporativos de poder en su relación con los más necesitados. O la lógica del "primer Mundo" con el "Tercer Mundo".

De manera que la supuesta condición natural de competencia en el ser humano no pasa de ser un determinado discurso ideológico congruente con los intereses de los grupos dominantes que se esfuerzan además de la mantención de la situación presente, de argumentar y darle una condición de naturalidad a la misma.

En definitiva, los juegos competitivos establecen no sólo una forma de jugar y divertirse, sino más profundamente, un enfoque y postura ante la vida, formas de relación y "comunicación" basada en el reconocer al otro como un potencial contendor o contrincante al cual hay que derrotar. Incluso si

el contendor es la misma persona en una situación de competencia consigo mismo.

REFORMA... EL JUEGO

Muchas son las razones del porqué hoy, en diferentes partes de América Latina, se llevan a cabo diferentes procesos de Reforma Educativa. Sin pretender buscar y explicar estas razones, podemos decir que los procesos en marcha están orientados, por lo menos en intención, hacia una Escuela comprensiva, heredera y mediadora de cultura, crítica y promotora del cambio social y centro de preparación para la vida (Cox, 1998), basada en logro de objetivos valóricos-culturales que sustenten un devenir en Democracia, participación e igualdad de oportunidades, respetuosa de los derechos humanos, promotora de la paz y en constante uso y elaboración de conocimiento (Cox, 1998).

El problema básico es cómo lograr o encaminar estos objetivos. En este sentido, proponemos atender a lo que las principales corrientes constructivistas plantean, vale decir, partir por los conocimientos y procedimientos propios de niño o niña (Coll, 1995).

El juego es la actividad principal y fundamental del niño(a), ocupa casi el 75% de su tiempo, es la actividad de equilibrio entre el mundo adulto y el infantil. Pero la idea no es ocupar cualquier juego (Arráez, 1997) sino el **Juego Cooperativo**.

El Juego Cooperativo en vez de establecer su dinámica en el "unos contra otros" lo hace en el "con" otros, es decir, se centra en la unión e integración de los participantes en el disfrute del placer del juego y no en la tensión de ganar (Orlick 1992, Brown 1992, Bantula 1998, Arráez 1997, Shapiro 1997, Toro 1996). De manera que en el desarrollo de éstos podemos no contradecir los propósitos y objetivos que nos trazamos no sólo como países y macro-estructuras curriculares, sino como pedagogos y educadores al momento de

realizar prácticas y actividades que van en directa contradicción con lo que buscamos.

Es muy recurrente observar en diferentes escuelas donde se diseñan y planifican actividades de integración y recreación realizando torneos o juegos competitivos, cuyo resultado es cualquier cosa menos integración.

El juego cooperativo, según Terry Orlick, tiene varias características que facilitan no sólo el trabajo grupal sino también, el desarrollo personal:

- **Liberan de la competencia:** La idea central que motiva el juego es la participación de todos y cada uno de los participantes del juego, sin la tensión de buscar el triunfo y evitar la derrota. Los participantes sólo disfrutan del juego.
- **Liberan de la eliminación:** En los juegos cooperativos todos pueden participar, nadie es excluido por su debilidad, lentitud o discapacidad. El sentido es lo contrario, el juego se realiza en la inclusión de todos y cada uno de los participantes.
- **Liberan para crear:** El juego se pone al servicio del grupo y del logro de las tareas o desafíos que al mismo grupo se plantean. Las reglas, por lo tanto, son flexibles y adaptables a los recursos, posibilidades, al medio ambiente. En el fondo el juego no está orientado hacia el resultado final del juego, sino al proceso y a la dinámica de relaciones y emociones que los participantes crean y construyen en el desarrollo del juego. En tal sentido cada participante del juego pone al servicio todas sus potencialidades al servicio del grupo.
- **Liberan de la agresión física:** No es posible en los juegos cooperativos establecer algún roce o contacto físico de carácter agresivo, por el contrario el contacto es de carácter afectivo y comunicacional, orientado al reconocimiento del otro con un legítimo otro, y en ese acto el desarrollo de la efectividad y emoción so-

cial. También, el contacto puede ser de apoyo y ayuda, de aceptación y entrega.

Posibilita el desarrollo de actitudes como:

- **La empatía:** Es decir, ponerse en el lugar del otro, de entenderlo, de buscar sus razones, sus necesidades, de valorar sus capacidades y reconocer sus debilidades como signos de desafío y mejora; así también, sus esperanzas, expectativas y realidad (Brown, 1992).
- **El aprecio:** Como la capacidad de reconocer y valorar al otro como único e irrepetible, necesario para el desarrollo del grupo y de mi persona.
- **La confianza:** Creer en mis compañeros, depositar mi humanidad en ellos, en lo que se puede realizar juntos.
- **Comunicación:** Expresar mi emoción, mis ideas. Posibilitando el intercambio de sentimientos, conocimientos, experiencias, aprecio, soluciones, pareceres y perspectivas.
- **Responsabilidad:** En el desarrollo del juego y logro de la tarea cada uno es responsable no sólo de sí mismo, sino también de los demás, de buscar y posibilitar la participación de todos, de disfrutar del juego y de la consecución de la tarea.

En consecuencia, cómo es el juego cooperativo:

- Se juega por placer, no para conseguir necesariamente una victoria.
- Se divierte sin ansiedad de no conseguir el objetivo marcado.
- Se fomenta la participación de todos, los más y menos dotados, los que siempre ganan y los que siempre pierden.

- Se establecen relaciones de reciprocidad, de igualdad e integración.
- Busca la creación y el aporte de todos.
- Se suprime la agresión física y se fomenta el diálogo corpóreo.
- Fomenta el desarrollo de actitudes de empatía, cooperación, respeto, responsabilidad, aprecio, confianza, comunicación e integración.
- Se sustenta en el juego con otros, no en contra de otros.
- * *Toda conducta social está fundada en la cooperación, no en la competición. La competencia es constitutivamente antisocial porque como fenómeno consiste en la negación del otro. No existe la "sana competencia" porque la negación del otro implica la negación de sí mismo al pretender que se valida lo que se niega. La competencia es contraria a la seriedad en la acción, pues el que compite no vive en lo que hace, se enajena en la negación del otro".*

(Maturana, 1995: 16)

JUEGO Y NEUROCIENCIA

Dado el compromiso emocional que se produce en el juego es posible inferir que las zonas del cerebro que tienen gran presencia en esta actividad se relacionan con el sistema límbico (Damasio 1996, 1999) y por lo tanto con la memoria de largo plazo. De la misma forma, en la relación de colaboración se presenta la necesidad de comunicación como elemento sustantivo en el desarrollo y logro del juego. Vale decir, en la interacción lúdica, de acuerdo a las características del juego cooperativo, el niño, fundamentalmente del segundo ciclo dada su autonomía motricia y su ca-

pacidad comunicativa, requiere de la utilización del lenguaje, sea este verbal, como no verbal para la operacionalización del juego. De acuerdo a la literatura revisada, en el lenguaje se produce una activación de las zonas de Wernicke y Broca en el cerebro, que permiten la comprensión y decodificación del mismo.

Sumadas estas dos situaciones, la activación de la corteza límbica junto a las zonas del lenguaje se puede inferir que las situaciones de estimulación pueden ser ricas para el desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas de los niños sometidos a estas experiencias lúdicas, entendiendo que las zonas se encuentran en una permanente interacción y mutua colaboración. Por lo tanto, las experiencias pueden resultar significativas y valiosas en el aprendizaje de modelos de comportamiento social positivos hacia los demás y conjuntamente estimular de una forma agradable y desafiante (en el sentido de estímulo) las habilidades y capacidades mencionadas.

Por otra parte y de acuerdo a las características de los niños más pequeños (primer ciclo), es imposible someterlos a juegos de estas características de manera autónoma e independiente. En tal sentido el programa de juegos cooperativos se puede desarrollar a partir de la interacción con sus padres (madres o padres), considerando la relevancia del apego temprano y la interacción familiar en el proceso de desarrollo del niño en el más amplio sentido de la palabra (el diálogo tónico-afectivo de la madre con el lactante, el habla de la madre hacia el lactante, la vivenciación y realización de distintas tareas como un logro en conjunto y su respectiva carga emocional positiva).

De la misma forma es conveniente señalar y resaltar que en la edad del pre-escolar (0-5 años) el niño/a se encuentra en un periodo crítico de maduración neurológica, por lo tanto su aprendizaje resulta fundamental para todo su desarrollo posterior en las distintas áreas o dimensiones de la vida. Si esta etapa es intencionada y supervisada, desde un criterio profesional y fundamentado en

la neurociencia, el trabajo de la madre con el niño/a puede resultar altamente beneficioso y positivo.

Cabe señalar lo que plantea Fernández "cuando una ratita es tocada se produce una emoción muy positiva en su sistema límbico, que tiene relación con las emociones. Cuando se incentiva este sistema, al mismo tiempo se está estimulando la memoria y otras capacidades cerebrales" (2001). Para profundizar en esta idea se puede citar a Daniel Stern (1989), quien plantea que "el niño/a no despierta a las relaciones objetales, sino que más bien ha nacido para un diálogo perceptivo-motriz-afectivo con la madre, o quien sea que actúe como el cuidador básico de su vida", y en el curso del devenir de estas relaciones, básicamente lúdicas y exploratorias, se construyen los cimientos neuropsicológicos de la configuración de la persona en un entorno determinado.

Cimientos que se elaboran desde la más cercana de las posibilidades de percepción del niño/a a esta edad, vale decir de su capacidad propioceptiva, acompañada de sus órganos sensoriales más gruesos como los son la visión, la audición, el olfato, el gusto y el tacto¹¹.

El mismo Fernández (2003) sostiene que la memoria de largo plazo se relaciona estrechamente con el sistema límbico dado que en esta zona se producen un determinado tipo de sinapsis de características recursivas, vale decir, una vez producida la conexión se establece un mecanismo sináptico que permite que la sinapsis esté presente de manera permanente y no requiere de una activación esporádica. Por ejemplo todos recordamos, en mayor o menor medida, el primer día de asistencia a clases, o el primer beso o un determinado accidente o evento que requirió de un fuerte compromiso emocional.

De manera que el reconocido aprendizaje significativo de Ausubel, no es más que una determinada experiencia emotiva en un contexto relevante y sentido por el aprendiz. Una experiencia que se transforma en una vivencia, pues además de realizar la actividad se logra comprender los objetivos y valores de la misma, no desde un punto de vista simplemente lógico sino también afectivo y por lo tanto comprensivo.

En este sentido y desde otra perspectiva, Vigostky sostiene que el juego en un espacio de desarrollo próximo por excelencia toda vez que "la esencia del juego es la nueva relación que se crea entre el campo de significados y el campo visual; esto es, entre situaciones imaginarias que sólo existen en el pensamiento, y situaciones reales" (1979 pág. 158); esto se traduce en que en el juego el niño es capaz de ir más allá de sus posibilidades reales de relación y de actuación permitiendo por lo tanto una potenciación y desarrollo de sus habilidades que surgen de la percepción de sí mismo; cabe destacar que lo que percibe el niño no son objetos o cosas puras sino también significados.

De manera que el juego posibilita, sobre todo el juego de imaginación, la posibilidad de trasladar los significados a objetos diferentes del referencial, es así que una caja de cartón puede transformarse rápidamente en un auto o casa de acuerdo a los objetivos que el niño se plantee en el desarrollo del juego (Vigostky, ob. cit.). De esta forma lo que ocurre en el momento del espacio de juego es potenciación de la realidad del niño en una situación simulada que implica esfuerzo o trabajo pero al mismo tiempo le produce agrado.

De manera que el juego entra en el espacio primordial de relación neurológica esencialmente emocional planteado por Damasio (1996-2000) y Varela

¹¹ Este aspecto ha sido largamente estudiado por grandes psicólogos de la talla de Henri Wallon, Erikson y otros, la diferencia es que la neurociencia ha comprobado y evidenciado los alcances de estas hipótesis. Un caso relevante es la investigación acerca de la configuración del esquema corporal en la etapa pre y post-parto. Ver Thompson en "Human Consciousness: from intersubjectivity to interbeing". Fetzer Institute 1999.

(2000), desde distintos programas de investigación en el campo de las neurociencias. Ambos desarrollan acabada y fundamentadamente la relación permanente entre el sustrato emocional y desarrollo neurológico y de estos dos elementos con la configuración corpórea del individuo o, dicho de otra forma, con la encarnación del sujeto.

Varela sostiene que el ser humano es una trama de identidades sin centro y que la persona ocurre en el fluir dinámico de la misma red donde la corporeidad es al mismo tiempo continente y contenido de este fenómeno y a partir de la emocionalidad (especialmente la empatía) es que se estructuran distintos patrones o formas de acción en el mismo fluir de la red que nos permiten relacionarnos en el mundo social y lograr nuestros propios procesos homeostáticos.

Por otra parte Damasio establece que la emoción ocurre en una estrecha relación inseparable entre cerebro y cuerpo, donde los componentes básicos de la emoción como fenómenos bioquímicos viajan por distintas vías hacia el cerebro, lo que establece una vez más el principio de unidad del organismo y de superar visiones parciales o aisladas del ser humano. Vale decir la emoción (como elemento neuronal) se origina desde la periferia de nuestra corporeidad hacia el centro y viceversa, como un todo.

De esta manera las emociones actúan como marcadores somáticos que posibilitan la distinción de las modificaciones que se generan al interior de nuestra propia corporalidad. De manera que la conciencia del cambio, cualquiera que este sea, es en primer lugar de carácter emocional y desde ahí se puede configurar como un fenómeno psicológico con sus respectivas consecuencias sociales y culturales.

Por último, la neurociencia plantea que el hemisferio izquierdo actúa como predominante en el lenguaje y el pensamiento lógico y el derecho dominante de la capacidad lúdica y pensamiento emocional. En tal sentido al relacionar la actividad lúdica dentro de un marco de emoción positiva

con el lenguaje y el pensamiento problemático, se puede potenciar un desarrollo integral del sistema neurológico y de la construcción personal y social del sujeto. Opción que acompañada de un juego que potencie el diálogo, verbal y no verbal, enfoca el desarrollo de la empatía en experiencias no fragmentadas o desprovistas de sentido para el niño/a, por el contrario están en una dinámica de contexto e historicidad con aquellos que vive y comparte cotidianamente en una red de emociones e interacciones que desencadenan y generan actualizaciones desde su propia humanidad.

Juego y Motricidad

Manuel Sergio (1999) define la motricidad humana como **la energía para el movimiento centrífugo y centrípeta de la personalización**. En otras palabras: **es la energía para el movimiento intencional de superación (o de trascendencia)**. En este sentido cabe señalar que un movimiento con sentido es una acción, es decir que la motricidad **es la energía expresada para la acción de superación**. Pero superación en todos los niveles: corpóreo, político y espiritual. Agrega que la trascendencia no puede ser únicamente física. El movimiento es parte de un todo, del ser finito y carente que se trasciende. La motricidad es el sentido de ese todo, y por eso está presente en las dimensiones fundamentales del ser humano, actualizándolas. Es una energía y no tanto un producto. Científicamente, sólo podemos estudiarla como producto, pero separar la energía del producto sería una imperdonable distracción. El producto (el movimiento) es una actividad repetida y repetible, aunque nunca de manera perfectamente idéntica. La energía, a su vez, revela la naturaleza intrínsecamente dinámica del Hombre, como ocurre con toda la Naturaleza, desde el mundo subatómico, que es, todo él, ritmo y cambio... pero de elementos interrelacionados, como lo han probado Bohr y Heisenberg, a lo largo de toda la historia de la teoría cuántica.

Por lo tanto al hablar sólo de movimiento se reducen trágicamente las posibilidades y dimensionali-

dades del ser humano. De ahí que el concepto que tratamos, al hablar de la motricidad, es el de acción. Pues en ella se comprenden las propiedades mecánicas pero al mismo tiempo las propiedades culturales, simbólicas, éticas y existenciales. La acción es el movimiento con intención y por lo tanto está impregnado de significado y de herencia ontogénica y filogenética historizada.

Esto constituye un avance sustantivo en la comprensión de los procesos neurológicos y de la mente como una consecuencia de estos mismos. Pues esto se traduce en que la mente no se puede localizar en un determinado segmento de la corporalidad, por ejemplo el cerebro, sino que se extiende en todo el ser humano, actualizándose en cada acción, en cada manifestación y experiencia. Por lo tanto la mente se genera desde la motricidad que es al mismo tiempo continente y contenido de la existencia humana. En tal sentido los avances que demuestran el fenómeno mental como un proceso y producto de la encarnación ya no son una opción de carácter filosófico sino que se acercan a una constatación multidisciplinar de las ciencias y el conocimiento cotidiano¹²

De ahí que la motricidad comprenda tres categorías, según Livingston, "la primera se refiere a las visceras, vale decir al control de la contracción, de la relajación y de la secreción a nivel de las entrañas, del hígado de los riñones, de los órganos sexuales y de las glándulas sudoríparas, entre otras. La segunda es la expresión. Esta manifiesta hacia lo exterior el estado de ánimo de las personas: emociones, gestos, actitudes, signos sociales ...efectuar constituye la tercera especie de motricidad. Es lo que una persona hace en el mundo social, biológico o físico" (1997, pág. 235).

En tal sentido la motricidad no constituye un instrumento o continente de la conciencia, por el

contrario es conciencia, que se estructura desde la vivencia contextual e histórica, desde, a partir y en la estructura biológica. Vale decir en la estrecha relación de las identidades y posibilidades de ser y su entorno en la acción que se emprende y se realiza.

La energía que se invierte incluye a los elementos que posibilitan ese fluir no como un aspecto instrumental solamente sino como generadores de la misma energía, por lo tanto al generar la energía también son receptores de las consecuencias de las mismas. De manera que la motricidad es al mismo tiempo expresión de la propia intencionalidad e impresión del mundo en la acción.

De aquí la importancia del juego en todo el sentido de la palabra, como una acción integradora y relevante para cualquier individuo y sociedad. Pues en el juego se suspende la razón y adquiere relevancia el sentido propio del juego en curso y en ese mismo instante el mismo jugador se pone en juego, vale decir, está totalmente comprometido en la acción de jugar.

La neurociencia reconoce que lo descrito en el párrafo anterior se produce porque el cerebro y ser humano está constituido para el juego y la acción, como ya mencionamos, pero al mismo tiempo se suman las características de la empatía y la comunicación. Pues no es posible entrar en juego si no comprendo y si no comparto un nivel mínimo de lenguaje (verbal o no verbal). Hecho sólo posible desde la capacidad de situarse en el "lugar"¹³ del otro. Se reconoce que gran parte del neocórtex está orientado hacia la comunicación, de la misma forma se le atribuye al hemisferio derecho las funciones de la emocionalidad y el juego, el pensamiento intuitivo y analógico.

¹² Para el desarrollo de esta temática se sugiere revisar: Smythies, John "Space, Time and Consciousness". *Journal of Consciousness*. N°3, 2003; Varela y otros "De cuerpo presente". Gedisa 1997.

¹³ Cabe señalar que en geografía el concepto "lugar" se refiere a la ocupación del espacio con un componente de afectividad y sentido, es decir el espacio, la ubicación desde donde habito el mundo, y desde donde existo, mi espacio, mi campo, mi nicho en el sentido ecológico y mi sitio en el sentido social (ver Yi Fu Tuan 2003).

Pero tales aspectos no tienen mayor importancia si en la cotidianidad se estructuran relaciones de desconocimiento del otro, por el contrario se le convierte en un oponente y un adversario. Tal situación genera la emocionalidad suficiente para negar al otro y pretender su subordinación. Al mismo tiempo se contradice con lo expresado por Manuel Sergio al sostener que la motricidad es la energía para la personalización, para la humanización, proceso que requiere del concurso de los otros.

Por lo tanto la dinámica de los juegos que se estructuran en la vida de los niños, sobre todo en sus etapas sensibles, construye la estructura relacional y existencial del mismo, condicionando su visión y perspectiva del mundo y de su entorno. Experiencia que ocurre desde la motricidad de cada niño/a en cada acción que emprende, cada situación que experimenta y vivencia, desde las actividades más sencillas hasta las más complejas, sólo estableciendo diferencias entre ellas a partir del compromiso emocional que éstas les demanden.

En el juego el compromiso emocional es fundamental, de lo contrario el juego no ocurre, no tiene lugar, no se realiza. Pues requiere del ponerse en juego, de jugársela, en rigor constituye una apuesta, un situarse en el juego, con toda su existencia.

En palabras de Heidegger: "Así también hay niños grandes..., gracias a lo apacible de su juego, es aquel secreto de juego al que el hombre y su tiempo de vida son llevados, en el que su esencia es puesta en juego. ¿Por qué juegale niño grande del juego del mundo...? juega porque juega. ¿El porqué se sumerge en el juego?. El juego es sin porqué. Juega en tanto juega. Sigue siendo sólo juego: lo más alto y lo más hondo. Pero este sólo es Todo, lo Uno, Único... la pregunta queda: si nosotros, al oír las proposiciones de este juego, co-jugamos y nos ajustamos" (en Holzapfel, 2003, pág. 71).

El juego por lo tanto es más extenso de lo que cotidianamente queremos comprender, pues alcanza estructuras existenciales que van enmarcando la construcción personal y social.

De manera que la construcción de un nuevo juego más humano y congruente con el modelo de motricidad propuesto por los autores descritos con los aportes de la neurociencia y la teoría lúdica, requiere poner en juego emociones diferentes a las que niegan a otro ser humano, no es trivial que en cada juego que se realiza, operen mecanismos que sobrepasan largamente el solo hecho de la entretención y el divertimento. Pues al mismo tiempo que ocurre la alegría o la risa, se construyen los significados, las estructuras de relación y configuración de los sentidos y significados, por lo tanto de la cultura.

Desde nuestra motricidad, en cada juego, en cada acción, se imprimen las estructuras biológicas, las contracciones, relajaciones y las secreciones, del mismo modo se expresan y se efectúan tareas que construyen la percepción y la cosmovisión que nos acompañará la vida entera y que definirá en consecuencia el proceso de personalización y humanización que cada ser humano lleve a cabo.

CONCLUSIÓN

La existencia humana tiene características y propiedades insoslayables, más allá de la razón y el pensamiento. Por el contrario este último sólo es posible por aquellas que hemos mencionado e intentado desarrollar en el transcurso de esta presentación.

El juego, la motricidad y la neurociencia son distinciones que necesitan ser revisadas a la luz de su impacto sobre el ser humano. Cada día que existimos y decidimos realizar una actividad tan cercana y sencilla como es un juego, al mismo tiempo estamos construyendo nuestro mundo, nuestra forma de relacionarnos y de existir.

La ciencia que ha madurado nos permite observar e intervenir no como manipuladores u observadores externos sino más bien como actores simétricos y complementarios en la relación con aquellos que permiten nuestra existencia profesional y por conse-

cuencia nuestra propia existencia, el desafío es entonces, a mi modo de ver, no sólo investigar e intentar comprender ciertos fenómenos, sino llevar una vida como decimos que debiera ser, vale decir jugar juegos cooperativos, asumir nuestras intencionalidades, nuestras expresiones e impresiones de nuestro actuar. Sentir el ritmo de nuestro baile permanente en el ejercicio de nuestra vida como seres motricos, integrar nuestra existencia en el cotidiano vivir.

BIBLIOGRAFÍA

1. **Araya, Robert:** "Construcción Visual de Conocimientos con Juegos Cooperativos". Automind. Santiago, 1997.
2. **Arraéz, Guillermo:** "¿Puedo jugar... yo? Ed. Proyecto Sur. Granada, 1997.
3. **Berger, Peter y Luckmann:** "La Construcción Social del Conocimiento" Amorrurtu, Buenos Aires, 1995.
4. **Berman, M.:** "Coming to our senses. Body and spirit in the hidden history of the West". Simon and Schuster. New York 1989.
5. **Bantalá, Jaime:** "Juegos Motrices Cooperativos". Paidotribo. Barcelona, 1998.
6. **Brown, Guillerm:** "Que tal si jugamos... otra vez". Humanitas, Buenos Aires, 1992.
7. **Damasio, Antonio:** "El error de Descartes". Andrés Bello. Santiago 1996.
8. _ "Sentir lo que sucede". Andrés Bello. Santiago 1999.
9. **Coll, César y otros:** "Los Contenidos en la Reforma" Santillana, Buenos Aires, 1994.
10. **Colom, A., Melic J.:** "Después de la Modernidad" Paidós, Barcelona, 1994.
11. **Gazzaniga, M.:** "El pasado de la mente". Andrés Bello. Santiago 1999.
12. **Grössing, S.:** "Einführung in die Sport-Didaktik". Limpert, Wiesbaden, 1988.
13. **Holzapfel, C.:** "Crítica de la razón lúdica". Trotta, Madrid 2003.
14. **Le Breton, D.:** "Antropología del cuerpo". Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.
15. **Manuel Sergio:** "Um Corte epistemológico". Piaget. Lisboa 1999.
16. **Maturana, H.:** "Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano". Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago, 1994.
17. **Mey, P.:** «Todos los reinos palpitan en ti». Grijalbo. Santiago, 2001.
18. **Orlick, Terry:** "Libres para Cooperar, Libres para Crear". Paidotribo, Barcelona, 1992.
19. **Sheurel, Hans:** "Das Spiel" Pädagogik Beltz, Weinheim. 1990.
20. **Shapiro, Lawrence:** "La Inteligencia emocional en los niños". Javier Vergara. Buenos Aires, 1997.
21. **Toro, Sergio:** "El juego cooperativo, comunicación, creatividad y valor". II congreso Internacional del juego, Santiago PUC (no publicado).
22. **Trigo, Eugenia:** "Creatividad y Motricidad": Inde. Barcelona, 1999.
23. _ "Fundamentos de la Motricidad". Gymnos. Barcelona, 2000
24. **Varela, Francisco:** "Un puente para dos miradas, conversaciones con el Dalai Lama sobre las ciencias de la mente". Dolmen. Santiago, 1997.
25. "El Fenómeno de la Vida". Dolmen. Santiago, 2000.
26. **Yi Fu Tuan:** "Escapismo, formas de evasión de la vida humana". Península. Barcelona 2003.



...Señor... ¿en esta clase vamos a jugar básquetbol...?

Básquetbol y Desarrollo Humano

Carlos Álvarez Yáñez
Magíster en Educación Física
Entrenador Nacional

El baloncesto es un deporte que siempre ha tenido un espacio importante entre las preferencias de niños y jóvenes de nuestro país. El gran culpable de su nivel de desarrollo y del aumento de las preferencias por el mismo, en los últimos años, la tiene la NBA que se ha constituido, sin duda alguna, en el gran espectáculo deportivo de los últimos tiempos, de aquí derivan los Torneos de Básquetbol callejero (And One) y los de Tres vs. Tres, actualmente de gran contingencia. Ahora bien, si además nos detenemos a observar los niveles de influencia que de este deporte emanan (la vestimenta, la música, la forma de saludar, etc.), tendremos que reconocer que en el actual escenario social deportivo el baloncesto tiene su espacio ganado, y por lo tanto es una actividad lúdico-deportiva que debe ser considerada al momento de tratar de crear estímulos positivos en la mente de niños y jóvenes.

Sin embargo, no son pocas las veces que me toca escuchar y observar con cierto grado de incredulidad, el hecho de que, no solo el baloncesto, sino las actividades lúdico-deportivas en general son postergadas y puestas un peldaño más abajo que actividades de cualquier otro tipo, generalmente en nombre de la cultura y otras disculpas típicas,

como la típica falta de fondos, que "andar detrás de una pelota" no sirve para nada, que los fondos deben destinarse a cosas más importantes y, últimamente, que podrían ser negativas para el desarrollo de los jóvenes (...), generalmente decisiones que son tomadas por algún señor, casi siempre sedentario, que lleva un tiempo importante detrás de un escritorio (generalmente de tamaño mediano) y obviamente cuyo patrón de éxito o vara para triunfar en la vida no tiene contemplado por ningún lado este tipo de actividades. Estos mismos personajes no vacilan un segundo en gastar apoyando una campaña contra el alcohol, el tabaco, la droga y la delincuencia pensando que los miles de carteles que se hacen hablando de cultura, valores o educación y a los que todos estamos acostumbrados finalmente van a ejercer algún tipo de influencia sobre el espectador... y el problema sigue ahí sin moverse y sin disminuir. ¡Levanten la vista! Saquen sus bloques mentales del escritorio y observen la oportunidad que nos da este tipo de actividades y su desarrollo en el actual escenario social que tenemos y que al parecer necesita de algo que mueva a los niños y jóvenes de los estímulos que en la actualidad los atraen y que están más cerca de la adicción a los computadores, los juegos de video, el Internet u otros

más duros como el alcohol y el tabaquismo, que ha aumentado notablemente en los últimos años y sigue ganando terreno.

...Algo que mueva a los niños y jóvenes... hace algunos años ya, me ofrecieron el primer trabajo rentado de mi vida: el equipo de Baloncesto de "La Ciudad del Niño", un hogar que alberga a cientos de menores en situación irregular, necesitaba un profesor que les enseñara el juego y el trabajo estaba disponible. La emoción era enorme... enseñar baloncesto a un equipo de niños, ¡y ganar dinero además...! Yo estudiaba Educación Física en la Universidad de Chile y aún me quedaban dos o tres años para terminar mis estudios. Me presenté. Me dijeron que tenía que hablar con el "Sr. Director". Y lo hice...ahí estaba, al otro lado del escritorio. Un señor de aspecto serio, gordo, canoso, con voz estereofónica, de terno oscuro impecable, con unos sesenta años a cuestas. Al advertir mi presencia sonrió y me dijo: "sabe profesor (nunca nadie me había llamado así anteriormente...) yo me he dado cuenta que estos cabros necesitan moverse... no sé... correr o algo así. Yo quiero verlos haciendo algo, y me han dicho que usted es bueno para el básquetbol. Entonces... su tarea está clara...". No le pregunté nada, solo asentí con la cabeza. La verdad... me daba miedo el gordo. Pero algo me decía que estaba bien ubicado. "Estos cabros necesitan moverse... o algo así..." Sí... definitivamente estaba bien ubicado.

El profesor a cargo de recibirme me contó. La conducta no era muy buena. Hacía poco tiempo se había descubierto por enésima vez un descerrajamiento de puertas en el sector de la cocina, con robo de alimentos, destrozos varios en los albergues, robos a las oficinas de la dirección... etc. El panorama no era auspicioso... es decir... definitivamente era malo... obviamente el interés inicial por el trabajo bajó notablemente, pero ya estaba allí. Y no podía salir corriendo... ¡más que nada por orgullo...! Porque con esos antecedentes, deseos de hacerlo me sobraban. Recuerdo claramente el día de mi primera clase. Me dirigí a paso fir-

me al Gimnasio, que quedaba al fondo del terreno. Hacía frío y estaba oscuro. El camino era de tierra y al llegar el aspecto frío del lugar y del edificio me hizo sentir extraño. Antes de entrar tenía puesta una gran armadura de encargos y consejos de todos los profesores del lugar que se acercaron a mí. Sobre el trato, el vocabulario, la actitud que debería mostrar y otras cosas... "para prevenirme...", me decían. Abrí la puerta y allí estaban. Eran como veinte o treinta niños. Un grupo mixto de caritas recién lavadas que me observaban atentamente desde el primer segundo en que ingresé al gimnasio. Se hizo un silencio. Me acerqué al grupo. Los ojos de los chicos no pestañaban. Puse mi mejor "cara de profesor", ensayada por supuesto frente al espejo, y empecé el acostumbrado discurso de la disciplina, el deber, la perseverancia, el sacrificio y... etc. De tiempo en tiempo, observaba los rostros de los niños que me escuchaban sin decir palabra. Luego de hacerlo por tercera o cuarta vez, me di cuenta... había temor en sus ojos... ¡Los chicos me tenían miedo...! ...no pude seguir el discurso... no seguí hablando. La carpeta con la planificación completa y revisada tres veces, me empezó a pesar y mi mente ya no estaba tan clara... ¡los niños les temían a sus profesores...! Nos observamos mutuamente unos segundos hasta que mis ojos se detuvieron en el más pequeño integrante de este singular equipo. Típico flaquito, menudo, morenito de ojos vivaces, con los pelos parados producto de la última pasada de peineta que le habían dado sus tutores antes de la clase. Estaba cambiando sus dientes y me miraba parado en su mejor posición de "firmes" aprendida seguramente en la entrada a clases durante su jornada diaria. Nos miramos unos instantes y no pude evitar sonreír al observar su postura. Al advertir esto el chico levantó su mano, en un gesto seguramente aprendido en el hogar, y pregunto con un hilito de voz: ¿Señor, en esta clase vamos a jugar básquetbol...? Sí... le contesté... mejor nos vamos a jugar.

Aquel día, el de la primera clase práctica, jugamos casi dos horas de algo parecido al baloncesto y les puedo asegurar que es algo que no olvidaremos

ninguno de los que allí estuvimos, pues de verdad fue uno de los grandes días que me ha dado la vida. Era tal la ansiedad por jugar y divertirse en estos niños, que luego de esa clase me pude dar cuenta que a través de esta actividad se podían encauzar intereses de todo tipo, casi cualquier cosa, si lo hacía de la manera adecuada, en el fondo me di cuenta que el baloncesto no era el fin... definitivamente era el medio.

A veces comento este pasaje de mi vida profesional con los alumnos de mi clase en la Universidad: "Yo no necesitaba una planificación perfecta ese día... solo tenía que identificar los intereses y necesidades de este grupo de niños para después canalizarlos adecuadamente..." Ese día aprendí que el enseñar implica satisfacer necesidades. Si yo tengo algo que los niños desean aprender (Baloncesto en este caso) lo único que tengo que hacer es ponerlos en contacto directo con aquello. Los chicos en esa ocasión querían aprender Básquetbol... pero evidentemente más querían jugar.

Esto se repite en todos los casos; yo difícilmente podré llegar a mis alumnos si no les conozco, si no sé por qué están ahí. Si no identifico qué es lo que necesitan y si no lleno esa necesidad con lo que les voy a dar a conocer.

Obviamente ese fue el comienzo de una historia de vida que dura hasta hoy, en que mi forma de trabajar en los equipos de Selección y en los de

profesionales que me ha tocado dirigir, aún continúa guiándose por el mismo faro... "hacer un grupo humano y satisfacer necesidades de las personas que tienen al frente". Los entrenamientos del equipo de "Ciudad del niño" continuaron en forma normal, la actitud de los chicos era estupenda y esperaban con ansias la hora de la clase. Sus notas subieron, el orden mejoró, los robos terminaron (tiempo después ellos mismos se encargaron de contarme que los causantes de los robos y destrozos estaban en pleno practicando en el equipo de baloncesto) y sinceramente creo que mientras duró el equipo que formamos con esos chicos en el hogar aquel, "La Ciudad" (así la llamaban ellos) mejoró. Ha pasado el tiempo y el devenir me ha permitido reencontrarme con alguno de estos chicos y todos coinciden en señalar la importancia que tuvo en sus vidas el hecho de participar en ese grupo, creo que es una de las buenas experiencias que me ha dado mi vida profesional; "La Ciudad del Niño" marcó mi vida como profesor y posteriormente en lo que ha sido mi historia como entrenador de baloncesto en este país, jamás he podido trabajar sin tener cercanía espiritual con las personas a las que enseño o a las que me ha tocado dirigir en los equipos que he liderado, solo así el éxito ha sido parte de mi gestión.

... "Yo me he dado cuenta que estos cabros necesitan moverse... no sé ...correr o algo así...". El Director tenía razón, tenía mucha razón...



La práctica evaluativa en educación física

Prof. Héctor Trujillo G.¹⁴
PUCV

Sin duda que la evaluación constituye un tema de especial preocupación en el mundo educacional y en el ámbito de la educación física en particular, ello toma sentido si se piensa que la racionalidad sugiere que cualquier intervención humana tiene un costo personal, económico y social; esto último deriva del hecho que la asignación de recursos para un tipo de intervención, implica la disminución o eliminación de recursos para otro tipo de intervención.

Por otra parte, el sentido y formas específicas de intervención evaluativa constituye, como ya lo digiera Delgado, (2000) una aporía, es decir, un camino sin salida. Ciertamente, las concepciones y prácticas evaluativas en educación en general y en educación física, en particular, constituyen temas de gran controversia que cada particular sociedad y cultura define a partir de las propuestas que surgen de ámbito académico y de las posiciones de quienes ostentan el poder político en un momento determinado del tiempo. Estos últimos recurren, en mayor o menor grado, a procedi-

mientos "democráticos" de consulta pública, tras la búsqueda de consenso respecto a las concepciones y criterios que debieran orientar la práctica evaluativa del sistema educativo de un país.

Así por ejemplo, en Chile, las autoridades del sector educativo han llegado a plantear, a través de sus especialistas, (Mineduc., 1997; Vargas, 1998; Villafaña, 1999), una evaluación caracterizada por:

Un énfasis en la evaluación de proceso para llegar a conocer lo que está pasando con el aprendizaje de sus alumnos y tomar medidas conducentes a resolver los vacíos detectados, de modo que las evidencias observadas en el proceso sirvan como ayuda y guía para favorecer el aprendizaje.

Un énfasis en el desarrollo de capacidades, actitudes, valores y muy especialmente, en el desarrollo de competencias, lo que implica una evaluación que sea auténtica en la relación con los propósitos educacionales globales, la enseñanza utilizada y las competencias requeridas en la vida

¹⁴ Se agradece el apoyo de la Corporación Municipal de Quilpué, de los directivos, de las unidades técnico-pedagógicas y de los docentes que respondieron la encuesta, utilizando parte de su tiempo personal para ello.

real relacionadas con el área de contenidos de cada disciplina. Así, si usted pretende que sus alumnos aprendan a jugar básquetbol, en un contexto de respeto y colaboración, creará situaciones de enseñanza donde los alumnos realmente jueguen básquetbol y allí enfatizará los aspectos de respeto y colaboración; una evaluación auténtica se llevará a efecto en situaciones similares, y no observando a los alumnos en situaciones fuera de juego.

Una evaluación interactiva, a la vez que cooperativa y participativa (auto-evaluación y co-evaluación) de forma tal que todos participen de la evaluación en forma cooperativa, tras la búsqueda de aprender y perfeccionarse tanto en lo personal como en lo grupal, en este sentido los espacios de participación tienen un significado pedagógico profundo que va mucho más allá de la materia que se intenta enseñar. Vargas (1997: 39) sostiene que "cuando los niños participan en la evaluación de sus aprendizajes, poco a poco van tomando conciencia de sus avances y empiezan a entender cómo aprenden mejor. Esta participación les permitirá desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje y así, tener oportunidades para ser cada día más independientes", capacidad que resulta fundamental para el desenvolvimiento eficiente del ser humano comprometido con su desarrollo, su sociedad y cultura.

Una evaluación que destaca los puntos fuertes del aprendizaje de los alumnos, en el entendido que los seres humanos somos diferentes, y por tanto tenemos fortalezas y debilidades distintas según tipo de aprendizaje.

Una evaluación que se aplica en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje y no en tiempos especiales y diferenciados del mismo proceso, puesto que se trata de una acción pedagógica que facilita el aprendizaje y la enseñanza, se evalúa para aprender algo acerca de alguien, usualmente ese alguien es el alumno o el profesor, pero también pueden ser los materiales y los espacios utilizados.

Una evaluación que forma parte del proceso de enseñanza para facilitar el aprendizaje, de modo que no se concibe como un ente aislado de la enseñanza, que se aplica en determinados momentos en que se suspende para aplicar algún procedimiento evaluativo. En este sentido Vargas (1998: 19) sostiene que la "evaluación,..., es un proceso inseparable del aprendizaje y de la enseñanza y, además es necesario convertir este proceso en una poderosa herramienta para aprender".

Esta caracterización responde a una concepción de evaluación de la Reforma Educacional Chilena que se inicia por los años 90; constituye, sin duda, una visión diferente de otros pensamientos acerca de cómo debe ser la evaluación en el mundo concreto de la educación formal; pero ¿qué pasa en la práctica evaluativa que se da al interior de las clases de educación física? El estudio que se presenta a continuación constituye un acercamiento al conocimiento sobre la práctica evaluativa que hoy ocurre en el mundo concreto de las clases de educación física.

La dinámica de la educación formal se hace evidente en el accionar propio de la unidad educativa como totalidad y en la interacción que al interior de cada disciplina se produce entre el docente y sus alumnos. El grado de eficiencia que posibilita esta interacción constituye, sin duda, el ámbito más concreto de la evaluación educativa relacionada con el aprendizaje de los estudiantes y los objetivos que cada disciplina busca desarrollar para implementar los objetivos de ciclo. Es a partir de la información que emerge de este nivel de evaluación que es posible determinar, en definitiva, la eficacia del sistema.

1. El problema

Bajo esta inquietud, el trabajo que se expone centra su atención en las interrogantes que se indican más abajo con respecto a la evaluación en las clases de educación física, en el contexto de las unidades educativas municipales de una comuna del país.

Al referirnos a la evaluación a nivel de aula concordamos con López Pastor (1999: 83), el cual señala que cuando habla de evaluación educativa o de evaluación en educación, se refiere a la evaluación que se realiza dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas en los diferentes niveles del sistema educativo. El autor citado diferencia explícitamente la evaluación de programas educativos o del hacer investigación evaluativa, de los procesos de evaluación que se dan en la dinámica de las clases que se imparten cotidianamente en la escuela o liceo y, en este contexto, considera estrechamente relacionados los procesos evaluativos del alumnado, del profesorado y del de enseñanza-aprendizaje propiamente tal. El planteamiento indicado centra el ámbito de estudio del trabajo que aquí se expone.

¿Cuál o cuáles son las formas de evaluar que utilizan los docentes de establecimientos municipales que imparten clases de educación física en la comuna de Quilpué (V Región, provincia de Valparaíso).

1. Objetivos

1. Identificar las prácticas evaluativas de una muestra de docentes que imparten clases de educación física en los establecimientos educacionales de la comuna de Quilpué.
2. Determinar si existen diferencias en las prácticas evaluativas de los docentes de la muestra, por nivel educacional en que se desempeñan: educación parvularia; primer ciclo básico (1°

a 4° grado), segundo ciclo básico (5° a 8° grado) y educación media (1° a 4°)

3. Hipótesis

La práctica evaluativa dominante o prioritaria de los docentes, responde a formas diferentes, según nivel educativo donde se desempeñan: educación parvularia; primer ciclo básico (1° a 4° grado), segundo ciclo básico (5° a 8° grado) y educación media (1° a 4° grado) en los indicadores dados por las respuestas a cuestionario estructurado con afirmaciones que se refieren a los entes que evalúan; lo que evalúan de dichos entes; las razones para evaluar y cómo evalúan.

En la hipótesis dada, la expresión "dominante" o "prioritaria", se refiere a la máxima valoración promedio que asignan los docentes a los indicadores que identifican: los entes que evalúan; lo que evalúan de dichos entes; las razones para evaluar lo que evalúan y cómo evalúan.

4. Método

Respecto de la población y muestra del estudio, es necesario señalar que la población elegida corresponde a todos los docentes (cualquiera sea su título profesional) que imparten clases de educación física en el sistema educativo municipal de la comuna de Quilpué. La muestra está conformada por los docentes de dicha población seleccionados en la proporción que existe en el universo de estudio, según la variable nivel educacional donde imparten clases. La tabla N° 1 establece la relación entre tamaño de la población y tamaño proporcional de la muestra.

TABLA N° 1: Población y muestra estratificada proporcional, según nivel

Población y muestra	Parvularia	Primer Ciclo Básico	Segundo Ciclo Básico	Educación Media	TOTAL
Población	26	57	33	15	131
Tamaño muestral	11	25	14	7	57

El tamaño de la muestra se obtiene a partir de los datos de promedio (39,1) y desviación estándar (1,95) obtenidos, con ocasión de una reunión comunal de docentes que imparten clases de educación en la comuna de Viña del Mar. En ese evento se les aplicó ambas encuestas y se procesan los resultados en términos de promedio y desviación estándar.

El tamaño de la muestra se obtiene a través de un muestreo aleatorio simple, considerando un 10% de la media como error de muestreo, y una confiabilidad de un 95%.

La fórmula aplicada es:

$$n_0 = \frac{t^2 \cdot S^2}{d^2} = \frac{4 \cdot (1,95)^2}{(0,391)^2} = 99$$

$\frac{4 \cdot (1,95)^2}{0,0382} = \frac{15,21}{0,15288} = 99$
--

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} = \frac{99}{1 + \frac{99}{131}} = 57$$

DONDE:

- t= nivel de confianza
- S²=Varianza poblacional
- d= error de muestreo
- N= tamaño de la población

Por lo tanto, el tamaño muestral general del estudio es de 57 personas.

A través de un muestreo estratificado proporcional se obtiene el tamaño de cada estrato, a través de la siguiente fórmula:

$$n_h = n \cdot \frac{N_h}{N}$$

Parvularia $n_1 = 57 \cdot \frac{26}{131} = 11$

Primer Ciclo Básico $n_2 = 57 \cdot \frac{57}{131} = 25$

Segundo Ciclo Básico $n_3 = 57 \cdot \frac{33}{131} = 14$

Educación Media $n_4 = 57 \cdot \frac{15}{131} = 7$

Para conocer el estado de la práctica evaluativa de los profesores que imparten clases de educación física en la comuna, se aplica un cuestionario de cuatro preguntas abiertas a una muestra de docentes de aula pertenecientes a la comuna de Calle Larga. Las preguntas abiertas fueron: 1) ¿A qué, quién o quienes evalúa usted?, 2) ¿Qué es lo que evalúa de él o de ellos?, 3) ¿Para qué evalúa?, y 4) ¿Cómo evalúa? Cuando se estima necesario para fines de comprensión de lo informado por escrito, se realizan entrevistas personales informales y reiteradas en el marco de un taller sobre evaluación en educación física.

Con estos antecedentes se elabora una encuesta destinada a confirmar los datos obtenidos via cuestionario de preguntas abiertas. El instrumento se somete a juicio de expertos en tres ocasiones, en la idea de perfeccionar las deficiencias identificadas por los jueces del instrumento.

El análisis de los datos que emergen de esta validación del instrumento, vía criterio de jueces, permite elaborar el instrumento definitivo.

Se aplica el cuestionario a la muestra de docentes de la comuna de Quilpué, y se obtienen los datos de promedio y desviación estándar del puntaje asignado a cada enunciado, según nivel de enseñanza donde se desempeñan los miembros de la muestra. Los docentes que impartían educación física en más de un nivel, se asimilaron al nivel educacional superior.

Para efectos de análisis de los resultados de la aplicación del cuestionario sobre prácticas evaluativas, teniendo como referente el Programa de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar, se consideran los siguientes significados de las magnitudes de los promedios y desviaciones estándar.

- Promedios inferiores a 3,0 indican una baja consideración de la variable o de alguno de sus componentes.
- Promedios que varían entre 3,0 y menos de 4,0 indican una consideración relativa de la

variable o de alguno de sus componentes, según se trate.

- Promedios de 4,0 a 5,0 indican una alta consideración o prioridad de la variable, o de alguno de sus componentes, según se trate.
- Desviaciones que fluctúan entre 0 y 0,33 indican un alto grado de homogeneidad en las opiniones de los miembros del grupo.
- Desviaciones que fluctúan entre 0,34 y 0,66 indican un alto grado de dispersión.
- Desviaciones superiores a 0,67 indican una gran heterogeneidad en el grupo.

Para efectos de conocer si las diferencias encontradas eran lo suficientemente significativas como para establecer inferencias a la población, se aplica análisis de varianza, y Scheffé para detectar entre qué niveles se daban estos tipos de diferencias.

Los resultados se presentan en tablas, a fin de posibilitar mayor claridad en la comparación entre las opiniones de los docentes de los cuatro niveles educacionales estudiados. Para la elaboración de las pruebas estadísticas como de las tablas de presentación se aplica el programa SPSS en castellano, versión 10.0.

5. Análisis y discusión de los resultados

En general, sea cual fuere la concepción evaluativa que tienen los docentes, ellos realizan evaluaciones concretas en el aula, acerca de las cuales no existe información disponible, de modo que hay mayor conocimiento acumulado en teoría de la evaluación que en lo que sucede en la práctica de la evaluación en educación física, en los diversos niveles del sistema.

En esta sección del estudio se analizan las respuestas de los docentes a interrogantes relacionadas

con sus prácticas evaluativas, en la intención de aproximarse al conocimiento sobre esas prácticas, independientemente si ellas son consideradas buenas o malas por un experto en la materia, o bien,

coincidentes o no con un determinado enfoque acerca de cómo debe ser la evaluación en el presente momento histórico cultural que vive el país.

5.1 Lo que los docentes evalúan en sus clases de educación física

TABLA N° 2 Lo que los docentes de la comuna de Quilpué evalúan en sus clases de educación física, según nivel educacional. Escala 0 a 5 (preguntas 1 a 4).

AFIRMACIONES	Nivel Educacional							
	Educación Parvularia (n=11)		Primer Ciclo Básico (n=25)		Segundo Ciclo Básico (n=14)		Educación Media (n=7)	
	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.
1. Yo evaluó mi desempeño docente	4,5	,8	4,4	1,2	4,2	1,2	4,7	,8
2. Yo evaluó a mis alumnos	4,7	,5	4,7	,6	4,9	,4	5,0	,0
3. Yo evaluó los recursos que tengo a disposición para realizar mis clases	4,6	,7	3,9	1,4	4,3	1,2	3,3	1,3
4. Yo evaluó el clima psicológico que se da en la clase	4,6	,7	4,4	,7	4,0	1,2	3,9	,9

La Tabla N° 2 permite advertir que los docentes de los cuatro niveles educacionales estudiados, evidencian otorgar una alta consideración al hecho de evaluar su desempeño docente y el de sus alumnos; lo mismo ocurre con los docentes de educación parvularia, primer y segundo ciclo básico respecto a evaluar el clima psicológico que se da en la clase.

Otorgan una consideración relativa al evaluar los recursos que se tienen para realizar las clases, los docentes de nivel parvulario y segundo ciclo básico.

Los cuatro indicadores utilizados para conocer lo que evalúan los docentes de los cuatro niveles son considerados en alta prioridad por los docentes de nivel parvulario y segundo ciclo básico. Sin

embargo, en general las desviaciones estándar indican un alto grado de dispersión en las opiniones de los docentes de los distintos niveles, excepto en los de nivel medio en lo que se refiere a la evaluación de los alumnos, donde se da cero dispersión de las opiniones.

El análisis de varianza para los datos cuyos promedios se muestran en la Tabla N° 4, entrega valores F que varían entre .36 y 2.03, lo que no permite afirmar con un alfa de .05, que existen diferencias significativas en la población entre las opiniones de los docentes de los distintos niveles respecto a los cuatro indicadores utilizados para conocer lo que evalúan los docentes en las clases de educación física.

5.2 Lo que los docentes consideran de los entes que evalúan en sus clases de educación física

Una interrogante es ¿qué ente evalúo? y otra diferente es ¿qué factores evalúo de ese ente? La Tabla N° 3 señala lo que los docentes evalúan de los alumnos.

5.2.1 Lo que los docentes evalúan de los alumnos en las clases de educación física

TABLA N°3. Lo que los docentes de la comuna de Quilpué evalúan de los alumnos en las clases de educación física, según nivel educacional. Escala 0 a 5 (preguntas 5 a 13)

AFIRMACIONES	Nivel Educacional							
	Educación Parvularia (n=11)		Primer Ciclo Básico (n=25)		Segundo Ciclo Básico (n=14)		Educación Media (n=7)	
	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.
5. Yo evalúo la forma como ejecutan mis alumnos las tareas motrices dadas	4,9	,3	4,5	1,0	4,5	,9	4,6	,8
6. Yo evalúo si el alumno ha logrado los objetivos o aprendizajes esperados	4,8	,4	4,8	,5	4,3	1,1	4,9	,4
7. Yo evalúo los intereses de mis alumnos relacionados con la actividad física	4,5	,7	4,3	,7	4,1	,9	4,7	,5
8. Yo evalúo el desarrollo psicomotor de los alumnos	4,6	,7	4,5	,8	4,4	,9	4,6	,5
9. Yo evalúo lo que los alumnos esperan de la clase de educación física	3,1	1,3	3,8	1,4	3,3	1,1	3,1	1,7
10. Yo evalúo el avance de cada alumno, según sus propias condiciones	4,8	,4	4,8	,4	4,8	,6	4,9	,4
11. Yo evalúo aspectos como el esfuerzo, interés, entusiasmo, participación	4,8	,6	4,8	,4	4,9	,4	5,0	,0
12. Yo evalúo la creatividad de mis alumnos	4,6	,7	4,8	,5	4,7	,5	4,0	1,2
13. Yo evalúo el comportamiento social de mis alumnos en la clase	4,9	,3	4,4	1,2	3,9	1,5	4,4	,5

La Tabla N° 3 permite apreciar que tanto los docentes de educación parvularia, como de primer y segundo ciclo básico y de educación media, consideran prioritario evaluar en sus alumnos los siguientes factores:

- 1) la forma como ejecutan las tareas motrices dadas
- 2) si están logrado los objetivos o aprendizajes esperados
- 3) los intereses de los alumnos con respecto a la actividad física
- 4) el desarrollo psicomotor
- 5) el avance personal
- 6) el esfuerzo, interés, entusiasmo y participación en clases
- 7) la creatividad
- 8) el comportamiento social en las clases

En general se advierte que las respuestas de los docentes en los cuatro niveles son heterogéneas, excepto en el nivel de educación media, donde no hay desviación en los puntajes asignados a la afirmación "yo evalúo aspectos como el esfuerzo, interés, entusiasmo, participación". El análisis de varianza por el factor nivel educacional, no detecta diferencias significativas entre las opiniones de los docentes de los cuatro niveles a los indicadores de lo que los docentes evalúan de sus alumnos, los valores F varían entre .30 y 2,62, de modo que la probabilidad de error de una estimación poblacional de los datos de la muestra es mayor que .05

5. 2 .2 Lo que los docentes evalúan de ellos mismos

Respecto a lo que los docentes evalúan de ellos mismos, la Tabla N° 4 permite apreciar que en los cuatro niveles se advierte una alta prioridad por evaluar las formas de evaluar y las estrategias metodológicas que emplean en sus clases.

TABLA N° 4: Lo que los docentes de la comuna de Quilpué evalúan de ellos mismos en sus clases de educación física, según nivel educacional. Escala 0 a 5 (preguntas 14 a 17)

AFIRMACIONES	Nivel Educacional							
	Educación Parvularia (n=11)		Primer Ciclo Básico (n=25)		Segundo Ciclo Básico (n=14)		Educación Media (n=7)	
	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.
14. Yo evalúo las decisiones que tomo en el transcurso de la clase	4,0	1,1	4,1	1,3	3,8	1,6	3,3	1,4
15. Yo evalúo las formas de calificar que utilizo	3,3	1,4	4,0	1,5	3,6	1,4	4,1	1,1
16. Yo evalúo las formas de evaluar que utilizo	4,1	,9	4,2	1,3	4,0	,9	4,1	1,1
17. Yo evalúo las estrategias metodológicas que empleo	4,6	,7	4,3	1,1	4,4	,8	4,4	,5

Los docentes de educación parvularia y primer ciclo básico también otorgan alta prioridad al evaluar las decisiones que toman en el transcurso de la clase y, estos últimos, además dan prioridad a evaluar las formas de calificar que utilizan, al igual que los docentes de educación media. El análisis de varianza no detecta diferencias significativas, los valores F fluctúan entre 0,06 y 0,75.

En el marco de lo que los docentes evalúan de sí mismo, los de primer ciclo básico evidencian una baja prioridad por evaluar las decisiones que toman en el transcurso de las clases y las formas de calificar que utilizan; lo mismo ocurre con los docentes de segundo ciclo básico respecto a evaluar las formas de calificar que utilizan. En general los docentes de educación parvularia, primero y segundo ciclo básico, presentan una prioridad relativa al hecho de evaluar las formas de evaluar que

emplean. Estas prioridades, según nivel educacional, se aprecian con mayor claridad en la Tabla N° 5, donde destaca claramente la mayor preocupación de las docentes de educación parvularia por tener mayor información sobre su docencia en educación física.

5. 2. 3 Lo que los docentes evalúan de los recursos que tienen para realizar sus clases

Respecto de lo que los docentes evalúan de los recursos que tienen para realizar sus clases, en los cuatro niveles los docentes otorgan prioridad al evaluar los implementos con los que cuentan para realizar las clases y a evaluar el lugar donde realizan las mismas, no obstante que se da una gran heterogeneidad en las respuestas dadas.

TABLA N° 5: Lo que los docentes de la comuna de Quilpué evalúan de los recursos que tienen para realizar sus clases, según nivel educacional. Escala 0 a 5 (preguntas 18 a 19)

AFIRMACIONES	Nivel Educacional							
	Educación Parvularia (n=11)		Primer Ciclo Básico (n=25)		Segundo Ciclo Básico (n=14)		Educación Media (n=7)	
	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.
18. Yo evalúo los implementos con los que cuento para realizar las clases	4,5	,7	4,3	,7	4,2	1,1	4,3	,8
19. Yo evalúo el lugar donde realizo mis clases	4,5	,7	4,2	,8	4,4	,8	4,1	1,1

El análisis de varianza, según nivel educacional, no detecta diferencias significativas en las opiniones de los docentes respecto de los factores indicados. Con un alfa de .05 la probabilidad de error es .91 y .71, por lo cual no se puede generalizar para la población las diferencias entre los niveles de los valores encontrados con respecto a los factores indicados en la Tabla N° 5.

5.2.4 Lo que los docentes evalúan del clima psicológico que se da en las clases

Respecto de la evaluación del clima psicológico que se produce en las clases de educación física, en los cuatro niveles los docentes dan prioridad al evaluar:

- 1) si en las clases se dan buenas relaciones entre los alumnos
- 2) si en las clases se dan buenas relaciones entre los alumnos y el profesor
- 3) si en las clases hay un ambiente agradable

TABLA N° 6: Lo que los docentes de la comuna de Quilpué evalúan del clima psicológico que se da en la clase, según nivel educacional. Escala 0 a 5 (preguntas 20 a 22)

AFIRMACIONES	Nivel Educacional							
	Educación Parvularia (n=11)		Primer Ciclo Básico (n=25)		Segundo Ciclo Básico (n=14)		Educación Media (n=7)	
	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.
20. Yo evalúo si en las clases se dan buenas relaciones entre los alumnos	4,7	,6	4,6	,9	4,5	,7	4,7	,5
21. Yo evalúo si se dan buenas relaciones entre los alumnos y el profesor	4,7	,6	4,7	,7	4,4	,9	4,7	,5
22. Yo evalúo si en las clases hay un ambiente agradable	4,9	,3	4,7	,8	4,6	,6	4,9	,4

Sin embargo, como en los casos anteriores, se aprecia una gran heterogeneidad de las respuestas dentro de cada nivel educativo. Por su parte, el análisis de varianza no detecta diferencias significativas con un alfa de .05. Las probabilidades de error de generalizar diferencias de puntajes entre los niveles educacionales a la población, son de: .45, .62 y .06 para las respuestas dadas por los miembros de la muestra a las afirmaciones señaladas en la Tabla N° 6.

En la Figura N° 4 es posible apreciar por observación directa la posición más prioritaria de los docentes de educación parvularia por evaluar el clima psicológico de las clases, con respecto a los docentes de los otros niveles.

TABLA N° 7: Para qué se evalúan los docentes de la comuna de Quilpué, según nivel educacional. Escala 0 a 5 (preguntas 24 y 30)

AFIRMACIONES	Nivel Educacional							
	Educación Parvularia (n=11)		Primer Ciclo Básico (n=25)		Segundo Ciclo Básico (n=14)		Educación Media (n=7)	
	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.
24. Yo evalúo para conocer si la metodología utilizada está dando resultados	4,8	,4	4,4	,7	4,1	1,4	4,3	,8
30. Yo evalúo para tomar decisiones destinadas a mejorar mi docencia	4,8	,4	4,3	1,3	4,4	1,2	4,6	,8

5.3 Para qué evalúan los docentes en las clases de educación física

5.3.1 Para qué se evalúan los docentes en sus clases de educación física

En general los docentes que imparten clases de educación física en los cuatro niveles educacionales tienen en alta consideración el evaluar para:

- 1) conocer si la metodología utilizada está dando resultados
- 2) tomar decisiones destinadas a mejorar la docencia

El análisis de varianza no detecta diferencias significativas en las opiniones dadas por los docentes de los cuatro niveles respecto a los indicadores utilizados para conocer para qué se evalúan los docentes. La probabilidad de error de generalizar las diferencias encontradas a la población origen de la muestra, son de: .25 y .62.

5.3.2 Para qué evalúan los docentes a sus alumnos

La Tabla N° 8: nos da información respecto a la pregunta ¿para qué evalúan los docentes a sus alumnos?

TABLA N° 8: Para qué evalúan los docentes de la comuna de Quilpué a sus alumnos, según nivel educacional. Escala 0 a 5 (preguntas 23 y 25 a 29)

Los docentes de los cuatro niveles evalúan prioritariamente para:

AFIRMACIONES	Nivel Educacional							
	Educación Parvularia (n=11)		Primer Ciclo Básico (n=25)		Segundo Ciclo Básico (n=14)		Educación Media (n=7)	
	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.
23. Yo evalúo para calificar	2,8	2,0	1,9	1,5	2,5	1,7	3,7	1,0
25. Yo evalúo para cumplir con la norma	3,4	1,5	1,5	1,5	2,8	1,7	1,7	1,4
26. Yo evalúo para llevar un registro	4,7	,6	3,2	1,7	3,3	1,4	2,7	1,9
27. Yo evalúo para observar si mis alumnos están logrando los objetivos o aprendizajes esperados	4,8	,4	4,6	,6	4,6	,9	5,0	,0
28. Yo evalúo para observar si mis alumnos lograron los objetivos o aprendizajes esperados	4,8	,4	4,6	1,0	4,5	,9	5,0	,0
29. Yo evalúo para saber si cada alumno logra superar sus condiciones anteriores respecto a los objetivos o aprendizajes esperados	4,8	,4	4,8	,4	4,7	,5	5,0	,0

- 1) saber si sus alumnos están logrando los objetivos o aprendizajes esperados
- 2) saber si sus alumnos lograron los objetivos de aprendizaje esperados
- 3) saber si cada alumno logra superar sus condiciones anteriores respecto a los objetivos o aprendizajes esperados.

Los docentes de nivel parvulario, primer y segundo ciclo básico evidencian baja consideración por medir para calificar; los de educación media presentan una consideración relativa.

Los docentes de primer ciclo básico, segundo ciclo básico y educación media evidencian baja consideración por medir para cumplir con la norma;

los de educación parvularia presentan una consideración relativa de este factor

No obstante lo señalado, no se advierten diferencias significativas entre las opiniones de los docentes de los cuatro niveles en cinco de los seis indicadores utilizados para medir por qué evalúan los docentes a sus alumnos. Sólo frente al indicador "yo evalúo para cumplir con la norma" se da una probabilidad de error inferior al .05 en la generalización a la población origen de la muestra.

5. 3. 3 Para qué evalúan los docentes los recursos que utilizan

La Tabla N° 11 nos informa que los docentes de educación parvularia y primer ciclo básico evidencian una alta consideración por evaluar para conocer la utilidad de los implementos en relación con las actividades que prepara para su clase; en cambio, los de segundo ciclo básico presentan una consideración relativa y los de educación media una baja consideración. En todo caso, se evidencia una gran heterogeneidad en la opinión de los docentes de cada uno de los cuatro niveles.

TABLA N° 9: Para qué evalúan los docentes de la comuna de Quilpué los recursos a utilizar en clases, según nivel educacional. Puntajes promedio, escala 0 a 5 (pregunta 32)

AFIRMACIONES	Nivel Educacional							
	Educación Parvularia (n=11)		Primer Ciclo Básico (n=25)		Segundo Ciclo Básico (n=14)		Educación Media (n=7)	
	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.
32. Yo evalúo para conocer la utilidad de los implementos en relación con las actividades que preparo para mis clases	4,1	1,3	4,0	1,4	3,4	1,4	2,6	1,9

Además, el análisis de varianza, con un alfa de .05, no detecta diferencias significativas entre las opiniones de los docentes de los cuatro niveles ($p = .85$), por lo que no se puede generalizar para la población las diferencias encontradas en la muestra.

5. 3. 4 Para qué evalúan los docentes el clima psicológico

Los docentes de los cuatro niveles evidencian tener en alta consideración evaluar para mejorar el ambiente que se da en sus clases; sin embargo, las opiniones presentan una alta heterogeneidad y el análisis de varianza no detecta diferencias significativas ($p = .39$) entre las opiniones de los docentes de los distintos niveles.

TABLA N° 10: Para qué evalúan los docentes de la comuna de Quilpué el clima psicológico, según nivel educacional. Puntajes Escala 0 a 5 (pregunta 31)

AFIRMACIONES	Nivel Educacional							
	Educación Parvularia (n=11)		Primer Ciclo Básico (n=25)		Segundo Ciclo Básico (n=14)		Educación Media (n=7)	
	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.
31. Yo evalúo para mejorar el ambiente que se da en mis clases	4,2	1,3	4,1	1,4	4,0	1,5	4,0	,8

5. 4 Cómo evalúan los docentes lo que evalúan en sus clases de educación física.

5. 4. 1 Cómo evalúan los docentes a sus alumnos

Ciertamente, cuestiones diferentes son el qué ente evalúo, qué aspectos evalúo de ese ente y cómo evalúo esos aspectos. En este apartado se trata este último tema en la posición de los docentes de la muestra.

Los docentes de los cuatro niveles dan prioridad a evaluar a sus alumnos mediante:

- 1) una lista de cotejo
- 2) una escala de apreciación
- 3) observación directa de los alumnos

Los docentes de educación parvularia y primer ciclo básico otorgan una consideración relativa a evaluar solicitando a los alumnos que se evalúen

entre sí, aspecto que los docentes de segundo ciclo básico y educación media otorgan una baja consideración.

Los docentes de los cuatro niveles otorgan una baja consideración al evaluar mediante:

- 1) interrogaciones orales
- 2) pruebas escritas
- 3) tests de psicomotricidad

El análisis de varianza sólo advierte diferencias significativas en los indicadores: "Yo evalúo con pruebas de condición física o aptitud física"; "yo evalúo mediante trabajos de investigación que doy para la casa"; y "yo evalúo mediante tests de psicomotricidad".

En los tres casos la probabilidad de error es inferior a .05, de modo que en la población que representa la muestra cabría esperar diferencias similares a las observadas en las opiniones dadas.

TABLA N° 11: Cómo evalúan los docentes de la comuna de Quilpué a sus alumnos, según nivel educacional. Puntajes Escala 0 a 5 (preguntas 33 a 41 y 43)

AFIRMACIONES	Nivel Educacional							
	Educación Parvularia (n=11)		Primer Ciclo Básico (n=25)		Segundo Ciclo Básico (n=14)		Educación Media (n=7)	
	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.
33. Yo evalúo de acuerdo a una lista de cotejo	4,9	,3	4,6	,7	4,1	1,4	4,4	1,0
34. Yo evalúo de acuerdo a una escala de apreciación	4,3	1,1	4,5	,9	4,1	1,1	4,4	,8
35. Yo evalúo con pruebas (tests) de condición física o aptitud física	1,1	,8	1,8	1,8	4,0	1,1	3,9	1,2
36. Yo evalúo pidiendo auto-evaluación	4,2	1,3	3,5	1,3	3,4	1,4	2,7	1,6
37. Yo pido a los alumnos que se evalúen entre sí	3,8	1,3	3,7	1,3	2,9	1,5	2,7	1,6
38. Yo evalúo por observación directa a mis alumnos	4,9	,3	4,6	,6	4,7	,6	4,3	,8
39. Yo evalúo mediante interrogaciones orales	2,0	2,3	1,5	1,8	2,0	1,9	1,6	1,8
40. Yo evalúo mediante pruebas escritas	,4	1,1	1,0	1,5	1,8	1,9	1,6	1,1
41. Yo evalúo mediante trabajos de investigación que doy para la casa	1,7	1,8	1,2	1,4	2,8	1,8	3,3	1,4
43. Yo evalúo aplicando tests de psicomotricidad	2,0	1,4	1,7	1,7	3,6	1,7	2,6	1,7

5. 4. 2 Cómo evalúan los docentes los recursos para sus clases y el clima de las mismas.

Es de conocimiento común que los docentes que imparten clases de educación física pueden utilizar

una diversidad de implementos para apoyar sus clases, también se sabe que esos implementos suelen ser escasos en el medio escolar chileno. El cómo evalúan los docentes los recursos que poseen para sus clases y el clima psicológico de las mismas, se analiza con los datos de la siguiente tabla.

TABLA N° 12: Cómo evalúan los docentes de la comuna de Quilpué los recursos para sus clases y el clima de las mismas, según nivel educacional. Escala 0 a 5 (preguntas 42 y 44)

AFIRMACIONES	Nivel Educacional							
	Educación Parvularia (n=11)		Primer Ciclo Básico (n=25)		Segundo Ciclo Básico (n=14)		Educación Media (n=7)	
	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.	Media Arit.	Desv. Est.
42. Yo evalúo por observación directa los implementos que tengo para apoyar mis clases	4,5	1,2	3,2	1,8	3,4	1,5	3,4	1,4
44. Yo evalúo por observación directa el clima de las clases	4,9	,3	4,5	1,0	4,4	1,3	4,9	,4

Los docentes de los cuatro niveles otorgan alta consideración al evaluar por observación directa el clima de la clase y sólo los de educación parvularia evidencian esta misma consideración al evaluar por observación directa los implementos que tienen para apoyar sus clases. Para ambos indicadores no se aprecian diferencias significativas por nivel educacional, con un alfa de .05. La probabilidad de error es de .20 y .45 respectivamente, para generalización de los valores de la muestra a la población.

6. Conclusiones

1. Los docentes de los cuatro niveles educacionales otorgan alta consideración al hecho de evaluar su desempeño docente y el de sus alumnos; lo mismo ocurre con los docentes de educación parvularia, primer y segundo ciclo básico, respecto a evaluar el clima psicológico que se da en la clase.
2. En lo que respecta a lo que los docentes consideran prioritario evaluar de sus alumnos, en los cuatro niveles evidencian una alta consideración por evaluar los siguientes factores:
 - a) la forma como ejecutan las tareas motrices dadas
 - b) si están logrado los objetivos o aprendizajes esperados
 - c) los intereses de los alumnos con respecto a la actividad física
 - d) el desarrollo psicomotor
 - e) el avance personal
 - f) el esfuerzo, interés, entusiasmo y participación en clases
 - g) la creatividad
 - h) el comportamiento social en las clases
3. En lo que respecta a lo que los docentes evalúan de ellos mismos, en los cuatro niveles se advierte una alta prioridad por evaluar las formas de evaluar y las estrategias metodológicas que emplean en sus clases.
4. Respecto de lo que los docentes evalúan de los recursos que tienen para realizar sus clases, en los cuatro niveles los docentes otorgan prioridad al evaluar los implementos con los que cuentan para realizar las clases y el lugar donde ejercen su docencia.

5. Respecto de la evaluación del clima psicológico que se produce en las clases, en los cuatro niveles los docentes dan prioridad al evaluar:
 - a) si en las clases se dan buenas relaciones entre los alumnos
 - b) si en las clases se dan buenas relaciones entre los alumnos y profesor
 - c) si en las clases hay un ambiente agradable
6. Respecto a para qué evalúan los docentes en sus clases de educación física, en los cuatro niveles educacionales tienen en alta consideración el evaluar para:
 - a) conocer si la metodología utilizada está dando resultados
 - b) tomar decisiones destinadas a mejorar la docencia.
7. En general, no es posible afirmar que en la población origen de la muestra se den prácticas evaluativas diferentes, según nivel educacional.

7. Proyecciones

Pareciera importante conocer si las formas de evaluar que emplean los docentes de aula, cuando imparten clases de educación física, son coherentes con los planteamientos de la Reforma Educacional Chilena. Ello es motivo de un estudio diferente.

8. Bibliografía

1. Chile, Ministerio de Educación. (1997 a). Reglamento de evaluación. Material de Apoyo para la Elaboración del Reglamento Interno de Evaluación de la Escuela, Santiago: División de Educación General.
2. Chile, Ministerio de Educación. (1997 b). Elaboración Curricular y evaluación. Manual para grupos profesionales de trabajo (II), Santiago: Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación (MECE).
3. Chile, Ministerio de Educación. (1998). Reforma en marcha. Buena educación para todos, Santiago: Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación (MECE).
4. FUNDACIÓN CHILE (2003). Manual de mejoramiento de la gestión escolar, Santiago: Facultad de Educación Universidad Católica de Chile, Programa de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar.
5. LÓPEZ Pastor, Víctor Manuel. (1999). Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado, Valladolid: Universidad de Valladolid.
6. LÓPEZ Pastor, Víctor M. (2000). La evaluación en Educación Física en España: una revisión bibliográfica (1970-1997). En "Habilidad motriz", Revista Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, N°16: 4-14, Andalucía, España.
7. MONEDERO Moya, Juan José. (1998). Bases teóricas de la evaluación educativa, Granada: ALJIBE.
8. SANTOS Guerra, Miguel Ángel. (1998). Evaluar es comprender, Río de la Plata: Magisterio.
9. VILLAFANA, Trujillo, Ruth. (1999). Enfrentando la reforma educacional. Evaluación educativa, una orientación para el docente, Santiago: CPEIP.



NOTICIAS

ESCUELAS DE EDUCACIÓN FÍSICA SE REÚNEN EN LA CENTRAL

Por Ignacio Jara

Debatir en torno a los nuevos paradigmas que rigen la enseñanza de la actividad física, es uno de los objetivos del Encuentro Internacional de Motricidad Humana: "100 años de la Educación Física en Chile", que desde el Miércoles 23 de noviembre se desarrolla en dependencias de la Universidad Central, y cuyas actividades se extenderán hasta el Viernes 25 del presente mes.

Representantes de las Carreras de Pedagogía en Educación Física, provenientes de todo Chile, América Latina y Europa, participaron en la jornada inaugural de este encuentro, la cual contó con la presencia de la Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, UCEN, Sra. Selma Simonstein, y el Director de la Escuela de Pedagogía en Educación Física, don Sergio Carrasco.

A ellos también se sumaron los expositores internacionales Sra. Eugenia Trigo (España), Sra. Sheila Pereira Dos Santos (Brasil), Sr. Luis Jaramillo (Colombia) y don Sergio Toro (Chile). Este último, docente de nuestra Casa de Estudios y experto en Motricidad Humana:

Más que deporte

Tal como explican todos ellos, el concepto de Motricidad Humana es un nuevo paradigma dentro de esta disciplina, y apunta a saltar la valla de lo netamente deportivo, para estudiar al hombre y la mujer en una dimensión integral. A fin de cuentas —agregan los docentes— todas nuestras actividades están ligadas a la motricidad y al movimiento y guardan también relación con aspectos más amplios como calidad de vida, sexualidad, armonía familiar, laboral, etc.

"Este nuevo esquema rompe con el molde tradicional que considera al profesor de Educación Física como un mero entrenador y amplía la mirada hacia su rol como pedagogo", afirma el Director de Carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Central de Chile, don Sergio Carrasco.

En tal sentido, el académico añade que "nuestra Escuela es una de las primeras en Chile que adopta la Motricidad como eje central de su trabajo, lo cual nos sitúa en un puesto de avanzada en comparación con otras escuelas de Chile, y a la par con las principales de países desarrollados", explica Carrasco.

Para el Jueves el Encuentro Internacional tiene contemplado actividades prácticas y el Viernes se realizará un plenario en el Aula Magna del Centro de Extensión de la UCEN.



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