

# Relaciones entre pedagogía, enseñanza y disciplinas escolares: estudio en torno a la recreación como saber escolar\*

■ RELATIONS BETWEEN PEDAGOGY, TEACHING AND SCHOOL DISCIPLINES: A STUDY ON RECREATION AS A SCHOOL KNOWLEDGE

■ RELAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA, ENSINO E DISCIPLINAS ESCOLARES: ESTUDO EM TORNO DA RECREAÇÃO COMO SABER ESCOLAR

Astrid Bibiana Rodríguez Cortés\*\* / abrodriguez@pedagogica.edu.co, astridbibianarc@yahoo.com

### Resumen

Este documento hace parte de la investigación Pedagogía y Metodología de la Recreación en la Escuela. A partir de los primeros hallazgos, el grupo de investigación se pregunta por la recreación como saber escolar, para ello, recurre a revisar la pedagogía como disciplina en Colombia, la enseñanza como objeto de análisis y la consolidación de los saberes tradicionales en la escuela, siendo este el marco inicial para proponer algunas reflexiones sobre la pedagogía de la recreación en la escuela.

### Abstract

This paper is part of the research "Recreation Pedagogy and Methodology at School." Based on the initial findings, the research group examines recreation as a school knowledge; for this purpose, it reviews pedagogy as a discipline in Colombia, teaching as an object of analysis, and the consolidation of traditional knowledges at school, being this the initial framework to propose some reflections about recreation pedagogy at school.

### Resumo

Esse documento faz parte da investigação Pedagogia e Metodologia da Recreação na Escola. A partir dos primeiros resultados, o grupo de pesquisa questiona a recreação como saber escolar, para isso, faz uma revisão da pedagogia como disciplina na Colômbia, o ensino como objeto de análise e a consolidação dos saberes tradicionais na escola, sendo esse o marco inicial para propor algumas reflexões sobre a pedagogia da recreação na escola.

### Palabras clave

Ciencias Sociales y Humanas, Pedagogía, Enseñanza, Saberes, Recreación.

### Keywords

Social and human sciences, pedagogy, teaching, knowledges, recreation.

### Palavras chave

Ciências sociais e humanas, Pedagogia, Ensino, Saberes, Recreação.

\* Este artículo es producto de la investigación Pedagogía y Metodología de la Recreación en la Escuela, Código: EFE-359-14. Proyecto financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación Física. Licenciatura en Recreación y Turismo.

\*\* Candidata a doctora en Estudios sociales. Magíster en educación. Especialista en altos estudios del deporte. Licenciada en Educación física. Profesora investigadora de planta, Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora del proyecto de investigación Pedagogía y Metodología de la recreación en la escuela, vigencia 2013-2014, Facultad de Educación Física. Co-investigadores: Juan Manuel Carreño y Jenny Johana Castro.

## Introducción

Este documento expone las reflexiones que ha realizado el grupo de investigación en torno a unas primeras reflexiones sobre lo que podrían ser la fundamentación pedagógica y la enseñanza de la recreación en la escuela, a partir del desarrollo de la investigación *Pedagogía y Metodología de la Recreación en la Escuela*, cursada entre 2011 y 2014 en la Licenciatura en Recreación y Turismo.

Con el ánimo de contextualizar la investigación, se puede decir, inicialmente, que se indagó en tres instituciones educativas de la ciudad de Bogotá sobre representaciones e imaginarios de profesores y estudiantes de los grados décimo y once referentes a recreación, ocio, tiempo libre y escuela; los resultados de esta primera indagación permitieron construir cuatro categorías emergentes (tiempo, territorio, experiencia y libertad). En la segunda parte del desarrollo de la investigación, se optó por socializar los hallazgos con los profesores y los directivos, para, partiendo de ahí, construir propuestas contextualizadas sobre el lugar que tendría la recreación en cada una de las instituciones.

Los resultados de las mencionadas propuestas llevaron a plantear que en una de las instituciones el lugar de la recreación en la escuela fuese a partir de la realización de proyectos transversales con énfasis en turismo; otra institución privilegió construir espacios de recreación con el grupo docente, y la tercera institución decidió incluir la recreación como materia escolar en primaria. Consolidar dichas propuestas condujo, en primera instancia, al grupo de investigación a preguntarse por los fundamentos pedagógicos de la enseñanza de la recreación en la escuela, aspecto que en algunos casos está resuelto, pues, por lo general, la recreación se encuentra ligada a la educación física y se asumen para su enseñanza los fundamentos pedagógicos de esta. Sin embargo, se aclara que la apuesta de la presente investigación concibe la recreación como una mediación pedagógica que busca el desarrollo humano de los estudiantes, mediante lenguajes lúdicos-recreativos que favorezcan formas alternativas y alterativas de construir relaciones consigo mismo, con los otros y con el medio.

Por lo anterior, el texto parte de hacer una reflexión sobre las tres tendencias que han incidido en la configuración de la pedagogía y los desarrollos de dicha disciplina en Colombia. En la segunda parte se aborda el cambio de la pedagogía a las pedagogías y las enseñanzas, y por último se vislumbran nuevos saberes en la escuela; entre ellos, la recreación.

## Tres tradiciones sobre pedagogía

Durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, según plantea Noguera (2013), la pedagogía adquiriere sistemacidad y reconocimiento como disciplina, al establecerse tres tradiciones de estudio al respecto: la alemana, la francesa y la norteamericana.

Siguiendo con lo planteado por Noguera, es interesante recorrer algunos acontecimientos que se presentan en la consolidación de la pedagogía como disciplina (o en otros casos, como práctica), según la tradición que corresponda. Para el caso de la pedagogía en Francia, la filósofa Francine Best (1988) expone la pedagogía como teoría de la educación y la instrucción, la cual se desarrollaba en los institutos de formación de personal docente en Francia. En dichos institutos se hacía una reflexión sobre la pedagogía general, desde la filosofía de Platón y Montaigne, entre otros; sin embargo, existe una diferenciación con la pedagogía de los maestros que van a enseñar una disciplina escolar particular, y esta se queda así en una *pedagogía especial o práctica*. Simultáneamente, se crean en algunas universidades cátedras de *ciencias de la educación*, que estarán a cargo del famoso sociólogo Durkheim. Tal fenómeno trajo consigo la división entre quienes estudiaban las ciencias de la educación en la universidad y quienes hacían lo propio con la pedagogía en las escuelas normales.

Best (1988) muestra cómo durante la década de 1930 es la psicología de Piaget y Wallon la que obtiene el reconocimiento de los pedagogos; lo científico es la psicología, así que la pedagogía queda reducida a una *práctica o aplicación* de esta ciencia, y se crean las cátedras de psicopedagogía. En tanto, a lo largo de los años cincuenta y sesenta del siglo XX, la mirada

norteamericana tiene influencia desde Roger, quien propone la *pedagogía no directiva*, y causa con ello tal impacto que se erige la no-directividad como doctrina pedagógica. Esto crea confusión, y refuerza, entonces, la idea de trabajar para crear una filosofía de la educación intentando no perder la reflexión sistemática sobre educación e infancia que se había realizado desde la psicología, la filosofía, la sociología y la pedagogía (Best, 1988).

Otro suceso que muestra el desplazamiento de la pedagogía tiene que ver con el empoderamiento de la enseñanza de los contenidos específicos, a raíz de lo cual se crea el tríptico de la didáctica: psicología cognoscitiva, epistemología de la disciplina y contenidos de la enseñanza (Best, 1988); de ello se desprende una división entre el conocimiento práctico y la práctica misma de los procesos de enseñanza de los contenidos específicos de las disciplinas escolares. En dicho contexto, a la pedagogía le queda el camino de la investigación, y es desde ahí desde donde se establecen hoy día una serie de campos y posibilidades que le han permitido resurgir, si no como ciencia, sí como saber sobre el cual, de manera interdisciplinaria y transdisciplinaria, puede permitirse otros lugares y reflexiones. El trasegar mostrado por Best permite comprender las dificultades que ha sufrido la pedagogía para consolidarse como disciplina de estudio, entre ciencias como la psicología y la sociología; con posterioridad, la fuerza que tiene la didáctica hace que el sentido de la pedagogía se diluya.

Entre tanto, la pedagogía en Alemania se ha mantenido, desde su surgimiento en la modernidad, como un espacio de reflexión permanente, de lazos muy estrechos con el pensamiento filosófico, la Ilustración y el idealismo alemán. Runge (2008) evidencia tres grandes paradigmas o corrientes de las ciencias de la educación en Alemania: el comprensivo, o ciencias del espíritu; el crítico-emancipatorio, y la explosión o teorías o pluralismos teóricos en pedagogía. Runge (2008) expone, asimismo, desde Lenzen, cuatro momentos críticos en el desarrollo teórico de la ciencia de la educación. Un primer momento es el acceso al poder por parte del movimiento nacionalsocialista, con sus pedagogos fascistas, lo cual es indispensable para el proceso vivido en la Segunda Guerra Mundial, al opacar el rol que venía cumpliendo la pedagogía de las

ciencias del espíritu desde finales del siglo XIX, como campo autónomo frente a la religión y diferenciado de la educación experimental<sup>1</sup>. Una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, se da, de nuevo, un resurgimiento de las ciencias de la educación del espíritu, las cuales tienen como tarea fundamental la comprensión de la realidad educativa.

El segundo momento de crisis propuesto por Runge (2008) se enmarca dentro de lo que se ha conocido como la disputa en contra del positivismo en las ciencias sociales; se criticó el hecho de haber trasladado el método hermenéutico, el cual originalmente interpretaba los textos, a interpretar la realidad educativa que aquejaba; es decir, era posible un análisis, en este caso, del fascismo, una vez hubiera sucedido. El tercer momento tiene que ver con la entrada en escena de la educación crítica, influenciada por la teoría de la Escuela de Frankfurt, y asumiendo un corte fuertemente sociológico. Esta educación reivindicó la emancipación del sujeto y de la sociedad y estudió las relaciones sociales desiguales como un obstáculo para la libertad de los individuos. Sin embargo, llegó la crisis de la pedagogía crítica, cuando, entre otros acontecimientos, se derrotaron los movimientos sociales en Europa, y eso llevó a los pedagogos al escepticismo y al cambio en las orientaciones teóricas.

La cuarta crisis, denominada la crisis del sujeto moderno, requiere una subversión del saber racional mediante un saber narrativo y el aumento de los juegos de lenguaje en pedagogía (Runge, 2008). En este momento, la acogida de la estética y nuevos discursos creativos hacen parte de la construcción teórica de la educación y la formación. En este contexto, surge la propuesta de Dieter Lenzen, quien propone la ciencia de la educación reflexiva como respuesta a la condición posmoderna; Runge (2008) explica cómo, para Lenzen, tanto la propuesta de una ciencia unitaria como la idea de una disciplina orientada hacia la integración de saberes resultan improductivas bajo las condiciones actuales. En tal sentido, Lenzen propone tres tipos de saber pedagógico: saberes de riesgo, saberes míticos y saberes poéticos. Se evidencia cómo la constitución

<sup>1</sup> Psicología, sociología y parámetros del método científico basado en las ciencias naturales.

de la teoría de las ciencias de la educación en Alemania tiene profundas conexiones con las teorías de las ciencias sociales y permea su horizonte conceptual y las condiciones sociales y culturales de su práctica.

La corriente pedagógica anglosajona, por su parte, se consolida a partir de los aportes de Herbart; en 1805, este autor propone las ideas de la educación por la instrucción y la pedagogía como ciencia. El fin de la educación, para Herbart, era la virtud:

Que consiste en el acuerdo de la voluntad con las ideas éticas, las cuales se basan en juicios estéticos. Esas ideas éticas son la libertad íntima, la perfección, la benevolencia, el derecho y la equidad y como hemos dicho su apropiación se puede modificar la conducta. (Luzuriaga, 1959, p. 210).

Herbart diferencia tres momentos esenciales en la actividad educativa: primero, *el gobierno*, dirigido a la conservación del orden, la instrucción de la conducta externa de los niños; segundo, *la instrucción*, entendida como toda la virtud, la educación, el interés, y todos ellos, como motores para la acción despertando un horizonte de posibilidades de ideas y puertas del espíritu; el tercero, *la disciplina*, es la formación de la virtud, la formación del carácter y la uniformidad de la voluntad (Luzuriaga, 1959).

A finales del siglo XIX, ocurre un desplazamiento de la pedagogía por la filosofía y la psicología: por ejemplo, Alfred Binet (1973/1983) publicó en 1903 sus estudios experimentales sobre la inteligencia, y se lo considera el creador de los *tests* para medir la inteligencia, basándose en el estudio y la observación del niño y su experiencia: la psicología experimental, uno de cuyos principales representantes en Estados Unidos fue el psicólogo y pedagogo Edward Lee Thorndike (citado en Arancibia, Herrera y Strasser, 2008), quien a principios del siglo XX propone la teoría del aprendizaje basado en asociaciones formadas entre el estímulo y la respuesta.

El pedagogo, psicólogo y filósofo John Dewey (1998), por su parte, inicia su experiencia pedagógica con la escuela *University Elementary School*, una nueva propuesta que causa revolución hacia finales de 1897.

Con ideas similares a las suyas, y que se sembraban en el contexto social del momento de la *escuela nueva*, Dewey promovía que “la escuela no es una preparación para la vida sino la vida misma, depurada” (citado por Luzuriaga, 1959, p. 254); en la escuela, el niño tiene que aprender a vivir: la función de la educación es de índole social. Las principales propuestas de Dewey fueron la democracia y la libertad en la escuela.

Siguiendo los preceptos de la *escuela nueva*, la maestra norteamericana Helen Parkhurst propone en 1920, en Massachusetts, Estados Unidos, *El Plan Dalton*; este tenía como objetivo fundamental dar una educación respetando los ritmos individuales y la libertad con responsabilidad. En este sistema no existen las asignaturas, pero sí existen las tareas planeadas y los maestros como guías especializados; además, no existen libros, sino módulos en los cuales venían las indicaciones para realizar los trabajos. Este método guarda relación con lo planteado por Dewey según los principios de María Montessori (Luzuriaga, 1959).

No obstante, desde 1918 Franklin Bobbit (citado por Posada, 2008) muestra en su obra *The Curriculum* la eficiencia que puede tener el sistema escolar; Bobbit se hace preguntas en torno a qué debe enseñar la escuela, entendiendo que ello debía ser abordado de una manera racional; con una perspectiva utilitarista y eficiente, se avanzaba en un entrenamiento de hábitos para un buen desempeño, en una sociedad industrial. “Por tanto, la tarea de la enseñanza consistía en lograr productos con base en objetivos” (Posada, 2008, p. 1). En la década de 1940, *el currículo* empezó a abanderar en las escuelas toda la política de planificación y desarrollo impuesta por los países industrializados a los países en desarrollo:

(...) salvaguardarnos el asombro que nos produciría conocer la oscura procedencia del currículo: el taylorismo (organización científica del trabajo), el management, los procesos de *training* -de origen anglosajón- desarrollados desde comienzos de siglo en fábricas, empresas, y hasta en el ejército, con claros propósitos de eficacia, rentabilidad, control social, homogenización y normalización de grupos humanos. (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 71).

Otra teoría pedagógica que impactó la educación norteamericana fue la propuesta del psicólogo y terapeuta Carl Rogers, quien por los años sesenta del siglo xx postula su teoría de la *no directividad*, basada en sus experiencias psicoterapéuticas, y centrada en el cliente; con estos referentes, sus apuestas educativas eran por una enseñanza focalizada en el estudiante. Rogers concebía que la relación educativa debía ser lo más congruente y auténtica posible; el maestro era, ante todo, un facilitador de los procesos, al ser el estudiante quien sabe lo que le interesa y quien puede dirigir y acomodar sus propias necesidades (Palacios, 1997).

A principios del decenio de 1980 se genera la producción intelectual de los pedagogos críticos en los Estados Unidos, tales como Peter McLaren, con su texto *Cries from the Corridor* (1980), y Henry Giroux, con su publicación *Ideology, Culture and the process of Schooling* (1981). Los pensamientos expuestos por estos pedagogos, influenciados por el contexto político y económico de los años sesenta y setenta del siglo xx, empiezan a mostrar cómo el sistema norteamericano no forma a sujetos conscientes de los problemas sociales, de discriminación, de desigualdad, de luchas de clases sociales ni muchos otros, que presentaba esta sociedad. Para ellos, la preocupación del modelo estaba en medir y crear pruebas para homogeneizar los mínimos conocimientos de la población, pero no en desarrollar acciones que formaran a seres humanos en todas sus dimensiones. Giroux propone que lo más importante en la formación es la racionalidad emancipadora, en la cual radica la capacidad del pensamiento crítico, que genera, a su vez, acciones para luchar, cambiar y transformar las formas de pensar y actuar de las escuelas (Giroux, 2001). En la postura anglosajona, no se denota tan fuertemente una tradición pedagógica, como sí se pudo establecer en las teorías francesa y alemana, ya que sus principales aportes se han dado a partir de la psicología y, en alguna medida, de las reflexiones hechas por los estudios culturales.

De manera sucinta, se presentaron, con una perspectiva centrada en las tradiciones francesa, alemana y norteamericana, las maneras como ha sido concebida la pedagogía, y, en algunos casos, las problemáticas que ha sufrido al ser desplazada por otros saberes, como la psicología; sin embargo, esta investigación se focaliza

en hacerse una pregunta: *¿cómo en la historia de la pedagogía se ha estructurado el saber pedagógico?* Se rescatan de la tradición francesa y alemana los acercamientos a la enseñanza, ligada a la filosofía y la sociología, mientras que la tradición anglosajona se ha preguntado por el aprendizaje ligándolo a la psicología y al modelo económico y político. En este sentido, sus apuestas educativas han girado más en pro de formar a sujetos eficientes, competitivos y productivos.

### **La constitución de la pedagogía como disciplina, y la de la enseñanza como objeto de análisis en Colombia**

---

Las tres tradiciones expuestas han impactado los estudios y las prácticas pedagógicas en Colombia, en aspectos como la instauración del modelo de *Escuela Nueva*, las misiones pedagógicas alemanas y el currículo, entre otras. En esta consolidación de la pedagogía como campo de estudio en Colombia cabe destacar el Movimiento Pedagógico de la década de 1980, el cual contó con una importante participación de intelectuales, pedagogos y maestros, y cuya gran lucha fue por posicionar al maestro como intelectual de la pedagogía:

La invención del Movimiento Pedagógico a comienzos de la década de los años 80, elaboró un nuevo mapa educativo, dibujó unos nuevos problemas y objetos de investigación, contribuyó a crear una nueva realidad educativa atravesada por preguntas como el lugar y las posibilidades de la pedagogía en el terreno epistemológico y cultural, el papel del maestro y de la escuela en las nuevas condiciones; a la vez, generó un conjunto de preocupaciones como las condiciones y características de la enseñanza de los saberes en la escuela. (Noguera, 2002, p. 265).

La acción del Movimiento Pedagógico Colombiano permitió visibilizar avances en el campo educativo y la acción colectiva de los maestros. Desafortunadamente, este impulso no permitió la consolidación de un trabajo conjunto y permanente para seguir desarrollando aún más la educación colombiana. Desde el punto de vista conceptual, se reconocen los trabajos realizados por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, liderado por Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri; dicho grupo congrega a investigadores,

intelectuales y pedagogos colombianos, quienes han asumido la pedagogía como una disciplina, y la educación, como un amplio campo que es estudiado por las ciencias de la educación:

Sin salirnos del territorio del saber pedagógico proponemos, de manera aproximada, que entendamos por pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas. (Zuluaga, 2003, p. 79).

La propuesta de este grupo centra su atención en *la enseñanza*, aspecto que se retoma con rigurosidad académica, después de estar perdida entre las teorías psicológicas del aprendizaje. Por ello, “la enseñanza es tratar contenidos de las ciencias en su especificidad con base en las técnicas y medios para aprender en una cultura dada con fines sociales de formación del hombre”. (Zuluaga, Echeverry, Martínez, Restrepo y Quiceno, 1988, p. 11).

Pese a lo anterior, desde una nueva interpretación, podría entenderse cómo la pedagogía en esta lógica tiene a un sujeto que es el maestro y un objeto de análisis que es la enseñanza. Así, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia opta por el concepto de saber pedagógico para visibilizar tanto las situaciones prácticas de la enseñanza como las conceptuales de la pedagogía: “el concepto de saber nos permite explorar desde situaciones prácticas de la enseñanza, la escuela y el maestro, hasta situaciones conceptuales de la pedagogía” (Zuluaga *et al.*, 2003, p. 79). Con la perspectiva de esta relación inicial que se hace entre disciplina y objeto, pensado desde el paradigma de la ciencia, el Grupo responde:

El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica nunca ha tenido esta preocupación científica por la pedagogía, lo cual no quiere decir no ser rigurosos con las categorías, los conceptos, los análisis de los objetos, hechos y discursos. Nuestro enfoque no se apoya en la verdad de la ciencia, en su existencia que se valida por ser la ciencia lo que es, objetiva y racional [...] Lo que nos ha preocupado en nuestra dedicación epistemológica es más que la ciencia, las formaciones discursivas, que son hechos formados

con palabras apoyados en prácticas. (Zuluaga, 2003, p. 13).

Con esta perspectiva, el saber pedagógico, la pedagogía y la enseñanza, en este momento histórico, parecen remitirse solo a la escuela, y eso constituye una dificultad en el momento contemporáneo, pues el concepto de pedagogía ha rebozado la escuela: ha proliferado a tal punto que puede estar en riesgo de extinción. Este será un punto clave en la reflexión del siguiente apartado.

### Proliferación de pedagogías y enseñanzas

Desde hace un tiempo, la pedagogía se ha instrumentalizado, el uso de la palabra se vuelve cada día más común. Ejemplo de ello es cómo para que los ciudadanos obtengan su cédula de ciudadanía, debe existir una pedagogía; así mismo, para tomar el transporte público, o para una cita médica. Para acceder al mundo contemporáneo, se requiere una serie de pedagogías. En este aspecto se basa la crítica de Noguera (2013), quien comenta cómo hay una proliferación de los discursos pedagógicos de toda índole; ahora la pedagogía es necesaria en las empresas, en las actividades cotidianas, en las situaciones sociales, y por ello, el autor identifica tres grandes tipologías:

1. Pedagogías para todo aquello que es necesario enseñar y aprender: pedagogía de la paz, de la felicidad, del ocio, de la esperanza, pedagogía ciudadana...
2. Pedagogía según los sujetos, usuarios o destinatarios, pedagogías feministas, masculinas, de la infancia, de la tercera edad, de los oprimidos, de las negritudes, o afro, de los trabajadores, de los adultos, etnopedagogías, etc.
3. Pedagogía según la calidad o filiación: pedagogías participativas, nuevas, tradicionales, innovadoras, culturales, interculturales, contemporáneas, pos-modernas, no directivas, críticas, correctivas, hospitalarias, constructivistas, liberales, poscoloniales, curativas, preventivas, ascéticas, hedonistas (Noguera, 2013, p. 6).

Esta perspectiva puede conducir a la vulnerabilidad de los conceptos, los maestros y la educación en general. Sin embargo, contemporáneamente, ¿a qué debe responder, entonces, la pedagogía? ¿Será que la pedagogía debe seguir perteneciendo a la escuela y a quienes se formen como maestros? ¿Será que la proliferación de pedagogías, como lo enuncia Noguera, pone en un lugar distinto a la pedagogía? ¿Será que esa visibilización, pero, así mismo ese despojo en cuanto sentido que tiene que cumplir en lo social, lo vive solo la pedagogía? Sería posible, entonces, pensar en nuevos órdenes sociales; no se tienen, aún, cosas resueltas, o, en definitiva, es necesario volver a estructurar otras bases para cimentar el andar pedagógico. En este sentido, Bauman (citado por Poecheddu, 2005) dice:

Los desafíos de nuestro tiempo infligen [sic] un duro golpe a la verdadera esencia de la idea de pedagogía formada en los albores de la larga historia de la civilización: son puestos en discusión “los invariantes” de la idea, las características constitutivas de la pedagogía misma (que resisten los cambios del pasado, saliendo incólumes) convicciones nunca antes criticadas son ahora consideradas culpables de haber seguido su curso y por ende necesitan ser sustituidas. (p. 2).

Estas ideas, esbozadas por Bauman, evidencian cómo la pedagogía se enfrenta hoy a nuevas formas de construir campos de conocimiento desde acercamientos interdisciplinarios y transdisciplinarios. Así mismo, la enseñanza enfrenta el reto de pasar de una tradición en algunos casos de transmisión y técnica a un campo de saber y conocimiento en el cual se establece más algo así como una relación que concilia los gustos y las necesidades con los requerimientos institucionales, e involucra, por tanto, toda una apuesta política, social y cultural del maestro y el estudiante; ello es, ante todo, una relación dialógica que permite reconocer a los estudiantes poseedores de saber, y a los maestros, como agentes constructores de conocimiento, cultura y sociedad.

La pedagogía también ha venido construyendo nuevas perspectivas, nuevos campos que ponen en tensión lo existente y lo incólume de la escuela: el maestro, la enseñanza, el saber pedagógico y todo aquello propio del campo educativo. Los atrevimientos por visibilizar otras educaciones, por recuperar formas alternas de

acercarse al conocimiento, por comprender desde el contexto particular cómo se han configurado la pedagogía y la educación en la diversidad cultural representan este esfuerzo, el cual viene desde la década de 1960 construyendo un camino:

Los esfuerzos realizados desde Fe y Alegría y otras corrientes de iglesia, y que luego en los años 60 se les denominara Educación Popular, Educación Liberadora, Pedagogía del Oprimido, Educación Emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, Pedagogías Comunitarias de la cual Paulo Freire, miembro del movimiento cultural de Recife, sería su exponente más preclaro. Lo fundamental es que estas corrientes educativas y pedagógicas surgen en diálogo con el contexto de injusticia y discriminación a los sectores populares y, ligadas a la construcción de poder. (Mejía, 2011, p. 8).

Esa propuesta hecha por Mejía es lo que se denomina *la pedagogía crítica del sur*<sup>2</sup>, y abre la puerta a pensar sobre movimientos sociales, agendas públicas; acciones colectivas que dan importancia a temas como lo rural y lo urbano, al campesino y sus necesidades, a las diversas identidades, a la economía solidaria, a la seguridad alimentaria, a la diversidad de movimientos juveniles y culturales, a las demandas de los movimientos feministas, a las diversidades sexuales, aspectos todos ellos abordados por la educación. Asimismo, visibilizan la necesidad de pensar en otros ámbitos escolares, y que la educación formal, la no formal y la informal hacen parte de la reflexión pedagógica y educativa de-construyendo miradas importantes sobre ello y aprovechando la posibilidad de construir miradas críticas sobre esta.

Como eje transversal de su interés, se halla la pregunta por el poder en el saber, y cómo ello se instaura en las diferentes instituciones construyendo dinámicas de control social. Emergen, a su vez, nuevas preocupaciones por el planeta y su sustentabilidad, por los derechos humanos, por la educación intercultural; y todo ello

<sup>2</sup> Es el título que da Marco Raúl Mejía a su texto, pero, además de ello, a su apuesta por visibilizar el pensamiento pedagógico y educativo latinoamericano. Se invita al lector a profundizar sobre las ideas aquí expuestas; para ello, ver: Mejía, M. (2011). *Educaciones y Pedagogías críticas desde el Sur* (cartografías de la educación popular). Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEEAL).

hace que sus planteamientos redunden en la cultura, la sociedad y el ambiente, entre otros.

La proliferación actual de pedagogías y enseñanzas puede ser causante de una gran incertidumbre frente al campo, lo que, además de llevar al desconcierto, puede ser también causante de una gran tensión, donde aparecen realidades distintas, sobre el papel, de la escuela actualmente; sin embargo, es necesario no perder de vista el para qué un joven va hoy a la escuela y cuál sería el papel del maestro. Si, quizás, se intenta, con todos los esfuerzos, mantener una pedagogía alejada del contexto actual y unos saberes escolares que no logran ser comprendidos en la trama de la sociedad más allá de una crisis, se puede producir una desconexión total.

Así las cosas, y después de esta revisión que se ha desarrollado en el presente texto, se pretende dar argumentos para comprender cómo nuevos saberes escolares pueden hacer su emergencia en la escuela; en tal sentido, se invita a pensar a la comunidad educativa sobre cómo las construcciones socioculturales de las comunidades son retomadas como problemáticas de análisis y reflexión que permitan tanto a los estudiantes como a los maestros hacer vínculos más fuertes y contextualizados en los procesos de enseñanza, y, asimismo, comprender cómo la escuela no es el único lugar que educa: “Lo cierto es que estos hechos han producido un saber nuevo sobre lo que se entiende por pedagogía. Estos fenómenos sacaron la pedagogía de la escuela, obligándola a producir otros discursos diferentes que la están transformando profundamente” (Álvarez, 2003, p. 274).

Una de las mayores críticas que se hace es a la formación de maestros, la cual, en algunos casos, puede seguirse efectuando según la racionalidad de la modernidad, donde se concebía que los contenidos eran independientes del contexto y de los intereses de los estudiantes; así, lo que puede estar en crisis es el modelo de escuela que aún se quiere seguir sosteniendo, y la cual en estos momentos puede resultar poco viable. En tal sentido, se está de acuerdo con Gutiérrez (s. f.) cuando explicita:

Se entiende claramente que la formación de maestros es una misión exigente y compleja, por ello se requiere una complejidad de acciones,

instrumentos, espacios y posibilidades que permitan a los estudiantes su autotransformación. Se propicia entonces la mirada de la realidad en sus distintos campos; el ejercicio de la pregunta; la capacidad de asombro y reconocimiento frente a mundos posibles; la búsqueda del sentido de las actuaciones; el reconocimiento de la historia y la reconstrucción de la propia historia. Igualmente, se busca que los futuros maestros lleguen a una comprensión más compleja, racional e histórica del saber pedagógico. (p. 4).

Por lo anterior, también se han venido gestando nuevas licenciaturas, las cuales pueden tener su surgimiento en problemáticas sociales o en la derivación de algunas ciencias o disciplinas escolares tradicionales. Tal es el caso de la recreación; su entrada como saber escolar es confusa, y no se tiene claridad en muchos aspectos, como ya lo han edificado los saberes escolares tradicionales. Estos nuevos saberes no tienen un lugar en los planes de estudio, no se les da importancia y terminan en acciones que algunos maestros pueden denominar asignaturas “de segunda”. Sin embargo, no es igual para los estudiantes: aunque no tienen claridad sobre si es una ciencia, una disciplina o un saber escolar nuevo que se integra a la escuela, suele llamar mucho su atención, y en algunos casos capta su interés frente a las perspectivas que plantea; y aunque al parecer en los órdenes jerárquicos de los saberes escolares pueda ser el último, para muchos estudiantes puede, al contrario, ocupar un lugar fundamental en su formación.

### **Nuevos saberes: el caso de la recreación en la escuela**

El marco de análisis presentado sobre la consolidación de la pedagogía y la crisis de los saberes tradicionales en la escuela ha sido fuente de importancia para la reflexión permanente sobre el camino para pensar la pedagogía de la recreación en la escuela. Este marco da cuenta de que la pedagogía tiene una preocupación por la enseñanza. Sin embargo, cuando se asume la recreación como un saber distinto de la educación física, se genera una serie de preguntas: ¿qué enseña la recreación? ¿Cómo se la enseña? O, en su lugar, ¿cuál sería el papel de la recreación en la escuela?



Artista: Guache

Estas han sido fundamentales y han rondado todo el tiempo la investigación; sin embargo, no ha sido sencillo resolverlas.

Tal como ya se comentó, solo una de las instituciones decidió integrar a su currículo la recreación como materia escolar; ello supuso el reto de plantear unos primeros esbozos para comprender tan compleja situación. Por ello, el grupo de investigación decidió, en primera instancia, estudiar los fundamentos de la pedagogía y la forma como se ha venido consolidando como disciplina. En segundo lugar, se revisó la relación entre pedagogía y enseñanza, y en tercer lugar se analizó cómo se estructuraron los saberes tradicionales en la escuela; todo ello, con el fin de construir un marco de análisis que permitiera ir edificando algunos primeros fundamentos para pensar la recreación como saber escolar. En tal sentido, se retomaron del marco de análisis propuesto los siguientes aspectos:

- La pedagogía hace una reflexión sobre la enseñanza; en ese orden de ideas, tal como lo expone Martínez Boom (2005), “repensar la enseñanza en dirección al pensamiento es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética” (p. 168). Esta perspectiva le permitiría a la recreación desarrollar uno de sus mayores atributos: la creatividad; comprender la enseñanza como posibilidad, y no como transmisión, pone a considerar que los contenidos no están regidos por una idea programática que lleva a propósitos delimitados, sino, más bien, por una enseñanza provocadora.
- La recreación en la escuela debe considerar siempre contextos, como los presentan las pedagogías del sur: el trabajo por la diversidad cultural, por los derechos humanos y por la sostenibilidad del planeta, elementos transversales que permitirán fortalecer sus posibilidades como espacio educativo alternativo y alterativo en el interior de la institución escolar.
- Se reconoce que, frente a la proliferación de pedagogías, el campo de la recreación no ha sido ajeno a ello; diferentes autores han formulado estrategias para pensar la recreación en el ámbito escolar. Luis Acosta (2002) propone que la *pedagogía de la recreación* es una alternativa para hacer de la

escuela un espacio agradable, cuyos programas y contenidos sean más interesantes para el alumno. Una de las maneras como la recreación puede lograr algo así es mediante el juego: aprender la alegría y estimular la creatividad.

- Otro planteamiento importante es el de Manuel Cuenca, desde *la Pedagogía del Ocio* (2004): allí esboza el autor cómo la educación del ocio puede ser entendida como área transversal, colaborando con la consecución de los grandes objetivos de la educación; sus contenidos estarían enfocados en:

La organización del espacio y el tiempo; costumbres y tradiciones del entorno; importancia del descanso y el disfrute; y “problemas de la vida cotidiana”, donde habría que analizar el tema de la televisión y demás medios de comunicación, que como se sabe, constituyen uno de los campos de mayor incidencia en cuanto ocupación del tiempo libre. (p. 159).

- Carlos Jiménez, por su parte, presenta *la Pedagogía de la creatividad y de la lúdica* (1998), fundamentada en la génesis del juego como experiencia cultural. Para este autor, la creatividad se gesta en el juego. Dicha pedagogía permitiría potenciar el desarrollo humano desde lo cognitivo, lo cognoscitivo y las operaciones mentales; también, desde la creación de normas sociales e institucionales y desde el desarrollo emocional y afectivo que produce el juego con la inteligencia.
- Tomas Emilio Bolaño (2005) expone cómo *el ocio debe hacer parte de la escuela*. Partiendo desde la etimología de la palabra escuela, que es *skole* en griego y significa ocio, Bolaño plantea cómo el recreo y los clubes pueden ser una forma de educar para el tiempo libre cultivando hábitos y comportamientos positivos frente al ocio, así como a la hora de vivir para sí y su comunidad.
- Aun ante la diversidad de enunciación, como *pedagogía del ocio, de la creatividad y la lúdica, de la recreación*, los autores aquí consultados establecen algunas generalidades para pensar la recreación en la escuela; entre ellas: 1) la recreación o el ocio

pueden estar como principios de acción de los maestros, como saber transversal que puede ser abordado desde las distintas áreas del currículo o en los espacios de tiempo libre, tales como el recreo o las jornadas extraescolares; 2) existe una mayor preocupación por el aprendizaje que por la enseñanza de la recreación; 3) ninguno de los autores establece la recreación como materia del currículo escolar; 4) los autores apuntan a demostrar la necesidad del ocio y la recreación en la escuela como agentes liberadores, fuentes de alegría y de compenetración social.

- La recreación como nuevo saber en la escuela ha venido encontrando sus espacios de reflexión en la Licenciatura en Recreación y Turismo de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual ha propuesto pensar nuevas formas de llegar a la escuela. En tal sentido, la formación de maestros en recreación ha conllevado pensar el quehacer del maestro de recreación desde múltiples posibilidades interpelando, a su vez, formas de aprender y enseñar, proponiendo metodologías y problemáticas en contraste con contenidos y acercamientos contextuales, que permitan generar proyectos de forma mancomunada con la comunidad escolar.

Entre tanto, el grupo de investigación ha considerado algunos aspectos importantes para pensar la enseñanza de la recreación en la escuela: 1) la recreación responde a ejes problémicos como: la estructuración del tiempo en las diversas culturas; la forma como los sujetos se recrean, se divierten, subvierten los órdenes establecidos, y cuestionar la relación trabajo-ocio, desvelando formas de subjetivación y maneras de configuración social en torno a ello; 2) principios de intervención<sup>3</sup>: dialoga y decide con la comunidad; es decir, tener en cuenta a los estudiantes para co-construir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los saberes están en el contexto, así que se debe tener siempre presente el contexto para plantear las situaciones de enseñanza. El lenguaje recreativo siempre irá del entretenimiento o la novedad a formas más complejas; en tal sentido,

no se debe perder la esencia de la recreación como acto lúdico, gozoso y placentero; 3) se reitera que no existen contenidos preestablecidos; si se aplican los principios de intervención, los contenidos emergen del contexto y la co-participación utilizando herramientas como el juego, la fantasía, el humor, la imaginación y la simulación, entre otros; 4) como no existen contenidos previos, es posible pensar en metodologías, y no en didácticas.

Sin embargo, se reconoce otra tendencia de autores en la recreación, como Kaplan (1960), Llull (1999) y Waichman (2000), los cuales han descrito que el papel de la recreación sucede fuera de la escuela, por cuanto esto en sí mismo puede ser una contradicción<sup>4</sup>; sin embargo, es, precisamente, la contradicción la que puede alimentar la idea de esta investigación: la necesidad de pensar que la recreación debe hacer presencia en la institucionalidad de la escuela, pues es desde allí desde donde se pueden interpelar las estructuras que pretenden que el único propósito de la educación sea hacer sujetos eficientes y productivos; por ello, se precisan otras perspectivas, otros paradigmas que intenten, por lo menos, preguntarse, en la formación escolar, por otras formas de vivir permitiéndose construir sociedades más humanas y felices.

## Consideraciones finales

La revisión hecha sobre la constitución de la pedagogía como disciplina de estudio permite comprender las tensiones que sufre esta disciplina actualmente, y sus retos como campo que estudia la enseñanza. La proliferación de pedagogías es un riesgo para la constitución de este campo, el cual puede perder su sentido social y quedar relegado a la instrumentalización. Sin embargo, es importante reconocer nuevas perspectivas, que plantean una relación de la pedagogía con el contexto social, de la enseñanza con la cultura y de los nuevos saberes escolares con la sociedad; he ahí el camino para consolidar la propuesta de la pedagogía de la recreación en la escuela. Asimismo, se reconoce la escuela como una institución fundamental en la

3 Para ampliar, ver Carreño, J., Rodríguez, A. y Gutiérrez, P. (2013). Aproximación a principios de intervención pedagógica de la Recreación en la Escuela. Ponencia presentada en Expomotricidad 2013. Medellín, Colombia.

4 Al pensar que la recreación se hace en el tiempo libre y la escuela no lo tiene, por ello se plantea como contradicción en sí misma.

formación de seres humanos, pero no se excluye a los nuevos agentes educativos que invitan a abrir la mirada sobre otras formas de relacionarse con el conocimiento; por ello, es necesario reflexionar sobre la función de la educación, más allá de hacer a sujetos altamente competitivos, productivos y eficientes.

El surgimiento de nuevos saberes en la escuela, como puede ser el caso de la recreación desligada de la educación física, puede generar incertidumbres y posibilidades, las cuales plantean nuevas preguntas a la pedagogía, a la enseñanza y a la educación. Desde este

contexto, y como lo ha mostrado la presente investigación, las instituciones con las cuales se trabajó aceptaron la presencia de la recreación en la escuela, con distintas perspectivas. Sin embargo, es importante para la presente investigación resaltar cómo los maestros, los estudiantes y los directivos de las instituciones que acompañaron este proceso plantearon y construyeron nuevas formas de relacionarse, además de darles paso a intereses comunes que edificaron formas alternas, diversas y distintas, que permitieron reflexionar, por un momento, sobre la función social de la escuela en este tipo de sociedades.

## Referencias

- Acosta, L. (2002). *La recreación: una estrategia de aprendizaje*. Armenia: Kinesis.
- Álvarez, A. (2003). La Pedagogía y las Ciencias: historia de una relación. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz y A. Álvarez (Eds.). *Pedagogía y Epistemología* (pp. 271-301). Bogotá: Magisterio.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Best, F. (1988). Los avatares de la palabra pedagogía. *Perspectivas* (66), 163-172. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000803/080369so.pdf>
- Binet, A. (1973/1983). *La inteligencia su medida y educación*. (Cesar Coll, trad.). Recuperado de: <file:///Users/fondoeditorial/Downloads/Dialnet-LalInteligencia-668635.pdf>
- Bolaño, T. (2005). *Qué hacer del ocio. Elementos teóricos de la recreación*. Armenia: Kinesis.
- Carreño, J., Rodríguez, A. y Gutiérrez, P. (2013). *Aproximación a principios de intervención pedagógica de la recreación en la escuela*. Ponencia presentada en Expomotricidad 2013. Medellín, Colombia.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata
- Giroux, H. (2001). *Theory and Resistance in Education*. Westport: Bergin y Gavey.
- Gutiérrez, G. (s. f.). *Conceptos de pedagogía, educación, formación y enseñanza*. Recuperado de: <http://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2011/02/conceptos-de-pedagogc3ada-educac3b3n-formac3b3n-y-ensec3b1anza.pdf>.
- Jiménez, C. (1998). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*. Bogotá: Magisterio.
- Kaplan, M. (1960). *Leisure in America*. New York: Wiley.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y Modernización, Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio y Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. (2005). ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento? En G. Frigueiro y G. Diker (Comps.). *Educación: ese acto político* (pp.153-170). Buenos Aires: Del Estante.
- Llull, J. (1999). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Madrid: ccs.
- Luzuriaga, L. (1959). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y Pedagogías críticas desde el Sur (cartografías de la educación popular)*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEEAL).
- Noguera, C. (2002). Movimiento Pedagógico, Investigación y Políticas Educativas. En H. Suárez (Comp.). *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre Mitos y Realidades* (pp. 249-279). Bogotá: Magisterio.
- Noguera, C. (2013). *Elementos para una crítica de la racionalidad pedagógica. Sobre la domesticación y la ejercitación del animal humano*. Curso Magistral del Primer Semestre de 2013. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://cursomagistral.blogspot.com/>.
- Palacios, J. (1997). *La educación en el Siglo XXI (II). La crítica antiautoritaria*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Posada, R. (2008). *Diseño curricular fundamentado en competencias*. Recuperado de: <http://www.usergioarboleda.edu.co/empresa/1/escuela/materialdocentes/Acr3A9.tmp.pdf>
- Pocheddu, A. (2005). Zygmund Bauman. Entrevista sobre la educación. *Desafíos pedagógicos y Modernidad Líquida*. Recuperado de: [http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Docentes/RIEGO/Documentos%20importantes/OBL\\_Entrevista\\_Bauman.pdf](http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Docentes/RIEGO/Documentos%20importantes/OBL_Entrevista_Bauman.pdf).
- Runge, K. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Museo Pedagógico Colombiano. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Waichman, P. (2000). *Tiempo Libre y Recreación*. Armenia: Kinesis.
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S., y Quiceno, H. (1998). Pedagogía, Didáctica y Enseñanza. *Educación y Cultura* (14), 10-11.
- Zuluaga, O. (2003). De Comenio a Herbart. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz y A. Álvarez (Eds.). *Pedagogía y Epistemología* (pp. 41-59). Bogotá: Magisterio.

## **Diálogo del conocimiento**

---

Los informes de investigación convertidos en artículos tienen la virtud de permitirnos conocer los resultados de una manera sintética y, sobre todo, de extraer la esencia de lo que un arduo trabajo, metódico e intenso, ha producido. Los hallazgos acá reseñados nos dejan ver un fenómeno que poco se trabaja en la escuela y es el relacionado con la recreación. Una de las conclusiones importantes nos muestra cómo la recreación ha tendido a relacionarse con la educación física, sin embargo, si extendemos la noción hacia el tiempo libre y el ocio, es claro que sobre esto se habla poco y menos cuando de hacer reflexiones pedagógicas se trata. El aporte de este trabajo consiste en esto: mostrar que ese es un tema tan pedagógico como cualquier otro relacionado con la enseñanza.

Hubiera sido deseable mostrar más el trabajo de campo, detenerse más en la descripción de lo que se encontró en las tres escuelas visitadas, de lo que le pasa allí a los estudiantes y sus profesores y cómo perciben y asumen la recreación. Quizás esta es la desventaja de los informes de investigación, que nos exigen detenernos en formalidades que a veces no van al grano. Esperamos poder conocer en detalle, a través de otros medios, los desarrollos de este trabajo que permitirían hacer que la escuela fuera más alegre, vivaz, y por lo tanto más pertinente para nuestros niños y jóvenes. Si la recreación, el ocio y el tiempo libre logran ser un saber escolar, quiere decir que los habremos ganado para la pedagogía y la formación.

*Alejandro Álvarez Gallego*