

UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
ACTA DE EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Señale con X si se trata de: PROYECTO: INFORME FINAL:

TÍTULO DEL TRABAJO: EL LUGAR DEL CUERPO EN UN PROCESO DE RECREACION DIRIGIDA DESARROLLADO CON UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE GRADO 10 DE LA INSTITUCION EDUCATIVA REPUBLICA DE ARGENTINA".

DIRECTOR: NELSON MAURICIO MUÑOZ SANCHEZ
ESTUDIANTES: 200740436 JONATHAN SMITH AVENDAÑO
EVALUADORES: ARCESIO ELIECER ESPINOSA
 LUZ ELENA LUNA MONART

FECHA Y HORA DE LA EVALUACIÓN. 5 de Septiembre 2013 HORA: 2:30 pm

OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES:

- El proado considera que el trabajo de grado se califica como Bueno en la medida en que:
- Tiene coherencia con los objetivos propuestos y el desarrollo del trabajo, cumpliendo a cabalidad con los objetivos propuestos.
 - Aborda de manera novedosa y vigorosa la reflexión entre la recreación y el cuerpo.
 - Hace una amplia revisión bibliográfica sin perder el objeto de estudio.

(si se considera necesario, usar hojas adicionales)



PARTE 1. Términos de la licencia general para publicación digital de obras en el repositorio institucional de Acuerdo a la Política de Propiedad Intelectual de la Universidad del Valle

Actuando en nombre propio los AUTORES o TITULARES del derecho de autor confieren a la UNIVERSIDAD DEL VALLE una Licencia no exclusiva, limitada y gratuita sobre la obra que se integra en el Repositorio Institucional, que se ajusta a las siguientes características:

a) Estará vigente a partir de la fecha en que se incluye en el Repositorio, por un plazo de cinco (5) años, que serán prorrogables indefinidamente por el tiempo que dure el derecho patrimonial del AUTOR o AUTORES. El AUTOR o AUTORES podrán dar por terminada la licencia solicitando por escrito a la UNIVERSIDAD DEL VALLE con una antelación de dos (2) meses antes de la correspondiente prórroga.

b) El AUTOR o AUTORES autorizan a la UNIVERSIDAD DEL VALLE para que en los términos establecidos en el Acuerdo 023 de 2003 emanado del Consejo Superior de la Universidad del Valle, la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993 y demás normas generales sobre la materia, publique la obra en el formato que el Repositorio lo requiera (impreso, digital, electrónico, óptico, usos en red o cualquier otro conocido o por conocer) y conocen que dado que se publica en Internet por este hecho circula con un alcance mundial.

c) El AUTOR o AUTORES aceptan que la autorización se hace a título gratuito, por lo tanto renuncian a recibir emolumento alguno por la publicación, distribución, comunicación pública y cualquier otro uso que se haga en los términos de la presente Licencia y de la **Licencia Creative Commons** con que se publica.

d) El AUTOR o AUTORES manifiestan que se trata de una obra original y la realizó o realizaron sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, obra sobre la que tiene (n) los derechos que autoriza (n) y que es él o ellos quienes asumen total responsabilidad por el contenido de su obra ante la UNIVERSIDAD DEL VALLE y ante terceros. En todo caso la UNIVERSIDAD DEL VALLE se compromete a indicar siempre la autoría incluyendo el nombre del AUTOR o AUTORES y la fecha de publicación. Para todos los efectos la UNIVERSIDAD DEL VALLE actúa como un tercero de buena fé.

e) El AUTOR o AUTORES autorizan a la UNIVERSIDAD DEL VALLE para incluir la obra en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión. El AUTOR o AUTORES aceptan que la UNIVERSIDAD DEL VALLE pueda convertir el documento a cualquier medio o formato para propósitos de preservación digital.

SI EL DOCUMENTO SE BASA EN UN TRABAJO QUE HA SIDO PATROCINADO O APOYADO POR UNA AGENCIA O UNA ORGANIZACIÓN, CON EXCEPCIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE, LOS AUTORES GARANTIZAN QUE SE HA CUMPLIDO CON LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES REQUERIDOS POR EL RESPECTIVO CONTRATO O ACUERDO.



PARTE 2. Autorización para publicar y permitir la consulta y uso de obras en el Repositorio Institucional.

Con base en este documento, Usted autoriza la publicación electrónica, consulta y uso de su obra por la UNIVERSIDAD DEL VALLE y sus usuarios de la siguiente manera;

a. Usted otorga una (1) licencia especial para publicación de obras en el repositorio institucional de la UNIVERSIDAD DEL VALLE (Parte 1) que forma parte integral del presente documento y de la que ha recibido una (1) copia.

Si autorizo ☒ No autorizo ☐

b. Usted autoriza para que la obra sea puesta a disposición del público en los términos autorizados por Usted en los literales a), y b), con la **Licencia Creative Commons Reconocimiento - No comercial - Sin obras derivadas 2.5 Colombia** cuyo texto completo se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/> y que admite conocer.

Si autorizo ☒ No autorizo ☐

Si Usted no autoriza para que la obra sea licenciada en los términos del literal b) y opta por una opción legal diferente describala:

En constancia de lo anterior,

Título de la obra:

EL LUGAR DEL CUERPO EN UN PROCESO DE RECREACIÓN DIRIGIDA
DESARROLLADO EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DEL GRADO DECIMO DE
LA INSTITUCIÓN ACADÉMICA REPUBLICA DE ARGENTINA

Autores:

Nombre: JONATHAN ESMITT AJENDANO BOLAÑOS

Firma:
C.C. 1.144.029.465

Nombre:

Firma: _____
C.C. _____

Nombre:

Firma: _____
C.C. _____

Fecha: 5 DE SEPTIEMBRE 2013

¹ Los detalles serán expuestos de ser necesario en documento adjunto

EL LUGAR DEL CUERPO EN UN PROCESO DE RECREACIÓN DIRIGIDA DESARROLLADO CON
UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
REPÚBLICA DE ARGENTINA

ESTUDIANTE
JONATHAN ESMITH AVENDAÑO
COLECTIVO MINGA DE PENSAMIENTO

UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
PROGRAMA ACADÉMICO DE RECREACIÓN
SANTIAGO DE CALI

2013

El Lugar del Cuerpo en un Proceso de Recreación Dirigida Desarrollado con un grupo de
estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa República de Argentina

Estudiante

Jonathan Esmith Avendaño

Colectivo Minga de Pensamiento

Trabajo de Grado presentado para obtener el título de:

Profesional En Recreación

Director Trabajo de Grado

Nelson Mauricio Muñoz Sánchez

Universidad Del Valle

Instituto De Educación Y Pedagogía

Programa Académico De Recreación

Santiago De Cali

2013

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Al Espíritu Mayor por acompañarme siempre e iluminar mi camino en cualquier espacio y momento en que me encuentre.

A los Te Wala o médicos tradicionales indígenas por brindarme sus buenas energías espirituales en sus resguardos y sitios sagrados.

A mis padres, Saúl Ernesto Avendaño y Olga Mary Bolaños, por permitirme ser una persona privilegiada en mis estudios universitarios. Por otorgarme una vida con buena formación. Por ayudarme a abrir y cerrar un gran ciclo. Padres, los amo por todo el apoyo que me han brindado en este proceso que se llama vida.

A Andrea Vélez Vargas por brindarme su apoyo, confianza y amor en este tiempo de preparación, por ayudarme de una manera especial a alcanzar esta meta.

Al Colectivo Minga de Pensamiento, compañeros y amigos que sin duda se llevarán en recuerdo y prácticas en donde me encuentre, o nos encontremos.

A tres personas que dejaron huella y marcaron mi formación universitaria, al profesor José Luis Grosso por sus grandes enseñanzas y demostraciones de que el mundo tiene otros mundos y es más complejo de lo que parece. Al profesor y amigo William López Gutiérrez por compartir sus vivencias, experiencias, saberes y consejos de vida hacia mí. Y a la profesora Patricia Botero por crear múltiples conexiones con los muchos procesos de la realidad colombiana.

A mis compañeros y amigos Oscar Acosta y Johnny Andrés Velazco por las múltiples discusiones que hicimos. Por compartir momentos de alegría, *aleteos* y angustia, gracias por sus aprendizajes y enseñanzas, ahora y en futuro.

A la Universidad del Valle por permitirme crear nuevas amistades que me acompañaron en risas y tristezas durante toda la carrera. Por todas la actividades brindadas en esta agradable etapa de mi vida.

A mis profesores del Programa Académico de Recreación, Harold Manzano, Armando Henao, Vivian Unas, Victoria Valencia, Marleny Ordoñez, Judith Mulford, Jorge Rojas, Roció Gómez y Mauricio Muñoz (Tutor de T. grado). Por ayudarme a construir y cultivar mi aprendizaje durante mi carrera profesional y saber personal.

Se menciona que durante toda la vida existen personas que cumplen el rol de familia ya que se preocupan por uno, dan consejos, recomendaciones y brindan su apoyo para cumplir los objetivos o metas planeadas. Es por eso que con gratitud y admiración, les agradezco de corazón por ser padres, madres y hermanos míos.

Jonathan Smith Avendaño

Las Paradojas de un académico

(Poesía)

CREO

*A veces creo que pienso,
a veces pienso que creo,
a veces creo que pienso que creo,
otras pienso que creo que pienso.
Si lo que pienso es que creo y no creo,
entonces no creo en lo que pienso.
Si lo que creo es que pienso
y no pienso,
entonces no creo en lo que creo.
Si no creo en lo que creo
ni creo en lo que pienso
¿para qué pienso lo que pienso?
¿para qué creo que pienso?
¿para qué pienso que creo?.
Mejor no pienso
mejor no creo
mejor me recreo en no pensar
o me repienso en no creer.*

Agradecimientos a

Carlos Geraldo Orjuela (autor) por regalarme

Esta interesante poesía

El Lugar Del Cuerpo en un Proceso de Recreación Dirigida
desarrollado en un grupo de estudiantes de grado décimo
De la Institución Educativa República de Argentina

Resumen

El lugar del cuerpo en la recreación dirigida es un escrito que surge después de la práctica profesional con estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa República de Argentina (IERA). Así pues, el texto presenta dos temas a desarrollar: *primero*, el cuerpo, noción que se expone desde la historia, pues existen diferentes concepciones sobre él, y es necesario resaltar desde qué perspectiva se pretende hablar, asimismo, se buscó mostrar el cuerpo dentro del ámbito educativo; *segundo*, la recreación, como esta disciplina es amplia, se buscó delimitar históricamente su significado, para darle paso a la Práctica Pedagógica de *la Recreación Dirigida*; de esta manera, en cuatro sesiones de intervención realizadas se articularon ambos temas, llegando así a un análisis desde el ámbito corporal en *la recreación dirigida*, obteniendo como efecto un cuerpo re-creado.

Palabras claves: cuerpo, recreación, recreación dirigida, ocio, prácticas recreativas, actividades recreativas, expresión corporal.

Keywords: body, recreation, directed recreation, leisure, recreational practices, body language.

Tabla de Contenido

Introducción	13
1. EL COMIENZO DE UN PRINCIPIO	15
1.1. Delimitación del problema	16
1.2. Objetivos	17
1.3.1. Objetivo General	17
1.3.2. Objetivos Específicos	17
1.3. Un Método Caminante	18
1.4. <i>Ensoñación en una práctica profesional</i>	23
2. UNA HISTORIA SOBRE EL CUERPO	28
2.1. La procedencia de una concepción de un cuerpo	29
2.2. Discurso sobre el cuerpo, Cuerpo Representado, y Cuerpo vivo en el ámbito educativo	35
3. RECREACIÓN, RECREACIÓN DIRIGIDA Y EL CUERPO RE-CREADO	42
3.1. <i>Una Historia sobre La Recreación, Recreación Dirigida y los cuerpos.</i>	43
3.2. <i>La Recreación Dirigida</i>	49
3.2.1 <i>La Recreación como actividad social general</i>	49
3.2.2 <i>Recreación como práctica pedagógica y dirigida.</i>	50
3.2.3 <i>La Recreación como Actividad Interna</i>	51

3.2.4. Metodologías de la recreación dirigida	52
3.2.4.1 Secuencia de Actividad Recreativa (SAR)	52
3.2.4.1. Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI).....	54
3.3. Recreación Dirigida y Cuerpo Re-creado (Compartiendo vivencias)	56
3.3.1. Sesión I. El primer encuentro.....	58
3.3.1.1 Análisis de la sesión I. Sensibilización del cuerpo.	62
3.3.2. Sesión II. Mirando nuestra imagen.	67
3.3.2.1. Análisis de la Sesión II. Sensibilización cuerpo-espacio.	71
3.3.3. Sesión III. Nuestra cotidianidad.	75
3.3.3.1. Análisis de Sesión III. Cuerpo, emociones y recreación.	79
3.3.4. Sesión IV. Pegando nuestros sueños.....	86
3.3.4.1. Análisis de sesión IV. Cuerpo comunicativo y recreación.	90
4. REMEMORANDO PARA UN PRESENTE	98
4.1. La procedencia de cuerpos recreativos.....	99
5. Bibliográficas.....	106
6. Referencias	108
7. Anexos.....	108

Introducción

El siguiente estudio es el resultado de un interés que nació hace aproximadamente cinco años (2008). El deseo por explorar cuál es *el lugar del cuerpo* en sus diferentes ámbitos me ha llevado a innumerables vivencias, entre ellas las compartidas con compañeros indígenas del Cauca¹, quienes me mostraron un mundo en el que caben otros mundos, fortaleciendo así las ideas y los pensamientos con respecto a las prácticas corporales.

Posterior a esto, la interacción de la práctica profesional (como estudiante del Programa Académico de Recreación de la Universidad del Valle) con los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa República de Argentina (IERA) de Cali me brindó un espacio en que podría articular ambos temas: *el cuerpo y la recreación dirigida*. Así pues, al vincular el primer interés con la práctica profesional, surge este escrito que tiene como base indagar cuál es el *lugar de cuerpo* en la *recreación dirigida*.

La pregunta sobre *el lugar del cuerpo*, no hace referencia a un análisis del lenguaje corporal de los estudiantes que participaron en el proceso recreativo, ni tampoco busca observar la influencia educativa a través de las actividades corporales utilizadas. En este ejercicio de investigación, se develan y exponen algunos elementos e interacciones corporales que se dieron en el proceso recreativo con el propósito de explicitar la relevancia de reconocer el cuerpo y la corporalidad en un proceso de *recreación dirigida*.

¹ Entre estos los Misak, los Nasa y el proceso de la Minga Indígena popular y resistencia.

El texto en general está dividido en cuatro partes. La *primera*, corresponde a: el marco metodológico, explicación del método de análisis utilizado en el trabajo; la delimitación del problema, reducción e interés a investigar; los objetivos, guías del estudio realizado; y el marco contextual, aclaración de dónde y cuándo se realizó la práctica profesional. En la *segunda*, se toma la historia del cuerpo como punto de partida, porque desde ella se muestra el primer discurso dicotómico que conlleva a la separación entre el cuerpo y la mente, cuya ideología construye una concepción general sobre el cuerpo. La *tercera*, es un seguimiento histórico al concepto de recreación, pues tiene variados significados en su proceso de construcción, asimismo se explica su relación con otros conceptos como el ocio y el tiempo libre. También se presenta en esta parte una articulación entre la recreación dirigida y el cuerpo, a través del análisis de cuatro sesiones recreativas, todas realizadas en un grupo de estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Republica de Argentina. La *cuarta* y última parte, es una conclusión, a modo de reflexión, sobre *el lugar del cuerpo en la recreación dirigida*.

1. EL COMIENZO DE UN PRINCIPIO



1.1. Delimitación del problema

Dentro del contexto educativo la noción que prima sobre el cuerpo es la de un objeto pasivo que sólo está allí para ser educado y disciplinado (Kaplum, 2009; Foucault, 1984); restringiendo su visión a dos partes: la primera, la mano, que es la que redacta o escribe lo que se dice; y la segunda, el cerebro que recibe la información (Kaplum, 2009); sin olvidar que en el ámbito educativo también existe el trabajo adonístico de la educación física en que se potencia el carácter, la disciplina, el esfuerzo y el sudor del estudiante (Ramos, 2005). Con toda esta percepción sobre el cuerpo, que se mantiene por once grados, el estudiante asimila y vive la concepción de un cuerpo en segmentos (Restrepo, 2009).

No obstante, pese a este panorama no hay que olvidar que los estudiantes en su relación cotidiana, dentro de las aulas de clase, tienen un espacio para compartir experiencias, ideas, burlas, chistes y reflexiones diarias (Bordes, 2005). Aunque la normatividad del lugar busque restringirlos e incluso los califique como locos, indisciplinados, desobedientes e incultos, no se puede negar que hay instantes en que el cuerpo y la mente del estudiante se distraen por tiempos cortos. En pocas palabras el estudiante se busca re-crearse.

Es a partir de este supuesto que el ámbito de *la recreación dirigida* puede brindar un espacio en que los estudiantes pueden expresar, comunicar, relacionar y aprender por medio de su cuerpo. Porque cabe recalcar que una de las ventajas, y que se puede observar a simple vista, es que la recreación moviliza y estimula al cuerpo a través de la actividad realizada. Es desde el sentido pedagógico de *la Recreación dirigida* que se podría

explorar y preguntar por *el lugar del cuerpo* en la actividad recreativa: ¿cómo se explora y se aprende por y a través del cuerpo?, ¿cómo se puede utilizar el cuerpo en un proceso recreativo? ¿qué hacer con el cuerpo en una actividad recreativa? Es bajo estas premisas, que la articulación entre la recreación y el cuerpo puede brindar una nueva perspectiva en la intervención pedagógica.

Bajo este interés se quiere responder la siguiente pregunta:

¿Cuál es *el lugar del cuerpo* en un proceso de *recreación dirigida* desarrollado en un grupo de estudiantes de grado décimo de la institución educativa República de Argentina?

1.2. Objetivos

1.3.1 Objetivo General

- Analizar *el lugar del cuerpo* en un proceso de *recreación dirigida* desarrollado en un grupo de estudiantes de grado décimo de la institución educativa República de Argentina

1.3. 2 Objetivos Específicos

- Rastrear algunas concepciones sobre el cuerpo que se han construido en las diferentes épocas de la historia.
- Analizar, desde el ámbito corporal, el proceso de recreación dirigida desarrollado en un grupo de estudiantes de grado décimo de la institución educativa República de Argentina.
- Presentar (a modo de reflexión) la importancia de pensarse el cuerpo en un proceso pedagógico mediado por la recreación dirigida.

1.3. Un Método Caminante

Para nadie es un secreto que la investigación, desde el Siglo XV en adelante, posee paradigmas, estatus y estructuras científicas establecidas que orientan o delimitan la labor del investigador; así pues, se imponen unos requerimientos básicos para su validación, entre estos existen tres elementos importantes: primero, *la objetividad*, separación de forma radical entre el investigador y los investigados² porque esta división entre el sujeto y el objeto de estudio es libre de cualquier juicio del investigador (Acero, 2012). Segundo, *la validez*, mide la capacidad del investigador en cuanto al evalúo del trabajo realizado (si se midió lo que se pretendía desde un principio), dando veredicto de si se hizo o no de manera adecuada. Y tercero, *la confiabilidad*, es la propiedad que tiene la investigación para mantenerse, desde diferentes tipos de estudios, e incluso en el transcurrir del tiempo. Así pues, se puede nombrar que estos tres criterios de validación están inmersos de una u otra manera en una investigación, sea cuantitativa o cualitativa (González, 1999; Scribano, 2005; López, 2011; Acero, 2012; Haber, 2010).

Cabe resaltar que aunque estos criterios parezcan tan visibles, al momento de la aplicación se desvanecen por los pasos que debe hacer el investigador a la hora de desarrollar su tarea, entre estos son:

1. *El problema de investigación*, delimitación concreta, clara y controlada sobre la situación a observar (Acero, 2012); para este caso en particular todo el problema se

² En palabras de Gonzales “los investigadores se colocan desde una posición externa en relación con los datos producidos” (González, 1999: 140).

reduce a una sola frase o interés: indagar sobre *cuál es el lugar del cuerpo en la recreación dirigida*.

2. *Los objetivos*, son aquellos que organizan y estructuran el texto para no desviarse de la esencia del trabajo (Acero, 2012); por ejemplo, para este estudio, se realizó un objetivo general que a su vez se fragmenta en tres objetivos específicos, todo con el fin de cumplir la meta planteada.

3. *Los instrumentos*, son las formas en cómo se pretende establecer la relación entre el sujeto y el objeto de estudio, determinando el punto de vista, la validez y la confiabilidad de la investigación (Acero, 2012); como una muestra, los mecanismos de recolección para este interés fueron:

- a) El diario de campo, registros y apuntes de todos los días, después de cada intervención realizada.
- b) Las entrevistas, audios grabados que se obtenían luego de un diálogo realizado a un actor determinado.
- c) Registro fotográfico, imágenes que demuestran y evidencian la ejecución y el proceso de las intervenciones.

4. *la población*, es el objeto de análisis, o grupo focal, en que se ejerce la intervención o la ejecución del investigador (Acero, 2012); para esta indagación, el grupo atendido son los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa República de Argentina.

5. *Análisis y resultado*, es el método sobre cómo se pretende observar y analizar las variables, inconsistencias, contrastes y formalidades de la situación a estudiar (Acero, 2012); para esta investigación el análisis se basó en un paralelismo entre las sesiones ejecutadas e indagaciones bibliográficas seleccionadas; de esta forma, se unificaba un texto entre lo práctico y lo teórico.

Con esta breve explicación se quiere decir que el acto de investigar se encuentra ampliamente adelantado y reducido en sus dimensiones.

Ahora bien, dentro de la disciplina de *la recreación dirigida*, el grupo de investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle (Mesa, 2007), propone un análisis metodológico al momento de una investigación-intervención³ basada en: *primero*, análisis de *la influencia educativa* cuyo enfoque es cesión y traspaso de responsabilidades, y la construcción conjunta de significados y sentidos en la situación desarrollada⁴ (Coll y Cols en Mesa, 1997); *Segundo*, *la ley de la doble formación en el ser humano* (enfoque socio-histórico de Vigosky), que implica asumir la recreación como una actividad social y cultural que tiene varias mediaciones⁵ desde el exterior (lo social) y hacia el interior del individuo (Vigosky en Mesa, 2004). Y *tercero*, la Investigación Acción Participativa (IAP), asumir la *recreación dirigida* desde lo social en donde los problemas sean definidos, analizados y

³ Con el tiempo se ha venido deconstruyendo y construyendo en distintos procesos de intervención del Programa Académico de Recreación.

⁴ Para el desarrollo de este análisis las sesiones ejecutadas se fragmentan para identificar: Organización del grupo (OG); Organización de la tarea (OT); Ejecución de la tarea I (ETI); Interrupción (INT); Ejecución de la Tarea II (EJTII) (no en todos los casos se presenta este segundo nivel); Evaluación (EV).

⁵ Entre estas las mediaciones las más relevantes para Vigosky eran el pensamiento y el lenguaje oral y escrito en el individuo.

resueltos por los propios participantes. Sin embargo, pese a haber explicado brevemente esta propuesta metodológica se debe distinguir que este estudio, como se dijo anteriormente, se enfocaría en el análisis del *lugar del cuerpo en la recreación dirigida*, por lo cual no se realiza el análisis completo que se propone desde la metodología propuesta para la recreación dirigida, sino que también se recurre a otras alternativas metodológicas para el desarrollo de este texto.

Actualmente en Latinoamérica se está problematizando el proceso de investigación, pues el investigador, por el sesgo de la objetividad, siempre se mostró como un factor desligado de los actores sociales, sin embargo, esto es algo que no se puede seguir sosteniendo, puesto que en la relación del sujeto y objeto esta la relación recíproca entre cuerpos, porque el cuerpo del cual nadie se puede desprender, aunque la objetividad engañe, interactúa constante otros cuerpos, nunca se deja de sentir, apreciar o disfrutar de las diferentes situaciones vividas (Grosso, 2012; López, 2011; Dussel, 2009; Scribano, 2005; Lander, 2009; Mingolo, 2008).

Como un pequeño suspiro, esta percepción latinoamericana pretende expresarse mínimamente en este escrito, no ver al investigador como un actor pasivo y alejado de su objeto investigado, sino reconocer que se estuvo inmerso en prácticas compartidas junto a los estudiantes participantes, resaltar la risa, las palabras, la experiencia, las enseñanzas, el lenguaje y las vivencias informales. Bajo esta idea se debe nombrar que este proceso tuvo sus altibajos, no fue fácil su escritura y muchos menos su análisis; a pesar de todas las incógnitas y situaciones reflexionadas se decidió escribir como sujeto en formación, como estudiante, como persona en constante cambio; en fin se escribió desde un lugar,

aunque esté no esté claro aún, pero que aun así se comunicó una idea (C. Minga, 2011; Acero, 2012)

En este sentido la investigación elaborada quiso resaltar *la voz y el hacer* de la población intervenida: los estudiantes. Para representar esta idea, la escritura del texto se encontrará a dos trazos: primero, habrá narraciones redactadas en primera persona que resalten lo que fue para el investigador su vivencia y experiencia en el contexto habitado; porque así el discurso del otro se siente, se vive y se narra. En pocas palabras una investigación más sentida y visceral entre sujetos, otra forma de conocer y una manera diferente de proceder (Acero, 2012; Botero, 2009). *Segundo*, como es un texto presentado para la academia, hay escritura en tercera persona que comunicará el análisis del texto. Así pues, se culminará todo el texto con una reflexión general en que la escritura será un poco informal, para que toda persona lo pueda leer.

1.4. Ensoñación en una práctica profesional

El barrio Obrero está ubicado en el centro de Santiago de Cali, es un sitio histórico para toda la ciudad, fue un barrio que ayudó a construir lo que hoy solemos llamar “la capital de la salsa”. Fueron las primeras familias, en sus reuniones y celebraciones, bailando salsa, bebiendo aguardiente, fumando, jugando fútbol y creando microempresas (calzado, modistería y cerrajería) las que abrieron pasó a la industria, el comercio y el entretenimiento. En la actualidad, el tiempo ha transformado esta historia, se reemplazaron los jugadores de fútbol⁶ y bailarines por otras actividades y personajes: prostitución, ladrones, gamines, marihuaneros, sicarios y vándalos; fue bajo estos imaginarios que junto con mis dos compañeros⁷ realicé la práctica profesional en la Institución Educativa República de Argentina (IERA).

Cuando se visita el barrio Obrero se puede notar el contraste que existe entre las grandes empresas y las microempresas familiares aún existentes. Convive la economía formal con la informal. Cantinas y bares al lado de almacenes y talleres mecánicos, restaurantes y comidas rápidas al frente de chatarrerías y basureros. Es un barrio en el que convergen diferentes dimensiones de vida en sus habitantes.

El barrio Obrero, en la ciudad de Cali, encuentra sus límites al oriente con la calle 25; al norte la carrera 10ª; por el sur la carrera 15, y hacia el occidente la calle 15 y el centro de Cali. La Institución Educativa República de Argentina se reconoce en el barrio por sus

⁶ Reconocidas figuras futboleras como Alex Escobar y Mayer Cándelo, entre otros, se paseaban por las calles de este lugar.

⁷ Oscar Acosta Barrientos Y Johnny Andrés Velazco

grandes muros de color blanco, sin olvidar que se encuentra situada sobre el mismo andén en que está el Centro de Salud, convirtiéndola en un sitio fácil de encontrar. Hay que mencionar que frente a estas dos edificaciones se observan ocho casas, serían nueve si al final no hubiera un lava-autos; algunas de éstas mantienen su diseño colonial, sus fachadas son hechas de adobe, ladrillos sin quemar, repello de barro, grandes ventanas de madera y techos de tejas de barro. Otras, han sufrido grandes cambios, son de concreto, repelladas y estucadas, grandes ventanas, balcones y tejas de eternit.

En las tardes, la mayoría de las veces, los rayos del sol son fuertes, la piel parece picar a causa del calor; por lo cual pocas personas transitan por las calles. A pesar de esto, un grupo de jóvenes frecuentemente, por no decir que todos los días, se agrupan en el andén del lava-autos; algunos sin camisas y en pantalonetas, otros en jeans, camisas, zapatillas y gorras. Por el mismo andén, a un par de casas de ellos, se ve a un anciano sentado al pie de la puerta de su casa: don Juaco⁸. Él sale en horas de la tarde a mirar la gente que pasa por la calle, charla con algunas personas, cuenta sus anécdotas y da sus opiniones sobre ciertas situaciones del barrio.

“El barrio era un sitio muy tranquilo, la gente antes ayudaba a cuidar las cuadras, calles y casas, todo el barrio en general. Todos ayudábamos a construir el barrio, eran tiempos agradables...¡¡Pero ahora!! Los jóvenes no cuidan nada, en la esquina se venden drogas, en la otra esquina frente al Centro de Salud se juega billar y maquinitas, y cómo no mencionar la casa de sicarios que está más arriba... ahora

⁸ Este es un seudónimo... el nombre del anciano, a pesar que varias veces nos sentamos a platicar nunca se lo pregunté.

son los jóvenes quienes pelean por las cuadras y las calles, todo está dividido por bandas... y si uno no sabe de esto, le pueden pasar cosas raras... el tiempo pasa y uno no se da cuenta”- (Don Juaco, 25 de julio del 2011)...

Para entrar a la escuela hay que golpear la puerta, esperar a que el guarda lo mire a uno, le pregunte un par de cosas y lo deje ingresar. Al pasar la puerta uno se topa con una reja grande que tiene un candado, se debe esperar a que el guarda abra la reja para continuar ingresando. Lo primero que se observa es el patio, específicamente la cancha de fútbol, se puede ver que la escuela es de dos pisos y todas las paredes están pintadas de azul y blanco. En el primer piso se encuentran: la secretaría, la rectoría, la sala de profesores, la sala de sistemas, el restaurante, el baño mixto, el laboratorio, la biblioteca y cuatro salones de clase, dos séptimos y dos octavos. El segundo piso tiene seis salones de clase en los que se enseña a los grados noveno, décimo y once.

Dentro de los salones se puede observar a los profesores ubicados de pie alzando su voz para dar sus contenidos de clase, mientras que los estudiantes están sentados en sus pupitres de madera frente a él. Algunos de éstos suelen verse pensativos, mirando o burlándose de otros compañeros. En esta desobediencia algunos estudiantes pueden ser expulsados temporalmente de sus salones de clase -“*¡ese profesor es picado a loco, le contesté mal y me sacó!*”- (Estudiante, séptimo grado); éstos suelen verse sentados en el patio, deambulando en las escaleras o pasillos conversando, jugando y burlándose entre ellos esperando a que pase el cambio de clase.

A la hora del descanso, el patio se transforma es una cancha múltiple, el deporte más dominante es el fútbol, la mayoría de los estudiantes, desde los pasillos y escaleras, observan el torneo de fútbol que se lleva a cabo en ese momento. Detrás de una portería, algunos estudiantes juegan baloncesto en un pequeño aro pegado a la pared, y detrás de la otra, con una red improvisaba, otros juegan voleibol.

El descanso, básicamente, es un momento de encuentro entre los diferentes grados, e incluso algunos profesores se sientan y comparten experiencias, consejos y anécdotas con sus estudiantes, llegando a entablar una relación más de amistad que de tutor de clases. Es así como algunos docentes identifican diversas problemáticas de la vida escolar.

...“las situaciones que tenemos dentro de la institución son: la primera, es el poco interés de los padres por sus hijos, en ocasiones no vienen y no se enteran sobre cómo van sus hijos. La segunda, es la deserción escolar, algunos estudiantes se van y no vuelven. Y la tercera, es el aburrimiento, el poco interés por las clases, el no querer hacer nada, el de estar aperezados todo el tiempo. Esas son básicamente las situaciones que se quieren superar y que se están trabajando. Los muchachos son buenas personas, uno que otro desjuiciado, pero normal” (entrevista al coordinador de la IERA; 10 de agosto, 2011)⁹-.

⁹ Esta información fue confirmada por las encuestas realizadas a los estudiantes de la IERA, por parte del grupo de practicantes en la institución.

Es a partir de estas diversas percepciones de estudiantes, profesores y vivencias lo que permitió reflexionar, dialogar y ejecutar el proyecto pedagógico “*Re-Creando tiempo Libre para la vida*”¹⁰ cuya metodología fue la *recreación dirigida* con el objetivo de desarrollar *las competencias ciudadanas*¹¹ para el uso del tiempo libre.

¹⁰ El proyecto se constituyó como un “*proyecto transversal*” desde el área de —Educación Física, recreación y deportes— porque fue a través de esta área que se permitió entrar como uso adecuado del tiempo libre. En este sentido el proyecto consistió en estructurar y ejecutar (por tres meses), desde el ámbito de la recreación dirigida, una serie de sesiones en que se buscaba favorecer el equilibrio personal, brindar experiencias significativas y desarrollar las competencias ciudadanas en los estudiantes de la IERA.

¹¹ Las competencias ciudadanas son aquellas normas en que se buscan el desarrollo del estudiantes en Cognitivas, emocionales, sociales, comunicativas e integradoras, que articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. (MEN, 2004).

2. UNA HISTORIA SOBRE EL CUERPO



En este apartado se expondrán dos momentos particulares. El primero, es una breve historia, desde occidente, sobre la concepción del cuerpo, aclarando que no se busca profundizar en cada una de los acontecimientos y épocas, porque no es el propósito de este estudio¹². El segundo, es una discusión sobre cómo el cuerpo se ha olvidado o ignorado en el ámbito educativo.

¹² Además muchos autores han profundizado en las diferentes épocas históricas sobre la concepción del cuerpo entre estos: Grosso (2007, 2008, 2009, 2010), Scribano (2003, 2009), Lebreton (2003), Foucault (1986), Sennett (2003).

2.1. La procedencia de una concepción de un cuerpo

*“Porque hay una historia que no se ha contado y
esa es la de tu cuerpo”.*

Subiendo hacia el Juan Tama, 2009
Palabras de un Te Wala
Nasa

*“El discurso europeo ha impuesto una única y verdadera
historia. Sólo se narran acontecimientos y pensamientos
de occidente hacia el resto del mundo”.*

Colectivo Minga de Pensamiento, 2010

Mirar la historia que se ha contado acerca del cuerpo, es partir de momentos y situaciones de la antigua Grecia, Atenas, y su papel en el *progreso* de toda Europa (Sennett, 2003). En el siglo de oro, bajo el liderazgo de Pericles¹³, se consideraba al cuerpo como vínculo entre hombres y Dioses¹⁴, como se descendía de éstos, existía un legado divino. Se enseñaba en las academias (o *Gymnoi*¹⁵) a ser parte de *“una colectividad más amplia llamada polis, el cuerpo pertenecía a la ciudad”* (Sennett, 2003: 50). El comportamiento en general debía trascender más allá de la fuerza bruta; se educaba para compartir el cuerpo a la

¹³ El tiempo de Pericles en Atenas Grecia fue en el Siglo V, en los años 495 – 429 A.C.

¹⁴ Recordemos las historias de Aquiles, Odiseo, Pericles y Hércules, cuyos padres eran Dioses: Zeus, Poseidón, Artemisa, entre otros, los variados mitos cuentan y narran los vínculos que existen entre los hombres y los dioses.

¹⁵ Las primeras academias solían llamarse Gimnasios, significa desnudos, ya que en estos espacios se enseñaban a los jóvenes atenienses a desnudarse, un cuerpo desnudo significaba una persona segura de sí misma (Sennett, 2003).

ciudadanía¹⁶; un cuerpo y una voz educada permitían una acción y una participación coherente en los asuntos de la sociedad¹⁷.

Esta concepción del cuerpo se tendría sólo por un par de generaciones¹⁸, la retórica, las asambleas, los simposios y los rituales eran ejemplos de una voz que se sobreponía por encima del cuerpo.

En las Academias se enseñaba y concebía al mundo en dos dimensiones. La primera es referida al *mundo de los sentidos*, articulación del hombre a lo terrenal, el cuerpo ligado a la tierra (Platón, 1996), un cuerpo-práctica que se representaba en “*diversas ocupaciones manuales, (...) el zapatero, el tocador de flauta, el soldado*” (Dewey, 2001: 223), acciones que se vinculaban a la cotidianidad y que no debían ser de gran valor. La segunda, es *el mundo de las ideas* (Platón, 1996), personificado por lo abstracto, el conocimiento y la razón, se representaba por las actividades de la política, filosofía, matemáticas y economía; éstas debían utilizarse para la búsqueda de la unidad, el orden, la ley y la verdad en la humanidad (Dewey, 2001: 224). La dicotomía entre *las ideas* y el cuerpo se abría paso, la aceptación de este discurso llegaba y se replicaba a las diferentes épocas de Europa. La prioridad eran las ideas que se producían para el mundo.

¹⁶ Es por eso que los pobladores de Atenas caminaban desnudos por sus calles, exhibían sus cuerpos como símbolos de personas y sociedades que se conocían muy bien y muy seguros de sí mismos.

¹⁷ En tiempo de Pericles la democracia se encontraba ligada a todo: la política, filosofía, arquitectura, escultura, historia, literatura y academias, todo esto a su vez era pensado en la comodidad del cuerpo. para una mejor apreciación de esto mirar el primer capítulo del texto: *Carne y Piedra*, de Richard Sennett, 2003.

¹⁸ Fuertes acontecimientos llegaron a Atenas entre éstos la guerra del Peloponeso; batalla entre Atenas y Esparta, que llevaron a nuevas transformaciones sociales y culturales de la ciudad.

Más adelante, la filosofía romana (Siglo II, D.C) tomó las concepciones de Grecia, las ideas eran las encargadas de dirigir el Imperio Romano, mientras que el cuerpo se transformó en un objeto de entretenimiento que se exhibía en coliseos, teatros, templos, esculturas y prácticas extremas (lucha de gladiadores, obras teatrales y rituales). Así, las ideas sacaban provecho económico e intereses de dominio por y sobre el cuerpo.

Con la llegada del cristianismo (Siglo XII; D.C) la dicotomía entre *las ideas y el cuerpo* fue remplazada por la de *alma y cuerpo*; ideología en que *la razón* debía opacarse y no aceptarse¹⁹ porque era herejía en contra de Dios. La prioridad era la búsqueda del *perdón y la salvación*. De esta forma, las ideas eclesiásticas para salvar el alma del ser humano se referían a la purificación del cuerpo, por eso se debía sufrir y resistir al pecado, “*se tenía la esperanza de acercarse más a Dios en la medida en que se hacía indiferente respecto al cuerpo*” (Sennett, 2003: 134). Es aquí donde la piel, los músculos y los sentidos (la carne), debían recubrirse por sus defectos (Restrepo, 2001). Era bajo este ideal que se orientaba un control de la *motricidad, impulsos y deseos*. Se debía ser puro para contener el espíritu otorgado por Dios y aquellas personas que no acataran la doblegación, el ayuno, la abstinencia y la autoflagelación (ordenes divinas) eran expuestas ante la comunidad para recibir *su castigo o suplicio* por desobediencia a Dios (Foucault, 1989). Así pues, el tiempo, los espacios y las prácticas se regulaban por la iglesia, ésta era la encargada de dividir la

¹⁹ Aunque hay que mencionar que si existían conocimientos y razonamientos aceptados por la iglesia.

alimentación, las oraciones y el trabajo, creando en las personas hábitos y costumbres en que Dios estaba en todas partes (Grazia, 1966).

El tiempo transcurría y las personas buscaban prácticas alternativas a las impuestas. En esta búsqueda, las estrellas, los planetas y sus ejes inspiraban nuevas formas de ver y explicar el mundo²⁰. Innovadoras máquinas surgían bajo las nuevas economías y producciones materiales e intelectuales (Sennett, 2003). La razón (la academia ilustrada) disputaba su validez en oposición a las ideas predominantes del cristianismo²¹. Los primeros pasos de la modernidad se abrían campo en algunos espacios de Europa (Bernal, 2002). La lógica y la razón querían desligarse del poder religioso. Las nuevas máquinas creadas, generaban expansión económica e intelectual en parte de Europa (Grazia, 1966). Las nuevas ideas transformaban las costumbres y hábitos de las ciudades (Sennett, 2003). Surgía un proceso de lo clásico a lo innovador, trayendo consigo nuevas formas de percibir el mundo.

En estos descubrimientos Descartes²², padre de la filosofía moderna, con su frase: *Pienso, Luego existo*, traía con él la posición del *conocimiento* como lo más importante en el desarrollo del hombre (Descartes, 1996). *El pienso* es el método por el cual la conciencia puede alcanzar *la razón y la verdad* de las cosas. Se debe ir más allá de las creencias, buscar un propio conocer o pensar de las situaciones. Es por medio del pensamiento que

²⁰Uno de los mayores exponentes de esta época ilustrada (Siglo XV) fue Galileo Galilei (Pisa, 15 de febrero de 1564 - Florencia, 8 de enero de 1642), fue un astrónomo, filósofo, matemático y físico italiano que estuvo relacionado estrechamente con la revolución científica.

²¹Sin olvidar que los protestantes defendían sus propias interpretaciones sobre Dios y el Mundo.

²² René Descartes, (31 de marzo de 1596 – Estocolmo, 11 de febrero de 1650) fue filósofo, matemático y físico francés, considerado como el padre de la filosofía moderna, así como uno de los nombres más destacados de la revolución científica.

se le otorga un valor a lo demás. El hombre debe pensar en todos los casos que se presentan en la vida, *llegar a los secretos más oscuros* (Descartes, 1996). *El luego existo* es la aplicación del método a la situación analizada, o en pocas palabras son las prácticas o acciones que se deben realizar después de pensar y racionalizar las cosas (Gosfroguel, 2009, Dussel, 2009). Así como se actuaba en la sociedad así mismo era el conocimiento o la conciencia que se tenía del mundo. Por lo tanto, los pasos de la ilustración argumentaban que el hombre era un ser pensante que debía poner la razón y las ideas por encima de todos los seres, e incluso sobre su propio cuerpo. El conocimiento era superior a todos los seres vivos (y no vivos), el *logos* traía nuevas *ideologías* en/sobre el mundo. Así que *la mente* era tomada por *la filosofía y la política*, y *el cuerpo* recibido por *la biología y la medicina*.

En esta reproducción de *ideologías* surgieron las disciplinas que buscaban una explicación del comportamiento humano y sus procesos mentales (Siglo XVIII), la psicología y *el psicoanálisis*²³, buscando respuestas a los comportamientos racionales e irracionales, conscientes e inconscientes, de las personas. Esto llevó a estudiar la psique humana y dividirla en dos mundos complejos, el primero: *lo consciente*, aquello que se puede percibir y a su vez comunicar (en práctica o habla) de forma descriptiva; es susceptible y palpable a un saber del contexto (Freud, 1920; 1923). Esta primera fuerza ejerce presión sobre un segundo: *el inconsciente*, aquello que absorbe las representaciones del mundo

²³ *El psicoanálisis* es una teoría que trabaja sobre los procesos psíquicos inconscientes, la relación entre el acontecer psíquico y su representación sociocultural. El padre de esta corriente teórica fue *Sigmund Freud* (6 de mayo de 1856, República Checa - 23 de septiembre de 1939), médico neurólogo austriaco, padre del psicoanálisis y una de las mayores figuras intelectuales del siglo XX.

exterior de forma silenciosa e invisible hacia la mente, acumulación así de un sinfín de situaciones en el individuo. Por tanto, *“la distinción entre el consciente y el inconsciente es en definitiva un asunto de la percepción”* del individuo sobre el mundo (Freud, 1923: 17).

Bajo esta idea existe un objeto en que pueden observarse las percepciones internas y externas de las personas. *El cuerpo es una esencia superficie* porque guarda dentro de sí secretos, pensamientos e ideas, y es a su vez *una proyección de la superficie*, porque puede comunicar a través de su comportamiento o habla ante los demás (Freud, 1923). En pocas palabras la interacción entre *cuerpo y conciencia* es evidente en el exterior por el comportamiento coherente y estructurado del sujeto según el contexto; mientras que la relación *cuerpo e inconsciente* refiere a acciones y movimientos por fuera-de-contexto: *deseos, sentimientos y emociones* reprimidos. Así pues, se tomaría al ser humano como un ser que comunica su psiquis mental por medio de signos en un *lenguaje corporal*²⁴.

Hasta este punto, se puede decir que la historia expuesta es la que se ha contado y tomado hasta los días actuales. El cuerpo en la historia siempre ha sido un objeto de análisis que se fragmenta en su composición, musculatura, psiquis y comportamiento social (Foucault, 1989).

En resumen, la dicotomía entre ideas y cuerpo parte desde la visión Griega; los romanos la acogieron e hicieron de las ideas su prioridad y del cuerpo su objeto de entrenamiento. Más adelante, el cristianismo modificaría las ideas por la salvación del alma y al cuerpo

²⁴ Cabe resaltar que el lenguaje corporal no es el único medio por el cual el ser humano puede comunicar su psiquis, también estos otros medios como: la pintura, escritura, los dibujos entre otras...

como un objeto impuro y pecaminoso. Ya en los tiempos modernos la razón y el método se posicionan por encima de cualquier ser vivo y no vivo en el universo.

2.2. Discurso sobre el cuerpo, Cuerpo Representado, y Cuerpo vivo en el ámbito educativo²⁵

“Se dice lo que se dice para no decir lo que no se dice, el verdadero sentido del discurso sobre el cuerpo es que se diga: el cuerpo, no lo conozco”.

El cuerpo Hablado,
Psicoanálisis de la expresión Corporal
Jean Le du, 1987

*“Un espíritu del cuerpo flota en nuestra época...
El cuerpo, el cuerpo, el cuerpo...
Y siempre el cuerpo...
¡El cuerpo irrumpe en la atmósfera de la época!”*

Así habló Zaratustra
Frederick Nietzsche, 1989

La historia ha mostrado un pensamiento *Griego* que se ha expandido de una generación a otra hasta alcanzar los días actuales. En la exposición anterior se puede percibir un punto en común y es la lucha que existe entre *discurso*²⁶ y *cuerpo*; primero *el cuerpo* era parte importante para la sociedad, se construían espacios para él en la *polis* (Sennett, 2003).

²⁵ Los conceptos de Discurso sobre el cuerpo y Discurso del cuerpo son del texto *El revés de la trama* del Autor José Luis Grosso (2007); no obstante, todos estos conceptos fueron y son discutidos, analizados, cuestionados y compartidos por el Colectivo Minga de Pensamiento.

²⁶ Foucault llamaría discurso a toda la intencionalidad que pone un sujeto cuando éste se para enfrente de un grupo determinado. (Foucault, 1970); Mijaíl Bajtín (2005), lo llamaría Géneros Discursivos, ya que no sólo es uno, si no que existen varias formas de interacción en nuestra sociedad.

Después fue la *retórica, el discurso y la voz* la que se impuso bajo el *mundo de las ideas*. En pocas palabras, existe un *discurso sobre el cuerpo* (Grosso, 2007), en que el cuerpo es considerado como un objeto pasivo del cual se habla, se escribe, se categoriza y se fragmenta por completo. Una total *invisibilización, acallamiento y auto-negación* del cuerpo (Grosso, 2007, 2009, 2010).

El concepto del *discurso sobre el cuerpo* muchas veces suele relacionarse con aquella persona que está ubicado en un atril dirigiéndose hacia una masa de individuos; sin embargo, esta concepción se encuentra en el vivir diario de las personas, porque es en las jerarquías o relaciones de poder que está latente, una muestra de ello son las relaciones de pareja, padres e hijos, jefes y trabajadores, sacerdotes y fieles, y profesores y estudiantes; así pues, *el discurso sobre el cuerpo* es la idea de imponerse uno por encima del otro en la cotidianidad (López, 2011).

El lenguaje ordinario expone múltiples moldes de un *discurso sobre el cuerpo*, por ejemplo, existe una palabra que se nos impone a todos desde que nacemos, el *nombre*²⁷. Cuando a una persona se le asigna un *nombre*, detrás de éste existe una carga simbólica que exige un comportamiento y una identidad, ya sea familiar, cultural, racial o histórica de una persona hacia otra (Restrepo, 2001).

*“Me llamo Maira porque mi mamá decía que me parecía a mi abuela; y el
Alejandra porque a ella le parecía bonito y me lo puso. Ella espera que yo me*

²⁷Existen dos tipos de nacimientos, el primero es el del cuerpo y el segundo es el del nombre, bajo este la persona interactúa ante la sociedad. Es imposible pensar en un ser humano que no tenga *Nombre*, porque éste no sería nadie ante la sociedad (Restrepo, 2001).

comporte como mi abuela porque ella era muy viva y juiciosa en la calle”

(Estudiante, Décimo Grado; 29 de agosto del 2011).

Ahora bien, el *discurso sobre el cuerpo* está en las prácticas cotidianas de cada individuo; y las instituciones educativas no son ajenas a éste. Las palabras, la normatividad, los comportamientos y los castigos son ejemplos de un fino *discurso sobre el cuerpo*, porque los estudiantes muchas veces son concebidos como cuerpos-objetos para ser llenados y educados en beneficio de una sociedad (Freire, 1986; Kaplum, 2009).

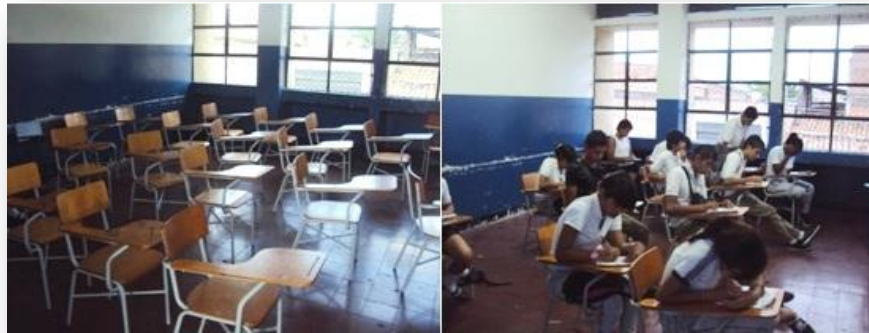
Son días, semanas, años y épocas en que *el discurso sobre el cuerpo* afecta los cuerpos de los estudiantes; en concreto existe una educación sobre el cuerpo que lo transforma y crea una abstracción de éste (López, 2010). De esta forma, no se permite que el cuerpo sea espontáneo, sino que *“se habla por él, mejor de lo que él mismo podría hacerlo”* (Jean Le du, 1987: 40).

En el ámbito educativo hay varios *mecanismos* o *tecnologías de control* que regulan el cuerpo de los estudiantes (Foucault, 1984). Este *adiestramiento corporal* empieza desde el diseño, estructura y maneras de comportarse en el espacio, por ejemplo, la forma como están organizados los pupitres y las aulas de clase²⁸.

“Inmersos en el salón, el profesor se encuentra ubicado de pie y alzando la voz para dar sus contenidos de clase; mientras que los estudiantes están sentados en sus pupitres de madera frente a él. Se pueden observar cuerpos aislados en sus

²⁸ Foucault llamaría a esto los *Macropoderes*

asientos y homogenizados por el uniforme, algunos se mueven un poco pero otros están inmóviles tomando apuntes”... (Diario De Campo, 28 de julio, 2010).



Ya inmersos en la relación profesor-estudiante se puede percibir que el *discurso sobre el cuerpo*, tiene diminutas prácticas y acciones de forma repetitiva que actúan bajo diferentes maneras, entre éstas: *la disciplina*, aumento de producción y mayor estado de obediencia (tareas, talleres, actividades); *uso del tiempo*, establecimiento de ritmos, ocupaciones y ciclos de repetición (cambio de clases, tareas); usos *del cuerpo*, inmovilidad del cuerpo, movimientos de músculos, articulaciones y dirección corporal (sentados en los pupitres mirando el tablero); *relación gesto-cuerpo*, prohibición de sentimientos y emociones, no mezclar producción y emoción (nada de relaciones afectivas o amorosas). Y *el Ejercicio*, prácticas repetitivas y graduadas, influyendo para la reproductividad del comportamiento. (Foucault, 1984).



El *discurso sobre el cuerpo* está inmerso en las prácticas cotidianas del estudiante, se debe resaltar que este discurso tiene un sentido *unívoco, ideológico y monológico* (Bajtín, 1986; Black, 1993; Grosso, 2007), relacionado con establecer un único pensamiento y comportamiento en los cuerpos de los estudiantes (Grosso, 2007). Es así como todo llega desde lo verbal a lo corporal, de arriba hacia abajo, de lo consciente a lo inconsciente y de la teoría (pienso) a la práctica (luego existo).

En este orden de ideas, *el discurso sobre el cuerpo* que es asimilado por los estudiantes ejerce una presión simbólica, física y social en él, obteniendo como resultado en los estudiantes una imagen abstracta de sí mismo ante los demás, o en palabras de López (2011), hay un “*cuerpo representado*”. Esto quiere decir que en los estudiantes se crea un pensamiento o comportamiento coherente y organizado que se muestra o simboliza un estudiante lógico, disciplinado y consciente en el aula.

Por otra parte, es importante mencionar que aunque en las relaciones sociales estudiantiles se encuentre un *cuerpo representado*, por el poder ejercido del *discurso sobre el cuerpo* de la institución, no se puede negar que existen momentos en que el cuerpo del estudiante anhela escaparse y actuar por sí mismo, realizar acciones que vayan más allá de la propia *representación*. Estas acciones, para la normatividad del aula, suelen interpretarse como *indisciplina, rebeldía, hiperactividad*, o en el peor de los casos *falta de cultura* (Acero, 2010). Pero qué sucede cuando un estudiante deja a un lado las normas y la representación y permite vincular lo emocional, lo creativo, lo corporal y los sentimientos en un *mismo hacer de la acción*, es allí entonces que se pasa a expresar, “*a ser uno mismo y a utilizar el movimiento [...] para ‘sacar’, ‘extraer’, ‘exprimir’ y*

‘manifestarse’ como una realidad individual” (Ramos, 2005: 36); porque es en ese *hacer mismo de la acción* que el cuerpo se transforman en un *enunciador* de un saber propio; para muchos autores esta *acción de expresar* es de gran complejidad, por ejemplo Santiago (1895) dice que es una manifestación del propio cuerpo que, a través de ella el ser humano está aquí y ahora, en sus relaciones con los otros y el mundo; para Aymerich (1977) es un medio que alcanza un equilibrio físico y psíquico; para Stokoe (1976) es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo. Para López (2002), Ortiz (2001) y Schinca (1982) es un desarrollo integral que revela el interior a través del movimiento espontáneo y creatividad del cuerpo. Así pues, bajo todas estas percepciones se podría decir que ese *hacer mismo de la acción* es un instante único en que se exterioriza el mundo interno de un individuo, mostrando así un cuerpo que *expresa, siente, aprende, explora y vive* su contexto (Arriagada, 2004).

Cabe mencionar que dentro de esta *acción de expresar* emerge un saber que está hecho de muchos elementos vividos, este es el despertar de una *memoria corporal* (De Certeau, 2000), porque es en esta acción que se asimila (se deja huella) o se exterioriza recuerdos individuales y sociales en el cuerpo²⁹. No obstante, y a pesar de que el cuerpo tenga la habilidad de ser una memoria andante que exterioriza e interioriza diferentes situaciones, *el discurso sobre el cuerpo* que existe en un estudiante hace negar un cuerpo que expresa,

²⁹ Es imaginar por ejemplo la *expresividad* que existe cuando se vive un carnaval; es percibir el comportamiento que tiene el cuerpo en una fiesta. Es sentir *la burla, la risa, el baile, la groserías y sincretismos de un evento festivo* (Bajtín, 1971, 1926; C. Minga, 2011; Grosso, 2007, 2009, 2010, 2011; López, 2011;).

siente y manifiesta sus propias percepciones³⁰. Haciendo olvidar por completo que se “expresa continuamente, en cualquier momento de la vida” (Ramos, 2005: 28-29).

Así pues el cuerpo de un estudiante es más que un objeto dominado por un *discurso sobre el cuerpo* y un *cuerpo representado* enseñado y manipulado por las instituciones educativas, porque en el interior de éste existe un saber acumulado que se expresa continuamente en la misma cotidianidad del aula de clase. Es así como el mismo estudiante, por medio de su hacer corporal, se re-crea junto a otros en una misma acción expresiva (Arriagada, 2004: 12-16).

A manera de conclusión se puede decir que la dicotomía entre mente y cuerpo ha creado en las instituciones y prácticas cotidianas, entre ellas la escuela y la educación, un *discurso sobre el cuerpo* que instrumentaliza y apacigua las relaciones sociales del estudiante. Asimismo en éste se crea un *cuerpo representado* que lleva a asimilar, replicar y defender un *discurso anatomista* en el que se olvida la presencia del propio cuerpo. No obstante, existen momentos y acciones en que los estudiantes subvierten lo establecido, son expresiones espontáneas que emergen de una propia *memoria corporal* por su conexión con las sensaciones y emociones en ese instante. Así pues, existe en el estudiante un *discurso del cuerpo* o un *cuerpo que se re-crea* que se libera por intervalos de la normatividad existente. De esta manera dentro del aula escolar se pueden vivenciar dos prácticas distintas en un mismo actor social: el estudiante.

³⁰ Sin olvidar que todas estas manifestaciones expresivas, formas naturales de expresión fueron llevadas hacia técnicas sofisticadas y elaboradas, alimentando aún así más la distinción del cuerpo de la práctica. (Miranda, 1990; Arriagada, 2004; Grosso, 2009).

3. RECREACIÓN, RECREACIÓN DIRIGIDA Y EL CUERPO RE-CREADO



En este capítulo se presentan dos acápites generales. El primero, es el abordaje de los conceptos de recreación, recreación dirigida y cuerpo Re-creado. Para esto se parte de un breve seguimiento histórico al concepto de recreación, teniendo en cuenta que tanto como concepto, como práctica, ésta es muy diversa y variada. Bajo esta reseña se agrega la concepción de *la recreación dirigida* comentando qué es, cuáles son sus bases y cuál su metodología. Posteriormente a todo esto se añade la idea del cuerpo re-creado (teniendo en cuenta el anterior capítulo). Como segundo acápite, para una mejor apreciación de la relación entre *cuerpo y recreación dirigida*, se analizan, desde la mirada del cuerpo, cuatro sesiones del proceso pedagógico, mediado por la recreación, realizado con el grupo de décimo grado de la Institución Educativa República de Argentina.

3.1. Una Historia sobre La Recreación, Recreación Dirigida y los cuerpos.

“Lo que se trata no es tanto de incorporar recursos didácticos para transmitir conocimientos sino de facilitar y potenciar la expresión y la interacción entre los educandos”.

¿Educar ya fue?
Universidad Andina Simón Bolívar
Gabriel Kaplum, 2009

“Lo que sabemos del mundo lo sabemos por y a través de nuestros cuerpos”

Guerra Sucia Y Políticas Del Cuerpo
Campus Virtual Clacso
Adrián Scribano, 2009

En la Actualidad el concepto de recreación es problematizado, indagado y cuestionado³¹ para responder ¿Qué es?, ¿Por qué surge? y ¿Cómo aplicarse?; una situación común es que se suele confundir con los términos de *Ocio y Tiempo libre*; temas necesarios para comprender qué es *la recreación*.

El primer tema a desarrollar es el concepto de Ocio, porque es a partir de éste que se desenvuelven progresivamente los demás. Para encontrar una definición se debe viajar a la antigua Grecia y ver el anhelo de ir más allá del *mundo sensible* hacia el *mundo de las ideas* (Platón, 1986; Dewey, 2002), es bajo este pensamiento que el ocio permitía

³¹ Desde los años 50 diferentes autores toman y problematizan el concepto de recreación, desde los europeos, hasta los norteamericanos llegando actualmente a Latinoamérica.

adentrarse en el *mundo de las ideas* y así adquirir una comprensión de todo. El ocio era el medio para desarrollarse y entender el mundo que rodeaba al ser (Gerlero, 2004). En pocas palabras el ocio en esta época era disponer de un momento para producirse a sí mismo.³²

Por su parte, los romanos (siglo I D.C) toman y aceptan el ocio griego, sin embargo, el imperio en su expansión acogería múltiples ganancias económicas, así pues, en esta búsqueda por más ingresos, surge en contraposición al ocio, el Nec-otiom, (neg-ocio), ocupación del tiempo de ocio para obtener mayores ingresos. De esta manera el entretenimiento en el coliseo, obras teatrales y arte callejero se implementaban con un fin lucrativo. Posteriormente en la edad media (siglo XII) el ocio es tomado como una forma de adorar a Dios; la oración y el rezo es la única forma de alcanzar la Divina salvación (Dumazedier, 1964; De Gracia, 1969; Munné, 1994; Gerlero, 2004).

Para la época moderna el tema del ocio no es de gran importancia, no obstante, la ideología griega sobre ocio es tomada por el sociólogo Joffre Dumazedier (1969) siendo así el primer autor del siglo XIX que define el ocio como un...

...“conjunto de ocupaciones a las que el individuo se entrega de manera totalmente voluntaria sea para descansar, para divertirse, para desarrollar su información o su

³² Hay que mencionar que esta apreciación sobre ocio se vive en un tiempo y un espacio determinado, en este caso en la cultura griega (Dumazedier, 1964; De Grazia, 1969; Munné, 1994; Gerlero, 2004).

formación desinteresadamente, tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales”... (Dumazedier, 1969: 32)

Con base a esta definición³³ se empezó a mirar al ocio como algo importante en la vida del ser humano³⁴. Fue después de diversas investigaciones y percepciones que el ocio es tomado por la constitución de los pueblos rusos convirtiéndolo en un principio fundamental³⁵ del ser humano (Dumazedier, 1969). Este interés por el ocio llevaría a preguntar por el momento en el que se debía desarrollar debido a que la industria imponía patrones de *conductas, disciplinas, esquemas y modelos* en todos los aspectos de la vida cotidiana³⁶. Se buscaba un tiempo distinto *al descanso* y *al trabajo* porque no existía un tiempo para el desarrollo social y cultural de una persona. Es en esta búsqueda que surgió el concepto de *tiempo libre* (Dumazedier, 1969; De Grazia, 1986; Munné, 1994; Gerlero, 2004).

El tiempo libre surge como un tiempo en que se puede desarrollar el ocio; fue gracias al ocio que se justificó la franja de tiempo libre; fue así como surge la concepción de tres tiempos: *tiempo de trabajo*, horas en la una persona labora para la industria; *tiempo de descanso*, dormir y alimentarse; y *tiempo libre*, desarrollo del ocio³⁷.

³³ ver: Hacia una Civilización del Ocio, Joffre Dumazedier, 1969.

³⁴ para una mejor apreciación de todos las épocas y conceptos mirar el texto: *¿Ocio, tiempo libre o recreación?* de la autora Julia Gerlero, 2004. quien realiza toda una sistematización sobre los diversos significados y conceptos de Recreación, Ocio y tiempo libre.

³⁵ El ocio es uno de los derechos fundamentales del ciudadano, garantizado por los artículos de 119 y 122 de la constitución de la unión soviética, república comunista, cuya expansión tuvo gran acojo por los Obreros y sindicatos.

³⁶ Los horarios de trabajo se expandían de 12 a 16 horas, todo era dedicado a la industria y producción; las relaciones personales, familiares y amistades se afectaban.

³⁷ alcanzar un desarrollo personal, cultural y social más que progreso económico e industrial.

Con el tiempo (Siglo XIX), la industria *reorientó* el uso del tiempo libre hacia una adquisición y comercialización del entretenimiento y consumo en diferentes espectáculos³⁸. En esta lógica se construyó el concepto de *recreación*³⁹ *en tanto.....“Factor re-equilibrante y regenerativo del estado de ánimo y físico de las personas participantes, [...] a través de ella se pretende que se dé cierto grado de sociabilidad sin otra condición que el disfrute del conjunto en masas”* (Franco, 2003).

Así pues, *la Recreación se concibió como* un conjunto de actividades que generaba un momento de diversión, entretenimiento, descanso y consumo. Aunque los eventos y actividades eran en masas, el objetivo principal era ausentar el conocimiento y compromiso social y político de las personas (Franco, 2003). De esta forma se homogenizaba la masa, se reivindicaba el individualismo y se replicaba a la vida cotidiana (Franco, 2003). La recreación se destacó por distraer a las personas, ocuparlas satisfactoriamente en su tiempo libre y ocio. Todo para una *reproducción social, organizada y eficiente* (Gerlero, 2004).

En la actualidad el *recreacionismo* es sólo tiempo fugaz de entretenimiento para distraer (o consumir) por un lapso. No obstante, diversos académicos han explorado e investigado el papel de la recreación en el ser humano y la sociedad. Lo que ha generado diversas

³⁸ Eventos deportivos, centros comerciales, presentaciones, bailes y discotecas, paquetes de viaje y eventos culturales.

³⁹ El concepto de Recreación tiene su mayor reconocimiento en los años cincuenta, tomando gran importancia o colocándose al mismo nivel de los conceptos de ocio y tiempo libre. (Gerlero, 2004)

miradas y opiniones acerca de ella⁴⁰. Por ejemplo, para Butler (1956) la recreación es una actividad inconsciente durante el ocio que genera poderes físicos, mentales o creativos; para Munné (1980) es un modo de emplear el tiempo de ocio en que se desarrollan diversas prácticas de diversión; para Pierre (1991) es la encargada de la diversión y la actividad lúdica de los individuos; más tarde para Grant (2000) es un espacio en que se puede experimentar y disfrutar del ocio por medio de un conjunto de actividades⁴¹. Posteriormente a todos estos significados alrededor del concepto de recreación, la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1980 expone que la recreación es parte importante en el desarrollo del ser humano, de esta forma declara ante el mundo que:

“Para el ser humano después de la nutrición, salud, educación, vivienda, trabajo y seguridad social, la Recreación debe considerarse como una necesidad básica fundamental para su desarrollo” (Modulo 4, Funlibre, 2004)⁴².

Aunque la recreación es considerada como una práctica importante a nivel mundial, en el contexto colombiano⁴³ su significado es constantemente relacionado con lo deportivo. En

⁴⁰ El contexto y auge de la palabra recreación se lleva a cabo en los Estados Unidos, aunque en Europa por parte de franceses e ingleses ya se mencionaba este término, aunque se asociaba con la animación sociocultural.

⁴¹ mirar el texto: *¿Ocio, tiempo libre o recreación?* de la autora Julia Gerlero, 2004.

⁴² Para una mejor ampliación y comprensión sobre este tema mirar la siguiente página Web: [Http://www.funlibre.org/documentos/idrd/politicas.html](http://www.funlibre.org/documentos/idrd/politicas.html).

⁴³ Por ejemplo la constitución política de Colombia de 1991: reconoce *la importancia de la recreación y el tiempo libre*.

el año de 1995 el Sistema Nacional del Deporte con la ley 181⁴⁴ expone una definición a nivel nacional:

“Artículo 5º: la Recreación como un proceso de acción participativa y dinámica, que facilita entender la vida como una vivencia de disfrute, creación y libertad, en el pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano para su realización y mejoramiento de la calidad de vida individual y social, mediante la práctica de actividades físicas o intelectuales de esparcimiento” (...), (en Módulo 4, Funlibre, 2004)

Hasta los días presentes, en Colombia, las personas bajo la normatividad expresada tienen el imaginario de que la recreación es sólo una práctica deportiva o un momento para pasarla bien.

Para resumir esta primera parte, problematizar la recreación es traer consigo la relación entre ocio y tiempo libre; viajar a la antigua Grecia es conocer que el ocio es un medio para desarrollarse a sí mismo y entender el mundo que lo rodea. Posteriormente este privilegio no es sólo de algunos pocos sino que todos pueden acceder a él. Cuando se piensa en dónde y en qué tiempo se puede alcanzar, se buscan espacios y tiempos diferentes al trabajo y descanso. El tiempo libre surge como un espacio en que el ocio puede ayudar al desarrollo de la persona. Sin embargo, este tiempo es reorientado por las industrias para que ese desarrollo tenga beneficios económicos para ellas. El ocio y el

⁴⁴ Artículo 4º: El deporte, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre, son elementos fundamentales de la educación y factor básico en la formación integral de la persona (...).

tiempo libre son ahora prácticas y momentos de consumo (Gracia, 1989). Es bajo este consumismo que emerge la recreación como espacio y actividad de entretenimiento de las personas.

3.2. *La Recreación Dirigida*

Ahora bien, como este estudio se realizó en el marco de un proceso pedagógico mediado por la *recreación dirigida* es necesario presentar esta forma de intervención. El concepto de *recreación dirigida* lo desarrolla Guillermina Mesa en los años noventa, quien a partir de sus trabajos de investigación argumenta que “*la recreación es una práctica o actividad socio-cultural tanto externa, primero social, como interna, asimilación de nuevos aprendizajes*” (Mesa, 2004), cuya premisa se basa en tres grandes dimensiones: la primera, la *recreación como actividad social general*; la segunda, la *recreación como práctica pedagógica*; y la tercera, la *recreación como actividad interna*.

A continuación se describirán estas tres dimensiones de acuerdo a los trabajos de Mesa (1997; 1998; 2002; 2004).

3.2.1 *La Recreación como actividad social general*

Todo ser humano tiene acceso a ella, hace parte de la historia, prácticas y cultura de las personas. Se encuentra en sus usos, costumbres, creencias, fiestas y juegos cotidianos, está incluida en las relaciones sociales. Son prácticas *externas* e *internas* que transforman al individuo socialmente. Según Mesa (2004), existen tres manifestaciones que pueden

representar la recreación como una actividad social general. La primera, *lo Lúdico*, que se refiere a las acciones y objetos que son utilizados como una forma de expresión. El juego y el juguete son representaciones de lo lúdico porque permiten en el desarrollo humano asimilar y manipular el mundo externo (Piaget en Mesa, 1994). Lo lúdico permite que el infante, adolescente y adulto tengan un medio para enunciarse, posibilitando que *la fantasía y la imaginación* se manifiesten en todos los aspectos de la cultura como creación (Vygotsky en Mesa, 2003). La segunda, *lo contemplativo*, es la actividad relacionada con el reconocimiento de sí mismo pero en el ámbito de las relaciones sociales; esto significa mirar y reconocer una situación, a partir de allí hablar, compartir, pensar y manifestarse junto a otros (Mesa y Manzano, 2008). Y la tercera, *lo festivo*, práctica que contiene múltiples expresiones imaginarios, deseos y sueños (entre otros), pueden ser de carácter religioso, popular, privado u oficial, constituyendo así un espacio social de encuentro, creando diferentes formas de relacionarse, permitiendo mostrar nuevas formas de ser, estar y compartir con otros (Mesa, 2004).

3.2.2 Recreación como práctica pedagógica y dirigida.

Esta dimensión se refiere a una práctica pedagógica que no está bajo un currículo escolar. Los contenidos desarrollados parten de los intereses y necesidades de la población en los diversos contextos. La concepción pedagógica de la actividad recreativa se funda en las nociones de la *influencia educativa* (Coll y Cols en Mesa, 1995) Desde allí se otorga especial importancia a la *recreación dirigida* como proceso educativo y su influencia en el desarrollo humano. (Mesa, 1997)

La recreación como práctica educativa realiza una construcción conjunta entre el recreador (agente educativo) y recreandos (actores sociales). Es a través de esta relación que se propicia un ambiente de participación, colaboración, interacción, comunicación, negociación y resolución de conflictos. Así pues, se instaura una doble función pedagógica entre ambos, porque así como el recreador es un mediador que orienta la ayuda pedagógica, el recreando permite compartir sus experiencias y aprendizajes propios por medio de un lenguaje lúdico. De esta forma se genera un triángulo interactivo entre el *recreador*, *los recreandos*, y *los contenidos* (tema, lenguaje o técnica) de manera simultánea durante la actividad recreativa, favoreciendo el desarrollo de *la imaginación creadora* y la apropiación de nuevos significados (Mesa, 2004).

3.2.3. La Recreación como Actividad Interna

La actividad humana en general asimila diferentes contenidos, sentidos y significados del mundo exterior (social) al interior (individual). Esto permite crear una secuencia entre lo externo-interno-externo, esto quiere decir que todo lo externo, comportamientos y representaciones, costumbres, imaginarios, esquemas, experiencias y valores, son primeramente del contexto habitado, luego son interiorizados en la práctica propia, para posteriormente a través de diferentes mediaciones volverse a exteriorizar al entorno habitado. Por lo tanto, no se aprende, ni se evoluciona mecánicamente sin un mediador que ayude a ajustar el conocimiento (Vigostky en Mesa, 2003). Para ello el recreador a través de técnicas, llamados *lenguajes-lúdico-creativos*, propicia la exteriorización del mundo interior de los recreandos (Mesa 2004).

Los *Lenguajes lúdico-creativos son aquellas* técnicas, actividades artísticas o plásticas realizadas a través de la historia (títeres, juegos dramáticos, música, dibujos, bailes, etc.), (Mesa 2004). Desde la orientación recreativa éstos adquieren una mayor complejidad, son mediaciones en el proceso de aprendizaje y desarrollo humano. Son técnicas que se vuelven *lenguajes lúdicos* con la intervención y ayuda pedagógica del recreador y se construyen de forma conjunta para querer representar una idea en común.

3.2.4. Metodologías de la recreación dirigida.

La *recreación dirigida* en su método de intervención plantea dos formas o metodologías de intervención social, la primera es la *secuencia de actividad recreativa* (SAR) y la segunda, la *secuencia de actividad recreativa intensiva* (SARI) (Mesa, 2004).

3.2.4.1 Secuencia de Actividad Recreativa (SAR)

La SAR⁴⁵ es una estructura que se desarrolla a partir de tres momentos globales: el primero, *Diagnóstico Global*, es el reconocimiento de la institución, comuna, barrio o población a intervenir. El segundo, *Diseño del Proyecto*, es la planificación, estructuración y ejecución del proyecto; para el momento de ejecución que se tienen cuatro fases guías: fase uno, *el diagnóstico participativo* tiene su inicio con un primer gran encuentro (apertura ritual) en la que se presenta el proyecto o proceso a desarrollar, la idea es que la población atendida sea consciente de la experiencia por vivir. Después se constituyen varias sesiones cuyo objetivo, bajo preguntas generadoras, es propiciar la reflexión a nivel

⁴⁵ El tiempo de diseño y ejecución de un proceso SAR varía según acuerdos con la institución o entidad. Éste puede ser de dos a seis meses.

inter e intra-personal. La fase dos, *creación y ejecución de proyectos compartidos*, es donde, a partir de las anteriores sesiones, se construyen proyectos de forma conjunta, que permiten explorar nuevas acciones y saberes con otros. La fase tres, *culminación del proyecto*, es un evento festivo que se desarrolla entre todos los participantes, un encuentro cultural en que el juego, el arte y la contemplación interactúan para la creación de nuevos significados entre unos y otros. La fase cuatro, *evaluación participativa*, es la reconstrucción de cada una de las fases, examinando las fortalezas y los aspectos a mejorar, en el orden conceptual y metodológico, a nivel grupal e individual entre recreandos y recreadores, y recreadores y coordinadores.

Por último, el tercer momento, *evaluación y presentación del proceso*, es la exposición o presentación del informe de todo el proceso (Mesa y Manzano, 2009).

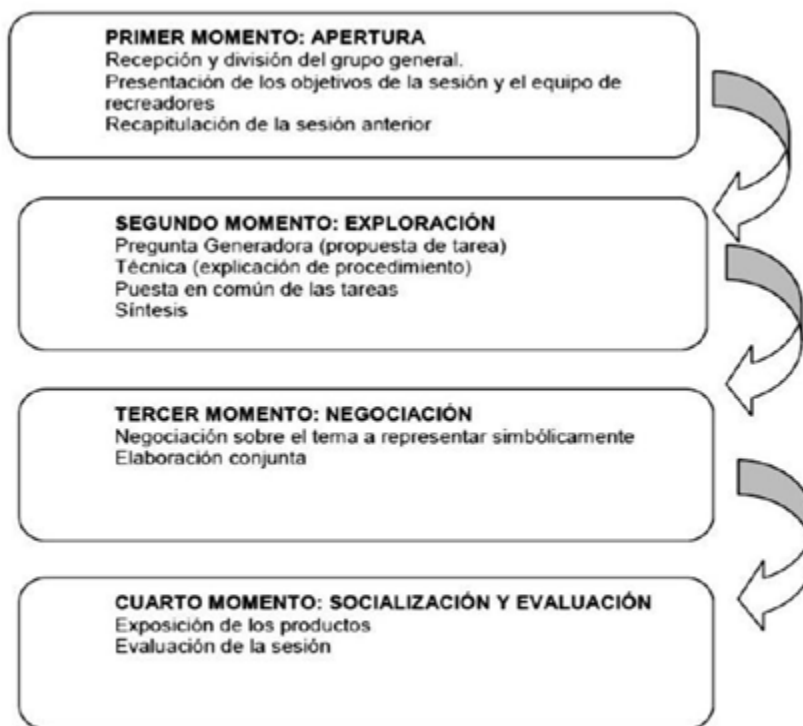


Matriz General de la Secuencia De Actividad Recreativa (SAR) (Mesa & Manzano, 2009)

3.2.4.1. Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI)

El proceso SARI es un método corto y se desarrolla en unas pocas horas, su planificación y ejecución es de forma cuidadosa, minuciosa y de gran responsabilidad. Son actividades que permiten la construcción de un pensamiento reflexivo y participativo. Su organización se realiza de manera coherente, cada juego, dinámica, actividad y tema debe ayudar a fortalecer el desarrollo de los contenidos (Mesa, 2004).

Para el desarrollo de dicho proceso se contemplan cuatro momentos: el primero es *la Apertura*, aquí se hace la presentación ante el grupo de los objetivos y propósitos generales, después, se realiza un *juego* que permita sumergir a los recreandos a todo el proceso. El segundo, *La Exploración*, en este punto se busca reconocer, examinar e indagar sobre sí mismo, una actividad auto-estructurante que genera una reflexión individual. Se busca potenciar la experiencia colectiva a partir de un propio reconocimiento. El tercero, es *la negociación*, consiste en lograr un acuerdo colectivo (en grupo), que radica en tres retos: *el cognitivo*, relacionado con conceptos, argumentos y creencias; *el social*, que requiere resolver conflictos y trabajar en equipo; *el creativo*, que sugiere la capacidad para producir estrategias, formas de comunicación, expresiones y representación simbólica. El último momento es la *socialización y evaluación*, punto en el que se realiza una puesta en común, se exponen los productos realizados y a partir de ello se reflexiona y discute. Posteriormente, se realiza una evaluación final de todo el proceso vivencial, tanto individual como colectivo (Mesa, 2004).



Esquema de la Organización de la Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI) (Mesa, 2010).

Hasta aquí se ha expuesto brevemente qué es, de dónde viene y cuál es la metodología de la recreación dirigida desde la concepción desarrollada especialmente por Mesa dentro del Grupo de Investigación en Educación Popular de la Universidad del Valle.

Para cerrar esta idea, *la recreación dirigida* es una práctica pedagógica, que a través de su metodología, tiene un sentido educativo para la población atendida, pero no observando a los actores sociales como personas pasivas inmersas en el proceso recreativo (no como una educación bancaria, Freire, 1997), sino que es a partir de la interacción entre recreador, recreandos y contenidos, que surgen (o se exteriorizan) las situaciones, vivencias y problemáticas. Todo a partir de una constante relación entre el recreador y los recreandos alrededor de los contenidos recreativos.

3.3. Recreación Dirigida y Cuerpo Re-creado (Compartiendo vivencias)



El saber puede comunicarse, pero la sabiduría no. Es posible encontrarla, vivirla, dejarse llevar por ella y hasta hacer milagros con ella, pero comunicarla y enseñarla es imposible.

Siddhartha.
Hermann Hesse, 1984

Teniendo en cuenta que los dos temas de interés de este trabajo, el cuerpo y la recreación, se han expuesto de forma separada (cada uno en un capítulo), a continuación se articularán ambos argumentos para una mejor apreciación del contenido en general. Por ello, se recapitulan algunos aspectos de los dos temas para un mejor desarrollo de esta relación.

Como se dijo, la dicotomía entre mente y cuerpo ha creado en las instituciones y prácticas cotidianas un *discurso sobre el cuerpo* que instrumentaliza y apacigua las relaciones sociales del estudiante, llevándolo a asimilar, replicar y defender un *discurso* en que se olvida la presencia del propio cuerpo por la normatividad y la obviedad de éste. Pese a esta imposición existen acciones, manifestaciones y comportamientos que irrumpen con lo establecido, algo que va más allá de la comprensión e interpretación de las cosas, es así como *el cuerpo vivo* del estudiante resurge en un hacer mismo en la acción que altera o transforma la situación existente.

Bajo esta idea *la recreación dirigida*, como práctica pedagógica, genera un momento en el que el triángulo interactivo, recreador-recreando-contenidos, permite que emerjan múltiples expresiones en los individuos, además posibilitar la generación de vínculos sociales y el desarrollo de la imaginación creadora en las personas.

Dicho lo anterior, el propósito ahora es explicitar la relación entre ambos aspectos. Para una mejor apreciación de esta articulación se presentan cuatro sesiones (SARI) desarrolladas con los estudiantes del grado décimo con su respectivo análisis, desde la perspectiva corporal⁴⁶. El análisis realizado a estas cuatro sesiones estuvo inspirado especialmente en dos líneas: la primera, los trabajos sobre la expresión corporal⁴⁷, desarrollados por Schinca, 1988, Arriagada, 2010 y Ramos, 2005: la segunda, los planteamientos sobre los elementos corporales presentes en un momento de

⁴⁶ Para una mejor apreciación de las cuatro sesiones (SARI) desarrolladas con el grado decimo de la institución educativa, se añadirán las cuatro estructuras o guías de las sesiones realizadas, como anexos de este escrito.

⁴⁷ Le agradezco al compañero Ernesto Hoyos, licenciado en arte dramático, por brindarme su apoyo en este proceso de aprendizaje.

intervención (Fernández y Galguera, 2008; Kaplum, 2009). De esta forma se establecen cuatro categorías de análisis. En la primera sesión, se tendrá la categoría de: *recreación y sensibilización corporal*, movimientos calmados y rápidos (inmóviles) y desplazamientos corporales, explorando las influencias que éstos tienen sobre el recreando. Para la segunda: la *recreación y sensibilización del espacio*, influencia que existe entre cuerpo y espacio, dentro de una actividad recreativa, en tanto que el espacio puede cobrar un valor emocional según su uso y vivencia. La tercera sesión se analiza bajo la categoría: *emocionalidad corporal*, que se refiere a la expresividad de los sentimientos y emociones en tantos elementos que influyen en el comportamiento y pensamientos sociales e individuales en la práctica recreativa. Y la cuarta sesión se analiza bajo: el *cuerpo comunicativo*, exposición sobre las prácticas comunicativas y expresivas dentro de un proceso recreativo.

A continuación se presenta para cada una de las cuatro sesiones analizadas, primero, una descripción de lo desarrollado en ellas y luego el respectivo análisis, basado en las categorías antes mencionadas.

3.3.1. Sesión I. El primer encuentro⁴⁸

Todos realizamos un círculo para una mejor escucha y visión del grupo. Saludé y me presenté, luego mencioné que a partir de hoy se daba inicio al proyecto “*re-creando tiempo libre para la vida*”; como primer tema a trabajar sería *el reconocimiento*

⁴⁸ Para ver la estructura de la sesión ir al anexo 1. Página 104, de este escrito.

interpersonal. Enseguida invité a que cada uno se presentara; algunos recreandos⁴⁹ se burlaban e insultaban. En ese instante incité a que relajaran de forma lenta sus pies, hombros, brazos y cuello. Luego pedí a los recreandos que se desplazaran de forma calmada por todo el espacio. Mientras caminaban, algunos de ellos tenían pereza y sin ánimo de participar, en ese momento pedí que se imaginaran caminando en el centro de Cali, por sus calles y cuadras, de inmediato los recreandos empezaron a correr y a tocar a los demás compañeros⁵⁰; en ese mismo desplazamiento di instrucciones para que se desplazaran⁵¹, cuando se decía *cinco*, todos corrían por el lugar, algunos se golpeaban, pisaban y tropezaban, todo el grupo estaba en movimiento, risas, gritos e insultos se escuchaban mientras se movilizaban; al decir *uno*, los cuerpos se quedaban semi-



quietos, caminaban en pasos cortos, aún así cuando se pasaba junto al otro se continuaban molestando⁵². Después se pasó a jugar al *como si*⁵³, dije: *imaginemos como si fuéramos una persona de piedra*. Los recreandos de inmediato se imaginaron ser de piedra, realizaban gestos para poder caminar, otros levantaban y cogían sus piernas para dar algunos pasos. Luego pedí que hicieran *como si* el piso estuviera caliente (hirviendo), todos brincaban y saltaban, se movían de forma rápida para no quemarse; la risa y la burla

⁴⁹ Estudiantes...

⁵⁰ Se golpeaban (o se sanearon, como dicen ellos) y se escondían, jugaban y recochaban entre ellos.

⁵¹ El número Uno es el más lento y cinco el más rápido

⁵² Poco a poco se variaban las velocidades.

⁵³ Imaginar y actuar algo distinto a la realidad...

se expresaba en los estudiantes. *Hagamos como si el piso estuviera cubierto de hielo*, un recreando al escuchar esto se cayó al suelo y dijo no saber patinar sobre hielo, varios compañeros lo ayudaron a continuar patinando⁵⁴. Para la siguiente dinámica, se necesitaba estar en parejas, la idea era imaginarse frente a un espejo, el movimiento que uno realizaba, el otro lo debía imitar, así se jugaba con el cuerpo del compañero pero a partir de propios movimientos creativos e imaginativos.

A continuación se realizó un círculo, la intención era mirar una silueta y empezar a dibujar una propia. Para esto cada uno debía tomar dos pliegos de papel y realizarla. Los recreandos mientras se dibujaban⁵⁵ parecían estar inmersos en la técnica, algunos estaban serios, pedían un buen dibujo, otros se reían entre sí; no obstante, para el momento de decorarlas todos se tomaron su tiempo, se dedicaban a perfeccionarla: un buen peinado de cabello, barbilla, hombros, cintura, piernas, codos, muñecas y dedos. Estaban sumergidos en lo que querían de sus siluetas. En ese momento les narré la metáfora del cuerpo⁵⁶. Después de contarla cada recreando por un par de minutos miraba su propia silueta, existían momentos en que algunos



⁵⁴ En esta actividad se posaron por diferentes escenarios: en la luna, ser de hierro, flotar en el aire y en cámara lenta...

⁵⁵ Se buscaron entre pares para realizar sus propias siluetas, primero uno y luego el otro.

⁵⁶ A brevedad: las partes del cuerpo siempre han estado relacionadas con un saber-hacer específico: cabeza: sueños, brazos: habilidades, pecho: cualidades, estómago: defectos y piernas: impedimentos.

preguntaban a otros sobre ¿Qué escribir en sus partes? a lo que solían decir: “-¡Quiere que piense por usted!-, -¡Eso es de usted mismo!-, -¡Hágalo usted!-”; en este tiempo existió un poco de silencio, estaban pensativos y serios en su escritura hacia la silueta...

Para concluir con la jornada, después de que todos terminaron sus propias representaciones, pedí que realizáramos nuevamente un círculo para presentar las siluetas hechas de cada uno.

“Esta soy yo (Nataly) mis sueños son: terminar mi bachillerato y estudiar enfermería; mis cualidades son ser juiciosa, responsable y solidaria; mis habilidades, ayudar a las personas y ser buena en cuestiones de salud; mis defectos: ser perezosa, recochera y no presto atención; y mis impedimentos son los recursos económicos”. (Diario de campo, 29 de agosto del 2011).



Posteriormente induje a que se recordara lo realizado en toda la jornada:

Recreando A: “Empezamos a caminar por el espacio y luego corríamos, luego jugamos a imitar al que teníamos al frente y después realizamos estas siluetas.

Recreando B: “No, pues lo que ya dijo Larry. Empezamos a caminar por el espacio, jugamos al espejo y luego realizamos nuestra silueta, en ella debimos colocar los sueños, cualidades, defectos, habilidades... eeeh, se me olvido el último, ahhh ya, los impedimentos”.

3.3.1.1 Análisis de la sesión I. Sensibilización del cuerpo.

La sensibilización del cuerpo es aquella práctica progresiva en que se realizan movimientos de forma calmada (inmóviles) o en desplazamiento (en circulación). Para esto se deben tener en cuenta tres puntos. Primero, la *Independización muscular*, proceso de aprendizaje en el que se exploran los músculos, trabajando diferentes zonas, permitiendo transmitir reacciones energéticas de forma encadenada. Segundo, la *relajación y distensión*, la relajación consiste en un fluir de movimientos que se utilizan para obtener o transmitir una carga dramática determinada, se puede trabajar bajo coordinación, disociación, independencia y encadenamiento de movimientos. Y tercero, el *esquema corporal*, a partir de los diferentes tipos de movimientos: andar, girar y saltar, entre otros movimientos globales que trabajan el rostro, las manos, los pies y demás partes del cuerpo. Estos potencian un equilibrio dinámico para así conseguir un conocimiento de sí mismo (Schinca, 1988).

Así pues, la *sensibilización del cuerpo* junto a su *independencia muscular*, *relajación y distensión*, y *esquema corporal* son procesos que se realizan de manera conjunta dentro de un proceso recreativo. Se viven y se sienten por medio de diferentes formas. En este caso son representados a través del juego, los movimientos y la silueta.

Cuando los estudiantes en su contexto educativo llegan, o se movilizan, a un sitio determinado, en este caso a las aulas de sesiones, traen consigo un *discurso sobre el cuerpo* en que las normatividades y las reglas crean un *cuerpo representado* con *aburrimiento, cansancio, apatía y nostalgias* (Kaplum, 2010). Teniendo en cuenta esto, se

les pide a los recreandos, en un primer momento, que relajen sus músculos de forma mínima, mover *pies, cintura, brazos, hombros y cabeza*. Algunos de forma temblorosa lo hacen de adelante hacia atrás o de derecha a izquierda. Aunque el movimiento sea natural, *“no se realiza aisladamente, sino que gravita sobre otro u otros músculos”* (Schinca, 1988: 17), permitiendo que la energía de todas y cada una de sus partes se relacione o conecte entre sí para formar un todo corporal; así pues, son estas mínimas y pequeñas acciones las que generan que *“el cuerpo poco a poco vaya venciendo sus resistencias”* (Schinca, 1988: 18). A pesar de esto, no significa que estos movimientos inciten a las personas a participar de buena forma durante la sesión⁵⁷, pero pueden generar mínimas reacciones corporales.

Para un despertar del cuerpo se insta a los recreandos a caminar o recorrer el aula de forma calmada y relajada, pero no una relajación de descanso e inmovilidad muscular, sino una relajación en, o con desplazamientos. Se tiene en cuenta toda *“una secuencia de movimientos, que transmita una carga dramática expresiva”* (Schinca, 1988: 19). Cuando se invita a imaginar diferentes escenarios y a comportarse de formas distintas, se tiene un *“aflojamiento y distensión controlada”* (Schinca, 1988: 19). El recreando al ser provocado con la caminata, con sus respectivos niveles de velocidad, lleva al cuerpo a rápidas contracciones y expansiones, permitiendo de esta manera un pronto abandono de las resistencias psico-corporales *“(…) Provocando así la caída del o los segmentos accionados; la mente da el mandato ‘soltar’ y a continuación deja paso al funcionamiento natural de la mecánica corporal sin prever ni controlar dicha caída”* (Schinca, 1988: 19). Efectos que

⁵⁷ Algunas resistencias conscientes son más fuertes que otras y más aún en los jóvenes.

pueden percibirse por sus respuestas espontáneas, *recocha*⁵⁸, *risa* y *burla* entre ellos mismos.

Por su parte, la *distensión controlada* se da en dos sentidos, el primero, *en un mecanismo pasivo que deja actuar la inercia muscular*; cuando se pide a los recreandos que fantaseen otras acciones: caminar por una nube, hielo, candela o ser de piedra o hierro, son prácticas que llevan al cuerpo a sus mismas propiedades: elasticidad, fuerza, coordinación y equilibrio. De esta forma se crea el segundo sentido, la *conciencia activa*, existe una disminución del tono muscular y del tiempo de realización, incluso en este mismo proceso se podría inferir sobre la autonomía (creatividad) del recreando ya que éste debe imaginarse cómo quiere mover su cuerpo, qué comportamiento quiere tener, mínimas acciones que generan una mayor accesibilidad de los recreandos al resto de la sesión.

Después de realizar *la apertura*⁵⁹, despertar del cuerpo, la técnica de la silueta expone lo que es *la imagen y el esquema corporal*. Para esto hay que diferenciarlas de antemano, *la imagen corporal*, es la apariencia física que tenemos en la mente ante los demás, se construye constantemente en el devenir cotidiano (Schinca, 1988). Por su parte, *el esquema corporal* es la representación mental del cuerpo, pero influenciado por las sensaciones y percepciones de la persona, esto quiere decir, el conocimiento interior del propio cuerpo, medidas, peso y sentimientos, saberes propios de sí (Schinca, 1988, Hoyos, 2011).

⁵⁸ Expresión o jerga común de los sectores populares, se emplea para los momentos en que hay burla, sobrenombres, distracción, bromas, inseriedad o guachafita.

⁵⁹ La apertura inmersa en la SARI, Secuencia de Actividades Recreativas Intensiva, es un ritual que sumerge y conecta al recreando en todo el desarrollo de la sesión (Ordoñez y Trujillo, 2009).

Con la técnica de la silueta, tanto el *esquema* como *la imagen corporal* se relacionan en el proceso del dibujo. Cuando el cuerpo es pintado en el papel, se presentan estos dos elementos. La *imagen corporal* se evidencia cuando:

“(...) En el momento de decorar las siluetas, todos(los recreandos) se tomaban su tiempo, se dedicaban a perfeccionarlas: un buen peinado de cabello, barbilla, hombros, cintura, piernas, codos, muñecas y dedos. Estaban sumergidos en lo que querían mostrar de sus siluetas” (Diario de campo, 29 de agosto del 2011).

En esta práctica se evidencia la imagen que existe sobre uno mismo, a partir de las creencias del exterior, así pues, hay una proyección de uno ante los demás.

Por su parte, el *Esquema Corporal* es el conocimiento que existe de sí mismo, este puede ser comunicado ante los demás o por el contrario resguardarlo internamente, por ejemplo:

“(...) Este que está aquí es Larry: Es un estudiante de la Escuela República de Argentina, sus sueños son terminar de estudiar y luego hacer una carrera, profesionalizarse. Las cualidades que tiene: es responsable y respetuoso, ah y también disciplinado. Las habilidades: es bueno para la lectura, comprende lo que enseña la profe... y es muy bueno en la electrónica. El defecto él que tiene es su carácter, en ocasiones es malgeniado. Y por último su impedimento es el apoyo de la familia, porque parece que nadie lo quiere ayudar a salir adelante”... (Diario de campo, 29 de agosto del 2011).

Con lo mencionado se podría inferir que a partir de caminar, dar giros, saltos, movimientos e imitaciones, son acciones globales que potencian el equilibrio dinámico hacia el surgimiento de un esquema corporal comunicado hacia el exterior e interior (Schinca, 1988) del recreando; por consiguiente, es a través de las vivencias corporales que se puede sentir, vivir, aprender y enseñar (Schinca, 1988).

En pocas palabras, *la sensibilidad corporal*, en la actividad recreativa, permite que el recreando tenga una exploración sobre su propio cuerpo. Así, el estudiante puede expresar, por medio de su hacer, sus pensamientos e ideas de sí mismo, logrando de esta forma abrirse a nuevos significados y vivencias individuales y colectivas.



3.3.2. Sesión II. Mirando nuestra imagen⁶⁰.

Para iniciar la jornada se realizó un círculo, dos recreandos dijeron: “¿otra vez un círculo?, hagamos otra figura”. Al escuchar esto se hizo un cuadrado, algunos de ellos estaban distraídos viendo sus propias siluetas pegadas por toda el aula, en ese instante pregunté: ¿Qué se acuerdan de la sesión anterior? ¿Qué hicimos? Algunos contestaron:

- Recreando A: primero nos movimos por todo el lugar. Corríamos y caminábamos.
- Recreando B: pudimos compartir con los otros compañeros, recochamos más en el juego. La pasamos chévere.
- Recreando C: realizamos una silueta en donde escribimos nuestros sueños, habilidades, cualidades, defectos e impedimentos. (Diario de campo, 8 de septiembre del 2011).

Al terminar de escuchar lo que decían, les pedí que *relajaran los músculos*, movieran sus pies, cintura, hombros, brazos y cabeza. Luego, que se desplazaran por el espacio. El ritmo de caminar lo decidían ellos mismos. Esta vez, la burla y la risa eran pocas. Después sugerí que buscaran un compañero, la idea era que se colocaran de espaldas y se entrelazaran los brazos, uno debía cargar a espaldas al otro y desplazarse por el espacio y viceversa. En este momento algunos se reían porque no podían cargar al compañero, al darse cuenta de ello algunos cambiaban de compañeros. Otros calentaban y estiraban sus piernas y columnas con sus amigos a



⁶⁰ Para ver la estructura de la sesión ir al anexo 2. Página 105, de este escrito.

espaldas. Al caminar de un lado a otro los ánimos cambiaban, se reían, molestaban y se burlaban minuciosamente. Después de esto, y con la pareja que tenían, sin soltarse, debían sentarse en el suelo, posteriormente levantarse de forma rápida. En esta actividad se notaban contentos y alegres. Posteriormente esta actividad se realizaría de forma conjunta, a algunos les gustaba la idea de poderlo hacer con todos, otros sólo molestaban y ridiculizaban a las personas más pequeñas porque se pensaba que gracias a ellos no podrían levantarse. Aún así, entre ellos se daban consejos para lograr la meta (levantarse). Así pues, y después de mucho planear el grupo, el grupo utilizó su estrategia creada para levantarse, cuando lo lograron gritaron: ¡¡¡pudimos!!! Al lograrlo, todos estaban animados.

De forma rápida empecé a explicar la tarea a seguir: conformar dos subgrupos. La idea era mirar cada una de las siluetas colgadas en la pared e identificar lo más común en ellas. Los dos grupos empezaron a recorrer todo el salón, se burlaban del cómo estaban



dibujados, solían decir: *“mira que ésta también quiere graduarse”*. Los recreandos prestaban mucha atención a cada una de las siluetas. Luego enuncie que en los grupos ya constituidos debían realizar una Macrosilueta, un gigante que representara las cosas más comunes de las siluetas.

La primera discusión que tuvo el grupo uno fue sobre cómo pegar el papel. Los recreandos dijeron: *“se va a pegar el papel de forma larga, como una fila, y será un niño”*. Las recreandas de inmediato reaccionaron: *“se vería horrible, feo y flaco, se va a hacer una niña y a lo ancho, porque somos más responsables, atentas y dedicadas, que ustedes los niños”*. Al escuchar esto, los recreandos hablaron entre ellos y dijeron que estaban de acuerdo. Todos se encontraban en función de la niña-gigante, ninguno se quedaba sin hacer nada. Se trabajaba en conjunto y si se quería añadir algún detalle se consultaba en



el grupo. Se discutían ideas y opiniones entre todos para luego ser colocadas en la Macrosilueta.

El Grupo dos pegó el papel a lo ancho de forma rápida. Se discutió brevemente si sería un niño o una niña, se decidió por una niña gigante. Para dibujarla se acostó a la persona más grande del grupo, ésta sería la guía y así tener un mayor control del dibujo. Todos estaban atentos a lo que se hacía como grupo. Al terminarlo de hacerlo con lápiz, se empezó de inmediato a subrayar con marcadores. Todo se acordaba en el grupo para que existiera una coherencia en su forma de vestir. Mientras se decoraba a la gigante se nombraban las

palabras comunes de las demás siluetas, de esta forma se pintaba y se colocaban las palabras a la misma vez.

Al finalizar las Macrosiluetas sugerí a los grupos que presentaran lo realizado:

“Esta de aquí se llama Fernanda, el sueño más común que tiene es ser bachiller y profesional, le gusta leer y ser buena estudiante, es muy responsable; lo que no le gusta es ser perezosa y recochera, y su mayor impedimento es no tener los recursos económicos suficientes. Por eso lo que espera de sí misma es ser una buena estudiante, y que la familia la apoye en sus decisiones, y que el colegio le dé una buena enseñanza”. (Diario de campo, 8 de septiembre del 2011)

Luego pregunté para reflexionar: *¿Qué descubrí de mí y de los demás?*

Recreando A: que tengo sueños y metas al igual que mis compañeros, y que debo de trabajar en grupo para alcanzarlas.

Recreando B: que me estoy aprendiendo a conocer a mí mismo y poder trabajar en grupo. (Diario de campo, 8 de septiembre del 2011).



3.3.2.1. Análisis de la Sesión II. Sensibilización cuerpo-espacio.

Para muchos, el espacio es sólo un elemento físico inerte y sin ningún valor, sin embargo es un componente con una fuerte carga afectiva y simbólica. El espacio puede cobrar un valor emocional según sus usos y vivencias, puede convertirse en un protagonista de la creación de situaciones o climas colectivos. Un despertar del cuerpo-espacial se basa en dos elementos. El primero, *el espacio individual*, es la vivencia del espacio interior, aquel conocimiento que se construye de sí mismo a partir de la interacción de los propios movimientos (ejes corporales, centro de gravedad, direcciones en el espacio, aumento y disminución del cuerpo) con el exterior (tocar, sentir y percibir). El segundo, *el espacio total*, relacionado con la percepción general de los cuerpos de los demás y con los objetos o herramientas habitados del contexto (Schinca, 1988).

El contexto, bajo el *discurso sobre el cuerpo*, influye en el comportamiento y las prácticas corporales. Cuando los estudiantes llegan a un salón, se predisponen a hacer lo que generalmente se hace en el lugar, sin embargo, esto no quiere decir que las relaciones que se dan allí sean mínimas. El diálogo, estar sentado, recostado o acostados en el piso, permiten sentir el espacio, se va creando así, minuciosamente un vínculo entre el espacio y el cuerpo. En esta articulación *“la imaginación impulsa a transformar el espacio en materia accesible”* (Schinca, 1988: 45).

Cuando los recreandos entran a un salón “recreado”, la imaginación pone en funcionamiento prácticas y maneras diferentes a las ya impuestas por el aula. Esto se nota cuando ven que en las paredes se encuentran sus siluetas (realizadas en la sesión anterior), permitiendo generar una confianza con y en el lugar. Luego, al tocar, acariciar y sentir sus siluetas pegadas sobre los muros, es que reestructuran su interior a partir del exterior.

El *espacio Individual* se construye al vivir, sentir y explorar las diferentes partes del cuerpo por sí mismos, por ejemplo, cuando los recreandos sobre las espaldas de los otros, estiraban y movían sus músculos y articulaciones, reconocían sus propias habilidades corporales, dando a esta primera experiencia un *“sentido a la imagen interna, y una conciencia externa del movimiento a la postura”* (Schinca, 1988: 58).

“Con los ejes corporales, el centro de gravedad, las direcciones en el espacio y los planos imaginarios que nos permiten estructurar racionalmente el espacio. La vivencia práctica de estos elementos técnicos dará luego un sentido espacial al movimiento individual y un sentido relacional, compositivo, al trabajo de varias personas en el mismo espacio” (Schinca, 1988: 58).

Esto quiere decir que antes y durante el juego de *“levántate”*, los movimientos de estirar, cargar al otro, hacer sentadillas, y desplazarse de un lado al otro, dan un sentido a la actividad en el *espacio individual*. Asimismo, cuando a los recreandos, en parejas o en

grupo, se les pide sentarse, son ellos mismos los que buscan un lugar adecuado para hacerlo, piensan en el suelo como un proveedor de energía para luego ponerse de pie. Es en ese espacio, tocado por cualquier parte del cuerpo, que se percibe y se siente como un *“lugar propio e íntimo donde el cuerpo se manifiesta y donde por acuerdo recibes a alguien o lo rechazas”* (Schinca, 1988: 60). Es un momento en que la confianza y emocionalidad se manifiestan en gritos, burlas y comportamientos, que se reconfiguran en otras formas de *hacer y sentir* en el espacio interior y físico.

Con la actividad de la Macrosilueta, el vínculo con el lugar es más accesible y la resistencia corporal es mínima, las ideas sobre un suelo sucio o contaminado se rompen cuando el cuerpo se acuesta y se sienta a trabajar. La piel, el lugar y los espacios individuales comparten vivencias en el desarrollo de la técnica. Así pues, el lugar y el espacio se articulan al recreando por la interactividad constante entre los espacios individuales, así se pasa de una *“incomunicación a la comunicación, de la pesadez a la liviandad y del encerramiento a la apertura”* (Schinca, 1988: 60).

La relación entre el lugar y los espacios individuales, construye un ambiente de diálogo, libertad y confianza para expresar lo que se quiere *hacer* y decir. Se crea un espacio común entre los recreandos, por lo tanto se sale de un espacio individual para entrar en el espacio total.

Al finalizar la sesión, en los últimos retoques de la Macrosilueta, la concepción del *espacio total* está en un hacer conjunto. La presentación ante el resto del grupo expone la noción de todo el lugar y las ideas que habitaron en el proceso. Es así como la interacción entre la actividad recreativa, el lugar y el espacio individual llevan a la construcción de un saber total del espacio.

Para concluir, el vínculo más fuerte que existe entre el espacio y la recreación es la de otorgar un valor o uso distinto a lo establecido, permitir que el cuerpo interactúe por sí mismo con otros objetos o seres, a través de la imaginación y creatividad, otorgando así una conexión entre el mundo exterior e interior del recreando, propiciando la construcción de un fuerte significado emocional y sentimental con lo vivido y experimentado de forma individual o grupal, para así, explorar y expresar a través de diversos lenguajes.



3.3.3. Sesión III. Nuestra cotidianidad⁶¹.

Al dar la bienvenida al grupo, realizamos una media luna para una mejor interacción. El grupo estaba con buenas energías, entre ellos se molestaban, burlaban y perseguían. Para iniciar, realicé una pregunta, en ese instante dos recreandas dijeron: “*ya sabemos cuál es, ¿qué se acuerdan de la sesión anterior? vea profe... lo que me acuerdo es...*”

Recreando A: caminamos por el lugar, luego usted dijo que nos colocáramos sobre las espaldas de los otros y luego camináramos por aquí, luego nos sentamos y nos paramos... después de esto nos colocamos a hacer un muñeco grande en que colocamos las cosas más comunes de nosotros.

Recreando B: pues caminamos por el lugar y nos cargamos unos a otros, después realizamos una súper silueta, un dibujo en grupo, luego colocamos los sueños de todos en él... y ya... eso fue todo. Es lo mismo que ella dijo. (Diario de campo, 19 de septiembre de 2011)

Cuando terminaron de hablar, les indique que *relajaran los músculos*, pero esta vez cada recreando pasaría al centro, movería pies, cintura, hombros, brazos y cabeza diciendo: *hola!* Algunos de ellos reaccionaron: “*¡nooo, profe!... ¿Por qué pone eso?*”, otros sólo decían: “*eso no más, eso es breve*”. Los más animosos salieron al centro saludaron y movieron su cuerpo, esto motivó a los que no querían salir, finalmente todos terminaron haciéndolo.



⁶¹ Para ver la estructura de la sesión ir al anexo 1. Página 106, de este escrito.

Posteriormente, en la media luna en la que estaban, debían caminar uno detrás del otro. La idea era imitar a una persona elegida. Así, se escogía un recreando a la suerte y todos debían imitar lo que él hiciera. El recreando A (persona elegida) no quería hacer nada: *“¡nooo, profe... no quiero!”* y levantó las manos. En ese momento todo el grupo hizo lo mismo: *“¡nooo, profe... No quiero!” y levantaron las manos;* Recreando A: *“no muchachos no hagan eso”* y colocaba cara de aburrida, el grupo realizaba lo mismo: *“no muchachos no hagan eso”* y colocaban cara de aburridos, de inmediato todos se reían. Después, pedí imitar al Recreando B, éste levantó las manos y se empezó a tambalear. Todo el grupo se reía imitándolo. En seguida, sacó la lengua y movía la cabeza y brazos de arriba a abajo. Lo que producía este juego era risa, porque todos se carcajeaban y se apretaban el estómago. Consecutivamente, se escogía a otro compañero, quien este creaba su propio movimiento. Al finalizar el juego, los recreandos estaban entusiasmados y preparados para continuar con la jornada.

Al concluir la apertura el grupo se dividió en dos subgrupos, les dije que el tema a trabajar era: *nuestras decisiones*. Cada subgrupo tendría dos situaciones específicas del vivir cotidiano para analizar y discutir, luego se representarían en un juego dramático.

El grupo uno hizo a un lado las mesas y sillas y prefirieron sentarse en el suelo, las dos situaciones a dialogar eran: qué hacer frente a un acoso sexual y tomar un arma y darle solución a un problema. Los recreandos al escuchar esto dieron una



respuesta inmediata: *“yo mato a ese man”*, las recreandas reaccionaron: *“ustedes tan bobos, para eso es la demanda”*. Después de estas opiniones, debatieron con más seriedad, escuchando diferentes puntos de vista. Luego de una larga discusión, el grupo empezó a planear y ensayar la representación. Algunos se tiraban al piso, otros jugaban con las paredes, pero todos queriendo mostrar una idea. Entre ellos mismos se burlaban y se regañaban: *“no, hacelo así”*, *“¡dispárale bien!”*, *“él tiene que caer así”*, *“así como en la cuadra”* *“péguele la cachetada duro.”*⁶²

Por su parte, el segundo grupo hablaría sobre si se aceptaría vender drogas para seguir estudiando y acerca de qué hacer en un embarazo no deseado. Las recreandas en la primera situación reaccionaron y dijeron: *“no acepto y rechazo la ayuda del amigo, es mejor ponerse a trabajar”*, un recreando: *“hay que mirar la situación de la persona ¿y si no tenía más opción o algo así?”* La discusión en el grupo era calmada y muy seria. Para la segunda situación, todos estuvieron de acuerdo: *“hay que tener el niño, él no tiene la culpa de unas personas irresponsables”*. Para

el análisis de estas situaciones existía muy poca burla entre ellos. Cuando se pasó a planear la obra, todos sentados se



⁶² La obra dramática fue: un niño está parado en medio de la calle jugando con su celular, en ese momento se tropieza con otro niño que venía corriendo, después del empujón, los dos empezaron a pelear, en esta lucha uno de ellos golpea a otro de manera violenta, el otro al ver a su contrincante mal golpeado sale corriendo, llega donde una amiga que al escuchar lo que sucedía, le pasó un arma. El niño con rabia la toma y decide llegar nuevamente donde está el contrincante golpeado, saca el arma y le dispara. De inmediato sale corriendo. Él todo asustado se encuentra con otro amigo y le cuenta rápidamente lo sucedido, luego se dirigen a donde está el niño herido y se dan cuenta que ha muerto. Esto genera desespero en el niño agresor que ahora es asesino, la amiga le pega una cachetada y se retira, él queda sólo y preocupado.

encerraron entre ellos, luego se levantaron e iniciaron a representar lo que querían, empezaron a imaginar en el espacio, cuál sería la casa, dónde estaría el hospital, y dónde vivirían al tener el hijo⁶³. El grupo en ese momento molestaba y se reían entre ellos, se mostraban entusiasmados.



Al terminar las obras, todo el grupo se reunió. Yo les hice la pregunta: ¿qué aprendizaje significativo nos llevamos para la vida?

Recreando A: que estas situaciones nos pasan todos los días, no son cosas desconocidas, siempre tomamos decisiones, pero nunca miramos lo importante que son.

Recreando B: en la vida hay decisiones positivas y otras negativas, algunas te llevan por buen camino y otras te llevan a la perdición, es importante mirarlas.

Recreando C: nosotros siempre tomamos decisiones, en ocasiones recurrimos a otras personas para que nos aconsejen, hay que tener en cuenta lo que nos dicen.

⁶³ La novia llama a su pareja y le cuenta que tiene un problema: está embarazada. El chico después de escuchar esta noticia toma la decisión de hablar con la mamá, se arman de valor y todos dos se dirigen a donde ella. La madre los recibe de buena manera, de inmediato le cuentan la situación. La madre al escucharla se decepciona, los regaña y los echa de la casa. La pareja marcha, el joven asume la responsabilidad y juntos se van para su casa. Él empieza a trabajar y a responder por sus actos. Al Pasar los nueve meses, se van para la clínica a recibir el niño. La madre de la joven los visita y hablan nuevamente, el chico le aclara a la madre que él se hace responsable del niño y que por él.

Recreando D: las decisiones siempre están con nosotros. (Diario de campo, 19 de septiembre de 2011).

3.3.3.1. Análisis de Sesión III. Cuerpo, emociones y recreación.

Una definición general sobre el concepto de emoción no existe, diferentes disciplinas la definen según sus propios criterios de investigación creando de esta manera varios significados⁶⁴. La bioquímica la define como una reacción que sufre el organismo a causa de neurotransmisores en una situación determinada (Arriagada, 2004). Para la fisiología, es sólo un concepto que describe efectos producidos por cambios significativos del cuerpo (Arriagada, 2004). Para la psicología, son fenómenos complejos multifactoriales que ejercen una poderosa influencia sobre el comportamiento de las personas (Arriagada, 2004). Para este trabajo, se opta por la siguiente definición: *“la emoción es un proceso desencadenado por la evaluación valorativa de una situación que produce una alteración en la activación fisiológica del organismo”* (Fernández-Abascal, 1995; Arriagada, 2004⁶⁵). Esto quiere decir que toda persona tiene bajo sus creencias ambientales, sociales y culturales, reacciones, voluntarias o involuntarias, a favor de su bienestar personal (Arriagada, 2004). Esta percepción sobre las emociones expone dos aspectos generales en los individuos⁶⁶. El primero, la *adaptabilidad*, relacionado con aquellas emociones que

⁶⁴ Existen varias posturas acerca de las emociones ya que son múltiples disciplinas las que toman como objeto de estudio a las emociones, entre estas: la medicina, biología, psico-cognitivos, fisiológicos, artistas, físicos, evolucionistas y sociólogos.

⁶⁵ La académica Kiki Ruano Arriagada para llegar a esta definición toma a: Cano-Vindel, Sirgo y Diaz-ovejero, 1999; Chorot y Sandín, 1997; Echeburúa, Salaberría y Fernández-Montalvo, 1998; Greenberg y Paivio, 2000; Kleinginna 1981; Lang, 1968; Miguel-Tobal, 1996; Reevem, 1995; Scott, 1988

⁶⁶ Como lo expone Plutchik (1970, 1980) las emociones se miran en ocho reacciones diferentes: protección, destrucción, reproducción, reintegración, afiliación, rechazo, exploración y

contribuyen a la supervivencia y adaptación de la persona a un contexto o situación determinada. Esta emotividad permite que la conducta humana se acople o se resista, por beneficio propio, a un ambiente variado y cambiante al que no está acostumbrado⁶⁷ (Arriagada, 2004). El segundo, lo *expresivo-social*, las emociones producen cambios en los músculos, en la entonación de la voz y en los gestos, asimismo, generan estímulos, reacciones o influencia en la relación interpersonal, posibilitando cambios en los vínculos sociales (Scott, 1998).

Bajo la situación anterior se pueden percibir durante el desarrollo de la sesión varias muestras de emocionalidad, basta sólo con mirar la llegada de los recreandos.

“Al dar la bienvenida al grupo, realizamos un triángulo para una mejor interacción.

El grupo estaba con buenas energías, entre ellos se molestaban y hablaban en voz alta, también se movían del puesto en que se encontraban. Algunos se perseguían”.

(Diario de campo, 19 de septiembre de 2011).

Esta carga de energía en los recreandos generaba en ellos una gran *intensidad, expresividad y complejidad*⁶⁸ (Arriagada, 2004). Por eso, acciones como la burla, la risa y

orientación. Más adelante los escritores Shaver y Col (1987) proponen que bajo éstas se pueden encontrar seis categorías supraordenadas: amor, alegría, sorpresa, rabia, tristeza y miedo. A través de la experiencia de estas emociones uno aprende de las emociones subordinadas. Por ejemplo nos encontramos con tres categorías diferentes de amor (cariño, lujuria y deseo). Para una mayor información leer el capítulo dos de la tesis doctoral *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*, de la autora Kiki Ruano Arriagada, 2004.

⁶⁷ La función Adaptativa de las emociones es ampliamente reconocida por autores como: Brega y Pena, 1997; Chóliz, 1995; Goleman, 1997; Izard, 1971; Leeper, 1948; Martínez, 2001; Mayor, Maya y Puente, 1998; Plutchik, 1970, 1980.

⁶⁸ Se acepta en general que las emociones son componente de más intensidad, expresividad y complejidad a diferencia de un estado de ánimo, algo que es más sostenido en el tiempo. Para mayor información leer, la tesis doctoral: *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental* de la autora Kiki Ruano Arriagada, 2004.

los movimientos individuales o en parejas, crean un tiempo y un espacio de confianza en los recreandos. Porque son esas mínimas reacciones, puntuales, breves y específicas, que aparecen y desaparecen las que preparan *“al organismo para responder a las exigencias del entorno”* (Arriagada, 2004: 153). Es gracias a las mismas emociones que el desorden o la desobediencia sólo duran instantes, porque son las mismas emociones, emitidas por los recreandos, las que permiten *“ser congruentes con la exigencia de la situación, es decir son facilitadoras de respuestas adaptativas a dicha exigencia”* (Arriagada, 2004: 153). Por ello se pasa de un tiempo de esparcimiento, burla y risa, a un tiempo de concentración.

Si posteriormente miramos el juego de imitaciones, son evidentes los innumerables instantes emocionales que surgieron en el momento de apertura. El sólo hecho de imitar o realizar movimientos burlescos, de forma grupal, transforma totalmente la noción del espacio. La risa, la burla, el sincretismo, el juego, el cambio de palabras y el movimiento del cuerpo estimulan a sentir y vivir nuevos significados individuales y grupales (Bajtín, 1996).

“Él levantó las manos y se empezó a tambalear. Todo el grupo se reía imitándolo. En seguida, sacó la lengua y movía la cabeza y brazos de arriba a abajo. Lo que producía este juego era risa, porque todos se carcajeaban y se apretaban el estómago”. (Diario de Campo, 19 de septiembre de 2011)

Es en este uso de las emociones que los recreandos buscan *“proteger, explorar y orientar sus ideas y pensamientos”* (Plutchik en Arriagada, 2004: 158). Es por eso que el juego de imitación o roles genera una asimilación emocional que lleva a sentir diferentes ambientes

personales. *“Moverse libremente supone expresar nuestros sentimientos más ocultos, hace compartir lo que pensamos, pero que no sabemos expresar, (...) es darnos cuenta un poco de nuestra necesidad de autenticidad”* (Berge en Arriagada, 2004: 105), otorgando bajo este juego emocional múltiples significados sobre sí mismos y sobre sus pares.

En la discusión de las situaciones propuestas en el ejercicio, las emociones se minimizan para proseguir con lo planeado. A pesar del cambio, las emociones se resguardan para responder a cualquier cambio o exigencia del contexto (Arriagada, 2004). Uno de estos cambios puede ser visto cuando se indicó que:

“Las dos situaciones a dialogar eran: qué hacer frente a un acoso sexual y tomar un arma y darle solución a un problema. Los recreandos dieron una respuesta inmediata: yo mato a ese man, las recreandas al escuchar esto sólo mencionaron: ustedes tan bobos, para eso es la demanda-. Al escuchar estas opiniones se discutía con seriedad y se miraban diferentes puntos de vista”. (Diario de Campo, 19 de septiembre de 2011).

La primera reacción emerge en los recreandos es un efecto emocional: *¡yo mato a ese man!* Es en ese breve instante en que se siente y se vive más de lo que se piensa razonablemente. Posterior a esta reacción el pensamiento inicia a meditar sobre la situación en particular. Muchas veces son las emociones las actúan antes que las ideas. Para algunos estas reacciones emocionales son funciones adaptativas del cuerpo y no de la razón (Goleman, 1997). Sobre esta idea se podría afirmar que se puede actuar de forma

distinta a lo que se piensa, y son las emociones las que despiertan *maneras de hacer* en la persona.

“Los dos empezaron a pelear, en esta lucha uno de ellos golpeó al otro de manera violenta, el otro al ver a su contrincante mal golpeado sale corriendo, llega donde una amiga, al escuchar lo que sucedió, le pasó un arma, el niño con rabia la toma y decidió llegar nuevamente donde está el niño golpeado, sacó el arma y le disparó”

(Diario de Campo, 19 de septiembre de 2011).

De esta forma una actividad recreativa se puede despertar la emoción. El cuerpo se libera, por el surgimiento de las emociones, para que se exprese. El cuerpo, así, puede ser visto como un emisor de emociones que se reflejan mejor con el movimiento que con las palabras, logrando con este uso del cuerpo un propio autoconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás (Arriagada, 2004).

De otra parte, así como las emociones en su *hacer mismo de la acción* marcan la memoria corporal, también nos permiten comunicar o expresar afectos y estímulos a otras personas porque *“el cuerpo es un emisor de sentimientos”* que se reflejan en sus acciones y movimientos (Arriagada, 2004).

Si se explora la sesión recreativa, las emociones y sensaciones tuvieron una influencia mutua, un devenir entre recreandos. Los diálogos informales, risas y esparcimientos libres otorgaron manifestaciones positivas (alegría, aprobación, aceptación) o negativas (ira, molestias, regaños) hacia los otros.

“Algunos recreandos dijeron: -no profe... ¿por qué pone eso?- otros sólo decían: - eso no más, eso es breve-. Los más animosos salieron al centro y saludaron, movían sus cuerpos y hablaban. Esta acción motivó a los que no querían realizarlo, finalmente todos terminaron haciéndolo” (Diario de Campo, 19 de septiembre de 2011).

Las emociones se manifiestan desde el interior de la persona e influyen en los demás. Por ejemplo, que pasaría si en una actividad recreativa el recreador, o cualquier agente coordinador, estuviera con un estado de ánimo aburrido o decepcionado, esta manifestación particular influiría en muchas personas a su alrededor, llevando incluso a un mal desarrollo de la sesión. Lo mismo ocurre con un recreando que no quiera participar en la sesión por un motivo de tristeza, a pesar de que la sesión se realice, algunos de los compañeros, y el mismo recreador, se verían afectados por aquel (se preocuparían, lo acompañarían, harían caso omiso al proceso). Por lo tanto, las emociones no pueden desarticularse de los individuos, ya que son éstas las que movilizan cualquier acción, idea o proceso que uno quiere realizar. Además son el motor que impulsan a imaginar y crear o por el contrario a destruir y frustrar (Vigotsky, 1992; Arriagada, 2004).

Las emociones siempre acompañan nuestro pensar y actuar, no son estáticas sino que por el contrario están en continuo movimiento e influyen en las relaciones sociales.

“Nos alegramos, entristecemos o enfadamos según la actitud o acción de otro u otras personas y, por otro lado, nuestros cambios afectivos repercuten en las emociones y/o actitudes de los que nos rodean” (Parkinson en Arriagada 1995).

Las sensaciones y emociones que se sienten y viven con y a través del cuerpo, en un contexto determinado, permiten exponer los propios saberes y aprendizajes de un individuo (Fernández y Col, 2001). Con base a lo anterior, se podría pensar en las emociones como el motor que puede impulsar y mantener un proceso recreativo y al mismo tiempo a la recreación como generadora de emocionalidad individual y grupal. Gracias a esto, la interacción constante entre recreador, recreandos y emociones permite crear recuerdos y significados en ambas partes porque es la vivencia la que deja huella en la memoria corporal y en el individuo (Arriagada, 2004).

A modo de conclusión, en la relación recreador-recreandos y recreandos e iguales, las emociones son el motor de un proceso recreativo, son ellas las que pueden generar en una actividad recreativa la atención y la asimilación de nuevos significados individuales y colectivos. Esto quiere decir que en una práctica de recreación dirigida, las emociones emergen, se exponen y se recrean para dar y recibir nuevos aprendizajes, es en ese tiempo y espacio recreativo que los recreandos pueden expresar lo que viven en un *hacer mismo*, liberando el cuerpo y las emociones hacia una *memoria corporal*.

3.3.4. Sesión IV. Pegando nuestros sueños⁶⁹.

Cuando el grupo estaba completo realicé la bienvenida y pregunté ¿Cómo les había ido en el taller⁷⁰?, los recreandos respondían de buena manera, estaban alegres y cómodos en el salón... Para iniciar la sesión realicé la pregunta ¿Qué se acuerdan de la sesión anterior?

Recreando A: *primero nos imitamos entre nosotros y luego actuamos.*

Recreando B: *miramos algunas situaciones y representamos unos casos.*

Recreando C: *discutimos entre nosotros unas situaciones. Esto nos ayudaba a mirar mejor las cosas.* (Diario de campo, 3 de octubre del 2011).

Luego les comuniqué que el tema a trabajar de hoy era: *nuestra familia y la escuela soñada*. Después de esto, pretendí que los recreandos relajaran su cuerpo: estiraran brazos, movieran la cintura, giraran el cuello, movieran las piernas y por último gritaran y se movieran alocados por el aula. A continuación todo el grupo debía crear dos subgrupos. La idea era que ambos representaran con sus cuerpos una máquina en que individualmente todos cumplieran una función.

El primer grupo discutía sobre qué máquina presentar, gritaban que un avión, algunos elevaron sus manos y empezaron a caminar por el espacio haciendo su respectivo ruido. Esta acción sólo producía risa y algarabía. Después de volver a hablar dijeron que ¡jino!! Al cabo de un tiempo todos se pusieron de



⁶⁹ Para ver la estructura de la sesión ir al anexo 4. Página 107, de este escrito.

⁷⁰ Los estudiantes llegaban de presentar un taller de trigonometría.

acuerdo en realizar un tren. La representación debía estar bien coordinada, la primera persona del grupo movía sus brazos hacia adelante y atrás, todos detrás de ella lo repetían, de igual forma sus piernas, adelante y atrás de forma paralela a sus brazos, todos coordinaban perfectamente, enseguida aumentó la velocidad y algunos empezaron a reírse y burlarse, el tren se dividió, la risa tiró a algunos al piso y otros se acercaron a las paredes porque no podían continuar.

Al segundo grupo le costó trabajo ponerse de acuerdo en qué máquina realizar, no sabían qué hacer, proponían realizar una máquina de coser, de amasar pan, un helicóptero, a pesar de estas propuestas el grupo no se

colocaba de acuerdo. Después de tanta discusión, tomaron la decisión de realizar *una lavadora*. Dos recreandos se quedaban de pie cogidos de las manos y en medio de éstos había una persona quieta, otra



esperaba afuera de ellos, era la ropa a lavar. Los dos lados elevaban sus brazos para dejar entrar la ropa, después de ingresar ellos dos subían y bajaban. La persona de la mitad abrazaba a la que ingresaba y daban giros hacia la derecha y luego a la izquierda. En ese momento la risa no dejaba funcionar bien la máquina, todos molestaban en torno a lo que estaban haciendo.

Al finalizar la *apertura* se pidió a los subgrupos que buscaran un espacio cómodo del salón y se sentaran. A continuación se entregó una hoja de papel que tenía dos preguntas ¿Cuál es mi escuela soñada? y ¿Cuál es mi familia soñada?

El primer grupo empezó a burlarse *“Lo que necesita esta escuela es una piscina grande”*, todo se reían al escuchar lo que se decía. Después de esto, el grupo empezó a dar aportes sobre lo que realmente se necesitaba en la escuela. Todos proponían y discutían, se miraba si tal aporte servía para apuntarlo en la hoja; todos tomaron actitud seria para comunicar lo que sentían sobre la escuela. El segundo grupo leyó las preguntas y empezó a mencionar: *“Necesitamos una piscina para que quiten esa jugadera de fútbol, ya me tiene aburrido eso”*. Al escuchar esto, todo el grupo empezó a fantasear *“Queremos que nos enseñen cosas interesantes, a manejar carros y motos... a hacer robots...”* Todos expresaban deseos y anhelos de otras escuelas, no se distinguía entre lo que decían seriamente o molestando. Se les dificultó ponerse de acuerdo para poder escribir lo que querían de la escuela.



Después de escribir lo que querían, invité a los recreandos a que con papel silueta realizaran un dibujo con respecto a lo deseado. El primer grupo quiso representar la escuela soñada, sin embargo, no sabían cómo hacerlo. Al intercambiar ideas, decidieron empezar a dibujar en el papel bond, ya con el dibujo, empezarían a pegar los papeles. Se gritaban fuerte cuando un papel era mal pegado, no querían que el dibujo quedara feo, la representación debía ser algo que ellos realmente quisieran, se tomaron su tiempo.

El segundo grupo representó *la familia soñada*, debía realizar un mosaico donde se comunicara todo lo que era la familia soñada. Después de mucho pensar, la imagen que

simbolizaría todas estas ideas se basaría en una salida de domingo, una ida a piscina, todos estuvieron de acuerdo, y de inmediato la empezaron a realizar. Todo el grupo aportaba para realizar el dibujo.



Al finalizar los mosaicos los dos grupos exhibieron lo que habían hecho. El primero mostró la escuela soñada que todos querían: *“una escuela grande, con zonas verdes y canchas para jugar; salones grandes, una buena biblioteca, una enfermería y un restaurante”*. El en general estuvo de acuerdo con lo que se decía, estaban contentos con lo propuesto. Luego pasó el segundo grupo, mostrando su dibujo de la familia soñada:

“Nosotros dibujamos la familia dentro de una piscina, porque es cuando los papás están pendientes de uno, lo siguen, lo abrazan, te dan cariño, te dan vida y valores, comparten tiempo con uno, es por eso que lo hicimos de esta forma”. (Diario de campo, 3 de octubre del 2011)

El resto de compañeros escucharon atentamente y estuvieron de acuerdo con lo presentado. Para concluir la jornada, les pregunté cómo se habían sentido en el proceso.

Recreador A: *estuve bien, me gustó lo de la máquina y mirar los sueños.*

Recreador B: *me gustó mirar los sueños que tenemos y nuestra realidad.*

Recreador C: *me sentí cómodo, aunque pegar papeles no me gustó.*

Recreador D: *a mí me gustó... me sentí bien* (Diario de Campo, 3 de octubre del 2011).

3.3.4.1. Análisis de sesión IV. Cuerpo comunicativo y recreación.

La acción y el concepto de comunicar, para algunos autores, ha transitado por variados y múltiples análisis, desde la *retórica* de Aristóteles, pasando por la *oratoria* del siglo XVII, hasta alcanzar la noción de *comunicación* del siglo XX. Fue la creación de esta disciplina la que nombraría tres elementos básicos que componen la *comunicación*: “*la persona que habla (quién), el discurso que pronuncia (qué) y la persona que escucha (a quién)*” (Fernández y Galguera, 2008: 9). Esta noción norteamericana clásica llevaría a definir comunicación como el “*acto intencional de una persona de dirigir un mensaje a otra*” (Pearce y Foss en Fernández y Galguera, 2008: 9). Para una mejor apreciación de esta idea se toman aquí algunas escenas de la sesión presentada anteriormente.

Si comunicación es sólo transmitir un mensaje de un emisor a un receptor, esto quiere decir que el recreador al pararse en frente de los recreandos y preguntar *¿Qué se acuerdan de la sesión anterior?* sería un emisor (un quién) que *enuncia*⁷¹ un mensaje (un qué), hacia receptores (a quién) que escuchan, atienden y responden: “*primero nos imitamos entre nosotros y luego actuamos*”. Generando de esta forma una breve comunicación entre

⁷¹ El uso del lenguaje dentro del proceso de comunicación plantea cuatro formas de enunciación: la primera, es la descriptiva, es la noción de describir un acontecimiento u objeto en particular. La segunda, es la informativa, es sólo la manera de informar sobre una situación hacia una población determinada. La tercera, la exclamativa, son aquellas formas de enunciar en que se pregunta o se exclama una cosa. Y la cuarta, la directiva o imperativa, forma de hablar en que dirige u ordena alguna cosa a una persona o grupo social (para una mejor apreciación de esta idea leer el primer capítulo de introducción a la lógica de Lewi Copi, 2005).

*recreador y recreandos*⁷². Se podría referir que durante toda la sesión se generaron diversos *procesos de comunicación*, varias escenas lo pueden mostrar: el *recreador* enuncia (de forma directiva) que deben realizar una máquina con el cuerpo. O cuando se dice, de manera informativa, el formato de preguntas *¿Cuál es mi escuela soñada?* y *¿Cuál es mi familia soñada?*, o al salir a exponer los mosaicos ya terminados entre ellos mismos. Tres ejemplos en que existe un claro *proceso de comunicación* en que está involucrado el *emisor, el mensaje y el receptor*.

Desde esta perspectiva, en principio, los procesos de comunicación tienen un objetivo claro, el de transmitir un mensaje y que éste sea acogido por su receptor. Por eso dentro de una actividad recreativa uno podría inferir que el *proceso de comunicación* más evidente que se observa es el del recreador hacia sus recreandos y entre los mismos recreandos, por consiguiente, un proceso comunicativo se encuentra inmerso en ambas interacciones.

Por un lado, se puede decir que todo proceso de comunicativo no sólo se queda en enunciados sino que también se materializa. Pero no en una materialización en gestos o movimientos corporales del inconsciente, sino en el sentido de llevarlo todo a la práctica, a un *hacer mismo* (Fernández y Galguera, 2008). En otras palabras, la comunicación se encarna en un *hacer* (Zanabria, 2011). Múltiples ejercicios se pueden observar durante toda una sesión, tanto el recreador como los recreandos después de enunciar, algún

⁷² Dentro de un actividad recreativa, en este caso la SARI, se pueden observar los procesos de comunicación en los diversos segmentos de interactividad.

objetivo o explicación, buscan estrategias y formas para llevarlos a cabo, para ponerlos en práctica.

“La idea era representar con el cuerpo (en los subgrupos) una máquina en que individualmente todos debían cumplir una función. El primer grupo discutía sobre qué máquina representar, mencionaban que un avión, algunos elevaron sus manos y empezaron a caminar por el espacio haciendo su respectivo ruido” (Diario de campo, 3 de octubre del 2011).

En el anterior segmento claramente se mira que después de enunciar, de forma directriz, lo que se debe realizar, los recreandos lo llevaron a una acción, a *un hacer*. De esta forma, todo *proceso comunicativo* genera una reacción y efecto individual, o colectivo, en los cuerpos. Los estudiantes hablan, comparten ideas y crean un hacer en el espacio, cuerpos que lentamente expresan, comunican, enseñan y aprenden nuevas vivencias. Es en ese efecto corporal que el deseo de participar se mueve por interés propio. Así pues, desde el juego de apertura se prepara a los recreandos para un tiempo y espacio de constante interacción.

Esta preparación de los recreandos se puede percibir de dos formas. La primera, *lo impersonal*, práctica o rol que desempeña una persona de forma individual ante un grupo (Fernández y Galguera, 2008). Esto puede mirarse en el momento en que llegan los recreandos al espacio o aula, la práctica es individual y en expectativa. La segunda, *lo interpersonal*, práctica en que se comparte con los demás para crear una amistad o confianza con los otros (Fernández y Galguera, 2008). Aquí el juego de la máquina permite

el trabajo en grupo, y no sólo en el compartir ideas sino en el experimentar una práctica corporal, mover el cuerpo de forma graciosa, coordinar un mismo movimiento y burlarse por la misma acción, generan un vínculo entre los recreandos. Por lo tanto, no sólo existe *un proceso de comunicación* o traspaso de información sino un *hacer corporal*, lo cual permite que toda actividad recreativa pase de “*lo impersonal a lo muy interpersonal*”.

Como se enunció, el *proceso de comunicación* no es un acto estático ni exclusivamente intelectual, sino que tiene reacciones corporales. Es en estos efectos corporales que los recreandos no se pueden tomar como “*receptores pasivos que reciben información, sino usuarios intencionales que grafican sus necesidades particulares (o grupales) de diversas formas*”⁷³ (Fernández y Galguera, 2008). Por eso también hay que pensarse el cuerpo como un comunicador⁷⁴: los movimientos, el comportamiento y su manera de actuar son un reflejo del interés de la persona por participar en la sesión.

El reconocer la participación y papel de lo corporal en un proceso recreativo, permite replantear y ampliar el papel del recreador y el lugar de los recreandos. Mirar el proceso de comunicación del recreador al dirigir la sesión es percibir que el mismo recreador debe acoplarse también a las acciones o prácticas realizadas por los recreandos. En pocas palabras, la práctica puede desbordar las ideas comunicativas del recreador si éste no

⁷³ El grupales es mío, ya que no sólo se puede comunicar las necesidades individuales sino que también pueden ser grupales.

⁷⁴ Pero no un comunicador en el sentido de la comunicación no verbal o del lenguaje corporal, conceptos que toman al cuerpo como objeto de estudio en que explican por medio de diferentes significados el inconsciente de las personas; sino como un lugar de enunciación que tiene un saber en su práctica misma.

piensa en los efectos corporales que puede tener en los recreandos, por ejemplo: ¿Qué hubiese pasado si los recreandos el juego de apertura no lo hubieran realizado?, se podría responder que si no lo hacen, no pasa nada, se continua con el resto de la sesión; no obstante, habría que preguntarse si sería lo mismo una sesión en que se entrega directamente un formulario con instrucciones y luego se realiza el mosaico, a una en que el cuerpo tiene una participación más activa.

Lo que se quiere decir es que *los mensajes*, ideas del recreador, por sí solos no tienen gran significado sobre los recreandos si no son acogidos en sus prácticas y acciones. Puede que el recreador sea un buen transmisor de mensajes, pero si los recreandos no aceptan y rechazan lo que se dice, la sesión se afectaría por completo. Son los mismos recreandos los que derivan o articulan sus propios significados desde el interior hacia el exterior en las ideas del comunicador (Fernández y Galguera, 2008). Estos significados son asimilados y exteriorizados en sus múltiples expresiones, comunicaciones y formas de hacer: las bromas, chistes, comentarios, manifestaciones y acciones que permiten comprender y asimilar, permitiendo de esta forma *“una comparación entre lo que tiene una persona “en su cabeza” con lo que tiene otra -en la suya-”* (Fernández y Galguera, 2008: 13).

“Nosotros dibujamos la familia dentro de una piscina, porque es cuando los papás están pendientes de uno, lo siguen, lo abrazan, te dan cariño, te dan vida y valores, comparten tiempo con uno, es por eso que lo hicimos de esta forma. El resto de compañeros al escuchar esto estuvieron totalmente de acuerdo con lo comunicado e incluso aplaudieron”. (Diario de Campo, 3 de octubre del 2011)

En el anterior segmento de cierre, la convergencia de diversas situaciones es evidente. Mirar el acople de ideas entre quienes exponen y escuchan, proceso de comunicación, es recordar prácticas y acciones realizadas de forma conjunta. Todas aquellas vivencias de interactividad que existieron entre ellos, desde el juego de la máquina corporal hasta la disposición para discutir, charlar y burlarse en la construcción del mosaico, permitieron congeniar ideas y prácticas en un mismo grupo de recreandos. En consecuencia, las acciones o prácticas de un proceso de comunicación en una actividad recreativa son las que permiten romper con la idea de individualidad hacia una práctica social.

Así pues, lo llamativo de una actividad recreativa no sólo es el contenido que se tiene en la mente para transmitir, sino el afecto y la práctica del cuerpo en el desarrollo de esos contenidos. Como se señaló, la interacción comunicativa es constante, no es algo inmóvil o estático, sino que es algo que se transforma entre el recreador, el hacer y los recreandos. Esta interactividad genera que los actores exterioricen desde su comunicación *impersonal* (individual) hacia la *interpersonal* (grupal), múltiples significados y vivencias. La comunicación hecha carne genera vínculos afectivos, sociales y culturales en la práctica recreativa.

En definitiva, un proceso recreativo (SARI) brinda un espacio en que la relación comunicativa entre recreandos y entre recreador-recreandos es constante. No sólo de forma verbal, sino también corporal y práctica. Así como se piensa y analiza una situación o problema, así mismo se busca llevarla a una acción, a un hacer, que establece vínculos

entre los recreandos y el recreador. Es en lo práctico de la recreación que se expresan y comunican pensamientos de vida y maneras de aprender del individuo.

Recreando A: yo aprendí a expresarme con los demás, ya que antes no lo hacía casi. Me sentí muy bien porque compartí con otras personas deferentes a mis compañeros, a trabajar en equipo, a tomar en cuenta la opinión de los demás personas. Gracias por compartir alegrías con todos nosotros.

Recreando B: para mí las clases me ayudaron a encontrar más de mí, a desarrollar algunas cosas que yo no había sacado, también a compartir cosas y ejercicios con mis compañeros integrándonos como grupo. También me ayudó a conocerme mejor, me divertí mucho. (Diario de campo, 3 de octubre del 2011).



A modo sumario, *la Recreación Dirigida* en su proceso metodológico de la *Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva* (SARI), tiene múltiples posibilidades de análisis. En este caso en particular, el interés fue de mirarla bajo el filtro del cuerpo y las prácticas corporales. Como se observó, dentro de un proceso SARI, el recreando tiene varias relaciones simultáneas, iniciando desde su propio trabajo corporal, por medio de mínimos *movimientos articulares*, hasta alcanzar una disposición de mayor atención en que fortalece lentamente su propio saber, un trabajo sobre sí mismo. Posteriormente a su desarrollo individual, en el que descubre un *espacio propio*, también asimila diferentes modos de interacción, creando así una relación con un todo, el espacio interior y físico se vuelve un *espacio total*. Por consiguiente, la concepción de lo *impersonal* lentamente, a medida que se interactúa con todos, se va transformando hacia algo más *interpersonal*, para y con los otros y, de esta forma, poder compartir las experiencias y vivencias propias.

Inmerso en todo este proceso se encuentra el motor que impulsa a continuar o detener el desarrollo de la sesión, *las emociones*, que son las que adaptan a los recreandos a su espacio para expandir su participación y en la medida que éste continúe, así mismo influencia a otros para continuar en el proceso.

4. REMEMORANDO PARA UN PRESENTE



Debo mencionar que escribir esta última parte, me genera algo de nostalgia, porque tengo presente que ésta es la última conexión que tengo con mi pregrado. Aún así, sé que la vida continúa y se debe seguir caminando en ella, pues el futuro se construye actuando en el presente y este debe proseguir.

4.1. La procedencia de cuerpos recreativos

*“Cada cual da lo que tiene. El guerrero da su fuerza; el
mercader, su mercancía; el maestro, su conocimiento;
el campesino, su arroz; el pescador, sus peces”.*

Siddhartha.
Hermann Hesse, 1984: 72

*“Necesitamos un mundo en que quepan
otros mundos, otras ideas, otros
pensamientos y otras prácticas”.*

Feliciano Valencia,
Vocero de la minga indígena y popular
Congreso de los pueblos, Universidad del Valle, Cali, Colombia: 2011.

Retomando ideas

El texto en general partió con el objetivo de exponer cuál es *el lugar del cuerpo* en la práctica recreativa, específicamente en un proceso de *recreación dirigida*. Para desenvolver esta idea lo primero que se buscó fue resaltar desde qué concepción se hablaría sobre el cuerpo, ya que existen múltiples percepciones desde el occidente sobre este tema. Sin embargo, pese a todas estas visiones, se buscó ir un poco más allá e indagar sobre la ideología general que se ha tenido, o se tiene, sobre el cuerpo, en pocas palabras se buscó explorar la concepción del *cuerpo* en *el hacer mismo* (Grosso, 2007; 2009; 2010; 2011; 2012).

Para argumentar esta primera premisa se tomó una historia del cuerpo como punto de partida. En ésta se encontró la dualidad griega entre las ideas y el cuerpo. La ciudad de Atenas impuso el primer discurso construido sobre el cuerpo, fue desde *el discurso platónico* que se fragmentó al ser humano, posicionando poco a poco a las ideas como la meta principal en el individuo e ignorando o invisibilizando paulatinamente la presencia del cuerpo (Dewey, 2005; Dussel, 1975; Grosso, 2006, 2008, 2009). Con el tiempo el *discurso dicotómico griego* fue tomado y replicado por diferentes académicos en variadas épocas. Algunos reemplazaron o reforzaron la dualidad planteada, llegando así a asimilar, replicar y defender una completa fragmentación del individuo en todas sus dimensiones, *acallando* de esta manera al cuerpo por su obviedad en las relaciones sociales (Dussel, 1975). En síntesis, desde la historia se puede observar que ha existido en las prácticas cotidianas un *discurso sobre el cuerpo*, en que el mismo cuerpo es *invisibilizado, acallado y auto-negado* por el pensamiento “o logos” (Grosso, 2007, 2009, 2010).

Ahora bien, para la segunda premisa se tomó el concepto de *recreación y recreación dirigida* (Funlibre, 2004; Mesa, 2004). Como el tema de la recreación es complejo, se buscó la historia de ésta para resaltar su importancia en las diferentes épocas y sociedades e ir acotando su definición. Así pues, se encontró que *la recreación* ha sido una práctica de entretenimiento e individualización de masas (Franco, 2005), y por otra que es una práctica social y general en el ser humano (Mesa, 2004).

Por otro lado, la práctica pedagógica de *la recreación dirigida*, se expone como un proceso de intervención que posee varias percepciones. Entre éstas considerar a *los recreandos* como actores sociales y *al recreador* como agente educativo en construcción conjunta de

participación, colaboración, interacción, comunicación, negociación y resolución de conflictos para la disminución de un problema social encontrado en la comunidad (Mesa, 2004; Manzano, 2011).

La recreación dirigida y el cuerpo.

Se debe resaltar que en *la recreación dirigida* sí existe una noción sobre el cuerpo y este puede ser percibido claramente dentro de sus dos principales objetivos: primero, el *desarrollo de la imaginación creadora*, este propósito es una muestra de la importancia de las ideas producidas o asimiladas en el recreando; segundo, *el fortalecimiento de los vínculos sociales*, esta idea es tomada en cuenta cuando el recreando interactúa con la técnica recreativa o *lenguaje lúdico-creativo* junto a otros. De esta manera se puede inferir que *la recreación dirigida* concibe al cuerpo del recreando como un *cuerpo intermitente* que sólo es tomado en cuenta algunos instantes o momentos determinados durante su proceso de intervención.

Ahora bien, teniendo en cuenta la noción del cuerpo que tiene la recreación dirigida, este estudio se propuso analizar cuatro sesiones de intervención⁷⁵, desde el ámbito de lo corporal, buscando indagar sobre *el lugar del cuerpo en la actividad recreativa*. Así pues, se propusieron cuatro categorías de análisis, una para cada sesión. La primera, el movimiento y la autoexploración del cuerpo en el recreando (*sensibilización corporal*). La segunda, las sensaciones y el vínculo entre el espacio, los objetos y su medio (*sensibilización cuerpo-espacio*). La tercera, la emocionalidad corporal como acción y

⁷⁵ Estas cuatro sesiones están bajo la Metodología SARI.

práctica que influye a los demás (*emocionalidad corporal*). Y la cuarta, la comunicación y la expresión a través de la acción corporal (*cuerpo comunicativo*). Fue bajo este análisis que se pudo mostrar que en el proceso SARI, existen múltiples interacciones sociales a través del cuerpo; de esta manera se evidencio que el recreando puede:

- Expresar, por medio de su hacer práctico, sus pensamientos e ideas de sí mismo, logrando de esta forma abrirse a nuevos significados y vivencias individuales y colectivas (Sesión I).
- Establecer un vínculo fuerte entre el lugar u otros objetos o seres de su espacio al otorgar un valor o uso distinto a lo establecido a través de la imaginación y creatividad. Generando así una conexión entre el mundo exterior e interior hacia un propio espacio total (Sesión II).
- Exponer sus emociones como el motor de atención, influencia o rechazo de una práctica recreativa; además, es a través de estas, en su hacer mismo, que se asimilan nuevos significados individuales y colectivos hacia una memoria corporal (Sesión III).
- Establecer una relación comunicativa entre recreandos y el recreador, no sólo de forma verbal, sino también corporal y práctica, llevando a expresar y comunicar pensamientos de vida y maneras de aprendizaje individuales y sociales (Sesión IV).

Así pues, el proceso SARI, es un espacio en que se puede encontrar que en el recreando existe un cuerpo yo (interior) y cuerpo ellos (exterior), un cuerpo sentido y contexto vivido, un cuerpo atento y emociones recíprocas, un cuerpo expresivo y comunicativo;

llegando así a reflexionar que el cuerpo dentro de una actividad recreativa permite que el recreando sienta, viva, perciba y memorice la vida misma.

El lugar del cuerpo en la recreación dirigida.

Desde esta perspectiva corporal es necesario mencionar que *la recreación dirigida* acoge más complejidad en su momento de intervención, ya que se demuestra, a partir de las sesiones analizadas, que las relaciones corporales actúan, exploran y se hacen primero con los otros (el entorno y personas) antes que las ideas y el pensamiento. Incluso se podría pensar que en una sesión recreativa los temas y las técnicas pueden ser argumentos para que los cuerpos de los recreandos interactúen y creen significados hacia una propia y única memoria individual (pero en conexión con los otros).

Con base a esta perspectiva se puede afirmar que el cuerpo en una actividad recreativa es algo más que un objeto intermitente y de simples hábitos, pues éste tiene la capacidad de incorporar, asimilar, relacionarse y conectarse con el mundo. Por lo tanto, *el lugar del cuerpo en la recreación dirigida*, es ser una mediación latente dentro del proceso recreativo, en pocas palabras: un *cuerpo-mediación*.

No obstante, es necesario recalcar que al nombrar el cuerpo como mediación no se hace referencia a un cuerpo manipulable o instrumental ni mucho menos a uno doblegado por el *discurso sobre el cuerpo* en que sólo se habla de él como un receptor pasivo en la

interacción recreador-recreando, sino por el contrario, un cuerpo que media con todos los seres vivos y no vivos del espacio habitado.

Esto quiere decir que *el cuerpo-mediación* es un reflejo del mundo exterior, porque en él existen diferentes significados, recuerdos y aprendizajes de una propia formación cultural. De esta manera cuando se comparte una experiencia o vivencia entre recreandos, en la práctica recreativa, existe una conexión entre sus propios saberes y el de los demás. De esta forma, *el cuerpo en la recreación dirigida*, es un cuerpo que tiene diversos significados, puesto que existe un cuerpo que se relaciona con su contexto, un cuerpo que se emociona y siente, un cuerpo que comunica y expresa, y un cuerpo con un saber propio; así pues, el cuerpo del recreando exterioriza e interioriza, en un dinamismo constante, nuevos o propios signos, significados, vivencias, aprendizajes y conocimientos.

Con base a lo anterior se podría decir que un recreando siempre llevará saberes, en prácticas e ideas, no de forma individual sino a nivel social, porque el cuerpo siempre estuvo, y estará, conectado a todos los seres vivos y no vivos de su *cosmos*; Esto quiere decir que en el cuerpo del recreando existen prácticas socioculturales históricas que evidencia o reflejan su formación, experiencia, enseñanzas y creencias; así pues, dentro de un proceso recreativo, no sólo hay una individual práctica del recreando, sino por el contrario, existe una multiplicidad de prácticas socioculturales compartidas en un mismo espacio pero todo bajo un *hacer mismo de la acción*. Por lo tanto, es en el hacer o en la práctica misma que el recreando puede *comunicar, expresar, crear y aprender* múltiples

situaciones. Sin embargo, es necesario recalcar que por mucho estudio que haya sobre el cuerpo, éste siempre estará un paso adelante, pese a que los verdaderos significados y enseñanzas no se encuentran en un diálogo comunicado, sino en las relaciones corporales que se comparten, sienten y se viven en ese hacer mismo de la acción.

5. Bibliográficas

ARRIAGADA, Kiki Ruano.

2004, *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*, Tesis de Doctorado, Universidad Politécnica de Madrid.

COLLADO, Carlos Fernández y GARCÍA, Laura Galguera.

2008, *La Comunicación Humana en el Mundo Contemporáneo*, México, ciudad de México, MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES S.A

DE GRAZIA, Sebastián.

1966. *Tiempo, Trabajo y Ocio. España*, Madrid: Editorial Tecnos.

DU, Jean le.

1987. *El cuerpo Hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal*. España, Barcelona, Impreso en Graffing, S.A.

DUMAZEDIER, Joseph.

1968. *Hacia una civilización del ocio*. España, Barcelona, Editorial Estela.

FOUCAULT, Michel.

1990, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Ciudad de México, Siglo XXI Editores.

FOUCAULT, Michel.

1992, *Microfísica del poder*, España, Madrid, Ediciones la Piqueta.

FOUCAULT, Michel.

1999, *El orden del discurso*, España, Barcelona, Tusquets Editores.

FREUD, simons.

1980, *obras completas, el yo y el ello*, Argentina, Buenos Aires, editorial Amorrortu.

FREUD, simons.

1980, *obras completas, más allá del principio del placer*, Argentina, Buenos Aires, editorial Amorrortu.

GARCÍA, Ángela Patricia y ACERO, Oscar Iván.

2011, *Los Nasa en Resistencia por la vida: Contextos de inseguridad creados por la modernidad, el neoliberalismo y el conflicto armado*, Universidad del Valle, Instituto de Psicología. Trabajo de Grado para optar al título de Psicólogo(a).

GERLERO, J.

2004. *¿Ocio, Tiempo Libre o Recreación? Aportes para el estudio de la recreación*. Argentina, Buenos aires, Universidad Nacional.

GROSSO, Jose luis.

2007, *El revés de la trama*. Cuerpos, semiopraxis e interculturalidad en contextos poscoloniales, Colombia, Cali, Universidad del valle, Publicado en Arqueología Suramericana, Vol. 2 Nº 3: , Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Catamarca – Departamento de Antropología, Universidad del Cauca, Catamarca y Popayán.

KAPLUN, Gabriel.

2008, *EDUCAR YA FUE*, Montevideo, Uruguay, universidad de la república, Tesis de Doctorado.

MANZANO, H. y MESA, G.

2008, *La recreación Dirigida: un laboratorio pedagógico para la contemplación activa y creativa de la televisión*. Colombia: Comisión Nacional de Televisión, Colciencias y Universidad del Valle.

MESA, Guillermina.

2004, *La Recreación Dirigida”: ¿Mediación Semiótica y Práctica pedagógica?* Universidad del valle. Cali-Colombia.

MESA, Guillermina.

2007, *La práctica profesional en el programa de académico de recreación. Documento interno de trabajo*. Universidad del Valle. Cali.

MESA, Guillermina.

2007, *La recreación dirigida como práctica pedagógica y estrategia de intervención*. Documento interno de trabajo. Universidad del Valle. Cali.

ORDÓÑEZ, M., & Trujillo, M.

2011. *Una experiencia de encuentro entre lúdica y educación Mediada por la recreación dirigida*. *Revista Latinoamericana de Recreación.*, 91-107.

PEÑUEL, Luis y lozano Carlos.

2006, *Ensayo general sobre comunicación*, España, Barcelona, Impreso en Grafiques S.A

RAMOS, Begoña Learreta.

2005, *Los contenidos de la Expresión Corporal*. España, Zaragoza, publicaciones INDE.

SCHINCA, Marta.

1988. *Expresión Corporal*. España. Madrid, Editorial Escuela Española S.A.

SENNETT, Richard.
2003, *Carne y Piedra*, España, Madrid, editorial alianza

SILVESTRI, Adriana y Guillermo Blank.
1993, Bajtín y Vigotski, *La organización semiótica de la consciencia*, España, Barcelona, Editorial Anthropos.

VYGOTSKY, Ley.
1988. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México, Nuevo México, Editorial Grijalbo.

VYGOTSKY, Ley.
1997. *La imaginación y el arte en la infancia*. España, Madrid: Editorial Akal.

6. Referencias

BAJTÍN, Mijail,
1998, *La cultura popular en la edad media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*, España, Madrid, Alianza Editorial.

BENJAMIN, Walter.
2005, Tesis *Sobre el concepto de historia*, Argentina, Ciudad de Buenos Aires, Talleres Gráficos Nuevo Offset. Fondo de cultura.

BERNAL, Martín.
2004, *Lo solido se desvanece en el aire*, México, Ciudad de México, editorial Siglo XXI.

BURGOS, Andrés.
2006, *Manual de pelea*, Bogotá, Colombia, Editorial Norma.

DE CERTEAU, Michel.
1996, *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, México, ciudad de México, Universidad Iberoamericana.

DESCARTES, René.
1996, *Discurso sobre el método*, Colombia, Bogotá, impreso en los talleres de graficas modernas.

DEWEY, John.

1995, *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, España, Madrid, editorial Morata.

DUSSEL, Enrique.

2009, *Pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y latino de 1300 a 2000*, México, Cerro de agua, Editorial Siglo XXI.

GOFFMAN, Erving.

1981, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Argentina, Buenos Aires, Editorial, Amorrortu.

GROSSO, José Luis.

2007, *Cuerpos Del Discurso Y Discurso De Los Cuerpos. Nietzsche Y Bajtín En Nuestras Relaciones Interculturales*, Asociación Latinoamericana de Sociología – ALAS, Grupo de Trabajo “Sociología de los Cuerpos y de las Emociones”, Guadalajara.

MERLEAU-Ponty, Maurice.

1975, *Fenomenología de la percepción*, España, Barcelona, Ediciones Península.

PLATÓN,

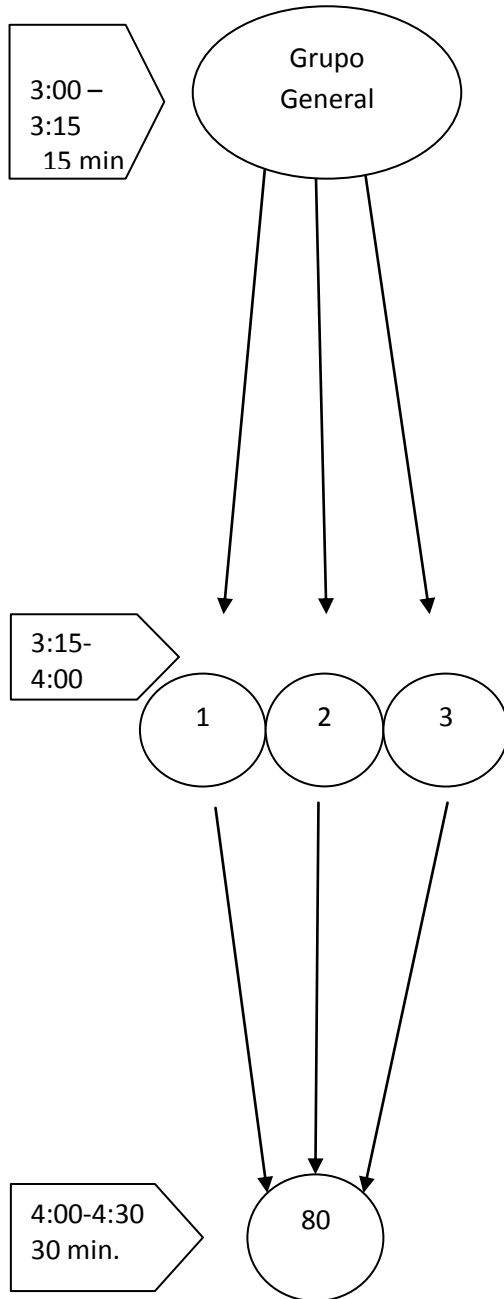
1872, *Obras completas*, séptimo libro, Edición de patricio de Arcárate.

WALLERSTEIN, Immanuel.

1999, *La construcción histórica de las ciencias sociales desde el siglo XVIII hasta 1945, Abrir las ciencias Sociales y Humanas*, México, Ciudad de México, Siglo XXI Editores.

7. Anexos

Sesión I



PRIMER MOMENTO: APERTURA

Expresión corporal:
Relajación activa “dominio corporal espacio reducido y proximidad” Saludos con contacto visual y corporal, desplazamientos con velocidades, “el espejo”

SEGUNDO MOMENTO: EXPLORACIÓN - NEGOCIACIÓN Tema: RECONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y DE LOS OTROS

Objetivo: Exploración de sí mismo frente a las competencias personales que involucra la elección de los sueños.

Técnica: Juego gráfico plástico “siluetas”
Cada participante tiene una silueta de sí mismo, la cual es trazada por un compañero de grupo. En la silueta se ubica:
Cabeza: sueños
Brazos: Habilidades
Estómago: defectos
Corazón: cualidades
Pies: impedimentos u obstáculos
Pregunta generadora: ¿Cómo me veo a mí mismo respecto al sueño que deseo cumplir?

TERCER MOMENTO: EVALUACIÓN Y SOCIALIZACIÓN

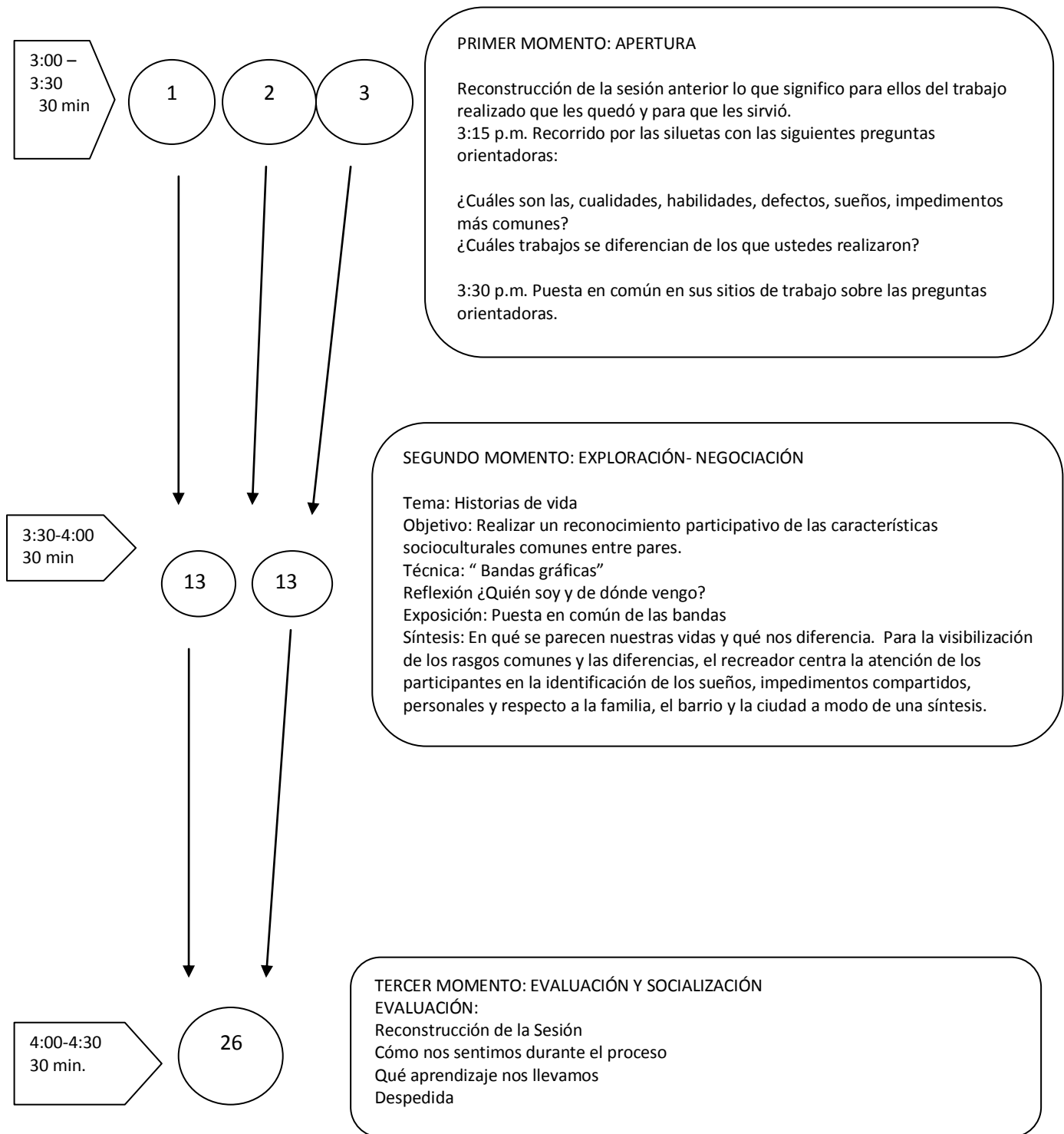
Evaluación por subgrupos (23)

Pautas:

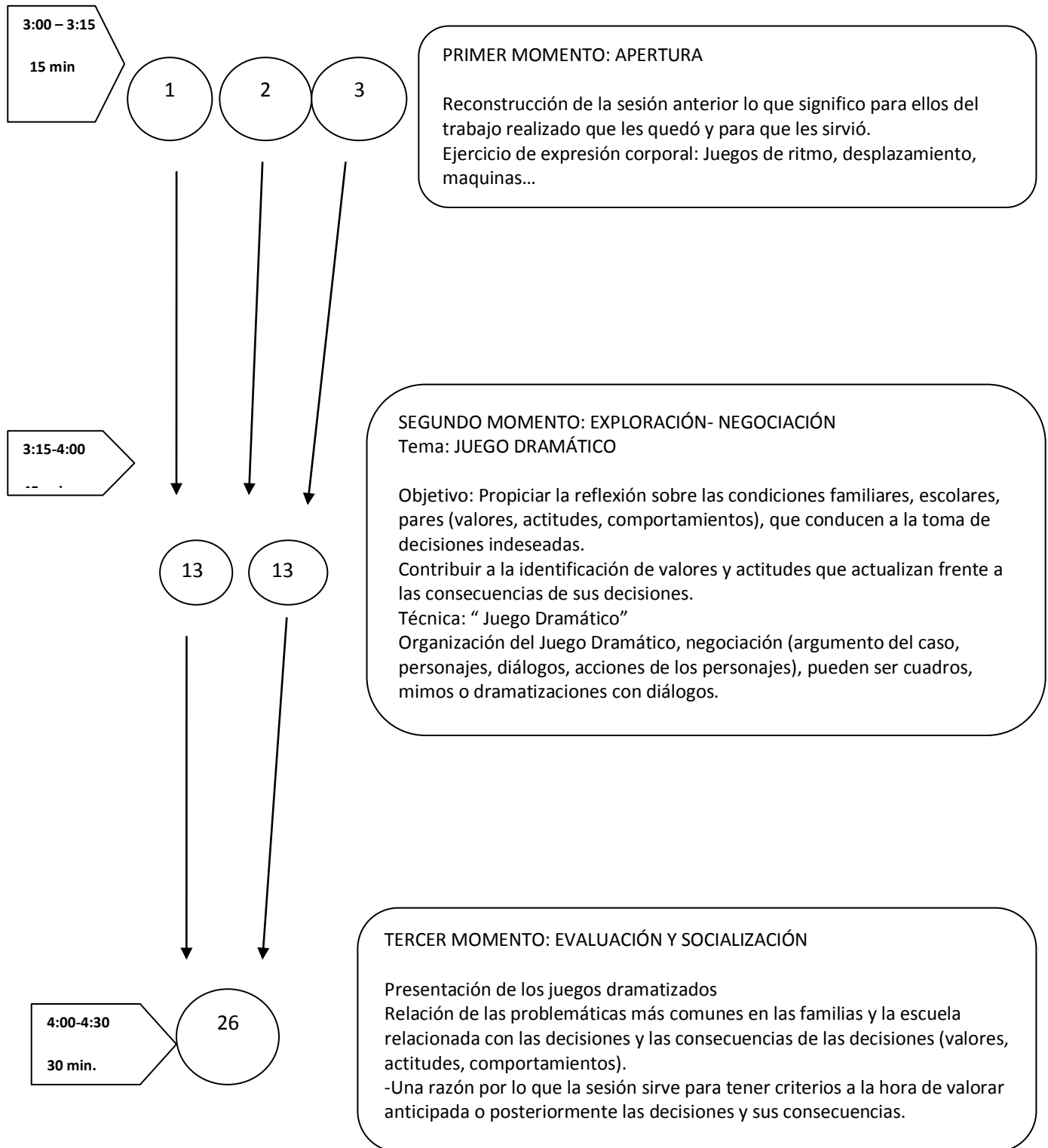
Reconstrucción de la sesión

Relación de las problemáticas más comunes

Sesión II



Sesión III



Sesión IV

