

CATEGORÍAS CLAVES EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS O PROYECTOS DE LA RECREACIÓN EN LA ESCUELA

KEY CATEGORIES ON DESIGNED PROGRAMS OR PROJECTS FOR RECREATION AT SCHOOL*

*Astrid Bibiana Rodríguez Cortés**
Juan Manuel Carreño Cardozo***
Pompilio Gutiérrez Africano*****

Resumen

Este documento hace un aporte a la construcción de programas o proyectos que pretendan trabajar la recreación en la escuela con un sentido pedagógico desde cuatro categorías: tiempo, territorio, libertad y experiencia, se edifica también un marco de acciones pedagógicas recreativas, el cual dialoga con la sociedad y la cultura.

Palabras claves: recreación, tiempo, territorio, experiencia, libertad, pedagogía.

Abstract

This document is a contribution to the construction of new programs or projects that involve recreation in a pedagogical sense at school. It covers four categories: time, territory, freedom and experience. It builds within a frame of recreational pedagogical actions and interaction with society and culture.

Keywords: recreation, time, territory, experience, freedom, pedagogy.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 16 de agosto de 2013

* Artículo resultado de la investigación "Pedagogía y metodología de la recreación en el escuela", financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Código FEF 322-12, vigencia 2012.

** Magíster en Educación, Licenciada en Educación Física. Coordinadora de la Licenciatura en Recreación, Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora del proyecto de investigación "Pedagogía y metodología de la recreación en la escuela". Vigencia 2010-2012. Correo electrónico: astridbibianarc@yahoo.com.co

*** Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Especialista en Investigación Social, Licenciado en Educación Física. Docente e investigador del programa Licenciatura en Recreación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: juanmacc@yahoo.com

**** Magíster en Educación. Psicólogo. Docente e investigador de la Licenciatura en Recreación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: piliox@hotmail.com

Introducción

El proyecto de investigación “Pedagogía y metodología de la recreación en la escuela”, en su segunda fase, tiene como propósito la construcción de lineamientos de intervención de la recreación en tres instituciones educativas de Bogotá. En la primera vigencia, el proyecto indagó en cada una de las instituciones a estudiantes y maestros sobre sus imaginarios y representaciones sociales, respectivamente, en relación con el ocio, la recreación, el tiempo libre y la escuela. Para el estudio de la información, se realizó un análisis de discurso, donde principalmente emergieron, entre otros hallazgos, cuatro categorías: territorio, tiempo, experiencia y libertad, siendo estas en el actual proyecto categorías de acción pedagógica de la recreación en la escuela.

En principio, se asume que no existe una forma ideal de hacer una acción pedagógica de la recreación en la escuela. Con esto se descarta que los modelos o propuestas sean fórmulas a seguir, cuya validez teórica les haga infalibles o con mayor grado de confiabilidad que otras. En este sentido, es necesario asumir que nada de la pedagogía podría asumirse como fórmula absoluta. Por esta razón, la recreación, como campo interdisciplinar cuya perspectiva formativa de accionar es fundamentada en la pedagogía, también discute con la situación compleja de la escuela y busca su lugar en los cambios, necesidades, contextos y posibilidades, tanto desde los grandes marcos teóricos y metodológicos de la pedagogía en general como de las experiencias, desarrollos conceptuales y propuestas interdisciplinarias que la recreación como campo ha construido en los últimos años.

En este sentido, lo que pretende esta etapa de la investigación es construir marcos de exploración que permitan a los interesados actuar pedagógicamente con la recreación en la escuela, pensar y determinar acciones pedagógicas recreativas que permitan reflexionar sobre el papel que puede tener la recreación como conocimiento escolar que dialogue con la sociedad y la cultura ejerciendo una articulación entre maestro–estudiante–sociedad, donde lo lúdico, el juego, la creatividad, lo festivo tengan un sentido de formación crítica que re–conceptualice lo existente sobre el ocio, la recreación y el tiempo libre en la formación de sujetos sociales.

Para ello, se ha conceptualizado sobre estas cuatro categorías y su desarrollo en marcos de acción pedagógica de la recreación en la escuela. Este documento cuenta con dos apartados: por un lado, hace un escla-

recimiento conceptual en cada una de las categorías y, por otro, muestra los marcos de acción pedagógica recreativa desde las categorías propuestas.

El desarrollo en cada una de las categorías muestra, en primera instancia, aproximaciones o tensiones que las definen de una manera general, en segunda instancia, hace una revisión de autores que, en el área del ocio, la recreación y el tiempo libre, vienen avanzando sobre estas, en tercera instancia, cada categoría hace una referencia sobre cómo desde la recreación tiene una intención pedagógica recreativa.

El tiempo y el territorio en la escuela

El estudio del tiempo y el territorio incluye diversas investigaciones realizadas sobre estos temas, sin embargo, aquí se pretende recoger las grandes tensiones que puede evidenciar la investigación. Por ello, para el caso del tiempo, se tomó la propuesta realizada por Norbert Elías (1989) y en el caso del territorio, los análisis de José Luis García (1976).

La problematización en relación con el tiempo y la forma de concebirse y estudiarse resulta siendo en algunos casos paradójica y poco relevante, según lo comenta Norbert Elías (1989), el cual pone en consideración algunas tensiones importantes frente a las discusiones que sobre el tiempo se pueden tener. Una primera tensión es ver el tiempo como un suceso natural o, por otro lado, como invención social. Por un lado, las ciencias naturales muestran al tiempo como un fenómeno que debe ser medido y cuantificado y, por el otro, las ciencias sociales lo muestran como procesos de configuración cultural y social, por tanto, estas dos miradas dejan ver cómo existe una escisión entre sujeto y objeto de estudio; para unos puede ser prioritario estudiar el tiempo desde su carácter físico o biológico, mientras que para otros es la configuración social y personal determinando pensamientos, creencias y formas de subjetivación social:

El fechar –“determinar el tiempo”- no puede entenderse, si se parte de la idea básica de un mundo escindido, aunque solo sea en sujeto y objeto. Presupone, por un lado, procesos físicos, intervenga o no el hombre para modelarlos; y, por otro, individuos capaces de hacer una síntesis reflexiva, de ver en un conjunto lo que no es simultáneo, sino sucesivo. Una idea básica es necesaria para entender el tiempo: no se trata del “hombre” y la “naturaleza”, como hechos separados, sino del “hombre en la naturaleza”. Con ello queda facilitado el empeño por

investigar qué significa el tiempo y por entender que la dicotomía del mundo en “naturaleza” (área de estudio de las ciencias naturales) y “sociedades humanas” (área de estudio de las ciencias humanas y sociales) conduce a una escisión del mundo, que es producto artificial de un desarrollo científico erróneo. (Elías, 1989, p. 17)

Elías hace un aporte al estudio del tiempo entendiéndolo como la comprensión de un proceso de construcción y organización cultural y social en la vida de los sujetos.

La segunda tensión son las determinaciones del tiempo, asumiéndolo como símbolo social comunicable, el cual orienta el flujo del acontecer haciendo que se vuelva repetitivo y cíclico, entendiéndolo como un *contínuum*, creando secuencias como pautas de referencia. Es decir, se tiene la idea, el símbolo instaurado que el tiempo siempre va hacia adelante, causando un efecto de sucesión irrepitable de años como un proceso social y natural. En este sentido, se hace preciso aclarar que el hombre no aprende el tiempo por sí solo, son las instituciones sociales las que configuran formas de autoacción que se encuentran a lo largo de su existencia. Por tanto, la segunda tensión es de carácter simbólico y tiene que ver con la percepción que causa el tiempo de manera grande y amplia, es el año a año que se termina y comienza como un ciclo de los días en los que se puede organizar la vida de los sujetos.

La tercera tensión es la que tiene que ver con los instrumentos que se han utilizado para medir el tiempo: el reloj y el calendario. Sin embargo, para aquellas sociedades que los usan, se convierte en un dispositivo de control y en un símbolo social móvil, insertándose en un circuito de comunicación de las sociedades humanas. Estas medidas del tiempo muestran las relaciones entre posiciones y periodos de dos o más procesos factuales que se mueven continuamente (Elías, 1989, p.19), construyendo así una conciencia individual del tiempo, el cual hace que todo individuo viva de acuerdo con sus sucesos temporales, haciéndolo ver natural y casi inseparable a su propia naturaleza. El tiempo como presión de la vida de los sujetos crea procesos de autodisciplina y estructura de la personalidad, convirtiéndose en una segunda naturaleza que se debe asumir como parte del destino social, creando cadenas de interdependencia y entrecruzamiento individual y social. Cabe aclarar que no todas las sociedades miden el tiempo como lo hace la sociedad occidental, si bien es cierto que la segunda y la tercera tensión se cruzan y son de carácter interdepen-

diente, en este caso se hace una mirada particular sobre los instrumentos que usa la sociedad occidental como forma de medir y razonar su tiempo.

Frente a las tres tensiones planteadas por Elías, se puede decir que el estudio del tiempo permite ver que existen unas formas sociales de gobernar la vida de los sujetos, es decir, de organizarla por ciclos, que en algunos casos se repiten, como los años que comienzan y terminan, y todo lo que se tiene predefinido vivir al interior de estos, como son las fiestas familiares y sociales, los cumpleaños, los aniversarios, al igual que el tiempo del descanso, la pereza, el ocio, la no productividad para hacer todas esas cosas que no son en lo que se organiza aparentemente como obligaciones sociales; es así como, de una forma u otra, se establecen, en palabras de Uribe, Bernal y Quitián, “las organizaciones y los sujetos, las decisiones en el presente se tornan relevantes, pues pueden constituirse en factor de éxito o fracaso total: es tiempo de estudiar el tiempo” (2009, p. 91).

Es interesante a partir del estudio del tiempo comprender cómo las sociedades están concibiendo y gestionando el tiempo de los sujetos, la forma en que las instituciones de manera contemporánea consideran el tiempo como una mercantilización, intensificando la individualización aun sobre el mismo tiempo (Uribe, Bernal y Quitián, 2009, p. 91), así como la manera en que la escuela en tanto institución social importante organiza su tiempo y enseña a los sujetos sobre él.

Al igual que el tiempo, el territorio tiene discusiones a su alrededor desde las distintas disciplinas naturales y sociales. En este caso, el estudio del territorio lleva consigo la categoría espacio, siendo abordado desde una serie de teorías científicas que lo consolidan como componente en algunos de las ciencias naturales, como en el caso de la física, que concibe al espacio como objeto de su estudio. Por otro lado, la psicología ha realizado estudios sobre la importancia del espacio en el desarrollo del individuo, el cuerpo se toma como punto de partida para elaborar las representaciones del medio y construir nociones espaciales, de igual manera que sus afectaciones en los procesos de aprendizaje. Desde la biología, reiteradas pesquisas muestran cómo las especies asumen procesos de propiedad sobre algunos entornos y la restricción para su acceso:

Sin embargo, estos dos conceptos –espacio y territorio– deberían diferenciarse adecuadamente, pues tanto extensivamente como intensivamente

denotan significados distintos. El espacio de las ciencias físico-matemáticas no tiene mucho que ver con el que sitúa el psicólogo en la base de sus investigaciones, y este, a su vez, discrepa del concepto como noción epistemológica, geográfica o sociológica (García, 1976, p. 25).

Por ello, García (1976) propone que el territorio humano sea entendido como un espacio socializado y culturizado, en tal sentido que su significado sociocultural tiene una incidencia en el campo de lo que implica la comprensión de la espacialidad y tiene una relación directa con las unidades constitutivas del grupo social propio o ajeno, un sentido de exclusividad. Desde esta perspectiva, el mismo autor propone que la territorialidad sea entendida como el sentido de posesión o dominio de un espacio-territorio que corresponde a una comunidad, sea de carácter individual, familiar o grupal, en la cual se deben tener en cuenta variables como la edad, el sexo y estatus en las entidades de grupos sociales.

En este sentido, es importante comprender de qué forma el problema de la territorialidad no pasa exclusivamente por la manera en que se posee un espacio, sino tiene que ver con formas de concebir las relaciones con el espacio donde se habita, a partir de parámetros en que se territorializa el cuerpo y sus modos de relación con los otros y el espacio. Provansal (2000) muestra algunas investigaciones que se encaminan a mirar el espacio como un vacío que se ha ido llenando de estructuras estables que se definen con funciones específicas, por ejemplo, los espacios construidos de la ciudad.

Por ello, el valor del espacio no solo se reduce a la posibilidad de poseerlo, sino lo que implica su reorganización “el reordenamiento del territorio”, enunciándose de manera más contemporánea como la fabricación de espacios, sugiriendo así pensar menos en el territorio como dado, sino como producto (Giménez, 1996, p. 11). Desde esta perspectiva, la carga simbólica que cobran los espacios para las personas resulta siendo determinante en su vida como sujetos políticos y sociales.

Se pueden entonces enunciar tres tensiones importantes en el estudio del territorio: la primera consiste en la diferencia conceptual entre espacio y territorio; la segunda, en considerar la territorialidad solo como una posesión del espacio, y la tercera, en comprender de qué manera el reordenamiento del territorio tiene implícita una carga simbólica importante en la apropiación territorial y espacial. Algunos trabajos inves-

tigativos evidencian cómo los elementos constitutivos de tiempo y territorio en la escuela son importantes en la configuración de sujetos sociales y políticos, la forma en que estas dos categorías hacen parte de la construcción de subjetividad de escolares y maestros.

Agustín Escolano Benito, en su trabajo *Tiempos y espacios para la escuela* (2000), desarrolla desde una perspectiva histórica la relación del tiempo-espacio con la escuela española. Este trabajo muestra cómo “los lugares dieron cobijo a tiempos educativos, esto a los ritmos que regularon la dinámica de la escuela y a los comportamientos de las personas que protagonizaron las acciones de formación” (p. 1). Este estudio hace un análisis de las prácticas asociadas al universo de la escuela, permitiendo comprender e interpretar los procesos de socialización pedagógica y los discursos que los legitiman. Esta investigación mira con cuidado la arquitectura escolar, las reglas que pautan los ritmos temporales de la vida en las instituciones y todo aquello que recree el ambiente en el cual se desarrolló la infancia de los niños.

Igualmente, en este trabajo se asume la manera en que el tiempo y el espacio instituyen prácticas y discursos como formas de ejercer relaciones de poder que definen la duración y los ritmos en la escuela. Los calendarios escolares marcan el comienzo y final del año académico, por tanto, ejercen un poder visible o tácito en las acciones particulares de la organización escolar y en la estructura constitutiva de la infancia y configuración de las reglas del ser maestro. Asimismo, la arquitectura “es un espacio de memoria, en cuanto modo de representación o forma de escritura de las intenciones culturales que en ella misma subyacen” (Escolano, 2000, p. 1).

La investigación titulada “El cuerpo del niño al interior de la organización temporal de la escuela primaria en Colombia, entre 1870 y 1890”, de las investigadoras Bertha Buitrago y Ximena Herrera (1999), presenta el tiempo como un dispositivo que lo visibiliza, maestros y estudiantes que lo agencian y la sociedad, el soporte que lo demanda y lo requiere. Este trabajo hace una aproximación al tiempo en Occidente como una forma para comprender la importancia del tiempo en la organización colectiva de la vida de los sujetos, marcando ritmos naturales y múltiples relaciones sociales. Las autoras muestran que el tiempo es una noción aprendida que atraviesa la humanidad, es un concepto que soporta y visibiliza el diario transcurrir, desde una

moral de uso y rendimiento, desde una preocupación por perder los minutos y horas de inactividad rotulada como ocio, pereza y, por ende, enfermedad (Buitrago y Herrera, 1999, p. 105).

“El tiempo es oro” es una de las premisas más importantes que se debía enseñar en el espacio escolar, designado en el cuerpo el tiempo, comenzando a incorporar el calendario, los horarios, los recesos, las temporadas de vacacionales como acciones que se graban en las mentes y cuerpos de los niños. La escuela educa para el tiempo preciso, el tiempo justo para realizar una serie de actividades que lo insertan en una sociedad cada vez más reglada.

Los dos trabajos citados cuentan con aspectos comunes que enriquecen teórica y conceptualmente las categorías propuestas; por un lado, la historia como forma de comprender, detenerse y reflexionar sobre la educación, la enseñanza y el currículo, evidenciando las complejas problemáticas por las cuales se atraviesa y el tejido que las soporta, las configura y constituye, así como una manera de crear fronteras con el presente. Igualmente, el tiempo y el espacio son categorías fundamentales de análisis para comprender la configuración de sujetos escolares, sociales.

Libertad en la escuela

Es necesario hablar sobre la asunción de diferentes libertades. Por un lado, las libertades psicológicas, entendidas como el *sentirse libre*, también tendiente a una forma más individual de libertad. Y por otro lado, las libertades políticas, que se justifican en la libertad social o colectiva (Cioffi, 2003). No son ejercicios distintos, ya que la libertad en todo caso requiere la gratificación de libertad dada por la posibilidad de elección, la autonomía o la autodeterminación. Asimismo, no es valiosa la sensación de libertad por cuanto no se propende a la organización social, comunitaria o de nación, también dada por factores como la autonomía y la autodeterminación. Esta última tiene un carácter muy complejo en la educación, ya que pareciera que, si se educa para la libertad, indicara que la persona no es, en principio, libre y, además, porque la educación institucionalizada cuenta como aspecto central la no posibilidad de determinación del individuo para muchas de sus elecciones. Para Mill, esto tiene que ver con que la libertad política es la manera de legitimar el poder sobre los individuos: “la libertad social o civil, es decir, la naturaleza y límites del poder que puede ser ejercido legítimamente por la sociedad sobre el individuo”

(2004, p. 44). Consecuente con esto, el autor menciona que la libertad no es en ningún caso para la educación de los niños: “la educación misma procede por convicción y persuasión, así como por obligación; y solamente por los dos primeros medios, una vez terminado el periodo de educación, deberían inculcarse las virtudes individuales” (p.265).

A diferencia de Mill, las propuestas educativas del siglo XX tienden a considerar la libertad como factor clave de la educación y la escuela:

La libertad es entonces algo dinámico y desafiante, algo parcial y limitado, como todo lo humano, y, por lo tanto, es algo educable como todo lo humano. Educar es educar la libertad, educar la libertad es educar para la libertad y el hecho de educar en libertad es solamente una condición necesaria, pero no suficiente, para lograr este proceso de humanización individual y social, que es la meta de toda educación auténtica (López, 2001, p. 4).

Para Paulo Freire (1969), la educación tiene su fundamento vital en la libertad, y sobre ello afirma la gran tensión de la educación para América Latina: “La opción, por lo tanto, está entre una educación para la domesticación alienada o una educación para la libertad” (p. XXVIII). La libertad, en este sentido, no es solamente, como lo nombraba Mill, ser en primer lugar alienado en las formas sociales para luego fortalecer la virtud de la libertad para el orden social. En razón de múltiples problemáticas originadas en la pobreza y la inequidad, la libertad en la educación es colocar en duda los aspectos convencionales de la educación, ya que ellos son factor de domesticación que impiden darse *cuenta de...* Desde este punto de vista, se comparte con López que:

La defensa de la *liberación* y más la pertenencia a un movimiento liberador supone haber tomado conciencia de una situación límite o apremiante de opresión y tener, al mismo tiempo, una concepción clara de la dignidad del hombre. Los campos de actuación de los movimientos liberadores son numerosos y variados: el trabajo, la mujer, la cultura, la marginación, la educación, etc. (López, 1987, p. 510).

Las formas de intervenir para educar la libertad son propuestas que tienden de aspectos muy abstractos a propuestas más concretas. En muchas, los desarrollos son más principios de acción que modelos de intervención. Como aspecto común, es necesario anotar que la educación de la libertad siempre tiene que ver con la

elección y las posibilidades de esta elección, con consecuencias tanto cognitivas como afectivas. Esta elección es fundamental en la educación, teniendo en cuenta el desarrollo personal. La sensación de elegir está vinculada a la gratificación del poder, en principio por el poder ante aspectos íntimos y personales y tendiendo al poder sobre otros y las cosas: “A partir del momento en que comenzamos a elegir, experimentamos el sentimiento del poder personal íntimo: puedo dirigir mi vida, elegir mi profesión, tener mis convicciones, ser responsable” (López, 1987, p. 508).

Una forma de propuesta educativa institucional basada en la libertad fue desarrollada por Alexander Sutherland Neill en Summerhill. La libertad en este caso es sublimada como principio sobre el cual los niños pueden educarse escogiendo lo que quieran hacer, ya que las formas de coerción paterna y las maneras escolares tradicionales solo generan represión de las posibilidades creativas de los niños.

En esta experiencia escolar, la libertad hace referencia a la libertad psicológica, en palabras de Neill:

Es la libertad interior, la individual. Algo parecido a la libertad que podrían experimentar un Gandhi o un Nehru cuando se encontraban en la prisión. Muy pocos de nosotros poseemos esa clase de libertad interior. En nuestra escuela, libertad quiere decir poder hacer todo lo que uno quiera en tanto no se interfiera en la libertad del prójimo. Esa podría ser la implicación más externa del concepto libertad; pero en un sentido más profundo nosotros procuramos que los niños aprendan a ser libres en su interior, libres de todo miedo, de toda hipocresía, del odio, de la intolerancia (1979, p. 7).

La libertad, en este sentido, es la percepción de libertad construida como posibilidad de pensarse libre desde el interior con expresiones de esa libertad en la realidad exterior. Esta libertad es interior dada la imposibilidad de la libertad absoluta, que demarca la necesidad de un proceso individual que construya una conciencia que, a su vez, permita liberarse de algunos aspectos. Sobre esto, afirma Neill que “en definitiva, ninguno de nosotros es libre, todo lo que podemos hacer es intentar buenamente libertarnos, en lo que podamos, de lo falso, del prejuicio, de toda opinión y acto anti-vida” (1979, p. 9).

Para el caso de Summerhill, lo relevante de esa libertad es la capacidad de escoger las acciones preferidas siempre y cuando no afecten negativamente a otros.

Para Neill, este es el valor esencial que se defiende en Summerhill y es fundamento argumentado de lo que permite en el niño la libertad, ya que “hace del niño una persona con la resistencia necesaria para enfrentarse a las dificultades que se le presenten en su futuro” (p. 4). La libertad, para Neill, tiene connotaciones colectivas por cuanto es principio de la organización que se establece en Summerhill sobre el principio de que educar en libertad genera fácilmente la responsabilidad. En este sentido, se excluye que la libertad pueda convertirse en libertinaje, ya que se opera sobre considerar que lo que un niño construye para sí como libertad le permite valorar en la convivencia al otro y sus propias necesidades.

Por supuesto, esta libertad manifestada en la convivencia dista del orden cerrado, deseable, impuesto por los adultos en la mayoría de escuelas convencionales. Por ejemplo, en la escuela tradicional “tiene que haber disciplina y ausencia de ruidos, y los niños libres hacen un ruido terrible” (Neill, 1979, p. 48). Esto indica que la libertad individual puesta en escena requiere de una estructura, unos actores y unas condiciones diferentes a las regidas por la autoridad de los maestros y de las convenciones escolares tradicionales.

La propuesta de Neill, en general, es una educación basada en la libertad individual y son los rasgos y características individuales aquellos que son privilegiados en este espacio libre de autoridad. La organización que deviene en esta propuesta está relacionada igualmente con las libertades individuales que se defienden desde la asamblea, como organismo democrático que rige la mayor parte de las acciones y decisiones de Summerhill.

Para Paulo Freire, la libertad está más relacionada con las libertades políticas que con las individuales, por ello, para él es necesario llegar a una conciencia transitorio-crítica a través de un trabajo educativo-crítico: “trabajo educativo que esté alerta del peligro que encierra la masificación en íntima relación con la industrialización que no era ni es un imperativo existencial” (1969 p. 56). Desde esta perspectiva, autores como Dussel (1980) afirman la libertad como proyectos colectivos que, a diferencia del Summerhill aislado para garantizar la libertad y la formación en libertad, asumen esta como núcleo fundamental de lucha social política desde las problemáticas sentidas de la sociedad latinoamericana. Así, el proyecto de liberación cultural que nombra Dussel (1980) se refiere a que “la negación del proyecto imperante va a dejar lugar a un nuevo proyecto histórico” (1980, p. 140). Es en el nuevo proyecto histórico donde las condiciones de la liberación del

opresor se verán modificadas por posibilidades creadoras de los pueblos. Por esta razón, Dussel distingue al maestro continuador del liberador, siendo este último el que “permite el despliegue creador del otro” (p. 89).

En síntesis, se encuentran dos posiciones al respecto de la libertad en la escuela: por un lado, el privilegio de las libertades individuales, referido a la sensación de libertad que produce escoger en el corto plazo una asignatura o una actividad. Por el otro, la libertad política como factor nuclear que debería orientar las acciones educativas de los maestros en favor de una conciencia crítica acerca de los aspectos que rigen una sociedad controlada estructurada sobre un sistema económico excluyente, inequitativo e insostenible.

Las dos posibilidades tienen en común la crítica a la autoridad en el sistema escolar y social, aunque el primero subraya con fuerza la individualidad y el segundo tiende a una comprensión más gramsciana de la organización de la libertad. También tienen en común la necesidad de una desestructuración de convenciones y símbolos escolares tradicionales que, en términos generales, no sirven más que para reproducir el control del sistema y niegan o dificultan el desarrollo creativo de los niños y jóvenes.

Ahora, si se revisan las experiencias o acciones concretas, se distingue una situación distinta del contexto, donde Neill asume unas características personales individuales que están por desarrollarse, pero que necesitan condiciones de libertad para formarse, mientras que para Freire y Dussel, el contexto problemático de pobreza e inequidad de América Latina son el punto inicial para, desde el lenguaje, propiciar un proceso educativo. Podría asumirse esta diferencia como la manera en que las propuestas asumen direcciones distintas en el proceso educativo para llegar a la libertad social, una que privilegia e inicia desde el individuo y otra que lo hace desde el contexto problemático.

La experiencia en la escuela

Una primera aproximación al concepto de experiencia la realiza Dewey en su libro *Experiencia y educación* (1945), en el que hace referencia a la experiencia bajo dos premisas, la experiencia que actúa como medio de significación del sujeto y la experiencia que posee un carácter transitorio; el primer tipo de experiencia organiza la vida mental y emocional de los sujetos orientándola hacia fines posteriores, experiencias que se autoorganizan para dar vida a otras experiencias, au-

mentando la complejidad en la forma como el sujeto experimenta su relación con el entorno y sus posibilidades en sus acciones mentales, emocionales y sociales. Este tipo de experiencia posee un horizonte que permite la elaboración de condiciones apropiadas para el sujeto en el sentido de generar un sistema a través del cual la experiencia encadena las motivaciones del sujeto por tratar de dar cuenta de la realidad en la cual interactúa con las formas de interrelación social necesarias para su existencia.

En este sentido, Dewey asigna un valor central a la manera en que las experiencias pueden ser organizadas sistemáticamente para hacer de ellas mediaciones que orienten a los individuos hacia la autonomía, el logro de este tipo de acción es generado por procesos educativos que deben situar las experiencias pedagógicas de tal modo que lo aprendido o los conocimientos estén conectados con la acción que la experiencia de los sujetos busca. Dewey (1945, pp. 29-35) considera que la experiencia debe poseer, desde lo educativo, organización de métodos que favorezcan de forma auténtica la experiencia y, asimismo, contribuyan al crecimiento del individuo en la escuela.

Dewey, a su vez, plantea dos criterios para identificar cuando una experiencia es significativa para el sujeto. El primero de ellos es la *continuidad experiencial*, que hace referencia al hábito como medio por el cual se mantiene en el tiempo una determinada experiencia como anclaje de otra, “la característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes, pues quien interviene en ellas es una persona diferente” (p. 34).

Este principio permite comprender la experiencia como una construcción y reconstrucción de la vida del sujeto, pues una nueva experiencia está sustentada sobre experiencias anteriores que permiten dar sentido y significado a la presente, el sustento no es otra cosa que el hábito construido como esquema a través del cual la experiencia se manifiesta como constitución de una realidad mental. De igual modo, es posible la modificación continua del hábito debido a la dialéctica que se genera con las nuevas experiencias. Según Dewey (p. 34), “el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después”. Sin embargo, Dewey hace la salvedad que el principio de continuidad de la

experiencia puede en ocasiones presentarse para mantener ciertos tipos de hábitos que generan actitudes no favorables para el sujeto, la continuidad puede operar en dirección contraria y bloquear el desarrollo o crecimiento de un sujeto a la integración cómo ciudadano, de ahí que se hace necesario orientar la experiencia del sujeto desde lo educativo.

Dewey aduce que la experiencia significativa debería producir curiosidad, movimiento, deseo de ir en una determinada dirección por procesos de autorregulación y autonomía, sin necesidad de referencias externas que alienten un modelo heterónomo, ser con uno, los otros y el contexto, lo cual involucra la coexistencia de un contrato social. Por lo anterior, una de las funciones de lo educativo o del educador es establecer hacia dónde se dirige la experiencia del estudiante y poder orientarla para que sea lo más beneficiosa posible. Por último, como condición del criterio *continuidad experiencial*, Dewey considera que la experiencia posee un carácter activo, la experiencia no es solo una construcción que realiza un sujeto de forma interna, sino que son necesarias condiciones externas al sujeto para darse una experiencia significativa; esta condición de lo externo coloca a la experiencia en el terreno de las relaciones sociales como vehículo de facilitación de la construcción de la experiencia, incluso la construcción socio-cultural parte del hábito de las experiencias acumuladas históricamente y continuamente reelaboradas para dar respuesta a las necesidades de la sociedad en la cual se vive.

El segundo criterio para identificar cuando una experiencia es valiosa es la *interacción*, desde dos características: las objetivas y las internas, juntas constituyen lo que él denomina una *situación*. Ahora, la interacción se da dentro de unas redes sociales de significados, las cuales establecen un conjunto de situaciones en las que el individuo interactúa de modo intencional y configura sus experiencias como parte de su identidad, la interacción se puede dar con herramientas o símbolos culturales, el niño que juega con un carro de juguete está inmerso en una situación en la que el carro representa un símbolo con el cual se interactúa, se construye un modo de acción social y refleja el mundo donde se vive, no obstante, para que el carro de juguete se exprese como una experiencia significativa. La interacción se configura como parte de la experiencia del individuo y adquiere sentido en un contexto determinado y sobre ella se reconfigura cada vez que la situación esté presente, logrando con ello un aprendizaje y estados motivacionales que lo permitan.

En otro sentido, la experiencia significativa con sus dos criterios, continuidad e interacción, permiten configurar un sistema por medio del cual el sujeto apropia hábitos del entorno a sus propios hábitos, guiando la propia experiencia como vehículo de aprendizaje; la experiencia solo tendría sentido en la medida que se pueda asociar con experiencias significativas previas que estén en consonancia con aspectos motivacionales, pasiones y deseos construidos en la misma experiencia.

Tiempo, territorio, libertad y experiencia, marco para acciones pedagógicas recreativas

Este apartado muestra cómo diferentes autores del campo de la recreación, el ocio, el tiempo libre y la animación socio-cultural vienen dando sustentos teóricos a las formas de acción de la recreación o, en algunos casos, del ocio en la escuela, permitiendo a esta investigación consolidar aún más su apuesta por la construcción de un marco pedagógico para la realización de proyectos y programas recreativos en las instituciones escolares. De forma metodológica, se realizaron cuatro preguntas fundamentales que permiten avanzar en la consolidación teórica:

¿En la escuela la recreación se hace o trabaja, en qué tiempo?

Josué Llull Peñalba (1999) muestra una concepción del tiempo libre desde la sociología tradicional, evidenciado cómo la sociedad compartimenta sus tiempos, a lo cual este autor hace una fuerte crítica, develando la manera en que la sociología ha realizado estudios en los que existe un tiempo de descanso opuesto al tiempo laboral. Por ello, para Llull, el tiempo libre es necesario ponerlo en consideración con esos otros tiempos de descanso, de atención a las obligaciones familiares, sociales y, finalmente, el tiempo liberado.

Desde esta perspectiva, el autor muestra la tensión que existe frente a pensar que el tiempo libre es el tiempo que no se trabaja, poniendo de cara que existe en ese tiempo de no trabajo un tiempo que se dedica a las obligaciones y compromisos múltiples. Por tanto, es necesario pensar en que, una vez se cumple con las obligaciones sociales y con el tiempo de trabajo, queda un compartimento al cual se le puede denominar tiempo libre o un tiempo de autonomía personal, donde pueden surgir espacios de ocio, que pueden ser concebidos como:

Actividad que encierra valor en sí misma, resulta interesante y sugestiva para el individuo y suple una cierta motivación hacia la acción. El ocio es, por tanto, una forma positiva de emplear el tiempo libre que el sujeto elige autónomamente y después lleva efectivamente a la práctica (p. 23).

Para Lull, tiene total sentido pensar en la educación para el tiempo libre al interior de la escuela, el sentido que tendría el estudio del tiempo libre puede, desde su perspectiva, estar encaminada a desarrollar la comunicación del sistema escolar en el nivel del grupo-clase, del centro y del sistema escolar en su conjunto, llevando a cambiar las formas de relacionarse, por tanto, él plantea la animación socio-cultural como una buena estrategia de trabajo en la escuela. Sin embargo, no hace una referencia precisa a la manera en que el tiempo libre puede ser una forma de intervención en este espacio.

Trilla (1993) muestra cómo el tiempo libre y el ocio se refieren a realidades humanas y sociales complejas con significantes de límites semánticos imprecisos. Propone como categorías de análisis *tiempo disponible* y *tiempo no disponible*. Por tanto, la educación sobre el tiempo libre debe darse en el tiempo no disponible, mediante actividades propias del ocio y que tienen como uno de sus objetivos que los sujetos aprendan a vivirlo de una forma personal y socialmente más positiva. En definitiva, algunas instituciones que pueden educar para el tiempo libre desde la propuesta de Trilla son los clubes infantiles, centros juveniles, colonias y campamentos de verano, ludotecas, movimientos educativos como el esculptismo, etc. (p. 70). El autor presenta que la escuela como institución tiene una serie de aspectos que no posibilitan este tipo de educación, pues su margen de autonomía, además de las cargas culturales, no permite en esencia la educación para el tiempo libre. Sin embargo, este autor hace una referencia importante al espacio-temporal como uno de los elementos determinantes en el desarrollo de una buena intervención en educación para el tiempo libre.

Por otra parte, Cuenca (2004, p. 28) contempla cómo el “tiempo es, en efecto, una constante sin la que resulta imposible explicar la vivencia del ocio”, sin embargo, este autor aclara que el tiempo, en cuanto constructo social, es considerado algo objetivo, medible y cuantificable. Cuando se habla del *tiempo de ocio*, sería decir el tiempo en el cual se desarrollan las prácticas de ocio, y en este sentido el ocio, en cuanto vivencia humana, se liga necesariamente con lo personal y subjetivo, haciendo difícil determinar la cuantificación y efectos de la

vivencia y los procesos que se producen en ella. Cuenca plantea el modelo de educación para el ocio a largo plazo y en él presenta el tiempo como un contenido. Desde su perspectiva, es necesario enseñar sobre organización del espacio y el tiempo, importancia del descanso, el disfrute y problemas de la vida cotidiana, estos, entre otros, como campos de incidencia en cuanto a ocupación del tiempo libre.

¿Las acciones pedagógicas recreativas se hacen dentro o fuera de la escuela?

El territorio como espacio que permite la consolidación cultural y el desarrollo de tejido social es una categoría determinante para la recreación y sus procesos de configuración social, entendiendo que las manifestaciones recreativas de una comunidad se producen en un contexto socio-histórico particular y que su interés por reconocerlo hace válido comprender la cultura como una forma de ser y estar en un espacio. Desde allí, los procesos identitarios responden al deseo de comunicar experiencias en este caso de carácter lúdico, que permiten formas de relaciones distintas y diferentes entre la comunidad, pero asimismo otras maneras que se apropian de su territorio, del reconocimiento identitario, las costumbres, creencias y cosmogonía.

En este sentido, Puig (1989) afirma que la animación socio-cultural puede ser una buena estrategia para trabajar el territorio y la cultura, por ello es un método de intervención territorial que desde la cultura facilita a las personas, con deseos y necesidades no satisfechos, la posibilidad de reunirse en grupos para iniciar un proceso conjunto, marcarse aquellos objetivos que les apetecen... y conseguirlos (p. 23). Desde su perspectiva, tres grandes cosas tiene que hacer la animación socio-cultural: animar, intervenir y transformar.

Para hacer un trabajo puntual en territorio, este autor sugiere dos estrategias: la animación socio-cultural y la gestión cultural, consideradas como dos maneras de trabajar proyectos culturales en un territorio. Estas tienen como fin potenciar para una verdadera modernidad territorial: la aparición de unas nuevas relaciones sociales (p. 85). Ello se lleva a cabo mediante movimientos participativos ciudadanos, los cuales elaboran proyectos sociales con autonomía e identidad, teniendo en cuenta lo local y lo particular. Asimismo, con metodologías como el asociacionismo se fortalecen los lazos entre la comunidad, y es a partir de escenarios de encuentro como el barrio o la comarca que se gestan procesos de trabajo conjunto que vinculan lo cultural,

lo político y lo ambiental, entre otros aspectos que se pueden generar como parte de proyectos educativos liderados desde el interior de las instituciones escolares. En este mismo sentido, estas acciones recaen sobre lo que implica la apropiación del territorio, que se puede traducir en: conocimiento, recuperación y fortalecimiento del tejido social y la identidad cultural.

¿La libertad es el camino para educar en recreación?

La libertad se asume en una dimensión distinta a la connotación del tiempo libre por cuanto no se reduce a la porción del tiempo ni a la clásica elección de actividades individual y socialmente beneficiosas en el espacio de no trabajo. En la revisión de algunos autores, podemos interpretar para la recreación nociones que van de la libertad como ideal amplio a otras propuestas que le traducen en términos o principios más concretos. De la primera postura se cita a Waichmann (1999, citado por Bolaño, 2005), quien afirma que la libertad es la “ausencia de trabas e impedimentos en la actividad, lo cual le otorga al individuo la capacidad para autodeterminar sus operaciones en vista de una finalidad formalmente conocida” (s. p.). Este autor divide la libertad en psicológica, física y civil o política y mediante su trabajo podemos interpretar la libertad para la recreación como condición o principio que facilita tanto el proceso intelectual y psicológico para sentirme libre como la organización cultural o social que le permita a una comunidad tomar sus propias decisiones para hacerse libre o liberarse de algo. La libertad, en este sentido, condiciona la capacidad para lograr opciones. Puede interpretarse que es condición ineludible de la recreación para lograr propósitos educativos.

De forma similar, Alvarado *et al.* (2004) comentan que “en el tiempo libre –ausencia de tareas– podría haber un espacio de poesía o podría ser también un tiempo para reciclarse en una nueva concepción de la vida; habrá que extenderlo en un tiempo de libertad para crecer” (p. 73). Esta posición, que vuelve a reducir la libertad en el tiempo libre, asigna una connotación trascendental a la recreación, por cuanto subraya la posibilidad de crecimiento en ese espacio de libertad. Por otra parte, Cuenca menciona la libertad junto con la vivencia, la satisfacción y el autotelismo como principio de la educación del ocio autotélico. En este caso, la libertad opera como orientador de comprensiones de lo que puede significar para una persona ser libre. Entonces, poder determinarse de forma autónoma, decidida y con proyección hacia fines propios requiere de la orientación libre del individuo. Cuenca afirma:

Hablamos de libertad en un doble sentido, como libertad de y libertad para. En el primer caso, indica ausencia de coacción (...) pero la libertad también tiene un sentido positivo de capacidad, de autodeterminar nuestras acciones, es decir, de elegir en cada momento la obra o el modo de obrar que se considere mejor entre las distintas posibilidades que la situación ofrece (Cuenca, 2004 p. 252).

Por esta razón, para este autor “la educación de la libertad tiene su expresión más clara en el desarrollo de la capacidad de elección” (p.253). Esta afirmación, si bien parece reducir a la elección varias de las características más amplias de la libertad, servirá de marco de acción de propuestas en la educación del ocio, y va a ser allí donde se complejiza esta capacidad de elección tanto en el diseño como en las relaciones que el maestro o recreador pueden propiciar en acciones recreativas. Lo contrario para Cuenca es enajenación, comprendido esto en el marco de la masificación, donde las opciones se dirigen y hacen al individuo solo parte de la muchedumbre.

Si las acciones pedagógicas en la escuela tienen como posibilidad la reflexión acción intencionada, la libertad como una de las categorías de este propósito distinguirá algunos aspectos claves que faciliten este proceso de reflexión acción. En la reflexión han de existir elementos orientadores de la comprensión e interpretación de la libertad y en la acción, las afirmaciones que apoyen la concreción de lo interpretado en acciones específicas en la escuela.

Es común a los autores mencionados anteriormente que la elección o la opción es clave en la educación en o para la libertad. Para varios de ellos, la educación se dirige a la capacidad de elegir, siendo esta necesariamente crítica y consciente, tal y como lo afirma Freire acerca del comportamiento comprometido que exige la educación como práctica de libertad: “Lo que caracteriza el comportamiento comprometido es la capacidad de opción. Esta exige (...) un tenor de crítica inexistente o vagamente existente en la conciencia intransitiva” (1969, p. 57).

De forma similar lo plantea Cuenca en los objetivos de la pedagogía del ocio, entre los cuales está el “desarrollo de la capacidad de escoger, por uno mismo, el lugar que debe ocupar el ocio en la vida” (2004, p. 20). Esta connotación del ocio permite deducir aspectos diferenciales entre la formación para la libertad en general y la formación para la libertad en el ocio o la recreación.

Por un lado, distingue puntos de partida, siendo el ocio y la recreación ámbitos esenciales de la vida humana desde los cuales es posible comprender la libertad en todas sus dimensiones. Por otro lado, implica formarse en libertad para escoger en ese ámbito particular las acciones autodeterminadas más pertinentes en el marco de un pensamiento coherente con lo recreativo trascendente. En últimas, esta tendencia coincide con Cuenca en que “en la educación del ocio se pone en juego (...) una maduración adecuada en temas tan trascendentes como felicidad, libertad o responsabilidad” (2004, p. 125). Es decir, la capacidad para pensar y elegir en estos aspectos, así como la posibilidad de construir opciones creativas según se consideren más adecuadas para sí mismo.

¿Qué tipo de experiencias puede aportar la recreación en la formación del sujeto?

Uno de los ejes de trabajo de la recreación en la escuela puede orientarse a la generación de experiencias significativas (Dewey, 1945), experiencias adaptativas (Glaserfeld, 2000), o experiencias de flujo (Csikszentmihályi y Csikszentmihályi, 1998), a la construcción de posibilidades para dar sentido a la vida de los sujetos fuera de las condiciones rutinarias establecidas por el trabajo, la familia, el estudio, etc. Esta finalidad implica considerar la experiencia como eje central de cualquier tipo de intervención recreativa y poner a girar en torno a ella las intenciones formativas. La experiencia, vista desde Dewey, aporta a la recreación la posibilidad de pensar que el sujeto debe implicarse dentro de su proceso de autoconstrucción de tal modo que pueda establecer el horizonte hacia el cual dirija su esfuerzos emocionales, siendo un fin la posibilidad de autoorganizar la vida mental hacia lugares donde el sujeto da significado a su acción en correspondencia con su contexto y sus intereses.

La recreación debe generar la posibilidad de un conjunto de sensaciones donde el sujeto se permita experimentar dueño de sus propios movimientos y deseos, donde las experiencias a las cuales se ve enfrentado modifiquen las ya existentes y posibiliten la creación de nuevas, donde se creen formas nuevas de *ethos* individuales y culturales con los otros. Dewey considera que la experiencia se puede dirigir a partir de un componente pedagógico hacia lugares intencionales, que, si bien las experiencias pueden ser proporcionadas desde fuera, un buen conjunto de experiencias acumuladas pueden dar garantía de permitirle al sujeto escoger aquellas experiencias que se orientan al mejoramiento

de la calidad de vida. En este sentido, la recreación posee la propiedad de retomar los lugares no comunes de la experiencia de los sujetos y permitir a través de ellos la configuración de significados diferentes para la vida.

Asimismo, es necesario entender que la experiencia es una construcción individual mediada por los objetos dentro del alcance de la realidad dada por contextos específicos. En este sentido, la recreación puede generar contextos de realidad que permitan a los individuos una construcción diferente a la realidad dentro de la cual se encuentran, logrando con ello la invención de mundos posibles alternos a lo cotidiano; esta característica de la recreación es una excusa para simular realidades en las cuales se desee estar o aspirar a ellas de forma permanente. A su vez, sus posibilidades para construir realidades modifican la estructura de las representaciones mentales de los sujetos, configuran de formas alternas los símbolos culturales y, con ello, las capacidades de adaptación (Glaserfeld, 2000) a los contextos por los cuales transita la vida del yo.

De igual modo, al encadenar un conjunto de experiencias significativas para los individuos se logra crear mapas mentales de anticipación de la experiencia, lo que significa la búsqueda de sentido pleno de ser a través de lo experimentado; una consideración psicológica de querer estar en un determinado lugar y momento partiendo de los esquemas construidos por la interacción con situaciones que amplían el espectro de las representaciones que sobre nosotros y el entorno se construyen. Un individuo se compromete más consigo cuando encuentra en el contexto elementos que lo hacen filiarse sin obligarlo como condición de entrada, este proceso dentro de la escuela es posible por la dinamización de los espacios propuestos por la recreación, porque parte de la consideración de la interacción social como centro de su acción y no del individualismo lógico que pretende establecer contenidos cognitivos.

En este sentido, las categorías se encuentran cruzadas entre sí y una depende de la otra, para comprender en su totalidad una acción pedagógica, la figura 1 intenta mostrar un posible marco comprensivo:

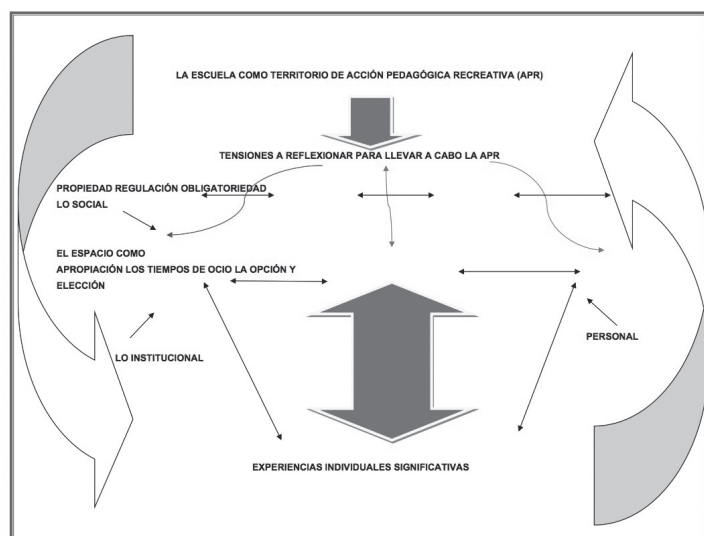


Figura 1. La escuela como territorio de acción pedagógica recreativa (APR).

A partir de estos autores, que aportan en aspectos claves sobre las formas en que las categorías construyen acciones pedagógicas de la recreación en la escuela, se puede decir:

- Primero, el ambiente en que se crean para las acciones pedagógicas no desconoce tensiones como: las condiciones estructurales de la escuela y las problemáticas de control, autoridad, sentido de propiedad, regulación y obligación.
- Segundo, los participantes deben reconocer que las tensiones mencionadas y existentes en el interior de la escuela no desaparecen, sino que es posible de ser transformarlas y modificarlas a partir de una intención pedagógica que permita la reflexión. Por ello, es posible plantearse una acción pedagógica desde cualquiera de las categorías, su entrecruzamiento y dependencia llevan a plantear siempre las cuatro preguntas fundamentales realizadas anteriormente.
- Tercero, la acción pedagógica recreativa siempre se mueve en el campo entre lo social y lo individual, es decir, puedo partir de una experiencia de ocio significativa para construir una experiencia recreativa de carácter colectivo, que indudablemente vincula lo institucional y asimismo retribuya y resignifique la experiencia individual.
- Cuarto, la escuela como territorio implica concebir un sentido de apropiación, desarrollo cultural y construcción de tejido social, partiendo desde lo individual para llegar a la realización de acciones colectivas. Desde esta perspectiva, las acciones pedagógicas recreativas tienen una alta incidencia en

la formación cultural de los estudiantes, en lo cual, desde el territorio, pretende singularizar su contexto, su espacio y su lugar en el mundo, y desde allí, de ser posible, construir o reconstruir formas de ser y estar en el mundo con otros, de compartir y de querer un espacio que se habita y se edifica.

- Quinto, la posibilidad de decisión. Aquí la elección entre diversas opciones es fundamental. Esta elección tiende a construirse cada vez más autónomamente, es decir, en las experiencias individuales significativas se comienza organizando las opciones, de forma que progresivamente den la capacidad individual de construir esas opciones por el mismo participante. Así, la elección no es solo la decisión sobre diferentes opciones, sino la capacidad cognitiva y afectiva para buscar, organizar y acceder a estas opciones.
- Sexto, al encadenar un conjunto de experiencias significativas para los individuos se logra crear mapas mentales de anticipación de la experiencia, lo que significa la búsqueda de sentido pleno de ser a través de lo experimentado, una consideración psicológica de querer estar en un determinado lugar y momento partiendo de esquemas contruidos por la interacción con situaciones que amplían el espectro de las representaciones sobre nosotros y el entorno que se construye.
- Séptimo, se presenta la organización colectiva de la libertad privilegiada sobre la sensación individual de libertad. Se considera que la segunda es relevante para construir la primera, es decir, que la sensación de libertad implica una construcción emocional relevante, inscrita en lo placentero de elegir, de modificar lo rutinario, de variar o alternar aspectos de la vida. Esta sensación se pone en juego en las relaciones sociales para construir libertades con el otro. En principio el otro cercano, concreto, familiar, con orientación al otro como el lejano, el colectivo social, la comunidad, los compatriotas. El transcurso de la sensación individual de libertad a la organización de libertades colectivas políticas tiene en su construcción elementos propios de la formación ciudadana y de organización comunitaria que son claves para comprender, a su vez, el proceso de apropiación del territorio en un gran marco de lo que implica la posibilidad de construir y reconocer en comunidad, modificando desde la formas de relacionarse como los intereses comunes por construir y crear alternativas de convivencia que hacen parte de la cotidianidad escolar.

Consideraciones finales

La tarea que viene liderando el grupo de investigación desde hace tres años en pro de dar solidez pedagógica a la recreación en la escuela es una tarea compleja y enriquecedora, este documento permite ver cómo estas primeras comprensiones son grandes marcos de exploración, los cuales no solo vinculan el proyecto de investigación sino la Licenciatura en Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional desde las prácticas pedagógicas de los estudiantes.

Resulta entonces fundamental que la recreación se construya al interior de las instituciones como un conocimiento que emerge y no que ya tiene contenidos definidos, el espíritu de la investigación nos ha llevado a concluir, en primera instancia, la importancia de construir con los maestros de las instituciones escolares donde se lleva a cabo la investigación acciones pedagógicas de la recreación en la escuela en el marco de las cuatro categorías propuestas. Categorías cuya pertinencia y posibilidad para trabajar la recreación con un sentido pedagógico han podido determinar los investigadores, además de ser consolidadas teóricamente por autores del campo que han trabajado desde hace muchos años en procesos de educación para la recreación, el ocio y el tiempo libre.

La investigación ha podido establecer que la construcción conjunta con maestros en primera instancia de las acciones de intervención recreativa en las instituciones escolares configura un sentido de apropiación distinto sobre la recreación, el ocio y el tiempo libre, dejando de lado su acción netamente instrumental para convertirse en dispositivos de comprensión que construyen formas de hacer de la escuela un territorio de experiencias y posibilidades de alteridad y confrontación personal y social.

Referencias

Alvarado, L., Dinello, R. y Jiménez, C. (2004). *Recreación, lúdica y juego*. Bogotá: Magisterio.

Bolaño, T. (2005). *Que hacer del Ocio*. Armenia: Kinesis.

Buitrago, B. y Herrera, C. (1999). El cuerpo del niño al interior de la organización temporal de la escuela primaria en Colombia, entre 1870 y 1890. *Revista Educación y Pedagogía*, 11(23-24).

Cioffi, F. (2003). *¿Cuándo somos libres?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Csikszentmihályi, M. y Csikszentmihályi, I. (1998). *Experiencia óptima: estudios psicológicos del flujo de la conciencia*. Bilbao: Descée De Brouwer.

Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Dewey, J. (1945). *Educación y experiencia*. Buenos aires, editorial Losada

Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América.

Escolano, B. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Elías, N. (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Feixas, G. y Villegas, M. (2000). *Constructivismo y psicoterapia*. España: Editora Descleé de Brouwer.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Glaserfeld, E. (2000). Despedida de la objetividad. En P. Watzlawick y P. Krieg (Ed.). *El ojo del observador* (pp. 19-31). Barcelona: Gedisa Editorial.

Gramsci, A. (1963). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.

García, J. (1976). *Antropología del territorio*. Madrid: Taller Ediciones JB.

Giménez, G. (1996). Territorio y cultura. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Universidad de Colima*, 2(04). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/316/31600402.pdf>

López Calva, M. (2001). *Educar la libertad*. Universidad Iberoamericana Golfo Centro Synéctica. ITESO. Recuperado de <http://lonerganlat.com.mx/wp-content/uploads/2010/11/Educar-la-libertad-artículo-iteso.pdf>

López Rodríguez, M. (Ed.). (1987). *Pedagogía General*. Madrid: Anaya.

Llull, J. (1999). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Alcalá: Editorial CCS.

Mill, J. 2004). *Sobre la libertad*. Madrid: EDAF.

Neill, A. (1979). *Hablando sobre Summerhill*. México: Editores Mexicanos Unidos.

Provansal, D. (2000). *Espacio y territorio: miradas antropológicas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Puig, T. (1989). *Animación sociocultural. Cultura y territorio*. Madrid: Editorial Popular.

Trilla, J. (1993). *Otras educaciones*. Barcelona: Editorial Antrhopos.

Uribe, J., Bernal, F. y Quitián, D. (2009). El juego como resistencia: el juego frente al tiempo de la alienación. *Revista Pedagogía y Saberes*, 31.