

Lineamientos de intervención de la *recreación en la escuela*

Guidelines for the Intervention of Recreation at School Orientations d'intervention de la récréation à l'école Linhas de intervenção da recreação na escola

Fecha de recepción: 21 DE NOVIEMBRE DE 2012/ Fecha de aceptación: 5 DE OCTUBRE DE 2013

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

doi:10.11144/Javeriana.M6-13.LIRE

Escrito por JUAN MANUEL CARREÑO-CARDOZO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
BOGOTÁ, COLOMBIA
juanmacc@yahoo.com

ASTRID BIBIANA RODRÍGUEZ-CORTÉS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
BOGOTÁ, COLOMBIA
astridbibianarc@yahoo.com

POMPILIO GUTIÉRREZ-AFRICANO
UNIVERSIDAD INCCA DE COLOMBIA
BOGOTÁ, COLOMBIA
piliox@hotmail.com

Resumen

La investigación propone una metodología de análisis de contenido. Indaga en maestros y estudiantes las categorías que subyacen como construcciones colectivas relacionadas con la recreación; con base en el análisis de la información recolectada y la reflexión teórica, se diseña un marco de intervención. La investigación establece que los modelos de intervención de la recreación en la escuela pueden clasificarse en exógenos y endógenos, de acuerdo con la intención que tengan de modificar estructuras convencionales de la escuela y además se proponen categorías para la intervención en recreación: tiempo, territorio, libertad, experiencia y formación.

Palabras clave autor

Recreación, escuela, ocio, tiempo, lúdica.

Palabras clave descriptor

Recreación, escuelas, ocio, juegos educativos.

Transferencia a la práctica

La investigación está orientada a la generación de posibilidades de acción intencionada y directa de la recreación en la escuela. De esta forma, se pretende generar claves de interpretación, en principio construidas para la formación de profesionales en Recreación, con proyección para que docentes y administrativos de instituciones escolares puedan dialogar pedagógicamente con las posibilidades de la recreación relacionadas con el contexto, las inquietudes y expectativas de la comunidad y las características y condiciones particulares.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Carreño-Cardozo, J. M., Rodríguez-Cortés, A. B., & Gutiérrez-Africano, P. (2014). Lineamientos de intervención de la recreación en la escuela. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 83-97.

Key words author

Recreation, School, Leisure, Time, Ludic.

Key words plus

Recreation, Schools, Leisure, Educational Games.

Mots clés auteur

Recréation, école, loisir, temps, ludique.

Mots clés descripteur

Recréation, écoles, loisir, jeux éducatifs.

Palavras-chave autor

Recreação, escola, ócio, tempo, lúdica.

Palavras-chave descritor

Recreação, escolas, lazer, jogos educativos.

Abstract

This paper sets out a methodology for content analysis. It looks into the collective constructs of recreation in teachers and students. Based upon the gathered information and theoretical reflections, a framework for intervention is designed. The study establishes that models for the intervention of recreation at school can be categorized as exogenous or endogenous, according to their intention to modify conventional school structures. Additionally, the following categories are proposed for intervention in recreation: time, territory, freedom, experience and education.

Résumé

La recherche propose une méthodologie d'analyse de contenu. On étudie les catégories qui sont sous-jacentes en tant que constructions collectives des enseignants et des étudiants rapportées à la récréation; avec la base dans l'analyse des données recueillies et la réflexion théorique, on dessine un cadre d'intervention. La recherche établit que les modèles d'intervention de la récréation à l'école peuvent être classés en exogènes et endogènes, d'accord à l'intention qu'on ait de modifier les structures conventionnelles de l'école et en plus on propose les catégories pour intervenir dans la récréation : temps, territoire, liberté, expérience et formation.

Resumo

A pesquisa propõe uma metodologia de análise de conteúdo. Indaga em maestros e estudantes as categorias que subjazem como construções coletivas relacionadas com a recreação; com base na análise da informação coletada e na reflexão teórica, desenha-se um marco de intervenção. A pesquisa estabelece que os modelos de intervenção da recreação na escola podem classificar-se em exógenos e endógenos, de acordo com a intenção de modificar estruturas convencionais da escola. Além do mais se propõem categorias para a intervenção em recreação: tempo, território, liberdade, experiência e formação.

Transference to practice

The research presented in this paper aims to generate make possible intentional and direct intervention of school recreation. It pretends to produce interpretation keys for the purpose of training recreation professionals. Eventually, teachers and school managers may establish pedagogic dialogues with the possibilities recreation offers for context, concerns and expectations of the community, and particular characteristics and conditions.

Transfert à la pratique

La recherche est orientée à la création de possibilités d'action intentionnée et directe de la récréation à l'école. Ainsi, on prétend créer des clés d'interprétation, en principe construites pour la formation de professionnels en récréation, avec l'idée qu'ils puissent en discuter avec les enseignants et les administratifs d'institutions scolaires par rapport aux possibilités de la récréation dans le contexte, les questions et expectatives de la communauté et les caractéristiques et conditions particuliers.

Transferência à prática

A pesquisa está orientada à geração de possibilidades de ação intencionada e direta da recreação na escola. Desta forma, pretende-se gerar chaves de interpretação, em princípio construídas para a formação de profissionais em recreação, com projeção para que docentes e administrativos de instituições escolares possam dialogar pedagogicamente com as possibilidades da recreação relacionadas com o contexto, com as inquietudes e expectativas da comunidade e com as características e condições particulares.

Introducción

El proyecto Pedagogía y metodología de la recreación en la escuela surge como una necesidad de la Licenciatura en Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional de plantear la relación existente entre las aproximaciones teóricas que sobre el campo de la recreación existen y su implementación en las instituciones educativas. Si bien es cierto que en el Artículo 23 de la Ley 115 (República de Colombia, 1994) referente a las áreas obligatorias y fundamentales de saber se encuentra a la recreación ligada con la educación física y el deporte, esta aclaración no es suficiente para que sea desarrollada como un campo de conocimiento autónomo. En tal sentido, lo que se pretende, desde la Licenciatura en Recreación, es que este saber pueda responder por preguntas pedagógicas con connotaciones ontológicas, antropológicas y gnoseológicas propias, que dista de ser una técnica de la educación física y el deporte, para convertirse en un saber particular que amerita acciones intencionales sobre la construcción de su identidad y sobre su sentido formativo en la escuela¹.

Plantear la recreación como un acto pedagógico en la escuela genera tensiones y discusiones entre discursos pedagógicos y las acciones que se realizan. Así, esta investigación asume una posición reflexiva-crítica sobre la mirada que se tiene acerca de la recreación en la escuela, para afirmar una apuesta por su redimensión y sus posibilidades formativas.

De modo general, la investigación construyó aproximaciones teóricas que permiten establecer posibles formas de intervención de la recreación en la escuela. Para ello, a partir del análisis de los datos de las instituciones escolares se conformaron categorías claves para la comprensión del fenómeno. Asimismo, se hizo una indagación teórica de antecedentes, tanto en perspectiva histórica de lo que la escuela ya ha abordado de la recreación como de las formas explícitas que autores de la recreación han propuesto desde varias tendencias.

Los productos de la investigación, en su primera parte, describen imaginarios y representaciones de la recreación en la realidad escolar de tres instituciones que, en la segunda etapa, se interpretan como posibilidades de intervención de la recreación. Se espera manifestar el valor fundamental de estos lineamientos en la siguiente fase del proyecto, que se propone confrontar las orientaciones con la experiencia de intervención en las instituciones escolares.

Metodología

La investigación es de enfoque cualitativo y asume como método el análisis de contenido (en adelante AC) por su pertinencia a la hora de establecer un marco de construcción entre los investigadores y los hechos sociales. Por AC se entiende, según Delgado y Gutiérrez (1995), el “conjunto de métodos y técnicas que tienen como objetivo establecer sistemáticamente las relaciones entre la superficie (el nivel sintáctico) de corpus expresivos —fundamentalmente textos— y sus funciones comunicativas, tanto semánticas como pragmáticas” (p. 605). De acuerdo con esto, la investigación hace un proceso de resignificación de hechos sociales, por medio de una estructuración de los lenguajes expresados en los textos que se presentan como hechos conscientes por parte de las comunidades

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de investigación se deriva del proyecto Pedagogía y metodología de la recreación en la escuela, código FEF 290-11 del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora: Astrid Bibiana Rodríguez Cortés.

¹ Estas afirmaciones se han venido desarrollando con mayor amplitud en los documentos de Renovación de Registro Calificado de la Licenciatura en Recreación y Turismo de la Universidad Pedagógica Nacional (2013).

o poblaciones y los lenguajes interpretativos que se generan por parte del investigador, al entrar en contacto con dichos textos y comprenderlos a la luz del marco teórico.

Con las anteriores particularidades, el AC surge como una herramienta que permite al investigador comprender los significados culturales pero que, a su vez, destila nuevas teorías sociales. En palabras de Quintero y Ruiz (2005), "los procedimientos seguidos en su utilización nos permiten *comprender* la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación" (p. 103). El AC no se refiere en particular a lo que está literalmente verbalizado o escrito y que se asume como texto a analizar de una determinada población; el valor del AC recae en la posibilidad de relacionar ese contenido, expresado como signo, con las significaciones sociales establecidas como redes de intercambio (no visibles *a priori*), en las que estas redes dan el sentido al contenido de las representaciones del mundo social.

Para relacionar el texto inicial con las conexiones que revelan el sentido, el AC propone tres fases de interacción:

1. El nivel sintáctico o de superficie textual. Referido a los signos-evidencia de una determinada relación de una red, que se manifiestan como expresiones verbales o escritas por medio de entrevistas, encuestas, etc.
2. El nivel analítico o semántico. Es el derivado de la clasificación y categorización del nivel sintáctico en códigos que permiten identificar posibles conexiones de las redes de significado social. Las va descubriendo e inventando el investigador al dialogar con lo sintáctico.
3. El nivel interpretativo. Es el momento en el que el investigador logra definir el funcionamiento de las redes de significado, a partir de la comprensión de sus relaciones y conexiones, con lo que da cuenta de la emergencia teórica sobre los hechos sociales.

Cada fase ofrece posibilidades de comprensión de lo social y está en concordancia con la habilidad del investigador para construir y dialogar con cada nivel y su sentido. El AC permite la elaboración de metatextos derivados de las expresiones-objeto por medio de los cuales se representan las construcciones sociales de un conjunto de sujetos y constituyen un cuerpo textual o forma teórica de las expresiones-objeto.

Muestra

La muestra de la investigación fue seleccionada de acuerdo con el criterio de muestreos sensitivos o políticamente importantes, los cuales se orientan por las siguientes características:

- Estudios de comunidades. Cuando se examinan comunidades educativas.
- Estudio multisituacional. Cuando se necesita desarrollar apuestas teóricas, para lo cual es necesario investigar en diferentes comunidades educativas y situaciones que permitan contrastar información.
- No obedece a características representacionales de una población, sino a la evolución o las condiciones que se generan de modo especial en la comunidad educativa donde se desarrolla la investigación.

- No pretende generalizar los datos a una población, sino la generación de categorías de análisis iniciales para estudios posteriores de contrastación.

Se seleccionaron tres instituciones educativas de la ciudad de Bogotá con las que se desarrollaban acciones académicas por parte de la Licenciatura en Recreación. En cada institución educativa se eligieron profesores del Consejo Académico y estudiantes de los grados décimo y undécimo.

La muestra quedó conformada así:

Escuela	No. de maestros	Escuela	No. de estudiantes
1. Oficial	11	1. Oficial	69
2. Oficial	15	2. Oficial	67
3. Privada	17	3. Privada	33
Total	43	Total	169

Fuente: elaboración propia

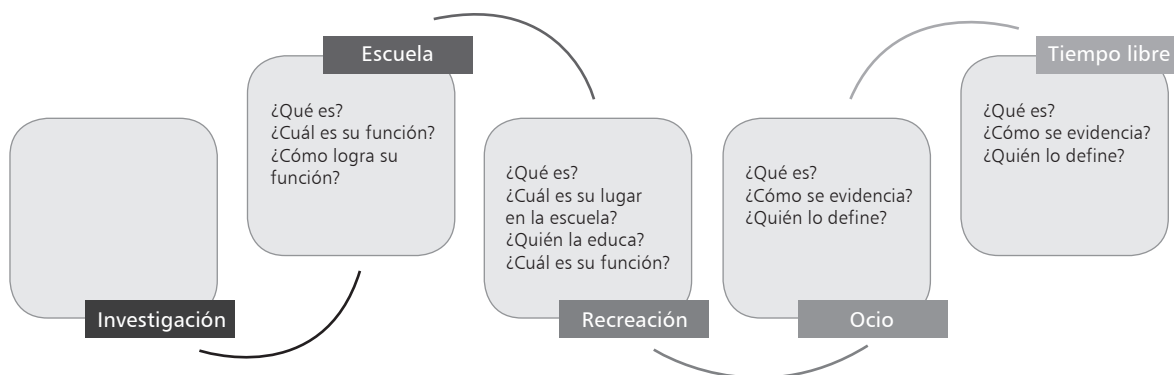
Instrumentos

El equipo de investigación diseñó un cuestionario compuesto por ocho ítems (siete de preguntas abiertas y uno de pregunta cerrada) dirigido a indagar los imaginarios y las representaciones sociales de los estudiantes en torno a cuatro conceptos definidos previamente: recreación, escuela, ocio y tiempo libre; a su vez, estableció tres tipos diferentes de características con las cuales se podría asociar la escuela:

- Características tradicionales. Asociadas con acciones percibidas como de no elección, por ser inherentes a la escuela o considerarse resultados de ella; estas son: tareas, la escuela como obligación, clases, aprendizaje, futuro y trabajo.
- Características sociales. Referentes a la familia y los amigos.
- Características recreativas o lúdicas. Relacionadas con deportes, juegos, fiesta, diversión, recreación, libertad y salidas pedagógicas.

Con la definición de la unidad de análisis (imaginarios y representaciones sociales) se estableció el instrumento de recolección de información, con preguntas para cada categoría planteadas de acuerdo con el Esquema 1:

Esquema 1.
Categorías para la recolección de información



Fuente: elaboración propia

El cuestionario inicial se constituyó por veintiocho preguntas para maestros y quince para estudiantes. Las preguntas son de tipo abierto en su mayoría y preguntas de opción múltiple con jerarquización de información. En el grupo de investigación se definieron preguntas de selección múltiple con múltiple respuesta jerarquizada, para constituir procesos de clasificación y categorización de las asociaciones de los maestros y estudiantes sobre escuela y recreación.

Fases

Los procedimientos realizados en las instituciones, según la interpretación realizada del AC, fueron los siguientes:

- a. Organización de la información por unidades de registro (nivel sintáctico): en instrumentos de registro escrito, se preguntó a grupos significativos de estudiantes y docentes por aspectos relacionados con la escuela, la recreación, el ocio, la lúdica y el tiempo libre en el ámbito escolar. Esta información se transcribió en el programa Excel clasificada por sujetos y preguntas.
- b. Organización de la información (respuestas) por categorías de análisis (nivel sintáctico): de acuerdo con el análisis preliminar de grandes grupos de respuestas (a partir del marco teórico y de los antecedentes de la recreación en la escuela) se definieron las siguientes categorías: recreación, ocio, tiempo libre y escuela.
- c. Establecimiento de criterios de codificación para las unidades de registro (nivel semántico o de análisis): estos criterios fueron contruidos a partir de las reiteraciones y aspectos claves interpretados desde los registros de las respuestas. La codificación permitió construir un marco de referencia para el primer nivel de análisis realizado tanto para los docentes como para los estudiantes.
La elaboración de la anterior codificación surgió de una primera lectura de los textos generados por los estudiantes y maestros y se reconocieron unas clases de signos que pudieran manifestarse de modo continuo; a estos signos se les asignó un descriptor que enunciara unas cualidades, para comparar cada respuesta con él y encontrar las conexiones y redes significantes; luego se les asignó un código para facilitar su análisis y posteriores interpretaciones en el conjunto de respuestas de los actores de las tres instituciones.
- d. De lo anterior se derivó un metatexto (nivel interpretativo) inicial que dio lugar a las primeras configuraciones interpretativas acerca de cómo está tejida la red de significados sociales de los imaginarios (estudiantes) y representaciones (maestros) sobre escuela, recreación, tiempo libre y ocio en los colegios. A partir de este metatexto contrastado con indagaciones de antecedentes y de carácter teórico, se interpretaron los resultados a modo de propuesta de lineamientos de intervención de la recreación en la escuela.

Resultados

Se presenta a continuación el metatexto producto de la interpretación sistemática de las respuestas según la metodología descrita. Estas primeras comprensiones permiten desnaturalizar el imaginario generalizado que predomina acerca de la recreación; por lo tanto, se trata de ver con otras miradas lo que siempre ha estado, lo que sucumbe y desgasta, pero también lo que permite y posibilita la escuela en sus relaciones y sus tiem-

pos. Se resaltan algunos tópicos que son premisas vitales para continuar el estudio realizado y las proyecciones en modelos contextualizados de intervención de la recreación en la escuela:

La escuela como segundo hogar

Para maestros y estudiantes, la permanencia en el medio educativo se vuelve un lugar común, al estilo de Marc Auge (2000), quien describe la existencia de una serie de lugares contemporáneos que tienen como característica la configuración de identidades y relaciones históricas; lo contrario sería, entonces, un no lugar. En este sentido, la escuela se presenta, por un lado, como una tensión constante, un lugar de relaciones donde las identidades de los jóvenes y los maestros se construyen cotidianamente y, por otro lado, la desazón, la posibilidad de perderse entre los muchos estudiantes y maestros que día a día deambulan por la escuela, ser uno más que se gradúa de la institución, ser otro profesor que pasa por ella.

Desde la perspectiva planteada, algunos jóvenes manifestaron encontrar en la escuela un segundo hogar, lo que definiría esa posibilidad de encontrar un lugar donde existen relaciones que se consolidan con el tiempo y que afectan su desarrollo como sujetos históricos. Comparar la escuela con una familia permite comprender cómo, para algunos estudiantes, los procesos de compenetración social y cultural llevan a crear identidad y territorialidad; esta última en el sentido de la afinidad y las relaciones emocionales que pueden establecerse con la escuela como lugar y espacio de encuentro y desarrollo personal.

La escuela es importante en la vida de los jóvenes

Al categorizar la información obtenida y sistematizarla, se reconoció la importancia que tiene la escuela para los jóvenes y las esperanzas que en ella se cifran. Para muchos de los estudiantes, la escuela es la forma de proyectarse y, en palabras coloquiales, “salir adelante”. Esta consideración, que quizá para algunos es una verdad que no necesita mucho análisis, resulta relevante si se tienen en cuenta las afirmaciones de varios maestros sobre cómo la escuela no significa, no tiene importancia, no es determinante para los estudiantes, ya que sus trabajos y evaluaciones dan cuenta de ello. Sin embargo, todos los estudiantes participantes manifestaron la importancia de la escuela en su vida y, más aún, la entienden como una forma de proyectarse socialmente.

Es interesante ver que para ellos es clara la relevancia de la escuela como agente social, formador de valores para el futuro y proyección laboral; no obstante, pocos son los estudiantes que expresan comprender la relevancia de lo académico en el desarrollo de sus planes de vida. Cabe anotar la forma en que estos dos aspectos se encuentran divididos en la institución escolar: por un lado, la formación en valores y el desarrollo social y, por otro, la funcionalidad del conocimiento académico para su proyección personal.

El tiempo en la escuela

Tanto maestros como estudiantes se muestran atrapados en una institución que, aunque propone actividades, la imposición de los tiempos y su estructura rígida en algunas ocasiones no permite la exploración de otros aspectos posibles en el desarrollo de la vida escolar. Parece ser que el tiempo en la escuela no tiene posibilidad del azar: todo está calculado, hasta las actividades de diversión son planeadas con antelación, nada se deja a la espontaneidad. El horario, el reloj y el control van unidos a la organización escolar.

Esta forma de percibir el tiempo en la escuela define formas de relacionarse y, a su vez, de emprender proyectos que surjan del encuentro y el deseo. La mayoría de los estudiantes y maestros reclaman espacios de no obligatoriedad, tiempos de descanso, de otras posibilidades. Esto es aún más evidente cuando se pregunta por la categoría del tiempo libre. En la mayoría de las respuestas no se relaciona con la posibilidad de la escuela y se toma casi siempre como externa, cuando se terminan las tareas o cuando se termina el trabajo. La escuela no tiene ni posibilita el tiempo libre, quizá porque allí se forma con un determinado concepto de gestionar el tiempo², en la vida y para ella.

Es claro que la escuela sí educa con determinadas concepciones sobre las formas de gestionar el tiempo y el manejo que a él debe darse. Por ello, pareciera que el tiempo libre en la escuela no es posible, el tiempo para la libertad no se debe educar, es mejor pensar en educar bajo la premisa de un tiempo ocupado y un tiempo poco liberado³.

La recreación una forma de escape

La cotidianidad en la escuela puede pesar, aburrir, cansar, molestar y hasta disgustar. Palabras antónimas a estas fueron las que se encontraron al hablar de recreación: diversión, juego, placer, felicidad, escape. La recreación vuelve a re-crear; en algunos casos, es un espacio de tiempo y lugar para pensar, disfrutar y tal vez ser feliz, como lo expresan algunos maestros.

Parece, entonces, que la felicidad en la escuela no es la constante y que otras acciones y sentimientos son los que puede inspirar en su trasegar. Maestros y estudiantes coincidieron en afirmar que lo lúdico, el juego y el placer deberían ser relevantes en el desarrollo escolar, pero no es así. Por eso, parece importante construir espacios para disfrutar del otro, con el otro y reconocer lo otro del otro, así sea por un instante. Para algunos, la cotidianidad escolar transcurre con monotonía: todo el tiempo se está allí y pocos son los momentos de disfrute personal. Los espacios fabricados y simulados para que maestros y estudiantes disfruten de otra escuela resultan ser solo una pequeña puerta que se abre para saber que existe algo lúdico en unos y otros.

2 Con el fin de ampliar el concepto planteado de "gestión del tiempo", se pueden consultar las investigaciones realizadas por los profesores John Jairo Uribe, David Quitán y Hernán Francisco Bernal (2009).

3 El tiempo liberado es una categoría sugerida por autores europeos como Dumazedier (1971) y Trilla (2012), por lo que cabe aclarar que no necesariamente corresponde a los desarrollos teóricos y a las necesidades de la realidad latinoamericana y, en tal sentido, se encuentra en estudio y análisis por parte del grupo de investigación.

Quizá sea osado, oso, como occipital, sistema ocio... todo para hablar de ocio

Varios estudiantes manifestaron no conocer a que se refería el término "ocio", otros comentaron que tiene que ver con lo osado que se puede llegar a ser en la vida, para otros su primera asociación es con el hueso occipital. Entre unos y otros el ocio ronda; y son evidentes las diferentes posiciones que se asumen. Algunos con cargas morales, hablan del proceso educativo que debe hacer la escuela para que este "vicio" no se desarrolle en sus estudiantes y otros, por lo contrario, lo asocian con el desarrollo de pasatiempos y acciones de disfrute.

Si bien para algunos maestros existió la carga moral al hablar de ocio como un vicio o una adicción en donde la escuela puede y tiene que intervenir, otros tantos comentaron su importancia para el desarrollo de la personalidad y el fomento de la imaginación y la creatividad. Sobre esta última, cabe resaltar las asociaciones que permiten ver al ocio como posibilidad de desarrollo del pensamiento creativo, la fantasía y la imaginación.

Pensar en una escuela que promueva la educación para el ocio lleva tiempo. Pasar del ocio como vicio al ocio creativo implica disponer la escuela desde otro pensamiento; para algunos jóvenes la idea del ocio está asociada con el placer absoluto y libre, sin restricciones o temores. En este acercamiento se ve al ocio como una opción libertaria en una sociedad donde la culpa se empodera y donde los sentimientos de frustración son parte de la vida; el ocio se vuelve una "posibilidad de", un aliciente, hacer cosas con las que se pueda sentir bien, descansar, pasarla bien y quizá por eso para algunos actores de la escuela, puede ser criticable una acción demasiado grata o alegre, por los posibles efectos negativos en el aprendizaje, dirían algunos⁴.

De los resultados hasta ahora presentados se subrayan tres aspectos fundamentales, con el fin de priorizar su estudio y análisis en la segunda fase del proyecto:

1. Otras formas de gestionar el tiempo diferente a la lógica economicista de la producción.
2. La libertad y la elegibilidad como parte de la cotidianidad escolar.

4 Para ampliar las opciones pedagógicas del ocio, se propone revisar toda la literatura propuesta por Manuel Cuenca, cuya apuesta fundamental es demostrar que el ocio es un componente básico en la educación personal y social de los sujetos. Este autor propende por el ocio autotético, entendido este como la práctica de un ocio como un fin en sí mismo que implica experiencias satisfactorias, junto con el deseo de superación y reto, propias de la acción libremente elegida y de la obra bien hecha (Cuenca, 2004, p. 254).

3. La escuela como lugar de espontaneidad y como territorio que se apropia, pero no se territorializa.

Conclusiones sobre posibles lineamientos de la recreación en la escuela

Para reflexionar sobre las posibilidades comprendidas en el marco de la indagación de imaginarios y representaciones de actores de la escuela con respecto a la recreación, en principio se asume que no existe una forma ideal de intervención de la recreación en la escuela. Con esto se descarta que los modelos o las propuestas sean fórmulas con una validez teórica que 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 del accionar está fundamentada en la pedagogía, también discute con la situación compleja de la escuela y busca su lugar en los cambios, las necesidades, los contextos y las posibilidades tanto desde los grandes marcos teóricos y metodológicos de la pedagogía en general como de las experiencias, los desarrollos conceptuales y las propuestas interdisciplinarias que la recreación, como campo, ha construido en los últimos años.

La recreación en la escuela

La recreación en la escuela no es un asunto nuevo. En Colombia, la investigación ha visibilizado elementos estructurales que ya se han propuesto y desarrollado; si bien no de forma explícita como recreación, sí se han formulado varios aspectos que hoy se piensan como cruciales en la intervención de la recreación en la escuela. Sobre este punto, los antecedentes de la recreación en la escuela deben ser asumidos como factores que aún inciden en la manera como se diseña y vive la institución escolar en nuestro país (Rodríguez, Carreño & Gutiérrez, 2011).

La experiencia de la escuela está permeada por muy diversas tendencias y posibilidades de la pedagogía, que ya hace años tienen en cuenta algunos aspectos centrales de la recreación. Entre estos sobresalen la lúdica, la electividad, la educación con elementos del contexto, las recomendaciones para el tiempo fuera de la escuela y los deberes.

Como marco general de reflexión sobre el lugar de la recreación en la escuela, existen aspectos comunes a varias propuestas que orientan su reflexión y su acción. Se destacan las apreciaciones que ubican a la escuela en un lugar distante de las posibilidades de la recreación y la consideran como espacio regido por la obligatoriedad, las estructuras rígidas y el carácter abstracto de los saberes que se abordan (Llull, 1999). Para

Llull, la educación en el tiempo libre es opuesta a la escuela, porque sus características están fundamentadas en creación, diversificación, pluralismo y una relación permanente con el contexto.

Entonces, en su forma más convencional⁵, la escuela parece constituir un lugar similar al del trabajo, que en muchas tendencias se considera opuesto o antítesis del ocio (Kaplan, 1960), porque posee características en el uso del tiempo que son similares: las actividades tienen carácter obligatorio, tiene un uso del tiempo regulado y rígido con orientación productiva, al objetivar lo aprendido en aspectos medibles que parecen vigilar dicha producción. Además, los saberes que se han considerado fundamentales en la escuela son direccionados a la vida adulta del trabajo⁶.

La recreación, en este sentido, parece oponerse a la escuela, al enfocarse en aspectos que no son fundamentales para la vida del trabajo. Sea para la educación del tiempo libre, del ocio u otras posibilidades, la esencia está dirigida a una evaluación de la vida desde otras perspectivas que no sobrevaloran el trabajo. Por ejemplo, para Cuenca (2004) el ocio es experiencia integral de la persona orientada a la satisfacción de calidad de vida, que se basa en la comprensión de esta más allá de su dirección productivista, desvirtúa la calidad de vida y toma a la persona solo como trabajador y tiempo útil de servicio.

La imagen general de la escuela ha privilegiado este lugar del trabajo con una orientación de sus intenciones hacia metas de vida cuya calidad está sembrada en la capacidad de ingresos. En este punto, es necesario aclarar que la educación en la escuela, desde discusiones pedagógicas del comienzo del siglo XX, ha intentado darle lugar a la formación del sujeto desde varias dimensiones que descentran las acciones hacia lo lúdico⁷, lo integral y la convivencia, entre otros aspectos orientados a la vida más allá del trabajo. El final de siglo, a su vez y como consecuencia de estos procesos, trae manifestaciones mundiales que reclaman un nuevo lugar de la educación para sociedades, que

5 Se asume como convencional a la escuela con su estructura dispuesta en asignaturas, años, grados y formas de evaluación que privilegian la calificación y la regulación de la promoción. En este sentido, se reconoce que existen otras interesantes estructuras de escuela, basadas en tendencias que desdibujan el funcionamiento clásico por asignaturas y grados anuales, así como una relación muy distinta entre maestros y estudiantes; estas escuelas aún son casos especiales y el genérico de la escuela mantiene rasgos como los iniciales.

6 Una de las líneas esenciales de la escuela está fundamentada en la concepción de niño como futuro adulto. En este sentido la escuela que prepara para la vida privilegia el trabajo como eje esencial que servirá al adulto para su mejor supervivencia y bienestar, asegurado por su capacidad de producción retribuida en mejores ingresos.

7 Tal y como se evidencia en la escuela nueva en el caso de Colombia (Rodríguez et al., 2011).

promueven la transformación de la escuela para hacerla más pertinente con las problemáticas actuales (Delors, 1996). Sin embargo, la situación de la escuela y sus cambios no se evidencian de manera radical y gran parte de la reflexión pedagógica está basada en observar esta dificultad de cambios estructurales. Para la recreación, sin duda, estas proyecciones de la educación para el mundo, le permiten reconfigurar su lugar en la escuela, al tener en su campo las posibilidades de formación que parecen requerir las sociedades en la actualidad.

Si la educación en recreación, asumida en la mayoría de tendencias como “educación para el tiempo libre” o “educación para el ocio” forma para el sujeto integral, la calidad de vida, la creatividad, la convivencia, el mejoramiento del contexto, entre otros propósitos; entonces, como lo plantea Ospina (2003), ¿para qué educa la escuela?

Si se asume la distancia polarizadora, esta pregunta fundamentaría una postura de la recreación como opuesta a la escuela y ubicaría sus acciones fuera de esta. No obstante, esa no es la única posibilidad de ver la recreación y su relación con la escuela. Algunas formas de esta relación describen otras tensiones, como la abordada por Osorio (2010), que plantea que la recreación se orienta sobre todo a romper el orden, mientras los saberes tradicionales de las disciplinas pedagógicas lo mantienen. Estas propuestas desdibujan tanto a la escuela como a la recreación como categorías homogéneas y dan lugar a posibilidades inmersas en aspectos del currículo, las metodologías y la gestión, entre otros, que parecen facilitar la comprensión de nuevos lugares de la recreación en la escuela.

Como se evidencia en estas generalidades, la relación entre escuela y recreación tiene diferentes miradas y, por ende, ha tenido diversos modos de actuación que varían de posiciones polarizadoras a otras más integradoras. En todo caso, se asume como principio que no existe una fórmula homogénea de actuación de la recreación en la escuela y estos nuevos lugares toman forma en el diseño y vivencias en contexto. Por esta razón, tampoco se asume que la escuela *per se* debe modificarse, ya que, por varias razones, su tradición y estructura le han legitimado como institución y centro significativo de representaciones y experiencias. Este diálogo, si bien está orientado a reconocer la recreación como posibilidad ante los nuevos retos de la educación en la escuela, puede tener diferentes formas, intenciones, principios y conjugaciones de acuerdo con las características del contexto y de las tendencias mismas de la pedagogía en la escuela.

Para la distinción de posibles modelos de intervención se tendrán en cuenta dos grandes categorías, que sirven de línea de análisis: por un lado, las formas de intervención exógenas en las que la recreación funda su apuesta fuera del contexto escolar convencional. En estas, la relación entre educación y recreación no toca ni refiere el mundo escolar y su campo de acción suele enmarcarse en la educación no formal o informal. De ellas se deriva gran parte de las formas de intervención fundadas, en principio, en el espacio determinado para algunos como extraescolar.

Por otro lado están las formas de intervención endógenas, cuyo origen y funcionamiento ocurren dentro de la escuela. Estas formas pueden subdividirse en:

- a. Aquellas acciones en las que la recreación actúa de manera paralela a la estructura tradicional y busca sus posibilidades de acción sin alterar ni querer alterar el orden académico y administrativo existente. Pueden nombrarse como ejemplo las acciones propias de la educación física como área encargada del desarrollo de la recreación en la formación de niños, niñas y adolescentes.

- b. Refieren posibilidades de la recreación que alteran las estructuras fundamentales de la escuela y se diseñan desde sus principios en todo el proceso de formación que posibilita la escuela. En estas, la recreación se sumerge en el mundo escolar como aspecto inherente a la formación en la escuela y direcciona acciones insertas en el centro de la experiencia de los estudiantes, con los fines de formación mediados por particularidades que facilitan la recreación.

Como criterio de análisis, se establece que las formas de intervención tienden hacia alguna de estas categorías sin inscribirse con rigidez en una de ellas. Asimismo, se subraya que no son calificables fácilmente por su utilidad o eficacia, ya que cada propuesta es justificada desde puntos de vista distintos y con propósitos enmarcados en rasgos que, de una u otra forma, la validan.

Como síntesis, se afirma que en las formas exógenas se asocian los argumentos y acciones de propuestas, como las de Dumazedier (1971), cuyos fundamentos han sido asumidos como clásicos del tema del ocio. Se comprenden desde allí las perspectivas comentadas por Manuel Cuenca (1983), de Nericí (1973) y Mattos (1976), que sirven de base para la relación entre recreación y educación. Estas son concretadas en manifestaciones prácticas más activistas como las de Guerrero (2009), en Venezuela, Salgado (2004), en Colombia y propuestas de acción muy estructuradas fuera de la escuela como la de Lupe Aguilar (2001), en México y Mesa (2000) y Ossa (2003), en Colombia.

En el borde entre planteamientos endógenos y exógenos están las intervenciones de la lúdica en grupos escolares, como la de Rodríguez (2002) y algunos aspectos descritos por Acosta (2002). Este borde considera las propuestas de Bolaño (2005) y Mossos (1991) como formas de tematizar propósitos de la recreación en la formación escolar.

En las formas más tendientes a lo endógeno del primer grupo (aquellas que no tocan la estructura escolar) se describen las propuestas de Manuel Cuenca (2004), en España y Ricardo Lema (1998), en Uruguay, cuya organización de las acciones es clara y documentada en cuanto al papel de la recreación en la escuela en convivencia con la estructura convencional. También se analiza desde allí a García y Ruíz (2002) y Viñes (2008), que fundamentan un lugar de la educación física escolar en la formación en recreación en la escuela.

Se considera que en el borde entre aquellas propuestas tipo A y las de tipo B (aquellas que alteran y desean alterar el orden tradicional de la escuela) también están los fundamentos y las críticas que le dan

lugar a la recreación desde un punto de vista confrontador de la estructura convencional de la escuela. En estas encontramos a Waichman (2000), Mascarenhas (2005), Lull (1999) y Vilas (2012).

Por último, se consideran dos propuestas explícitas de la recreación que modifican la estructura de la escuela (tipo B): la pedagogía lúdica desde una visión transversal para la escuela (Zuñiga, 1998) y las ludotecas como espacio que rompe el orden convencional y puede configurar otra estructura de escuela (Osorio, 2010).

Estos autores, que hacen referencia a modelos o propuestas explícitas de la recreación en la escuela, coinciden en el valor, la pertinencia y la necesidad que tiene esta en el contexto actual. De igual modo, parten de premisas similares, cuya búsqueda surge de una tensión bien descrita por Osorio (2010):

Es necesario reconocer dos vacíos que existen en la escuela en relación con la recreación, por una parte, se ignora (la recreación rompe el orden, evidencia la diversidad, la tradición, reconoce intereses y talentos particulares), y por otra, la limita a eventos y celebraciones específicas (p. 10)

Las diferencias notables se encuentran en fundamentos que hacen distar una u otra concepción de recreación; por ejemplo, para algunas, la recreación en la escuela está referida al juego, otros no la conciben sin el movimiento corporal y otros, con una mirada más amplia, se amparan en el desarrollo social comunitario desde la lúdica. En la intervención propiamente dicha, estas diferencias se traducen en orientaciones que van de lo reflexivo a lo procedimental, con mayor o menor grado de coherencia o desarrollo de sus propios fundamentos⁸. Con esta idea también es necesario manifestar que las propuestas traducen formas de asumir la escuela y, con ello, mayores o menores riesgos de modificar sus estructuras convencionales. Este aspecto hace que todas las opciones puedan ser válidas, en la medida en que la misma escuela como institución sigue siendo, desde muchas perspectivas, funcional y eficaz para las sociedades.

De la intervención

Intervenir en pedagogía es actuar de manera reflexiva. Para configurar algunos lineamientos, la presente investigación asume que la recreación en la escuela es una apuesta cultural, fundamentada en la intención de diálogo de la escuela con su contexto cercano

⁸ En este mismo sentido, el trabajo realizado por Waichman (2000) señala diferencias entre una intervención eminentemente instrumental y los estudios teóricos que se pueden desarrollar en el campo.

y con el desarrollo social del país y de un mundo en proceso de globalización. Se comparte que la intervención:

Es entender que el punto de partida de toda tarea de enseñar, que se asume ética, supone hacerse cargo, centralmente de la politicidad y la historicidad del acto educativo. Es decir, desde lo político es tomar posición en torno a la diferencia colonial, entendiendo que la educación es posibilidad y recreación de identidades históricas, es saberse parte de la trama discursiva alienante y liberadora del hecho educativo. Y en cuanto a la historicidad del fenómeno educativo, es comprender que la educación es una práctica y una reflexión que se lleva adelante en un momento histórico determinado, es hacernos cargo del tiempo y la cultura en que vivimos (Fernández, 2011, p. 1).

En este sentido, el estudio halló que, en tanto la escuela no es solo institución sino que es representación, símbolo y espacio habitado, la recreación que allí se presenta se construye como actividad placentera que no se presenta mucho, como represión o control de gustos y placeres que generan esas posibles actividades y también como complemento de la carga de la tendencia cognitivista relacionada con el mundo productivista-capitalista. La intervención en recreación, en gran parte, inicia en la discusión con esta estructura dada, para proseguir un camino de reflexión hacia las posibilidades que decida la comunidad.

Las posibilidades de la recreación pueden ser más relacionadas con actividades (exógenas) o más relacionadas con el sistema (endógenas), como se explicó en la tipología analítica de las propuestas de autores. En la primera línea, la intervención de la recreación suele ser la organización de actividades vinculadas al tiempo libre de las clases escolares. En la segunda, se tiende a la modificación de estructuras administrativas académicas consideradas esenciales. Desde esta línea, la recreación tiene muchas otras posibilidades como nueva asignatura, proyecto transversal, diseño de espacios como la ludoteca o aspecto de modelo pedagógico de la interacción en el aula.

Lineamientos

La investigación ha determinado aspectos vinculados a la intervención de la recreación en la escuela que se ponen en diálogo con los actores de las instituciones. Para estos lineamientos se asumen cuatro grandes categorías de acción-reflexión, construidas a partir de las posibilidades interpretadas de los imaginarios y las representaciones de los actores, las cuales se presentan como conjuntos de posibilidades para el diseño y se relacionarán con formas de interpretación que actúan como principios claves de intervención pedagógica. Las categorías de intervención son:

Experiencia: es el privilegio de la recreación de las vivencias significativas, orientadas a la observación, la sensación, el movimiento y el conocimiento que es posible construir desde estas vivencias.

Tiempo y territorio: son referentes fundamentales de comprensión de la recreación en un contexto determinado, espacial y temporal. En ambos casos se proponen tendencias de la formación en recreación que indican especificidades del campo como la gestión del tiempo y la identidad con el territorio.

Libertad: se entiende como categoría de intervención desde la posibilidad o capacidad de elección voluntaria. Tiene en cuenta tanto la sensación de libertad como la organización social que permite la libertad política (colectiva).

Formación: es la comprensión de los propósitos de la recreación en el marco de la pedagogía como posibilitador y orientador fundamental de las acciones en educación y, en especial, en la escuela. En este sentido, se comprenden el diseño, los roles de maestros y estudiantes, el diálogo con modelos pedagógicos, los lugares de la recreación frente a otras disciplinas pedagógicas escolares y la organización institucional, entre otros aspectos.

En el siguiente cuadro se muestra el diálogo de estas categorías, los lineamientos y las posibles formas de comprensión en la acción de los colegios, tanto en las tendencias más orientadas a las actividades (exógenas) como aquellas que privilegian aspectos estructurales o sistémicos (endógenas):

Cuadro 1.
Relación entre categorías y lineamientos para la intervención de la recreación en la escuela

Categoría	Lineamiento	En la experiencia de los colegios puede entenderse	
		Como actividades (exógenas)	Como sistema (endógenas)
Experiencia	Genera condiciones orientadas privilegiadamente a la experiencia del estudiante.	En la sesión de educación física, actividades extraclase que permiten el diseño de experiencias.	Diseño de espacios y tiempos para experiencias como parte del currículo regular.
	Acción colectiva, trabajo en grupo, decisiones colegiadas.	Organización tendiente a la autonomía de estudiantes en actividades extraclase.	La asociación como orientación fundamental del funcionamiento de los espacios académicos y escolares en general.
	Búsqueda del interés, de la emoción, emotividad o motivación.	Temas u orientación diversa a las clases o motivantes para tópicos regulares de clases.	Orientación curricular flexible hacia el pensamiento creativo.
Tiempo y territorio	Formación explícita en situaciones del ocio cotidiano, la realidad, las problemáticas sociales asociadas con la recreación en la actualidad: entretenimiento, diversión, medios de comunicación, tecnologías, etc.	Orientación en identificación, análisis y propuestas para problemáticas asociadas con el ocio.	El ocio y la recreación como temas fundamentales de formación e indagación para el horizonte institucional.
	Comprensión-construcción del contexto como territorio, posibilidad de habitarlo desde perspectivas turísticas para su desarrollo.	Proyectos ambientales de asignaturas o eventos no cotidianos: salidas, visitas, charlas.	Desarrollo de la escuela en acciones regulares en relación con su entorno local y nacional. Proyecto turístico institucional.
	Construcción autónoma de la gestión del tiempo.	Recomendaciones para utilizar el tiempo posterior al colegio.	Acciones curriculares con regulación no predominante de horario lineal preestablecido.
Libertad	Capacidad de opción, oportunidad, elección.	Opción de actividades extraclase.	El currículo optativo o flexible. La recreación como parte fundamental en el currículo.
Formación	Intencionalidad pedagógica: propósitos de formación explícitos orientados a intenciones de formación y que tiene en cuenta acciones según la complejidad de la población.	Propósitos de entretenimiento o motivación para otras actividades escolares.	Formación del ocio-desarrollo humano por medio del ocio.
		Orientación por cursos o niveles educativos.	Orientación por asimilación o construcción de formas no necesariamente lineales o secuenciales.

Fuente: elaboración propia

Sobre los autores

Juan Manuel Carreño-Cardozo es licenciado en Educación Física, especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es docente de tiempo completo, coordinador e

investigador del programa Licenciatura en Recreación y Turismo, en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. También es el editor de la revista *Lúdica Pedagógica* de esta misma Universidad y lidera el grupo de investigación Lúdica, Cuerpo y Sociedad, reconocido por Colciencias.

Astrid Bibiana Rodríguez-Cortés es licenciada en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Altos Estudios del Deporte de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctoranda en Estudios Sociales de la Universidad Externado de Colombia. Es profesora e investigadora de la Licenciatura en Recreación y Turismo, coordinadora del Proyecto de Investigación, Pedagogía y Metodología de la Recreación en la Escuela, integrante del grupo de investigación Lúdica, Cuerpo y Sociedad, reconocido por Colciencias.

Pompilio Gutiérrez-Africano es psicólogo de la Universidad INCCA de Colombia, magíster en Educación de la Universidad Javeriana en la línea de cognición y creatividad. Diplomado en Evaluación y Psicometría, de la Universidad Konrad Lorenz. Es docente investigador de la Licenciatura en Recreación y Turismo de la Universidad Pedagógica Nacional y miembro del grupo de investigación Lúdica, Cuerpo y Sociedad, reconocido por Colciencias. También es investigador del Centro para la Investigación y Desarrollo del Pensamiento en temas de abducción y cognición, física cuántica y conciencia, y desarrollo de pruebas de evaluación educativa.

Referencias

- Acosta, L. R. (2002). *La recreación: una estrategia para el aprendizaje*. Armenia: Kinesis.
- Aguilar, L. (2001). *La recreación como perfil profesional: experiencia americana*. Recuperado de http://www.redcreacion.org/relareti/documentos/perfiles_profesionales.html
- Auge, M. (2000). *Los no lugares, espacio de anonimato una antropología sobre la sobre modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bolaño, T. E. (2005). *Qué hacer del ocio. Elementos teóricos de la recreación*. Armenia: Kinesis.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115, "Por la cual se expide la ley general de educación xxx"* Bogotá: *Diario Oficial* No. 41.214, febrero 8 de 1994.
- Cuenca, M. (1983). *Educación para el ocio, actividades extraescolares*. Barcelona: Cincel.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana, Unesco.
- Dumazedier, J. (1971). *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona: Fontanella.
- Fernández, I. (2011). Intervención pedagógica desde un marco ético-crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 (57), 1-8. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4443FdezMoujan.pdf>
- García, M. E., & Ruiz, J. F. (2002). Retos de la escuela del siglo XXI ante la sociedad postmoderna del ocio y el tiempo libre. Educar para mejorar la calidad de vida. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (1), 6-8.
- Guerrero, G. (2009). La recreación en Venezuela, un valor para el equilibrio social. En C. Gomes, E. Osorio, L. Pinto & R. Elizalde (eds.), *Lazer na*

- América Latina/ Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica.* Minas Gerais: UFMG.
- Kaplan, M. (1960). *Leisure in America.* Nueva York: Wiley.
- Kligman, M. (s. f.). *El campo de la recreación entre la hegemonía y la libertad.* Recuperado de http://www.istlyrecreacion.edu.ar/PUBINS-CL_GTCJD_CampoRecreacion.htm
- Lema, R. (1998). Recreación, tiempo libre y educación en el Uruguay. *Prisma*, (11), 136-142.
- Lull, J. (1999). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre.* Madrid: CCS.
- Mascarenhas, F. (2005). Tempo livre, recreação e educação popular, reflexões e apontamentos partir da realidade brasileira. En J. F. Tabares, A. F. Ossa & V. A. Molina (eds.), *El ocio, el tiempo libre y la recreación en América Latina: problematizaciones y desafíos.* Medellín: Civitas.
- Mesa, G. (2000). *La formación profesional en recreación: ¿un sueño o una necesidad indiscutible?* Recuperado de <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso6/GMesa.htm>
- Mossos, O. A. (1991). El juego y la recreación como medios de socialización. *Lúdica Pedagógica*, 1 (1), 51-54.
- Osorio, E. (2010). ¿Tiene lugar la recreación en la escuela? Las ludotecas como estrategia. *Lúdica Pedagógica*, 2 (15), 6-16.
- Ospina, L. (2003). Escuela y tiempo libre. *Lúdica Pedagógica*, 1 (8), 47-58.
- Ossa, A. F. (2003). *Recreación: juego y pedagogía.* Recuperado de <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/AOssa.html>
- Quintero, M., & Ruiz, A. (2005). *¿Qué significa investigar en educación?* Bogotá: Universidad Distrital F. J. C.
- Rodríguez, J. C. (1992). *Tiempo y ocio.* Bogotá: Universidad del Externado.
- Rodríguez, A., Carreño, J. M., & Gutiérrez, P. (2011). La Escuela Nueva, una mirada en la escuela colombiana 1935... (Antecedentes de estudio). En J. Suarez (ed.) *Recreación. El parque como encuentro de desarrollo social y ciudadano.* Medellín: Funámbulos Editores.
- Salgado, F. (2004). *Los encuentros lúdicos.* *Lúdica Pedagógica*, 1 (9), 81-88.
- Trilla, J. (2012). Los discursos de la educación en el tiempo libre. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, (50), 30-44.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2013). Documento de renovación de Registro Calificado de la Licenciatura en Recreación y Turismo. Bogotá: inédito.
- Uribe, J. J., Bernal, F., & Quitián, D. (2009). El juego como resistencia: el juego frente al tiempo de la alienación. *Pedagogía y Saberes*, (31), 89-97.
- Uribe, J. J., & Rojas, C. P. (2010). Quiero ser futbolista: elecciones ocupacionales de jóvenes en la localidad 4 de Bogotá-San Cristóbal. *Lúdica Pedagógica*, 2 (15), 78-89.
- Vilas, F. (2012). *Conferencia central. Quinto encuentro internacional de tiempo libre y recreación.* Recuperado de <http://www.redcreacion.org/relareti/documentos/fvilas.html>
- Vínes, N. (2008). Discursos y tradiciones sobre el juego en la educación física escolar. *Lúdica Pedagógica*, 2 (13), 122-128.
- Waichman P. (2000). *Tiempo libre y recreación.* Armenia: Kinesis.
- Zúñiga, G. (1998). *La pedagogía lúdica: una opción para comprender.* Recuperado de <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso5/GZuniga.htm>