

PILARES FUNDAMENTALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO EN MOTRICIDAD Y DESARROLLO HUMANO.

escrito por :

*Mg. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri.
(ljaramillo@unicauca.edu.co). Esp. Pedro Anibal Yanza
Mera. (pyanza@unicauca.edu.co). Grupo: Motricidad y
Desarrollo Humano. Unicauca. Profesores Departamento de
Educación Física. Universidad del Cauca-Popayán.*

Pensar un currículo desde la Motricidad y el Desarrollo Humano, implica entender que el todo es mucho más que la suma de sus partes y que cada una de ellas contribuye a la vez al todo. Es por eso que proponemos cuatro pilares que se encuentran sistémica y sinérgicamente arraigados en nuestro ser y que creemos importante para la conformación de todo currículo universitario; en especial, aquellos que tienen en el sujeto su eje de acción y articulación. De este modo, consideramos que “la única forma de acceder al pensamiento universal es producir un pensamiento genuino sobre nuestra particularidad” (Botero, 2000: 11); es sentirnos subjetivos, a partir de nuestra consciencia y del mundo en el posicionamiento histórico que nos ha tocado vivir. En este sentido, los posibles cimientos o pilares sobre los cuales educar el ser humano desde la motricidad son:

1. EL LUDISMO.

Son muchas las equivocaciones que se tienen sobre el concepto de lo lúdico, una de ellas es la identificación con el juego, la recreación, el ocio y el tiempo libre. En este sentido, debe aclararse que el ludismo no se restringe únicamente al juego, aunque no lo desconoce como tal; podríamos iniciar diciendo que es más profundo que el simple acto de jugar.

Bonilla (1998) manifiesta que lo lúdico es una necesidad del ser humano; pero, ¿necesidad de qué? Desde nuestra concepción, es la necesidad del pensar, saber, hacer, comunicar y vivir; lo cual no permite dualismos, sino que trascienda a estados de consciencia, de disfrutar realmente aquello que somos y hacemos; esto, a través de actividades cargadas de sentido y significado.

Max Neef (2003) considera que lo lúdico es una potencialidad creativa en la que todo ser humano crea en el logro de beneficios personales y colectivos. Jiménez (2001) manifiesta que lo lúdico no es un espacio al cual se acude para distensionarse, sino que es una condición para acceder a la vida, al mundo que nos rodea; no está circunscrito a un espacio, sino también a un tiempo. Podemos decir entonces, que lo lúdico es una dimensión del ser humano, que está ligada en su devenir histórico a otras dimensiones como la cognitiva, la sexual, la comunicativa, lo ético etc. Como dimensión, se constituye en un aspecto esencial para mejorar o empobrecer el desarrollo humano.

El equipo Kon-traste después de su investigación en creatividad y motricidad, define lo lúdico como: “capacidad humana de gozar la vida en el aquí y el ahora de una manera autónoma y constructiva para la persona” (Trigo & col, 1999: 112). Lo lúdico tiene que ver con la realización de una vida plena, reconoce a la persona

como potencia y como parte de su felicidad en el manejo de la propia vida.

Al ser el ludismo una expresión y dimensión de lo humano, Huizinga (1987) reconoce en él dos formas básicas a saber: el trabajo y el juego, sabemos que el trabajo no es lo único en la vida del hombre sino que también hay que darle cabida al juego como posibilidad de esa existencia; si se conciben estas dos bases por separado, se cae en el error de aceptar lo lúdico sólo para “el tiempo libre”; y no es así. Lo lúdico es para todo momento y en todo tiempo; lo lúdico es algo voluntario y autotélico; o sea, lo lúdico se hace manifiesto en el deseo espontáneo y la decisión propia del disfrute de la vida misma. Es por este motivo que Huizinga considera que las grandes ocupaciones primordiales de la convivencia humana están ya impregnadas de juego, de aquellas ocupaciones que son importantes en nuestra vida, nos causan risa, diversión, placer, alegría; ocupaciones que aunque distintas, permiten la interacción y construcción de nuevas formas de concebir la vida.

La importancia entonces, radica en la forma cómo el ludismo nos puede ayudar a entender que el ser humano es plenamente biológico y plenamente cultural; es decir, trans-cultural (Botero, 2004). No se trata de que el ser humano saque espacios para entrar en momentos de lúdica; el ser humano es lúdico por naturaleza, es jugueteón con su forma de ver y concebir la vida; es uno solo en su dimensión física, psíquica, biológica, social, histórica y cultural; él no se encuentra desintegrado, fragmentado o partido como piezas para armar. Lo lúdico nos permite entrar en estados de proyección y deseo, tomando consciencia de nuestra identidad, a partir de la hibridación de lo que somos como seres complejos.

Lo lúdico nos permite no sólo valorar lo humano, sino también lo no humano; es decir, en la lúdica tenemos presente el medio viviente del cual hacemos parte, es la creación y re-creación de la vida; en la lúdica no sólo disfrutamos de lo que hacemos, sino de aquello que hacemos parte: nuestro contexto. Morin en los siete saberes necesarios para la educación del futuro, plantea en su cuarto saber la « identidad terrenal» como una necesidad de reconocer el entorno en el que nos desarrollamos como seres vivos, a fin de comprenderlo y hacer que en él haya un desencadenamiento de un nuevo ambiente que nos permita vivir, amar, ser solidarios; asumiendo la responsabilidad de tener sobre nuestro destino un sentido planetario. «Por primera vez, el hombre ha comprendido realmente que es un habitante del planeta, y tal vez piensa y actúa de una nueva manera, no sólo como individuo, familia o género, estado o grupo de estados, sino también como planetario» (Vernadski, citado por Morin 2001: 98).

En tal sentido, nuestras profesiones piden a gritos no solo dar, ofrecer, atender o dictar una clase; también se nos pide incorporar lo lúdico en el yo para entenderme con el otro; se pasa entonces de la vivencia a la acción, aspecto en el que profundizaremos más adelante. Un Currículo, que no tenga en cuenta lo lúdico en sus procesos de formación profesional; es un currículo que tiende a la estrechez del pensamiento, al acto sin sentido, a una visión asignaturista de las disciplinas y no a la posibilidad esperanzadora de transformar cultura y sociedad desde la fuerza interna de los programas.

Es sintiendo nuestra vocación como algo que realmente nos agrada y no asumiendo la docencia como meramente funcional (porque toca hacerlo o porque me pagan por ello). ¿Será lo lúdico en estos tiempos de complejidad, lo que nos permitirá situarnos en un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y locales? Es en lo lúdico, como la persona reconoce y ejerce su libertad, que a su vez, le permite expresarse plenamente y crear nuevas condiciones de vida (Ocampo et al, 2000).

2. PENSAMIENTO COMPLEJO

Para todos nosotros, no es extraño haber vivido situaciones de consulta médica; más aún, sentir el procedimiento de atención por parte del médico: primero, se llenan los formatos establecidos para la consignación de consulta, sin percatarse mucho por la persona que se va a atender; segundo, nos preguntan qué tenemos o qué nos duele, las respuestas son: me duele por aquí, como por el estómago, o el oído, o la cabeza, la espalda, o los huesos; en fin, dependiendo del dolor físico, muchas partes del cuerpo se podrían enunciar. El médico, levantando por fin la mirada, nos examina en la parte afectada y procede, según sus conocimientos, a diagnosticar y formular; por último, nos recomienda: vuelva en dos semanas a pedir cita para saber como sigue. Una vez concluida la cita, al paciente se le ha olvidado el nombre del médico, y con mayor razón, a éste se le ha olvidado el nombre del paciente y el motivo de la consulta.

Otra situación similar puede ser la siguiente. Un paciente lesionado se dirige a unas sesiones de fisioterapia recomendadas por el médico; el o la fisioterapeuta recibe la historia clínica o en su defecto la hace. Seguidamente, mira la lesión o músculo afectado y procede a realizar los procedimientos de frío-calor y los ejercicios más aconsejables para su pronta recuperación. En este caso, se atiende solamente el área afectada, llámese brazo, espalda, pierna, pié, tobillo, rodilla o mano entre otros; por lo general, el paciente se recupera sin completar las sesiones programadas y no termina sus sesiones de recuperación.

En Educación Física ocurre algo similar, especialmente en el ámbito de la planificación deportiva. Los deportistas demandan planes de entrenamiento para mejorar sus capacidades condicionales (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad) dependiendo de la modalidad deportiva que se practique; específicamente, solicitan como ganar fuerza abdominal o como sacar más pectoral, o como ampliar más los músculos de la espalda, entre otros. Lo anterior con el fin de mejorar la capacidad física o la imagen corporal, muy unido esto último con la subjetividad.

Como podemos observar, los ejemplos o situaciones anteriores tienen relación con la experiencia de la persona, su presencialidad, ante sí mismo y ante el otro. Observamos como la forma de atención, radica en la precisión, lo cuántico, la certeza, la claridad y la supuesta verdad; aspectos que nos dejan indemnes ante la posibilidad de lo subjetivo. Procedimientos terapéuticos o estéticos donde la máquina-cuerpo responde perfectamente.

De este modo, nos encontramos frente a un pensamiento que fracciona, que parte al sujeto para ser atendido, que lo lleva a encontrarse con dualidades de acción – reacción propias de un pensamiento reductivo. ¿Por qué se da esto? Parece ser, que por repetir los mismos modelos que han estado inmersos racionalmente año tras año en nuestro proceso de formación.

Este tipo de formación, nos exige plantear otras maneras de pensar; otras posibilidades de estar actitudinalmente abiertos al cambio. Nos empuja a incluir en nuestros currículos universitarios la crítica y la creatividad propias de un pensamiento complejo (E. Morin, 1997) o de orden superior (M. Lipman, 1996). Este tipo de pensamiento, nos mueve a no aceptar ciegamente dogmas y paradigmas preestablecidos.

Para Trigo y cols. (1999), el pensamiento complejo o de orden superior, es la fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo, los cuales, se apoyan y refuerzan mutuamente, cohabitan simbióticamente. La crítica y la creatividad producen ingenio y flexibilidad en nuestra manera de pensar; ingenio en el sentido que busca

los recursos que necesita, y flexible porque es capaz de desplegar libremente otros recursos con tal de maximizar la potencialidad del ser.

Pero, ¿qué es el pensamiento complejo? ¿Cómo nos ayuda esta forma de pensar tejidamente en nuestros procesos de formación? Hemos extraído algunas apreciaciones de Morin, que nos ayudan a la reflexión y al sentido que queremos expresar.

“El pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplifica-dores de pensar. El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento. La complejidad no es una receta para conocer lo inesperado. Pero nos vuelve prudentes, atentos, no nos deja dormirnos en la mecánica y trivialidad operante de los determinismos. Ella (la complejidad) nos muestra que no debemos encerrarnos en el contemporaneísmos, es decir, en la creencia de que lo que sucede ahora. Debemos saber que todo lo importante que sucede en la historia mundial o en nuestra vida es totalmente inesperado, por que continuamos actuando como si nada inesperado pudiera suceder nunca. Sacudir esa pereza del espíritu es una lección que nos da el pensamiento complejo.” (1997: 35)

Asumir ciegamente lo dado, es lo que hace que el espíritu se duerma en las profundidades de la razón, que no se cuestione la teoría por ser teoría, que se rehabilite la parte y no se comprenda el todo; que se mire el cuerpo como función orgánica, y que perdamos en el horizonte de la causalidad, la posibilidad de imaginar otras formas existenciales de concebir nuestro cuerpo y el de los demás.

Lo anterior exige de nosotros, no sólo ser críticos sino también creativos tal como lo expresa Vasco: “Antes estábamos acostumbrados a la docilidad en la aceptación de teorías científicas y matemáticas que exponíamos, y de respuestas a preguntas y problemas que habíamos leído en los libros de texto, hoy en día la creatividad nos impulsa a la capacidad de invención, de expresión y de comunicación” (2000: 14). Creatividad en la solución de problemas reales y concretos que tienen que ver con nuestro que-hacer social y cultural, unido a los adelantos científicos del momento. «La creatividad es la capacidad intrínsecamente humana de explorar intencionalmente todas las posibilidades que poseemos en busca de productos valiosos e innovadores » Trigo y cols. (1999); son nuevas formas de pensamiento que nos permiten generar nuevos sentires y emociones, posibilitándonos una nueva manera de vivir.

Por tanto, nuestras prácticas universitarias deben romper los círculos repetidos de la academia en el dar y recibir información; se hace necesario entonces, entrar a la pluridimensionalidad del ser a partir de sus distintas manifestaciones: física, mental, emocional, trascendente, cultural, mágica e inconsciente. Si conseguimos que los alumnos hagan sus propios juicios sobre los sucesos, que formen su propia concepción del mundo, que construyan sus propios imaginarios en el tipo de mundo que quieren vivir (Lipman, 1996).

Esto exige de nosotros compromiso social, un proyectarnos hacia un mundo que pide coherencia entre lo que se imparte en la universidad y lo que ella presenta como opción de cambio y transformación de sus contextos regionales y locales. En tal sentido, «la irrupción de los pobres en nuestros pueblos y ciudades durante los últimos años, exige la conversión de la enseñanza en una praxis de solidaridad donde lo individual y lo personal se sitúan siempre en relación con lo colectivo y lo comunitario.» (MacLaren, 1997: 21); esta conversión es posible, si nos pensamos crítica y creativamente desde nuestra especificidad identitaria en un mundo

universal.

3 ACCIÓN

Este es otro pilar sobre el cual sustentar un currículo en Educación Superior. Toledo (2001) define la acción como la corriente de experiencia interna, intencionalmente ligada a la realización de un proyecto que contempla una cierta secuencia de ejecuciones; por el contrario, al acto que se externaliza en un conjunto de movimientos y operaciones musculares y mecánicas, que logra consumir el propósito del proyecto o parte de él, lo denomina acto o ejecución.

La acción, en este sentido, implica intención, no sólo en lo que el sujeto hace, sino que ella en sí misma, está cargada de una serie de factores físicos, fisiológicos, orgánicos, emocionales y sensibles que exponen al individuo como ser en el mundo, ser en circunstancia y ser en situación. Por tanto, la acción es algo que es propio de los humanos, va mucho más allá de la simple ejecución (mecánica) de movimientos. Ella abre horizontes de totalidad, en tanto los movimientos se dirigen con un significado intencional y emocional hacia un fin determinado.

Desde esta perspectiva, se puede inferir que la acción se diferencia de aquellos actos que son meramente conductuales. Para Toledo (2001), la conducta es un movimiento observable, captable y mensurable a nuestros sentidos, emitido por un organismo con un principio y un fin claramente identificable; mientras que las acciones, por el contrario, son un tipo de comportamiento distinto de la conducta, en tanto poseen una dimensión latente inobservable y responden a un propósito mental y subjetivo. Las acciones requieren de una interpretación y comprensión simbólica del acto mismo. Ellas responden a usos y desusos de saberes culturales que son significados por un grupo social determinado.

Del mismo modo, Toro (2003) hace una distinción entre el concepto de conducta y acción. Para el autor, las conductas dejan de lado los componentes internos presentes y gravitantes en el proceso y resultado del comportamiento; la conducta no tiene en cuenta aspectos subjetivos de lo humano. La acción por el contrario, es la unidad del comportamiento humano que está sostenida por un movimiento intencionado; es decir, ocurre a partir de un determinado propósito a conseguir de acuerdo al contexto.

A nuestro juicio, Toledo (2001) resume la distinción entre conducta y acción en el siguiente apartado:

“La acción es siempre humana. La acción indica un proceso que se desarrolla en el tiempo en vista de un fin determinado anticipadamente; acto es el nombre dado a las ejecuciones parciales y provisionales requeridas como pasos del proceso. La conducta en cambio puede ser refleja, instintiva o condicionada por un refuerzo o un castigo externo, y, por tanto, ocurrir sin ninguna intención precisa del agente. Diremos, entonces, coincidiendo con el behaviorismo, que la conducta es la respuesta de un organismo que reacciona a estímulos del medio, pero carece de un propósito subjetivo elaborado por el propio sujeto. Y, en consecuencia, las conductas las exhiben el hombre y todos los demás organismos del reino animal, la diferencia está en que el hombre es el único miembro del reino animal que, además de conductas, desarrolla acciones...En otras palabras: la acción es proactiva en la medida que tiene un propósito, la conducta nunca será proactiva dado que no dispone de propósito y, por tanto, no anticipa.”

En igual relación, Le Boulch (1997) reconoce en toda persona dos tipos de movimientos: por un lado se encuentran todos aquellos movimientos (energético-operativos) que se hacen mecánicamente en el diario vivir; son movimientos que sólo se utilizan para hacer un acto operativo; su finalidad es exterior a la persona y de función adaptativa. « Movimientos que carecen de sentido cuando el potencial energético del sujeto sólo se utiliza para lo instrumental » (Jaramillo et. al, 1999). Por el otro lado, Le Boulch, encuentra otro tipo de movimientos (energético-afectivos) que impulsa a los sujetos, en su accionar, a realizar actividades cargadas con un alto nivel de emotividad y que necesariamente no son tan indispensables como los movimientos energético operativos. En este componente, puede haber gran desgaste de energía que suplen los intereses emotivos del individuo como el jugar, bailar, hacer deporte, o cualquier otra actividad que genere placer al individuo.

La acción entonces dispone de toda una serie de factores físicos y emocionales del ser humano que lo hacen partícipe activo de un mundo significado por el mismo y por los otros. Son las acciones las que permiten aclarar nuestras más íntimas intenciones; las que permiten que desenmarañemos en la finitud de la palabra, toda la infinitud de nuestro lenguaje. Las acciones disparan toda nuestra corporeidad; nos hace, en términos de Maturana y Verben (1997), lenguajear y emocionar; es decir, conversar. Nuestro cuerpo se mueve con tal pasión en la conversación, que no dejamos de moverlo (intencionalmente) hasta tanto el otro no ha captado nuestro mensaje emocionado, apalabrado. En la acción, las palabras se vuelven cortas cuando carecen de corporeidad, de nuestra subjetividad.

¿Cuál es la relación de la acción con el currículo? Toro (2003) reconoce que la acción en el plano de la educación adquiere vital importancia, en tanto como educadores necesitamos adentrarnos en las intenciones de nuestros estudiantes, reconociendo en ellos todo su saber experiencial. De igual forma, nuestras acciones como educadores comunican la pesadez mordaz con las que nos dirigimos hacia ellos, el cuerpo en su silencio por medio de nuestras actitudes, puede comunicar nuestras más íntimas intenciones. En tal sentido, las acciones de educador y educando se funden en el mismo acto educativo. Por otra parte, es percibiendo las acciones de los sujetos-pacientes que nuestros estudiantes en su práctica atienden diariamente, lo que les permite trascender el cuerpo-cosa, la sección muscular a rehabilitar, el observar sólo la parte afectada del sujeto. El sentir la acción como algo significado, nos permitirá comprender que los humanos están hechos de algo más que de simple carne.

La motricidad y el desarrollo humano reconoce que lo que nos hace precisamente humanos es la intención, es la acción vivida y significada; que el cuerpo comunica y trasciende la operatividad y el desencanto a movimientos estereotipados que pueden causar en la persona frustraciones traducidas en una actitud de pasividad.

4. LA TRASCENDENCIA

Que es lo que nos permite ser sino el "no ser"; el sentir que algo nos falta, que nos hace proyectarnos hacia algo en busca del ser, de encontrar sentido no en lo que hacemos sino en lo que somos.

La búsqueda de lo que somos, es ese sentido de incompletud que nos llama al crecimiento como humanos, sentimiento que nos persigue al sentir desde nuestras entrañas, que somos algo más que naturaleza, genes y conductas. Es esa necesidad de proyectarnos ascensionalmente como humanos envueltos en la vida

misma y no a expensas de ella.

Trascender significa etimológicamente "rebasar subiendo, despedir olor las cosas; fragancia, olorosa; en alto alemán, "rouhhan"; base germánica renkan: Heder. Lo que huele o hiede. En sentido espacial y temporal se plantearía un más allá." (Botero, 2004: 78-79).

La trascendencia nos arroja a buscar la fragancia no sólo de una vida biológica, sino que nos mueve internamente a ir mas allá del deber ser. Nos mueve a espacios in-imaginables del querer ser, y nos proyecta a una vida que por utópica que parezca, con el tiempo se nos hace posible. El no ser, nos permite ir siendo con sentido; es un ejercicio permanente propio de nuestra voluntad tal y como nos lo hace ver Sergio (2004: 24)

"En una Lógica de desarrollo, hay un dinamismo interno que nos permite avanzar de gnoseología a la ontología dado que la trascendencia es el proceso normal de un ser cuya estructura esencial es la consciencia de la incompletud y la voluntad de superarla. La desproporción entre lo que se es y lo que se quiere ser, es un medio incesante a la trascendencia en doble sentido de superación y reconocimiento."

Es ese sentido de incompletud el que nos permite soñar y buscar vivir una realidad significada que supera la superficialidad, la rutina, la monotonía y una vida remitida a lo funcional; lo organizativo, lo esquemático; la trascendencia invita más bien, al sueño que busca la trans-naturaleza de lo que somos, la cual consiste "en un proyecto de hombre en el desarrollo que éste ha hecho a partir de dicho proyecto" Botero (2004: 4).

La trascendencia, nos permite llevar una vida mística, una ontología crítica de lo que somos, de auto-examinarnos y saber que somos algo más que humanos, somos proyecto de vida que nos permite avanzar como seres lanzados en busca de mundos posibles.

"La ontología crítica de nosotros mismos no debe considerarse como una doctrina, como una teoría, ni siquiera como un permanente cuerpo de conocimientos, que se está acumulando; se debe concebir como una actitud, un ethos, una vida filosófica en la crítica de lo que somos...". (Tamayo y Martínez 1996,13). Citado por Murcia y Jaramillo (2000: 170)

En últimas, la trascendencia es la que nos ayuda a traspasar los límites de la experiencia posible, encontrar sentido a nuestra vida; pero, ¿qué tipo de sentido?

El sentido, puede considerarse desde varias perspectivas: inicialmente puede verse como aquello que da dirección a algo, que encarrila, enruta, da visión, muestra una guía de dirección determinada. El sentido también puede considerarse como coherencia entre un discurso y su acción; es decir, cuando yo como sujeto le encuentro sentido a algo; existe una correspondencia entre lo dicho y lo hecho. El sentido también se puede ver como algo que me posibilita ser proyecto, encontrarle un sentido a lo que estoy haciendo y que evidentemente me va a enriquecer como persona que tiene en su imaginario una opción de vida, máxime en los jóvenes que se encuentran frente a decisiones que pronto deben asumir, caso de escoger una carrera profesional en la universidad; lo cual, les puede abrir o cerrar horizontes y construir nuevos proyectos de vida.

La búsqueda de trascendencia, no debe encontrarse al margen de un currículo universitario, ya que, por medio de ella, se pueden lograr que los estudiantes proyecten sus saberes hacia mundos posibles, en pro de mejorar las condiciones que le exige la sociedad a partir de su disciplina. La trascendencia, permite que las disciplinas quiebren sus estructuras rígidas frente a las múltiples posibilidades imaginarias que los estudiantes cuestionan y proponen frente al saber recibido; que para el caso específico, sería, pensar de forma distinta el cuerpo-objeto de cara a múltiples miradas trascendentes.

A MANERA DE SÍNTESIS

Conectando la motricidad humana con el currículo universitario, consideramos que aún en muchas universidades se preguntan por lo aprendido pero se deja de lado la subjetividad del que aprende; el estudiante no sólo aprende en forma cognitiva, sino también emocional, ética y estéticamente. Motricidad para nosotros en este contexto, es no seguir haciendo proyectos, clases, tareas o compromisos por cumplir; sino que toda acción debe ser un proyecto de vida y de transformación en cada una de nuestras intenciones, a fin de no caer en un hacer sin sentido y un actuar por apariencia. « Es la Universidad la que debe vincular dentro de su proyecto de vida académico procesos llenos de afectividad, abriendo caminos dialógicos para que la emoción sea una parte importante en todos los encuentros universitarios. » Trigo & Jaramillo (2004: 7).

Estamos convencidos que desde los pilares enunciados anteriormente se puede avanzar un poco más, hacia la emancipación de un sujeto-actor constructor y emancipador de su propia realidad.

REFERENCIAS

1. Bonilla, C. B. (1998). Aproximación a los conceptos de lúdica y ludopatía. En: Memorias VII Congreso Nacional de Educación Física y Recreación. Manizales. Universidad de Caldas.
2. Botero, D. (2004). Martín Heidegger. La Filosofía del Regreso a Casa. Bogotá: Buena Semilla.
3. Botero, D. (2004) Yo no soy un historiador de la filosofía, soy un pensador del mundo actual.[yo En: Revista. Versión electrónica Entrevista. Consentido No.3. Universidad del Cauca. www.consentido.unicauca.edu.co.
4. Botero, D. (2000). Manifiesto del Pensamiento Latinoamericano. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
5. Huizinga, J. (1987). Homo ludens. Buenos Aires: Ed. Alianza Emecé.
6. Jaramillo, L. G. et al. (1999). Cocuyos en Acción. Una aproximación comprensiva a través de los sentires que los mineros de Marmato le encuentran a su trabajo y a las actividades deportivas y recreativas que ofrece la empresa. En: Revista de Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas. Manizales. 8(2), 77-90.
7. Jaramillo, Osorio, Marín, Toro & Ospina. (1999). Sentido encontrado en los estudiantes de I y VIII semestre hacia el programa de Educación Física de la Universidad de Caldas. Trabajo de grado para optar el título de licenciado en Educación Física y Recreación. Facultad de Ciencias para la salud. Universidad de Caldas.
8. Jiménez, C. (2001). Pedagogía de la creatividad y de la lúdica. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
9. Le Boulch, Jean. (1997). El movimiento en el desarrollo de la persona. Barcelona: Paidotribo.
10. Lipman, M (1996): Pensamiento complejo y educación. Madrid : De la torre.
11. McLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y Cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós.
12. Maturana, H. & Verben-zöller, G. (1997): Amor y juego. Fundamentos olvidados de la humano. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
13. Max Neff, M. (2003). Saber y Comprender. Medellín. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
14. Morin E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá. Cooperativa Editorial del Magisterio.
15. Morin, E. (1997): Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
16. Murcia, N. & Jaramillo, L.G. (2000): La complementariedad etnográfica. Colombia: Kinesis.

17. Ocampo, E. (2000). Introducción al Desarrollo Humano. En: Módulo de Desarrollo Humano. Manizales. Maestría en Educación y Desarrollo Humano: CINDE – Universidad de Manizales.
18. Sergio. M. (2004). El deporte y la Motricidad humana: Teoría y Práctica. En: Simposio Internacional de Cuerpo y Motricidad y Desarrollo Humano. (19-22). Medellín. Universidad de Antioquia.
19. Toledo, N. U. (2001, diciembre). Ejercicio Versión]de Construcción de un Ideal-Tipo de la Vida Social En: Revista Cinta de El caso del emprendedor. Moebio No. 12. Chile.[electrónica
<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/12/frames05.htm>
20. Toro, A. S. (2003). Psicología de la Acción. En: Revista digital Consentido No 1. Universidad del Cauca. www.consentido.unicauca.edu.co
21. Trigo, E. et.al. (1999). Creatividad y motricidad. Barcelona: Inde.
22. Trigo, E. (2001): Motricidad creativa, una forma de investigar. (coord). España: Publicaciones de la Universidad A Coruña.
23. Trigo, E & Jaramillo, L.G (2004, febrero). Motricidad y Desarrollo Humano, un proyecto de Educación Superior Internacional desde Colombia para el Mundo. En: Memorias del Primer Congreso Internacional y Segundo encuentro de Estudiantes Egresados de Docencia Universitaria. Nariño. Universidad de Nariño.
24. Vasco C, E. (2000). El postmodernismo y los docentes de matemáticas y ciencias naturales: Contexto Global. En: IV encuentro Nacional de epistemología y enseñanza de la ciencias Naturales y las Matemáticas. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

NOTAS

1. Investigación desarrollada en el programa de Educación Física. Facultad de Ciencias para la Salud. Universidad de Caldas. En el estudio se comprendió como los estudiantes los estudiantes ven la licenciatura como una acumulación de asignaturas aisladas que brindan poco apoyo en su desempeño profesional. A fin de justificar un poco más esta percepción, presentamos algunos relatos relevantes del estudio. (Ver Jaramillo, Osorio, Marín, Toro y Ospina, 1999)