

Aproximaciones a fundamentos para pensar la pedagogía de la recreación¹

Grounds for thinking approaches to pedagogy recreation²

Motivos de pensamento se aproxima a pedagogia recreação

Astrid Bibiana Rodríguez Cortés, M.Sc / Jenny Johana Castro Ballén, M.Sc / Juan Manuel Carreño Cardozo, M.Sc
Recibido: 28/04/15 Aceptado: 01/06/15

Resumen

Este artículo presenta algunas construcciones y reflexiones realizadas en el proyecto de *Pedagogía y Metodología de la Recreación en la Escuela*, que surge en la Licenciatura en Recreación y Turismo de la Universidad Pedagógica Nacional. Este escrito puntualmente expone sus argumentos para pensar la pedagogía de la recreación en la escuela, así como las tensiones y discusiones que pueden darse con relación a la emergencia de nuevos saberes escolares.

Palabras clave: pedagogía, enseñanza, recreación, escuela.

Abstract

This article presents some buildings and reflections made in the project *Pedagogy and Methodology Recreation at School*, which arises in the Bachelor of Recreation and Tourism at the National Pedagogical University. This paper specifically exposed his case for thinking pedagogy recreation at school, as well as the tensions and arguments that can be given with respect to the emergence of new academic knowledge.

Key words: pedagogy, recreation, teaching, school.

Resumo

Este artigo apresenta alguns edifícios e reflexões feitas no projecto de *Metodologia de Pedagogia e Recreação School*, que surge no Bacharelado em Lazer e Turismo da Universidade Pedagógica Nacional. Este artigo apresenta o seu caso prontamente a pensar pedagogia recreação da

escola e as tensões e discussões que possam ocorrer em relação ao surgimento de novos conhecimentos escolares.

Palavras-chave: educação, formação, recreação, escola.

Introducción

Este texto presenta una reflexión a la luz de la investigación *Pedagogía y Metodología de la Recreación en la Escuela* realizada entre los años 2011 y 2014. El propósito fundamental de la investigación fue construir modelos o rutas de intervención de la recreación en la escuela, partiendo que aquí se concibe la recreación como un saber diferente al deporte y la educación física. Para lograr el propósito de ésta pesquisa, fue necesario construir marcos de análisis, en este caso pedagógicos que permitieran comprender las preguntas fundamentales como son la formación humana y el tipo de sociedad a la cual se quiere contribuir desde la educación en recreación.

Por ello, el documento que se expone pretende dar cuenta de las reflexiones que sobre pedagogía de la recreación realizó el grupo de investigación, el cual evidencia sus apuestas formativas, así como las tensiones que pueden existir con la incursión de la recreación como saber escolar. Para esto, en la primera parte del texto se realizará una contextualización de la investigación, en la segunda parte se expondrán los fundamentos conceptuales sobre pedagogía de la recreación y la tercera se dará cuenta de la discusión que se suscita con esta apuesta de formación.

1 **Cita sugerida:** Rodríguez Cortez, A., Castro Ballén, J. & Carreño Cardozo, J. (2015). Aproximaciones a fundamentos para pensar la pedagogía de la recreación. *Ímpetus*, vol. 9 (1). Pp. Xx-xx.

Contextualización de la Investigación

El problema de la investigación se centra en comprender las maneras cómo circula el saber sobre la recreación, ocio, tiempo libre y escuela, en tres instituciones educativas de básica y media de la ciudad de Bogotá (3 colegios oficiales y 2 privados), para ello se realizó una indagación sobre las representaciones sociales de los maestros y los imaginarios de los estudiantes en los grados 10 y 11. La muestra de profesores se conformó por 43 maestros, 26 de escuelas oficiales y 17 de privadas; por género, 30 mujeres y 13 hombres. La muestra de 169 estudiantes, 136 de escuela pública y 33 de escuela privada, divididos por género en 86 mujeres y 83 hombres.

El instrumento que se utilizó fue un cuestionario que se constituyó por 28 preguntas, para maestros y 15 para estudiantes; las preguntas son de tipo abierto en su mayoría y de opción múltiple, organizadas por las categorías previamente enunciadas.

Los resultados de esta primera parte, es un meta-texto que estableció en alguna medida tanto las representaciones de los maestros como los imaginarios de los estudiantes, sin embargo uno de los hallazgos fundamentales fue la emergencia de cuatro categorías (libertad, experiencia, tiempo y territorio), las cuales se convirtieron en el punto clave para la segunda parte de la investigación⁴.

Para este momento la construcción de estas cuatro categorías emergentes, permitió acercarse a los maestros, inicialmente como requerimiento de las directivas de las instituciones donde se realizó la investigación, para así socializar los hallazgos en dos perspectivas, por un lado, formalizar algunos conceptos sobre recreación, ocio y tiempo libre, y por otro, visibilizar los lugares por los cuales enunciaban tanto maestros como estudiantes transita la recreación en la escuela. Esta socialización se realizó con los profesores, a partir de talleres en cada una de las instituciones escolares. De estos procesos de acercamiento, conversación y discusión surgieron inquietudes, dudas, afirmaciones que llevaron a los investigadores a preguntarse por la pedagogía de la recreación en la escuela.

Este fue precisamente el centro de atención para la tercera fase de investigación, la cual tenía como fin construir modelos o rutas de intervención donde se hiciera explícito el papel de la recreación en las instituciones escolares, por tal razón, se partió de hacer revisiones bibliográficas y confrontación de ideas sobre lo que se concibe por

pedagogía y la enseñanza de la misma, así que surgieron inquietudes que llevaron a la realización de algunos fundamentos pedagógicos, que aún son considerados como aproximaciones, pues están en fase de construcción y después de allí requieren la fase de contrastación.

A continuación, se expone elementos pensados por el grupo de investigación sobre lo que puede considerarse importante o fundamental en las intervenciones recreativas que con intencionalidad pedagógica se realicen en la escuela. Así mismo, reflexiones sobre enseñanza, maestro y naturaleza del saber recreativo, las cuales evidencian la amplitud del campo de acción-reflexión de este saber.

Pedagogía y enseñanza de la recreación

Comprendiendo que la pedagogía se encuentra en el campo de las ciencias sociales y humanas, este apartado, pretende estudiar la consolidación de la pedagogía como disciplina y el papel de la enseñanza como objeto de análisis de la misma.

Desde la perspectiva de los investigadores del Grupo de la Historia de las Prácticas Pedagógicas se concibe a la pedagogía como aquella que produce conocimiento concerniente al campo de la enseñanza y de los saberes culturales, en tal sentido la pedagogía es:

La disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una realidad (Zuluaga, Echeverry, Restrepo & Quiceno, 1988: 11).

En esta perspectiva, pensar en una pedagogía de la recreación, implica en primera instancia comprender la importancia del saber socio-cultural que tiene la recreación en la formación de sujetos sociales, esto quiere decir, reconocer que las acciones que realiza el sujeto para propiciar, fortalecer, y desarrollar su dimensión lúdica en busca de un mejoramiento de su calidad de vida y su integración social son propósitos de esta pedagogía.

Por ello, a lo largo del proceso histórico el campo de la pedagogía ha debatido sobre la formación de personas con posibilidades de disfrute personal, enriquecimiento cultural y social, para Cuenca (2010), la pedagogía implica reflexión, comprensión, estudio científico y propuesta de

mejora. En este sentido, la perspectiva de la pedagogía en recreación hace una reflexión constante sobre la manera como los sujetos se relacionan consigo mismo, con el otro y con el medio en vía de lograr una formación humana, amplia y social, a partir de la construcción de ambientes y mediaciones lúdicas y recreativas que le permitan la configuración de espacios educativos amables.

Estas construcciones pretenden hacer un aporte al campo de la pedagogía y la educación, así como lo ha hecho la pedagogía del ocio liderada por la Universidad de Deusto en España “el hecho de que la pedagogía del ocio sea una disciplina reciente y un área de conocimiento tradicional, no debe ocultarnos sus dificultades, especialmente a la hora de llevarla a cabo como realidad práctica” (Cuenca, 2004: 17).

En este sentido, así como lo enuncia Cuenca, no es fácil llevar a la práctica una propuesta pedagógica como estas, para el grupo de investigación ha significado construir elementos para ir consolidando la pedagogía de la recreación principalmente en la escuela, en tal sentido, se han edificado principios y categorías de trabajo de la recreación. Ello, con el fin de buscar que las acciones que se realicen en recreación sean con sentido pedagógico, lleven a maestros y estudiantes a realizar acciones y actividades que le permitan ser más felices y consientes en un pleno ejercicio de autonomía y libertad.

Principios de Intervención⁴

Son aspectos indispensables en las intervenciones pedagógicas que realice la recreación en la escuela. Es decir, son pautas que se acogen para mediar los propósitos y las acciones específicas, que permiten el ordenamiento de fases, las formas de relación entre actores, las características de las actividades a proponer y ejecutar.

Principio 1: dialoga y decide con la comunidad

Este principio se refiere a la co-construcción del diseño o plan con la comunidad a la que está dirigida la propuesta. De forma honesta e intencionada, la intervención les da lugar a los actores de la institución escolar para pensar y decidir sobre lo que ocurra con ella. En este sentido, la construcción implica también corresponsabilidad tanto en el diseño como en la ejecución y evaluación.

Se entiende que entre los actores, como en cualquier organización social, algunos tendrán mayor interés, au-

toridad o responsabilidad ante el proceso, mientras otros tendrán un rol más expectante y receptor. Sin embargo se espera que en todos los niveles ocurra el diálogo y decisión con los actores. Este hecho es demarcado evidentemente en la institución escolar por lo que ocurre entre administrativos, docentes y estudiantes, donde convencionalmente los dos primeros son roles efectivos de diseño, ejecución y control mientras los últimos son pasivos y sin poder de decisión.

Principio 2: los saberes están en el contexto

Este principio consiste en la construcción de datos, información y conocimiento a partir de los saberes sobre recreación que están en el contexto. Como principio requiere la comprensión de los conocimientos en recreación como núcleos generadores de preguntas o problemas y no como información preestablecida que se divulga socialmente en la escuela.

Esta posición dista de varias de las tendencias de la recreación en la escuela cuyo propósito con carácter generalizante es el buen uso del tiempo libre. Estas propuestas contienen la información necesaria para aplicar en determinados contextos propuestos en recreación. A diferencia de estas posturas, la investigación propone que la recreación, en tanto, depende en sí misma de las características que identifican lo lúdico, lo placentero, lo ocioso de una sociedad, así mismo los saberes y prácticas ligados a estos conceptos son diversos y por ello, ricos en posibilidades que incluso, tienden a problematizar las formas universales en que se pretende concebir la recreación y el ocio.

Como disciplina pedagógica, a diferencia de otras, la recreación no tiene información universal de base, vinculada con el proceso de formación que se propone. Es decir, no contiene saberes mínimos de los cuales partir para comprender su desarrollo o su aplicabilidad. Por el contrario, la recreación en la escuela necesita la incertidumbre de estos saberes para orientar la participación de la comunidad escolar en los saberes existentes y las necesidades sentidas y expresadas.

Este principio implica que la tensión sobre si la recreación puede ser o no una asignatura en el ámbito escolar, queda superada en tanto no es tan relevante la forma como se organice operativamente, como la fundamentación que implica construir una disciplina pedagógica de dinámicas de diseño y aplicación muy distintas a las asignaturas tradicionales. Para el recreador, es imprescindible tener me-

canismos para reconocer cuál es el saber del contexto que puede ser la base de información relacionada con la recreación. La forma en que esta información pueda ser indagada y dispuesta para el diálogo y las decisiones, será aspecto clave para construir los contenidos de la propuesta. Este punto puede ser sensible cuando se manifiesta el lugar de la recreación en la escuela como disciplina pedagógica responsable de introducir a los estudiantes en una especificidad de información y habilidades relacionadas con este.

Principio 3: el lenguaje recreativo siempre irá del entretenimiento o novedad, a formas más complejas

Si bien los discursos sobre recreación intentan hacer en muchas ocasiones una diferenciación simple entre recreacionismo y recreación, entendiendo el primero como un activismo más o menos superficial y por el segundo series de acciones con mayor profundidad y alcance, es claro que la recreación depende y actúa con las acciones de corto y largo plazo. Estos mismos términos los utiliza Cuenca (2004) al respecto de la educación del ocio. Para este autor las propuestas de corto plazo están relacionadas con acciones muy concretas cuyo propósito mayormente está dirigido al entretenimiento, mientras que las del largo plazo son conjuntos de acciones con fines más amplios que los que ocurren solamente en la actividad.

Además, en la investigación se ha reconocido que, de muchas formas, cualquier propuesta en recreación depende de las imágenes y experiencias ya existentes sobre recreación. Esto implica que la asimilación de propuestas en recreación depende que los actores relacionen en un primer momento la propuesta como marco del imaginario sobre recreación. Reconocer esta situación facilita la comprensión de otras posibilidades de la recreación a largo plazo.

Como principio, las acciones ejecutadas siempre inician con actividades donde prima el componente de entretenimiento o novedad, y el diseño siempre se ocupa de conjugar estas actividades entretenidas o novedosas hacia otro tipo de acciones cuyo componente tiende a la reflexión, la percepción o las decisiones de impacto para el grupo. Se considera que estas acciones pueden ser de entretenimiento cuando se dirigen, usualmente por el creador, tienen componentes de alegría o diversión y su tiempo de duración es corto. Como novedad pueden ser las acciones no dirigidas que recurren a la configuración de escenarios fuera de la rutina o disposición de elementos que buscan una percepción distinta e inmediata para los participantes. Este tipo de acciones usualmente se dirigen

más a la sensación individual. No obstante, es necesario mencionar que las acciones recreativas han de orientarse a estar a gusto con estas.

Categorías de intervención

En el proceso de investigación, cuatro grandes categorías de acción – reflexión fueron emergentes, las cuales se presentan como conjuntos de posibilidades para el diseño y se relacionarán con ejes transversales de interpretación e intervención pedagógica:

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 ejemplo se pueden citar la reflexión sobre la gestión del tiempo y la formación en apreciación paisajística, turística, entre otros.

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).

Con este marco de análisis se propone pensar en la enseñanza de la recreación en las instituciones escolares, en tal sentido, el saber de la recreación para ser enseñado no tiene como propósito último, ser agregado al currículo, sino lo que se quiere plantear, en consonancia con los principios de intervención planteados, es que la recreación en la escuela tenga muchas opciones y posibilidades de actuación en construcción colectiva, por tanto, la actitud frente al conocimiento es de apertura, no se trata de establecer contenidos a transmitir en una clase más. Lo que significa que la recreación y el docente en recreación deben comportar una carga distinta por la naturaleza de su saber. Así pues, de lo que se trata es de generar en la escuela un escenario de bienestar y el desarrollo social que movilice la institución escolar entorno a experiencias, actividades, proyectos que susciten actitudes tendientes al reconocimiento del ocio, el juego, la lúdica como aspectos indispensables en el desarrollo humano y la calidad de vida. La enseñanza, desde la propuesta de Martínez Boom:

Es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Es a partir de la consideración de la enseñanza como posibilitadora del pensar como se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística; y es situando la enseñanza en disposición hacia el pensamiento como maestro–alumno, escuela y saber adquirirán sentido y lugar específico. (2005:168)

En conclusión, la enseñanza de la recreación en la escuela, da lugar a espacios de encuentro en los que se potencia la formación integral y el desarrollo humano. La enseñanza es en sí misma acontecimiento y agenciamiento del pensamiento que da lugar a la incertidumbre, es, en palabras de Martínez Boom, un ejercicio azaroso, una actitud vital, que no se reduce a prácticas o relaciones instrumentales con la cultura, el conocimiento, el lenguaje, la ética, sino que da lugar a resonancias, disonancias y consonancias con los elementos que le pertenecen.

La discusión

Con relación a los planteamientos realizados de pensar la recreación en la escuela como un saber independiente de la educación física y el deporte, implica en alguna medida preguntarse por cómo se han consolidado los saberes que se conocen tradicionalmente; ello lleva a una primera discusión y es que estos existen generalmente ligados al desarrollo de las ciencias y disciplinas del conocimiento científico, el cual se ha trasladado como saber enseñable, en este sentido, Alejandro Álvarez (2003), desde un enfoque genealógico, comenta como lo que hoy se sabe sobre cada una de las llamadas disciplinas escolares, fue producido para ser enseñado. La aparición de las disciplinas en la escuela, no fue sencillo, implicó fragmentar las disciplinas, seleccionarlas, resignificarlas y convertirlas a nuevos signos:

Actualmente está mayoritariamente aceptado que los contenidos de las materias que se enseñan en las instituciones educativas son una adaptación pedagógica de las ciencias que la sociedad ha validado y considera necesarias. La pedagogía, en este sentido, simplificaría y seleccionaría dichos contenidos tomados de las ciencias, en función de los intereses de los estudiantes, su edad, su carrera, o su contexto regional y cultural, en últimas en función de aquello que estarían en capacidad de entender. Las disciplinas escolares serían entonces una mezcla entre ciencia y pedagogía. La ciencia dictaría los contenidos y la pedagogía orientaría los criterios con los cuales seleccionarlos y adaptarlos. (Álvarez, 2003: 296).

Si la idea de consolidación de los saberes escolares pasa por ser una adaptación de la ciencia que la sociedad ha validado, el problema contemporáneo es de qué tipo de ciencias estamos hablando, podrían ser de unas ciencias que intentan reconfigurarse desde nuevos paradigmas como son los planteados por la inter y transdisciplinariedad; esta perspectiva, implicaría repensar los contenidos a ser enseñados, pensado más como problemáticas, que contenidos ordenados, organizados y jerarquizados, además de ello, permitiendo quizás comprender el papel de la cultura y de los cambios sociales en la estructuración de derroteros que sean posibles a la luz de nuevas posturas que podrían asumirse frente al conocimiento, su validez y las formas de su estructuración.

Desde hace algún tiempo, existe una fuerte discusión entre los saberes tradicionales existentes y saberes que son emergentes de la cultura, estudios realizados como el proyecto Atlántida (Cajiao, 1996) que centran su atención en dos conclusiones importantes: por un lado, la separación entre la escuela y la sociedad y entre la propuesta de la escuela y las expectativas de los adolescentes, por otro lado, la tensión evidente entre la cultura premoderna de la escuela y la intensa rapidez de la posmodernidad que se vive en el universo cultural de los adolescentes, en tal sentido, evidencia una falta de articulación entre el conocimiento escolar y la vida cotidiana, rupturas entre sociedad, cultura y escuela cada vez mayores, frustraciones de estudiantes y maestros frente al conocimiento y la transcendencia que este puede tener en el proyecto de vida de los jóvenes, una vez salen de la institución escolar. Descontento, frustración, miedo y ansiedad son los sinsabores que puede dejar una escuela que replica prácticas, conocimientos y saberes descontextualizados, que no se interroga y pregunta por su papel en la formación contemporánea y en la incidencia de la formación de nuevas sociedades.

Además de lo anterior, es importante reconocer que la escuela no es la única institución que educa y a partir de los planteamientos que promueve la sociedad educadora se reconoce que existe en la ciudad muchos aspectos que pueden contribuir a la formación social y por tanto, busca ejercer unas relaciones más amplias entre la escuela y la ciudad:

La ciudad es un contenedor de una educación múltiple y diversa, positiva, negativa, que se desparrama por la mayoría de sus espacios. Si fuese posible dibujar el mapa educativo de una ciudad, y no solamente el mapa escolar, seguramente resultaría una trama en la que no sería fácil localizar amplios sectores vacíos de reales o potenciales efectos

de educación. Escuelas, centros de educación en el tiempo libre, educadores de calle, educación familiar y toda la red cívica, cultural y comercial que provee recursos y estímulos generadores de información (y en su caso de deformación) configuran el entramado educativo de la ciudad, el entramado educativo que *es* la ciudad. (Trilla, 1993:180).

En este contexto, lo que pretende esbozar este texto, es la aceptación de nuevas entradas de conocimientos, maestros e intereses que enriquezcan la formación de los jóvenes y niños, los cuales deben buscar cada día más formas alternas, diversas y distintas de enseñar, aprender y convivir. La discusión que aquí se pretende dar, no intenta desvirtuar la importancia de los saberes escolares tradicionales o que en algún momento ellos deban desaparecer, pero si se trata de poner en consideración formas más articuladas de enseñar donde el conocimiento se relacione con la vida de los estudiantes, asunto nada nuevo, que los intereses de maestros y estudiantes se tomen en cuenta para formular los contenidos ya no como dados sino como contruidos, que se permita la visibilidad de nuevos intereses que aborden problemáticas como la imaginación, la fantasía, la alteridad y la posibilidad para edificar otros mundos para estudiantes y maestros, donde se repiense si los saberes escolares deben provenir de las ciencias o se da la apertura a saberes contruidos culturalmente. Quizás estas reflexiones permitan tejer diálogos amplios entre la institucionalidad de la escuela, los estudiantes y maestros que se encuentran en constante transformación.

Sin embargo, todo este contexto interpela la formación de nuevos licenciados, teniendo en cuenta el cambio en el que se encuentra la sociedad y los retos que suma cada día a la educación, la tarea de formación de maestros no es clara, las críticas son constantes y se buscan replanteamientos que permitan en alguna medida dar respuesta a muchos de los requerimientos.

Una de las mayores críticas que se hace, es que la formación de maestros se efectúa en la racionalidad de la modernidad, donde se concebía que los contenidos eran independientes del contexto y de los intereses de los estudiantes, lo que puede estar en crisis es el modelo de escuela que quiere aún sostener y la cual en estos momentos resulta inviable y poco posible. En este 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 posibi-

lidades 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)

En este sentido, se ha venido también gestando nuevas licenciaturas, las cuales pueden tener su surgimiento en las ciencias o disciplinas escolares tradicionales, su entrada como saber escolar es confusa y no tienen claridad en muchos aspectos como ya lo han elaborado los saberes escolares tradicionales; en algunos casos estos saberes no tienen un lugar en los planes de estudio, no se le da importancia y terminan en acciones que algunos maestros pueden denominar asignaturas de relleno o costura. Sin embargo, no es igual para los estudiantes, aunque no tienen claridad si es una ciencia, una disciplina o un saber escolar que se integra a la escuela, suele llamar mucho su atención, 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 ocupar un lugar fundamental en su formación.

Reflexiones Finales

Desde una aproximación a los fundamentos pedagógicos expuestos en este texto, han motivado en el grupo de investigación algunas reflexiones:

1. Los planteamientos que aquí se exponen tienen su origen en la apuesta formativa realizada por la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual a partir del año 2006, desde sus tres licenciaturas educación física, recreación y deporte consolidan nuevos campos, perfiles y formas de intervención pedagógica en la sociedad colombiana.

En tal sentido, las inquietudes del grupo de investigación intentan desde hace ya tres años pensar en los asuntos que le atañen a la pedagogía de la recreación y sus formas de enseñar, intervenir y construir tejido social en las comunidades donde llegue un licenciado en recreación. Así mismo, existe un fuerte vínculo entre la investigación aquí presentada y las prácticas pedagógicas de los licenciados en recreación en la escuela particularmente, es con ellos con quien se ha

confrontado algunos de los planteamientos aquí expuestos.

2. Ha resultado de gran importancia desnaturalizar la pedagogía de la recreación como un hecho asimilado a la educación física, ello ha permitido abordar de manera amplia las discusiones que se pueden dar con relación a la construcción sobre el conocimiento escolar, permitiendo al grupo de investigación abrir su mirada sobre los problemas actuales de la educación y las múltiples posibilidades que pueden aportar el campo de la recreación, el ocio y el tiempo libre en la construcción de mediaciones pedagógicas y de sujetos más humanos.
3. El grupo de investigación comprende la importancia de debatir al interior de las Facultades de Educación y en segunda instancia en los programas de Educación Física, Recreación y Deporte el papel formativo que tiene la recreación, entendida no como una práctica instrumental sino como una posibilidad de formación humana que construye mediaciones y recupera lenguajes culturales poniéndolos al servicio del desarrollo del pensamiento creativo, alterativo y alternativo.
4. La reflexión sobre los contenidos, la organización de los mismos y la jerarquía de estos en la institución escolar, debería ser una constante discusión al interior de las escuelas y la educación en sí misma; los tiempos contemporáneos requieren de aspectos diferentes que en algún momento no pueden consolidarse solo a partir del argumento de la tradición, requieren ser validados por su comprensión formativa y su posibilidad social.
5. La emergencia de nuevos contextos en la escuela hace necesario reflexionar y reconocer los diferentes campos de formación de los actuales licenciados y en tal sentido, interpelar el papel de los saberes escolares tradicionales y la función de la educación, más allá de hacer sujetos y sociedades altamente productivas y eficientes.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. (2003). *La Pedagogía y las Ciencias: historia de una relación*. En: Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, J., & Álvarez A. (Eds). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio.

- Boom, M. (2005). *¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento*. En: Frigerio G & Diker G.(comp) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Cajiao F. (1996). "Atlantida: Una aproximación al adolescente escolar Colombiano". En: *Revista Nómadas* No. 4. Marzo. Universidad Central: Bogotá, Colombia. Recuperado: 4 septiembre 2014 de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118896007.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gutiérrez, G. (s.f). *Conceptos de pedagogía, educación, formación y enseñanza*. Recuperado el 1 de noviembre de 2013 de: <http://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2011/02/conceptos-de-pedagogia3ada-educacion3b3n-formacion3b3n-y-enseñanza3b3n.pdf>.
- Trilla, J. (2003) *Otras Educaciones animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Antropos.
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S., & Quiceno, H. (1998). "Pedagogía, Didáctica y Enseñanza". *Revista Educación y Cultura*. No. 14. FECODE: Bogotá. p.p. 10-11.

Notas

- 2 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.
- 3 Cfr: Para ampliar los resultados así como los planteamientos sobre los principios de intervención se invita al lector a confrontar algunas producciones publicadas por el grupo de investigación en: *Revista Lúdica Pedagógica* No. 18; *Revista Magis* Vol.6 No. 13; *Revista Perspectivas Educativas* Vol. 5, 2012.
- 4 Intervenir en pedagogía es actuar reflexivamente. 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 y con el desarrollo social del país y de un mundo en proceso de globalización.