

**LA RECREACIÓN COMO FLUJO DE EXPERIENCIAS DE OCIO: UNA
CONSTRUCCIÓN SOCIOCULTURAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
JUAN BAUTISTA MIGANI, COLOMBIA**

Recreation as a flow of leisure experiences: a sociocultural construction in the Juan
Bautista Migani Educational Institution, Colombia

A recreação como fluxo de experiências de lazer: uma construção sociocultural na
Instituição Educacional Juan Bautista Migani, Colômbia

Gustavo Adolfo Cardona Ortiz

Universidad de la Amazonía, Colombia

g.cardona@udla.edu.co

Resumen

En una sociedad de consumo y productividad el tiempo libre es tan exógeno como las posibilidades de su adecuada utilización. A partir de esta premisa, el presente texto muestra la sistematización y el análisis del papel de la recreación como flujo de experiencias de ocio desde un ejercicio de construcción cultural y social, teniendo presente el caso de la Institución Educativa Juan Bautista Migani en Colombia. La estructura de la vivencia supuso un entramado dialógico y una praxis que involucra a los estudiantes de secundaria como constructores de escenarios de aprendizaje. En estos se asumen estados de autonomía para la generación de experiencias de recreación significativas, lo que se constituye una representación social fuerte de la necesidad del otro en el crecimiento personal orquestado por el comportamiento que los estudiantes asumen en su tiempo libre (ocio).

Palabras clave: *ocio; recreación; experiencia; aprendizaje.*

Abstract

In a society of consumption and productivity, free time is as exogenous as the possibilities of its proper use. From this premise, this text shows the systematization and analysis of the role of recreation as a flow of leisure experiences from an exercise in cultural and

social construction, bearing in mind the case of the Juan Bautista Migani Educational Institution in Colombia. The structure of the experience involved a dialogic framework and a practice that involves high school students as builders of learning scenarios. In these states of autonomy are assumed for the generation of significant recreation experiences, which constitutes a strong social representation of the need of the other in personal growth orchestrated by the behavior that students assume in their free time (leisure).

Key words: *leisure; recreation; experience; learning.*

Resumo

Numa sociedade de consumo e produtividade, o tempo livre é tão exógeno quanto as possibilidades de seu uso adequado. A partir dessa premissa, este texto mostra a sistematização e análise do papel da recreação como fluxo de experiências de lazer de um exercício de construção cultural e social, tendo em vista o caso da Instituição Educacional Juan Bautista Migani na Colômbia. A estrutura da experiência envolveu uma estrutura dialógica e uma prática que envolve alunos do ensino médio como construtores de cenários de aprendizagem. Nesses estados de autonomia, assume-se a geração de experiências recreativas significativas, o que constitui uma forte representação social da necessidade do outro no crescimento pessoal orquestrado pelo comportamento que os alunos assumem em seu tempo livre (lazer).

Palavras-chave: *lazer; recreação; experiência; aprendendo.*

1. Introducción

Desde hace algunos años, en el imaginario de los estudiantes sobre la clase de Educación Física en Colombia se ha revalidado una perspectiva de automatización de este escenario de aprendizaje, la cual tiende a una “deportivización de la Educación Física” (Cagigal, citado por Contecha, 2007, p. 131). A pesar de este equívoco, al menos se contaba con cierto estado de activismo propio del llamado del deporte. No obstante, en la actualidad es bastante complejo contar la con participación activa de propuestas deportivas y recreativas en el escenario de la clase, pues las diferentes alternativas de interacción virtual han constituido el foco de esfuerzos didácticos para

regresar a la realización de actividades de implicación física que representen estados de bienestar y generen niveles de adherencia como hábitos. Esta es una necesidad ante el mundo del consumo, el innegable sedentarismo y los estados precarios de salud autoimpuestos.

A partir de estas prioridades se proponen una serie de situaciones de orden experiencial mediante las que, lejos de enajenarse la responsabilidad individual en la construcción de ideales de cuerpo y salud, se pueda suponer una construcción colectiva a partir de interacciones sociales. La intención es que estas deriven en cambios culturales sobre varios tópicos como la clase, la recreación, el ocio y el juego, para validar la importancia que tiene la comunidad (representada en el otro) en la generación de estados de bienestar. De esta manera, en el presente texto se realiza una reflexión sobre las vivencias relacionadas con las categorías mencionadas en la Institución Educativa Juan Bautista Migani, Colombia, específicamente en los ciclos de primaria y secundaria. Para esto se acogen insumos tales como los direccionamientos de la clase y los eventos lúdicos masivos.

2. Contextualización

Las vivencias consignadas en este texto son propias de la Institución Educativa Juan Bautista Migani, en el departamento del Caquetá, Colombia. Se construyeron durante dos años de orientación didáctica por parte del autor, tiempo en el cual se asumió como reto la inclusión del ocio en las estructuras curriculares, mentales y experienciales. Esto obedece a que se reconocen sus atributos y la necesidad de pedagogía frente al tema para el grupo poblacional escolar. El centro educativo mencionado es de carácter oficial y tiene un grupo escolar de 1066 estudiantes. Funciona en dos jornadas (mañana y tarde) y la población sujeto del presente estudio es un aproximado de 314 estudiantes pertenecientes a los grados séptimo, noveno, décimo y undécimo. En dicha institución las prácticas se fundamentan en el *Modelo pedagógico crítico-social* y a partir de este contexto surge una experiencia, un ideal, una propuesta didáctica.

3. Propuesta didáctica: un camino de diálogo y proposición

3.1 Relato desde la comunidad: estrategias al disfrute

En el primer contacto con la comunidad académica surgieron tensiones entre los estudiantes, los contenidos y la metodología. Con asidero en la necesidad de provocar curiosidad y ganas de aprender, los retos iniciales se ligaron estrechamente a la construcción de un diálogo permanente entre los principales actores educativos desde las experiencias personales relacionadas con el juego. Escuchar los momentos de barriada le permitió al docente hacer una construcción mental sobre los estudiantes y los factores que determinaban los comportamientos en este tipo de actividades.

Debe añadirse que en este momento aún no se había reconocido el espectro lúdico como un asunto trascendente en las actividades cotidianas ni la concepción de bienestar desde el disfrute. En este sentido, los relatos sustentaron que aún se juega sin que haya consciencia de que se disfruta o de que existen aportes a los estados de bienestar para la percepción de la vida, el mundo y especialmente de comunidad. Así pues, poco a poco, las experiencias derivaron en el conocimiento de esas necesidades, motivaciones y expectativas implícitas en el diario vivir de los estudiantes, además de permitir entender la posible articulación de éstas con el medio escolar bajo una propuesta que abordará actividades recreativas como flujo de ocio desde los diferentes enfoques. Pero, ¿siempre ha acontecido esto?

3.2 Pero, ¿siempre ha acontecido esto?

A manera de antecedente, se puede decir que tanto maestros como estudiantes se muestran atrapados en una institución que, aunque propone actividades, se caracteriza por la imposición de los tiempos y por una estructura rígida que no permite la exploración, en algunas ocasiones, de otros aspectos que son importantes en el desarrollo de la vida escolar (Carreño, Rodríguez y Gutiérrez, 2012).

Parece ser que el tiempo en la escuela no tiene posibilidades de incurrir en el azar, pues todo se encuentra fríamente calculado. En este sentido, hasta las actividades de

diversión son planeadas con antelación y no hay cabida para la espontaneidad: el horario, el reloj, el control van unidos a la organización escolar (Carreño et al., 2012).

Es pertinente aclarar que el marco de los proyectos pedagógicos de la institución está inmerso en una propuesta de uso creativo del tiempo. Este se encuentra sustentado en los torneos deportivos interclases (fútbol de salón, voleibol, entre otros) y en un evento anual de los proyectos de área, el festival de cultural y ancestral del Caquetá (bailes, fiestas, gastronomía, tradiciones populares de la región), además de una jornada recreacionista.

Este tipo de insumos aunados al diálogo con los estudiantes muestran lo importante que son las muchas expresiones de juego que se encuentran inmersas en escenarios distintos al escolar. Esta situación provocó un ejercicio pedagógico del ocio, la recreación y el juego, desde el entendido de la pedagogía en los términos de Zambrano (2013), es decir, como un discurso en el cual uno o varios sujetos reflexionan sobre las condiciones de educabilidad de otros sujetos.

No obstante, además de responder a la pregunta del por qué, Zambrano (2013) plantea que el docente tiene la necesidad y responsabilidad de responder al cómo, cuestión que le atañe a la Didáctica desde la cual se pretende la generación, circulación y apropiación del conocimiento (Zambrano, 2013). Por lo tanto, se identificó la necesidad de realizar un abordaje más académico de las categorías de ocio, recreación y juego, al igual que plantear una propuesta que configure experiencias colectivas significativas de manera permanente y no irregular en los ambientes de aula.

3.3 Del ocio y sus expresiones

Pese a que algunas personas cuestionan el ocio por no encontrarle una significancia en la cotidianidad, este ha estado presente en la vida de la humanidad desde los orígenes prístinos de ella. Para los fines del presente trabajo el ocio se asume como un área de la experiencia humana cuyo desarrollo se enmarca por la libertad de elección propia y que trae consigo la satisfacción personal. En esta perspectiva, este se manifiesta en diferentes ámbitos y mediante actividades que van desde lo físico,

pasando por lo intelectual, lo social, lo artístico e incluso lo espiritual (World Leisure and Recreation Association [WLRA], 1994).

A propósito de las características del ocio, es pertinente comentar que este hace parte de una serie de alternativas o expresiones orientadas desde los ámbitos deportivo, recreativo, ecológico, turístico, ambiental, cultural, artístico. De hecho, autores como Sue (1980) definen unos campos de práctica del ocio relacionados con actividades físicas, culturales, sociales y actividades de índole práctica.

Como categoría de estudio, el ocio adopta la recreación dentro de sus expresiones. Como bien lo expresa Bolaño (2005), la recreación como ocupación del ocio se vincula con este dado que comparten características como su relación con el tiempo libre, la libre elección, la voluntad generadora de bienestar, entre otras. Esto coincide con lo expuesto por otros autores como Velasco y Contreras (2003) para quienes el ocio refiere a

aquella actividad humana libre, placentera que, efectuada individual y socialmente, respondiendo a una actividad emprendida voluntariamente durante el tiempo libre, está motivada primordialmente en la satisfacción o placer que se deriva de ella (p. 35).

3.4 Desarrollo humano, pensamiento crítico y autonomía

Habría que decir también que el ocio como experiencia representa una importante característica del desarrollo humano, definido como “estudio científico de los procesos del cambio y la estabilidad durante el ciclo vital humano” (Papalia, et al, 2012, p. 4). No obstante, la construcción de estructuras mentales que propicie la adopción de conductas relacionadas con el desarrollo de un pensamiento ajustado a la resolución de problemas (Halpern, citado por Agredo y Burbano, 2013) muestra la necesidad de incorporar el pensamiento crítico en las estrategias de enseñanza relacionadas con el aprendizaje colaborativo y social (Vygotsky, citado por Papalia, et al, 2012). Por lo tanto, acá se proyecta como tesis la convergencia y conveniencia positiva de diferentes posiciones epistémicas en un modelo educativo que se

fundamente en un ideal de desarrollo humano social, pensamiento crítico y autonomía.

Es relevante destacar que el pensamiento crítico puede ser una “tarea colaborativa, no competitiva” (Facione, 2007, p. 3). Esto permite concatenar la idea de desarrollo humano sustentada en la perspectiva cognoscitiva desde la *Teoría sociocultural* de Vygotsky en el sentido de que la necesidad del engranaje social posibilita “el crecimiento cognoscitivo como un proceso colaborativo” (Papalia et al., 2012, p. 34).

En este, el aprendizaje

no sólo es producto de los procesos cognoscitivos sino de las actividades colectivas [que] permiten interiorizar el pensamiento y comportamiento de la sociedad para convertirlas en propias; es decir que las funciones psicológicas superiores son en primer lugar internas para luego constituirse en externas (Institución Educativa Juan Bautista Migani, 2019, p. 8).

Dicho sea de paso, esta idea del aprendizaje demanda recordar que cada persona tiene “características propias, físicas, emocionales, mentales, cognitivas que lo hacen un ser único y particular, a pesar de encontrarse dentro de un conglomerado social” (Agredo y Burbano, 2013, p. 8).

Por otra parte, el pensamiento crítico es asociado con diferentes conceptos aportados por distintos autores como Saiz, Nieto, Villarini y Valenzuela (como se cita en Agredo y Burbano, 2013), quienes lo asumen como un proceso reflexivo, autodeterminado y autónomo. Estas características resaltan en las interacciones en que el docente es un facilitador y el estudiante autónomo de lo que desea aprender (Institución Educativa Juan Bautista Migani, 2019, p. 8)

Pese a que es posible encontrar dificultades en la implementación en el aula, es precisamente la necesidad de incursionar la que debe motivar la propuesta de habilidades esenciales del *Pensamiento crítico* (Facione, 2007) tales como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la

autorregulación, sin menoscabo de los ámbitos cognitivo y socioafectivo (Moromizato, 2007). A su vez, Montoya (2007) expresa que “una comunidad indagadora e inquisidora donde los estudiantes empiezan a darse cuenta y a corregir los métodos y procedimientos usados por los compañeros, así como los propios[, en un contexto así los estudiantes] son capaces de autocorregirse” (p. 10). Esto permite proponer un modelo educativo desde el pensamiento crítico.

Ahora bien, en el marco del deseo de consolidar experiencias significativas debe reconocerse el poder de otras dimensiones del desarrollo humano como la lúdica que está relacionada con el ocio. De acuerdo con autores como Agredo y Burbano (2013, p. 1) este se encuentra mal orientado toda vez que la “sociedad de consumo ha posicionado un estereotipo insulso en los jóvenes, quienes dedican la mayor parte del tiempo al ocio” desconociendo las posibilidades y los alcances de este como un insumo para experiencias enriquecedoras del bienestar y el buen vivir.

Por último, la relación de convergencia en criterios de conveniencia como propuesta educativa implica entender que la formación de sujetos con capacidad de participación activa en las decisiones (individuales y colectivas) que les competen configura un desafío académico sustentado en teoría y praxis. De acuerdo con Freire (1969), es importante señalar al menos un ejemplo de relación o coexistencia problemática desde la perspectiva de la necesidad (reciprocidad).

De ahí que Agredo y Burbano (2013) señalen que

en realidad el compromiso que existe entre la educación y el desarrollo del pensamiento crítico va más allá del aula, es preservar la dinámica del pensamiento y convertirla en una herramienta operativa en la vida real, en relación con la resolución de problemas y eventualidades bajo una lógica de aprendizaje constante y dinámica de todas las experiencias que se elaboran alrededor del sujeto. Por tanto, el conocimiento adquirido es la condición propia del pensamiento puesto en práctica (p. 20).

3.5. Aula de Bellas Artes (ABA), escenario de ocio, recreación y juego

Retomando las impresiones de los estudiantes a partir del diálogo, se procedió a aportar acervos conceptuales reflejados en momentos o experiencias que conllevaron a tomar iniciativas didácticas. El objetivo principal del momento de estructuración para los estudiantes es lograr una transposición didáctica mediante la cual ese saber académico o científico se convierta en uno común o popular (Zambrano, 2013).

Estas observaciones dieron lugar a entender que en el tiempo libre de los jóvenes los esfuerzos e intereses de ellos se enfocan en un ocio digital, especialmente desarrollado a través de redes sociales, juegos en línea y otras plataformas de interacción. En consecuencia, fue más sencillo que los estudiantes entendieran la necesidad de un tiempo libre mediante el uso permanente del celular como alternativa de ocio. Dada la necesidad de que ese saber tecnológico y audiovisual se manifestara en otro tipo de expresiones de ocio surgió el ABA.

Lejos de desmeritar o mitificar el uso del celular, se pretendió regularlo con el ánimo de perseguir algo que muchos docentes han querido lograr sin éxito: incorporarlo a su praxis, a sus propuestas didácticas, cuestión que dispuso que fueran los mismos estudiantes quienes socializaran experiencias con el *anime*. En una sesión de dibujo fue evidente que algunos estudiantes ofrecían productos de notable destreza en el manejo de colores y trazos. Esto permitió la apropiación de distintos espacios en la institución, pues fue precisamente un mural de anime lo que permitió evidenciar otro tipo de ocio, en este caso artístico.

Pese a lo complejo que resultó la asimilación por parte de los involucrados en la actividad, las experiencias de un ocio digital permitieron que los estudiantes pasivos mostraran facetas como líderes de un mural producto de su ingenio con el apoyo del docente. Esto permitió enfatizar en las reflexiones sobre el ocio a través de la interacción, articulándose así el hacer con el saber

3.6. El reto de la *selfi*

Fue pertinente convencer a muchos más de la necesidad de poner en práctica una propuesta que articulara el saber, el ser y el hacer mediante la dinámica de lo recreativo. Hubo varias propuestas, entre las que destacaron los torneos de FIFA, *Free Fire*, entre otras con poca implicación física. En este escenario con los estudiantes se siguió discutiendo sobre las necesidades de una práctica fíicodeportiva y recreativa que incursionara desde lo virtual hacia la realidad. El primer acercamiento a una expresión recreativa de lo virtual fue mediante el reto de la *selfi*.

Una serie de retos fueron elaborados en forma de acertijos que debían ser resueltos por equipos de cinco estudiantes por medio de acciones colaborativas y solidarias relacionadas con el deporte y la cultura. Los desplazamientos se realizaron en grupos que, al resolver el acertijo que llevaba a sitios, personajes y materiales, debían utilizar el celular para evidenciar la resolución del reto con una foto donde aparecieran los integrantes del grupo. Dinámica, risa, movimiento, cooperación, concentración y actitud, fueron características de esta propuesta que tuvo una gran acogida. Se destaca que cada propuesta recreativa de la experiencia de ocio fue objeto de retroalimentación.

3.7. Descansos recreativos. ¿Me meten a jugar?

Siguiendo la propuesta dialéctica a partir de la cual se generaron nuevos espacios de interacción de la comunidad en torno al juego, al disfrute, al arte, los estudiantes suscitaron una discusión del barrio sobre los juegos populares en Colombia. Dentro de estos se mencionaron «la bola» o «canica», «trompo», «cielito» o «rayuela», «ponchado», «pico ya», «salto al lazo», «carrera de encostalados» e incluso uno que otro derivado del fútbol como «rompe y tapa». La risa ocupó los rostros de los jóvenes al recordar las tardes de juego en las polvorientas calles de Florencia en el Caquetá u otros sitios de donde eran originarios.

Sin embargo, surgió una anécdota sobre los niños que iban hasta la casa de sus amigos para pedirles permiso a las madres y los dejaran salir con sus compañeros de juego.

Aquí precisamente se justifica que la mirada del autor se haya decidido por el enfoque sociocultural de Vigotsky porque los estudiantes en su momento, por desconocimiento, tal vez no fueron conscientes de la *Teoría cognoscitiva del desarrollo humano*. Sin embargo, la experiencia de buscar a otro(s) para jugar permitió materializar construcciones sociales en su esquema mental. Implícitamente, la adopción de esa práctica (buscar alguien para jugar) y la tenencia en cuenta de la dinámica social que asume cada individuo le asigna al otro un importante papel en la necesidad de recrearse, lo cual se considera como el fin último de la infancia.

A causa de esto se concretó con los estudiantes la creación de los primeros descansos recreativos en la institución teniendo en cuenta la pregunta *¿me meten a jugar?* Tras la discusión de la experiencia en clase se concluyó que es vital fomentar entre los miembros de la comunidad académica la participación en juegos motrices (realizados en el patio), juegos de mesa (ABA), actividades masivas (actividad física musicalizada), espacios en donde se vivencian experiencias sociales que reivindican el disfrute y el goce condicionados por la interacción con otras personas de diferentes grados y edades.

4. Hallazgos

4.1. Pertinencia desde lo didáctico

Inicialmente, este apartado fue diseñado con el ánimo de sustentar o argumentar la pertinencia de la propuesta didáctica y del ejercicio, a partir de los insumos de Zambrano (2013) en su obra *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. A continuación, desde los aportes del teórico referenciado se compartirán los argumentos de la iniciativa.

En ese sentido, conviene subrayar que todo parte de la incuestionable relación entre estudiante, docente e institución, donde los escollos del ambiente de aula configuran una realidad que subyace al rol del docente.

El ser un buen docente no reside exclusivamente en aquellas capacidades expresadas en el buen manejo de los temas, sino en el

tiempo que destina para la reflexión personal, la cual puede conducir a una angustia más fuerte que aquella donde la debilidad y la desarticulación se expresan en la pereza e impiden ser mejores receptores del deseo manifiesto en la trama infinita de silencios, denominada alumnos (Zambrano, 2013, p. 55).

En relación con la dinámica de clase, el docente debe asumir por necesidad y con motivación una condición incuestionable de reflexión sobre las decisiones que regulan sus acciones en el aula. Esto obedece a que en ausencia de este tipo de experiencias se diluye la capacidad del de entender el contexto que se expresa en muchas ocasiones con resistencia. En cuanto al sujeto educable, este es considerado “como heterogéneo, plural en sus modos de relacionarse con el mundo y con los saberes, capaz de manifestar deseo o apatía respecto a aquellos saberes que le propone la institución” (Zambrano, 2013, p. 56).

De esta forma, el principio director de los esfuerzos debe ser el estudiante y su entorno desde cada saber. Debe decirse que es competencia tanto de la institución como del docente en específico empoderarse del entramado que representa el individuo, especialmente cuando este se enfrenta a contenidos, metodologías y demás aspectos que regulan su desempeño.

En cuanto a la puesta en escena de interacción entre estudiante y docente, la relación dialógica requiere de la didáctica puesto que esta

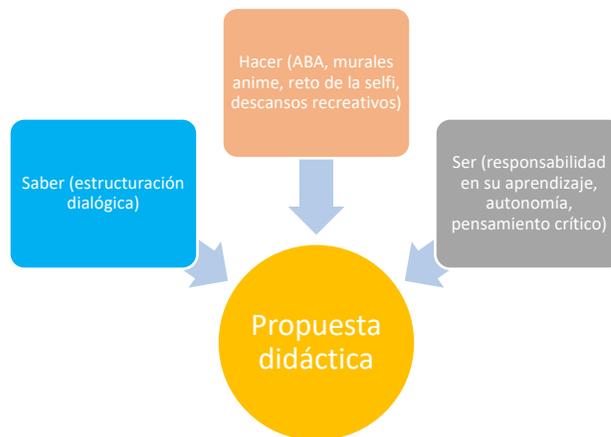
juega un papel importante en la socialización de los individuos. Al considerar que la educabilidad es una forma ética de lo educativo y esto una práctica real de la socialización, se encuentra que la relación didáctica mantiene un vínculo estrecho con los procesos de socialización (Zambrano, 2013, p. 56).

Así pues, en este caso en particular la relación directa de la didáctica como referente de socialización entre los individuos se expresa en un diálogo permanente, fluido y libertario entre estudiante y docente. No obstante, más allá de una simple

socialización, la didáctica aporta finalidades relevantes en cuanto que “tiene como proyecto fundamental comprender cómo la naturaleza particular de cada saber determina las condiciones de aprendizaje, [por lo cual] es importante preguntar por la relación que tienen los estudiantes con los saberes” (Zambrano, 2013, p.58). Esta situación se apoya en la idea de que todos los individuos se relacionan de diferentes maneras con el conocimiento, lo que conduce a la necesidad de entender cómo es esa relación. Esto le atañe a la didáctica dado que ella debe “tratar de explicar las motivaciones y las relaciones que establece el alumno frente a los saberes que se le proponen para que los aprehenda” (Zambrano, 2013, p.57).

Es esa tal vez la principal razón por la que en la presente propuesta se optó por el diálogo como herramienta de acercamiento sobre la cual se proyectó la estructuración de un saber específico (desarrollo humano, tiempo libre, recreación, ocio) para posteriormente desarrollar un hacer (descansos recreativos, reto de la *selfi*, ABA). Lo anterior define un ser representado en la manera como el estudiante concibe su aprendizaje y construye dinámicas sociales apoyadas en la participación activa de procesos relegados en la institución (verbigracia el juego con sentido pedagógico). De paso, esto le permite pasar a tener un rol más determinante en las mecánicas de enseñanza y aprendizaje con base al pensamiento crítico, algo que contrasta con el modelo pedagógico de la institución.

En conclusión, como sustento de la presente experiencia global las ideas mencionadas permiten dilucidar la pertinencia de cada uno de los momentos de construcción de la propuesta didáctica a partir de la visión de un autor colombiano. El procedimiento concluyó en la consideración y reivindicación de la recreación como un flujo de experiencias de ocio a partir de una interacción sociocultural establecida entre estudiante – estudiante, estudiante – docente y estudiante – institución.



Fuente: elaboración propia

4.2. Disfrute lejos de obligación

Es evidente que el ocio es una categoría de estudio ausente en los planes de estudio a nivel escolar, pues pareciera que solo tiene manifestación a nivel universitario, específicamente en aquellas instituciones donde se adelantan estudios relacionados con Educación Física, Deporte y Recreación. No obstante, esa es una de las motivaciones de la propuesta didáctica: la inclusión de una experiencia apoyada en la voluntad de la gente y reflejada en situaciones recreativas pensadas para propiciar el bienestar de la comunidad, empezando por el individual pero en sentido cooperativo. Los hallazgos más significativos tienen relación con la importancia del ejercicio dialógico concertado, sin condicionamientos y espontáneo. Este se generó en condiciones que, de manera implícita, posibilitaron construir un ejercicio de autonomía al decidir sobre las opciones de un adecuado uso del tiempo libre.

Una de las principales observaciones del contexto de la recreación como fuente de experiencias de ocio se direccionó hacia el papel que tienen los docentes de todas las áreas en relación con el juego dentro de la clase. Las críticas que hacen los estudiantes a las prácticas de los docentes, evidencian que estos hacen uso de pocas herramientas didácticas para la enseñanza, situación que condiciona totalmente la actitud de los jóvenes al respecto. Para Zambrano (2013), el

pedagogo es la persona que se pregunta antes de actuar, que es capaz de reconstruir su historia de vida, que vuelve su mirada al mundo infantil del cual emergió, que concibe a partir de su vivencia y cosmovisión el ser que se va a educar. Quizás sea este el punto esencial que olvidan los docentes al momento de intervenir en la educación de otros individuos (p. 28).

Otro aspecto relevante de la propuesta consistente en vincular el saber, el hacer y el ser conlleva a la aceptación del otro en el proceso de bienestar gestionado desde la recreación. Las diferencias de los estudiantes se pueden acrecentar cuando el individuo desconoce el ambiente social en el que está llamado a desenvolverse. Así pues, hasta las prácticas deportivas se beneficiaron de las múltiples interpretaciones del ejercicio, pues al reconocer el aporte de todos y al recordar que antes nos buscábamos para jugar se reforzó ese vínculo infantil para recrearlo en la etapa de formación en la que se encuentran. Dicho sea de paso, lo anterior permitió reducir considerablemente las expresiones del acoso que se originan en el deporte cuando se realizan acciones técnicas equivocadas, al escoger jugadores para un equipo o simplemente al incluir mujeres en prácticas que —en el imaginario colectivo— son realizadas por los hombres.

En conclusión, se entendió que la pretensión era propiciar un ejercicio de libertad y de decisión sobre el cual cada uno pudiese enfocar sus esfuerzos para potenciar aquello en lo que reconoce que es bueno. El juego pasó de ser un momento vano para convertirse en una práctica compleja desde la que se pueden implementar ideas de otras áreas sin dejar de ser divertido, siempre y cuando sea voluntad de quien genera esa experiencia. El disfrute sin obligación, sin órdenes, sin condiciones, procura una participación y un compromiso genuino en el que el estudiante adhiere a su pensamiento crítico lo que considera objetivamente que requiere para su desarrollo personal.

5. Futuras líneas de trabajo

En este orden de ideas, la experiencia didáctica construida supone a la vez otros esfuerzos que son importantes para la consolidación de una propuesta general que se ha visionado como Unidad de Bienestar Estudiantil (UBE). Fruto de las reflexiones allegadas de la propuesta desarrollada, se postula que la institución educativa lidere ante los entes pertinentes la primera propuesta de modelo pedagógico con énfasis especial en la construcción de experiencias de ocio para la vida. Este implica vincular cada una de las áreas de formación mediante una especial inclusión del juego, del debate, de la opinión y del diálogo.

Esta iniciativa se apertura teniendo en cuenta otros subproyectos de investigación liderados actualmente por los estudiantes quienes, desde nociones básicas como estudios descriptivos, pretenden entender algunos fenómenos sociales internos del ambiente escolar de la institución. La UBA se perfila conceptual y físicamente como un sitio en procura de las expresiones del desarrollo humano, donde se potencia y no se limita el desempeño deportivo, las experiencias recreativas con objetivos de formación, las demostraciones artísticas, culturales, ecológicas, ancestrales y saludables.

Desde esto es posible incorporar formalmente a la estructura curricular otra mirada del sujeto que se pretende formar, además de contenidos alejados de prácticas tradicionales. Así mismo, lo anterior implica optar por experiencias significativas para la vida como, por ejemplo, las prácticas ancestrales de los grupos indígenas de la región en consecuencia del y para el territorio.

6. Conclusiones

La intencionalidad del texto se alinea con el deseo de configurar una sistematización somera del trabajo desde el área de Educación Física, Deporte y Recreación de la Institución Educativa Juan Bautista Migani. En ella el tiempo libre sirvió como insumo para el campo de la recreación y esta última como una expresión de un ámbito más amplio: el del ocio. En tal sentido, los estudiantes asumieron una responsabilidad

frente a su aprendizaje, especialmente luego de comprender que otras mecánicas que ellos desconocían inciden en su proceso de formación.

Por otra parte, se identificó la influencia que tienen los docentes en la percepción de la recreación, del bienestar y de la alegría en el ambiente de aula. Actualmente, este trinomio deriva en tensiones por parte de los estudiantes hacia los contenidos al desconocerse desde la metodología o mediante estrategias didácticas desarrolladas por el docente.

Así pues, se corroboró que utilizar vivencias personales como factor del diálogo es una herramienta útil para propiciar momentos de risa, de desenfoque de la mirada tradicional que se ancla en la institución. Esto permitió no solo aportar ideas o reflexiones respecto del juego sino que motivó el hacer para que, integrado con un primer momento de saber (estructuración desde la experiencia), permitiera el despliegue del ser en la realidad mediante la autonomía del aprendizaje y del comportamiento en comunidad.

Al final, la experiencia desde la recreación en sus diferentes características ha significado para la comunidad una victoria sobre el individualismo y el aislamiento que algunos estudiantes viven. Este fenómeno es fruto de circunstancias internas o externas del ambiente escolar que ponen de manifiesto la idea de un nuevo paradigma local, un nuevo escenario, una nueva mirada diferente sobre la persona en función de la generación de bienestar común.

Referencias bibliográficas

Agredo J. y Burbano, T. (2013). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación* (Maestría en Educación desde la Diversidad). Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Carreño, J.; Rodríguez, A. y Gutiérrez, P. (2012). *Representaciones sociales e imaginarios en torno a la escuela, la recreación, el tiempo libre y el ocio en tres escuelas de la ciudad de Bogotá*. Cundinamarca, Bogotá. Obtenido de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/1787/1760>

- Contecha, L. (2007). Los conceptos de Educación Física: una perspectiva histórica. En Chaverra y Uribe (ed.), *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción* (pp. 131-147). Medellín: Funámbulos Editores.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante?* California: Editorial Insight Assessment.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Institución Educativa Juan Bautista Migani. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Florencia, Caquetá, Colombia.
- Montoya, J. (2007). *Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual*. Santiago de Chile: Editorial FUCN.
- Moromizato, R. (2007). El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años. *El ágora USB*, 7(2), p.311-321. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4077/>
- Papalia, D.; Feldman, R.; Martorell, G.; Berber M, y Vázquez, M. (2012). *Desarrollo humano*. México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Sue, R. (1980). *El Ocio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Velasco, M. y Contreras, B. (2003). *La recreación, un enfoque teórico*. Pamplona: Universidad de Pamplona.
- World Leisure and Recreation Association (WLRA). (1994). *Carta Internacional del Ocio*. En European Leisure and Recreation Association (ELRA) (pp. 13-16).
- Zambrano, A. (2013). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Santiago de Cali,: Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.