

# El tiempo y el territorio, categorías de intervención de la Recreación en la Escuela

*Time and territory, intervention categories of Recreation in School*

Astrid Bibiana Rodríguez Cortés<sup>1</sup>

**Keywords:** Recreation, leisure, time, territory, pedagogy

## Resumen

Este documento presenta algunos avances de una investigación en curso referida a la recreación en la escuela. El tiempo y el territorio son categorías que surgen de la primera parte del proceso de investigación en el año 2011. Se describen elementos para la construcción de estas dos categorías emergentes y las bases para su desarrollo como categorías de intervención.

**Palabras clave:** recreación, ocio, tiempo, territorio, Pedagogía

## Summary

This document is an advance of an investigation in progress about recreation in school. At the beginning of this research process in the year 2011, two categories appear: time and territory. To construct these two emergent categories, description elements and the basic ideas are provided to develop them in intervention categories.

## Introducción

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

La intervención para el proyecto de investigación es entendida como un proceso de apropiación pedagógica, que en este caso es un referente de acción que conduce, en un primer momento, a reflexiones en torno a los tiempos y territorios que

Recepción: 13-09-2012 / Modificación: 15-01-2013 / Aceptación: 02-02-2013

Este documento es un producto asociado al proyecto de investigación FEF-322 “Pedagogía y Metodología de la Recreación en la Escuela”; Co-investigadores: Juan Manuel Carreño y Pompilio Gutiérrez. Aprobado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), 2011-2012.

1 Magister en Educación. Facultad de Educación Física. Profesora - investigadora del programa de Licenciatura en Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional. abrodriguez@pedagogica.edu.co astridbibianarc@yahoo.com

Como citar este artículo: Rodríguez, A.. (2013). El tiempo y el territorio, categorías de intervención de la Recreación en la Escuela. *Educación Física y Deporte*. 32(1), 1241-1251.

al interior de la escuela se construyen y median en los imaginarios y representaciones, acerca de lo que implica la recreación en la escuela. Parece entonces oportuno, determinar que la pedagogía, es entendida como:

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 los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de la cultura. (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiçeno, Sáenz Álvarez, 2003, p. 37)

En este sentido, el saber de la recreación se constituye en un saber específico que aporta al desarrollo de la cultura y, por tanto, su papel en las instituciones escolares puede tener un lugar desde el cual se reflexionen algunos conocimientos y procedimientos específicos que configuran el saber pedagógico propio del maestro de recreación. Siguiendo el camino propuesto, lo que se pretende es que la recreación pueda tener una configuración como conocimiento escolar, que dialogue con la sociedad y la cultura ejerciendo una articulación entre maestro-estudiante-sociedad, donde lo lúdico, el juego, la creatividad, lo festivo, tengan un sentido de formación crítica que re-conceptualice lo existente sobre el ocio, la recreación y el tiempo libre en la formación de sujetos sociales. En esta perspectiva es que el tiempo y el territorio, como categorías de intervención, permiten construir insumos para seguir edificando y pensando el conocimiento escolar de la recreación.

Partiendo de lo expuesto, estructurar las dos categorías propuestas como categorías de intervención, implica la comprensión de cuatro apartados: el primero, aborda algunas tensiones propias de las concepciones del tiempo y territorio; el segundo, hace una aproximación a investigaciones que determinan la incidencia del tiempo y el territorio en la configuración de sujetos sociales; el tercero, hace referencia a autores que, desde el ocio y la animación sociocultural, plantean modelos de intervención en la escuela; y, por último, se realiza una propuesta de cómo el tiempo y el territorio pueden ser categorías de intervención.

## **1. El tiempo y el territorio, algunas problematizaciones en su estudio**

El estudio del tiempo y el territorio incluyen diversas investigaciones realizadas sobre estos temas; sin embargo, lo que aquí se pretende es recoger las grandes tensiones que pueden evidenciar su estudio; por ello, para el caso del tiempo se tomó la propuesta realizada por Elías (1989) y, en el caso del territorio, los análisis de García (1976).

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

El fechar —«determinar el tiempo»— no puede entenderse, si se parte de la idea básica de un mundo escindido, aunque sólo sea en sujeto y objeto. Presupone por un lado procesos físicos, intervenga o no el hombre para modelarlos; y por otro, individuos capaces de hacer una síntesis reflexiva, de ver en un conjunto lo que no es simultáneo sino sucesivo. Una idea básica es necesaria para entender el tiempo: no se trata del «hombre» y la «naturaleza», como hechos separados, sino del «hombre en la naturaleza». Con ello queda facilitado el empeño por investigar que significa el tiempo y por entender que la dicotomía del mundo en «naturaleza» (área de estudio de las ciencias naturales) y «sociedades humanas» (área de estudio de las ciencias

humanas y sociales) conduce a una escisión del mundo, que es producto artificial de un desarrollo científico erróneo. (Elías, 1989, p. 17)

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

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

La tercera tensión es la que tiene que ver con los instrumentos que se han utilizado como forma de medir el tiempo: el reloj y el calendario. Sin embargo, para aquellas sociedades que los usan, se convierten en un dispositivo de control y en un símbolo social móvil, insertándose en un circuito de comunicación de las sociedades humanas. Estas medidas del tiempo muestran las relaciones entre posiciones y periodos de dos o más procesos factuales, que se mueven continuamente (Elías, 1989, p. 19), construyendo así una conciencia individual del tiempo, la cual hace que todo individuo viva de acuerdo a sus sucesos temporales, haciéndolo ver natural y casi inseparable de su propia naturaleza. El tiempo, como presión en la vida de los sujetos, crea procesos de autodisciplina y estructura de la personalidad, convirtiéndose en una segunda naturaleza que se debe asumir como parte del destino social, creando cadenas de inter-dependencia y entrecruzamiento individual y social.

Cabe aclarar que no todas las sociedades miden el tiempo como lo hace la sociedad occidental; si bien es cierto la segunda y la tercera tensión se cruzan y son de carácter interdependiente, en este caso se hace una mirada particular sobre los instrumentos que usa la sociedad occidental como forma de medir y racionar su tiempo.

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

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

Al igual que el tiempo, el territorio tiene discusiones a su alrededor desde las distintas disciplinas naturales y sociales; en este caso el estudio del territorio lleva consigo la categoría espacio, siendo abordado desde una serie de teorías científicas que lo consolidan como componente en algunas de las ciencias naturales, como en el caso de la Física, que concibe al espacio como objeto de su estudio. Por otro lado, la psicología ha realizado estudios sobre la importancia del espacio en el desarrollo del individuo; el cuerpo se toma como punto de partida para elaborar las representaciones del medio y construir no-

ciones espaciales, así mismo sus afectaciones a los procesos de aprendizaje. Desde la biología, reiteradas pesquisas muestran cómo las especies asumen procesos de propiedad sobre algunos entornos y la restricción para su acceso:

Sin embargo, estos dos conceptos —espacio y territorio— deberían diferenciarse adecuadamente, pues tanto extensivamente como intensivamente denotan significados distintos. El espacio de las ciencias físico-matemáticas no tiene mucho que ver con el que sitúa el psicólogo en la base de sus investigaciones y este a su vez discrepa del concepto como noción epistemológica, geográfica o sociológica. (García, 1976, p. 25).

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

En este sentido, es importante comprender cómo el problema de la territorialidad no pasa exclusivamente por la manera en que se posee un espacio, sino cómo el territorio es una forma

de concebir las relaciones con el espacio donde se habita, a partir de parámetros en que se territorializa el cuerpo y sus modos de relación con los otros y el espacio. Provansa. (2000) muestra cómo algunas investigaciones se encaminan a mirar el espacio como un vacío que se ha ido llenando de estructuras estables que se definen con funciones específicas por ejemplo, los espacios construidos de la ciudad.

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

Se pueden enunciar entonces tres tensiones que son importantes en el estudio del territorio; la primera, consiste en la diferencia conceptual entre espacio y territorio; la segunda, en considerar la territorialidad solo como una posesión del espacio; y la tercera, en comprender cómo el reordenamiento del territorio tiene implícita una carga simbólica importante en la apropiación territorial y espacial.

A partir del análisis de los autores consultados en esta investigación, se obtiene que algunos elementos del tiempo y el territorio que pueden configurarse en la escuela son:

**Tabla 1:** Elementos constitutivos del tiempo y el territorio en la escuela

Tiempo	Territorio
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepciones que sobre tiempo tienen los maestros y estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué es el territorio en la escuela.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de organización del tiempo en la institución escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas en que se organiza la escuela.</li> <li>• Objetos que hacen parte de la organización escolar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Símbolos construidos por la escuela para organizar el tiempo como cíclico y secuencial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decisiones de maestros y estudiantes en la organización de objetos de la escuela.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de medir la cotidianidad escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Símbolos que tiene la escuela para diferenciar su territorio.</li> </ul>

## 2. El tiempo y el territorio en la escuela y configuración de sujetos sociales

Este segundo apartado muestra algunos trabajos investigativos que evidencian cómo los elementos constitutivos de tiempo y territorio en la escuela son importantes en la configuración de sujetos sociales y políticos, la forma en que estas dos categorías hacen parte de la construcción de la subjetividad de escolares y maestros.

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

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

En el texto *El cuerpo del niño al interior de la organización temporal de la escuela primaria en Colombia, entre 1870 y 1890*, las investigadoras Buitrago y Herrera (1999) presentan el manual como la racionalización del tiempo escolar, el currículo como un dispositivo que lo visibiliza,

maestros y estudiantes que lo agencian y la sociedad el soporte que lo demanda y lo requiere. Este trabajo hace una aproximación al tiempo en Occidente como una forma para comprender la importancia del tiempo en la organización colectiva de la vida de los sujetos, marcando ritmos naturales y múltiples relaciones sociales. En este texto las autoras muestran cómo el tiempo es una noción aprendida que atraviesa la humanidad; este es un concepto que soporta y visibiliza el diario transcurrir desde una moral de uso y rendimiento, desde una preocupación por perder los minutos y horas de inactividad rotulada como ocio, pereza y por ende enfermedad (Buitrago & Herrera, 1999, p. 105).

“El tiempo es oro”, es una de las premisas más importantes que se debía enseñar al interior del espacio escolar comenzando a incorporar el calendario, los horarios, los recesos, las temporadas de vacaciones como acciones que se graban en las mentes y cuerpos de los niños. La escuela educa para el tiempo preciso, el tiempo justo para realizar una serie de actividades que los insertan en una sociedad cada vez más reglamentada. Para estas autoras, el tiempo-espacio de la escuela moldea y construye el cuerpo de los niños desde unas nociones homogéneas y precisas formando hábitos morales, intelectuales y físicos, desde un maestro que debe dar todas las normas y reglamentos para que esto se cumpla en una temporalidad justa.

Los dos trabajos citados cuentan con aspectos comunes que enriquecen teórica y conceptualmente las categorías propuestas. Por un lado, la historia como forma de comprender, detenerse y reflexionar sobre la educación, la enseñanza y el currículo, evidenciando las complejas problemáticas por las cuales se atraviesa y el tejido que las soporta, las configura y constituye, así como una manera de crear fronteras con el presente. Por otro lado, el tiempo y el espacio como categorías fundamentales de análisis, las cuales permiten desnaturalizar el papel que tienen el tiempo y el espacio en la configuración de sujetos escolares y sociales, así como una manera de entenderlo como aspecto fundamental en las formas como se ha estructurado la sociedad.

### 3. El tiempo y el territorio como fundamentos conceptuales para el campo de la recreación y el ocio

Este apartado muestra una revisión realizada a algunos autores que abordan el tema del ocio y la animación sociocultural, intentado develar si el tiempo y el territorio son fundamentos conceptuales en sus teorías o cuáles pueden ser sus concepciones sobre ellos. La revisión hace énfasis en planteamientos o relaciones con el tema de escuela, o, en su defecto, su aproximación a categorías de intervención en la escuela.

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

Desde esta perspectiva, el autor muestra la tensión que existe frente a pensar que el tiempo libre es el tiempo que no se trabaja, poniendo de cara que existe en ese tiempo de no trabajo un tiempo que se dedica a las obligaciones y compromisos múltiples. Por tanto, es necesario pensar en que, una vez se cumple con las obligaciones sociales y con el tiempo de trabajo, queda un compartimento al cual se le puede denominar tiempo libre o un tiempo de autonomía personal, donde pueden surgir espacios de ocio que merecen ser concebidos como “actividad que encierra valor en sí misma, resulta interesante y sugestiva para el individuo y suple una cierta motivación hacia la acción. El ocio es, por tanto, una forma positiva de emplear el tiempo libre, que el sujeto elige autónomamente y después lleva efectivamente a la práctica” (Llull, 1999, p. 23).

Para Llull tiene total sentido pensar en la educación para el tiempo libre al interior de la escuela; puede, desde su perspectiva, estar encaminado a desarrollar la comunicación del sistema escolar en el nivel del grupo-clase, del centro y del sistema escolar en su conjunto, llevando a

cambiar las formas de relacionarse. Por tanto él plantea la animación socio-cultural como una buena estrategia de trabajo al interior de la escuela, aunque no hace una referencia precisa a la manera en que el tiempo libre puede ser una forma de intervención en la escuela.

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

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

Cuenca plantea el modelo de educación para el ocio a largo plazo<sup>2</sup>, en el que presenta al tiempo como un contenido. Desde su perspectiva, es

necesario enseñar sobre organización del espacio y el tiempo, importancia del descanso, el disfrute y problemas de la vida cotidiana; estos, entre otros, como campos de incidencia en cuanto a

ocupación del tiempo libre. Además, hace una reflexión sobre los tiempos en los que se puede trabajar el ocio en la escuela. A continuación se presenta una tabla con sus principales aportes.

**Tabla 2. Aportes de Cuenca (2004) sobre tiempos en que se puede trabajar el ocio en las instituciones escolares**

Tiempo libre en el centro escolar	Contenido	Ejes de análisis que contribuyen a la investigación
<b>Los recreos</b>	Desde la educación para el ocio no se puede defender la intervención innecesaria y mucho menos privar a los niños y jóvenes del libre uso de un tiempo y un espacio al que tienen derecho.(p.162)	-Un tiempo específico para otras actividades -Uso de su tiempo libre - Organización escolar del tiempo
<b>Tiempo flexible</b>	Es importante planear bien en los horarios los tiempos de trabajo personal y de trabajo grupal. Administrando su tiempo personal más en consonancia con lo que se vive, aprendiendo a intervenir en él y utilizarlo de forma diferenciada. (p. 164)	-Tiempo personal, tiempo grupo -Administración del tiempo -Formas del uso del tiempo en la institución y fuera de ella
<b>Actividades complementarias</b>	Pueden ser acciones que van unidas al currículo central y fortalecen la institución en cuanto se complementa lo institucional; forman parte del horario escolar y de su proceso de organización. (p. 165)	-Formas de organización de actividades institucionales -Institucionalización de los tiempos en la escuela -Procesos de organización escolar
<b>Actividades extraescolares</b>	Aunque se menciona como parte de la institución escolar, es claro que son actividades fuera del tiempo del cumplimiento curricular; este tipo de actividades no tienen acción directa sobre la adquisición de conocimientos, sino más sobre el desarrollo de la personalidad. (p. 165)	-Tiempo fuera de la escuela -Tiempo libre o tiempo desocupado -Regulación de los tiempos escolares y fuera de él

2 Se sugiere ampliar los elementos aquí expuestos. La propuesta del modelo de educación para el ocio a largo plazo permite observar los alcances que puede tener el ocio en la formación de los sujetos y las alternativas que una institución formal puede tener en el momento en que decida tomar como eje transversal, o como contenido, la formación en ocio, implicando el ámbito curricular y los tiempos extracurriculares.

Entre tanto, el territorio como espacio que permite la consolidación cultural y el desarrollo de tejido social, es una categoría determinante para la recreación y sus procesos de configuración social, entendiendo que las manifestaciones recreativas de una comunidad se producen en un contexto socio-histórico particular y que su interés por reconocerlo hace válido comprender la cultura como una forma de ser y estar en un espacio.

Desde allí, los procesos identitarios responden al deseo de comunicar experiencias, en este caso de carácter lúdico, que permiten formas de relación distintas y diferentes entre la comunidad, pero así mismo otras maneras que se apropian de su territorio, del reconocimiento identitario, las costumbres, creencias y cosmogonía.

En este sentido, Puig presenta cómo la animación socio-cultural puede ser una buena estrategia para trabajar el territorio y la cultura; por ello, para él, “la animación socio-cultural es un método de intervención territorial que, desde la cultura, facilita a las personas con deseos y necesidades no satisfechos, la posibilidad de reunirse en grupos para iniciar un proceso conjunto, marcarse aquellos objetivos que les

apetece... y conseguirlos” (Puig, 1989, p. 23). Desde su perspectiva, tres grandes cosas tiene que hacer la animación socio cultural: animar, intervenir y transformar.

Para hacer un trabajo puntual en territorio, este autor sugiere dos estrategias: la animación socio-cultural y la gestión cultural, como dos maneras de trabajar proyectos culturales en un territorio: tienen como fin potenciar, para una verdadera modernidad territorial, la aparición de unas nuevas relaciones sociales (Puig, 1989, p. 85). Esto se lleva a cabo desde movimientos participativos ciudadanos, los cuales elaboran proyectos sociales con autonomía e identidad, teniendo en cuenta lo local y lo particular. Así mismo, con metodologías como el asociacionismo, se fortalecen los lazos entre la comunidad y es a partir de escenarios de encuentro como el barrio o la comarca que se gestan procesos de trabajo conjunto que vinculan lo cultural, lo político y lo ambiental, entre otros.

Ventosa y otros (1992), hacen una propuesta de animación en centros escolares. Dentro de los contenidos plantean aspectos importantes que se relacionan con el territorio, estos son:

**Tabla 3.** Aportes para trabajar el territorio desde Ventosa y otros (1992)

<b>Contenidos propuestos</b>	<b>Relación con la categoría territorio</b>	<b>Ejes de análisis que contribuyen a la investigación</b>
Defensores de Paz	Develar realidades sociales del espacio donde se vive	Identificación del espacio
Los jóvenes tienen su palabra	Cuentan situaciones concretas que causen satisfacciones o frustraciones del sitio donde viven y del contexto social	Reconocimiento del contexto donde vive
Dos mundos que se acercan: el joven y el anciano	Solidaridad y respeto a toda la comunidad a partir del reconocimiento.	Reconocimiento del otro
Todos somos naturaleza que frena lo que destruye	Defensa del medio ambiente como un patrimonio común	Reconocimiento y defensa del espacio donde habita
Las marcas	Reconocimiento corporal y psicológico de los participantes	Reconocimiento de su cuerpo, el cuerpo del otro
Aprendiendo a viajar	Descubrimiento de otros espacios	Diferenciación de espacios
Juego y me divierto. Armamento ¡no!	Defensa del espacio sin el uso del armamento y la violencia	Formas de agresión: el lenguaje, los comportamientos, el armamento
El barrio	Reconocimiento de su espacio y de los que viven en él	Límites, espacios culturales y sociales

Esta propuesta presenta de manera directa una forma de intervención a partir de talleres y de algunas metodologías que forman parte de la propuesta de la animación sociocultural y su desarrollo temático, acerca de cómo puede hacerse una reflexión sobre el territorio. Cabe aclarar que los autores no hacen explícita la relación con el territorio y el espacio.

Es importante ver que, a partir de la consulta realizada, el tiempo y el territorio tienen ya algunos avances al considerarse unas categorías de intervención de la recreación en la escuela, pero sus adelantos están aún por ser evaluados. Esta revisión da cuenta de elementos que serán retomados en la propuesta que hace este grupo para considerar el tiempo y el territorio como categorías de intervención de la recreación en la escuela.

#### 4. El tiempo y el territorio como categorías de intervención en la escuela

El tiempo y el territorio son dos categorías que, teóricamente, tienen amplios desarrollos en las ciencias sociales. Teniendo en cuenta los elementos enunciados, se decide que algunos tópicos de trabajo indispensables para pensar el tiempo y el territorio son el personal, el social y el escolar (institucional). Las problemáticas de análisis son elementos indispensables para ser explorados en las escuelas, sus insumos permitirán desnaturalizar a maestros y estudiantes, formas de organización escolar y la relevancia en su desarrollo convivencial; las formas de intervención en las instituciones escolares son las primeras aproximaciones a los presupuestos que deben tener en cuenta las acciones recreativas que se realicen al interior de la institución.

**Tabla 4.** Tópicos sobre tiempo que trabaja la recreación en la escuela

**Categoría Tiempo:**

Tópico de trabajo	Problemáticas de análisis	Formas de intervención
Personal: como fue visto en el estudio del tiempo y lo citado por Cuenca, es importante determinar el tiempo individual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definición de su tiempo personal.</li> <li>Organización diaria del mismo.</li> <li>Agentes que condicionan su tiempo.</li> <li>Maneras de comprender su tiempo.</li> <li>Deseo de hacer con su tiempo.</li> </ul>	Recreación como formas de gestionar el tiempo y la construcción de tiempos personales.
Social: el tiempo se ha construido socialmente, existe una apuesta por determinar formas de gobernar la vida de los sujetos desde el tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepto del tiempo social.</li> <li>Organización social del tiempo.</li> <li>Formas de enseñar-aprender el tiempo social.</li> <li>Cosas que se hacen en el tiempo social.</li> </ul>	Que la escuela reconozca la manera como elabora sus tiempos: horarios, calendario, tiempos para profesores, tiempos para estudiantes.
Escolar: es importante develar cómo la institución escolar ha venido enseñando formas de estructurar el tiempo individual y social al interior de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qué es el tiempo en la escuela.</li> <li>Cómo se organiza el tiempo en la escuela.</li> <li>Formas de medir el tiempo en la escuela.</li> <li>Representación del tiempo para la escuela.</li> </ul>	Que la escuela permita tiempo sin regulación, tiempos teniendo en cuenta los ciclos escolares, según los fines de formación propuestos, apostándole a la autonomía.

**Tabla 5.** Tópicos sobre territorio que trabaja la recreación en la escuela

**Categoría Territorio:**

Tópico de trabajo	Problemáticas de análisis	Formas de intervención
Percepción del territorio: es la manera como los hombres captan su territorio por sus sentidos, y la forma de percibir su espacio.	Delimitación del territorio.	
	La manera en que se concibe el territorio en que se encuentra (sensaciones). Descripciones del microcosmos y el macrocosmos y sus relaciones.	
Comportamientos socioculturales: son los niveles de hacer, en términos de prácticas, individuales y grupales en la sociedad con relación al espacio.	Los grupos.	
	Interacción entre grupos. Comportamientos institucionalizados. Comportamientos individuales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones de la escuela para proteger a su grupo.</li> <li>• Evidenciar los Límites de la escuela (topológico, cultural, social).</li> </ul>
Enunciación del territorio: es la relación que se da entre el lenguaje, significado y significante, para la comunidad a estudiar, el cual permite dilucidar su organización espacial.	Formas de nombrar el territorio: palabras y recurrencias en el mismo para nombrar el espacio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidenciar límites de territorio individual.</li> </ul>
	La metáfora: es la muestra de la organización espacial que da cuenta de una estructura social. La metonimia: es un plano diacrónico de la vida social, teniendo en cuenta la enunciación y el contexto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza para los límites de territorio individual capacidad de elección de otros territorios.</li> <li>• Formas de territorializar el cuerpo en la escuela y el cuerpo del otro.</li> </ul>
Territorialidad corporal: son las relaciones que se tiene con su propio cuerpo, el entorno y los otros.	Movimientos corporales	
	Distancias personales: esferas de protección personal, relaciones entre los miembros de la cultura.	
	Distancias íntimas: contactos amorosos, protección, afecto. Apropiación corporal: formas de apropiarse de su cuerpo.	

Esta primera apuesta por construir categorías de intervención pedagógica de la recreación en las instituciones escolares, como se presenta en las tablas 4 y 5, estaría inicialmente en una fase de exploración, la cual permite centrar estos referentes en clave de la formación de los sujetos y desde allí acercarse en la edificación de nuevos paradigmas de lo que pueden implicar la recreación y el ocio en ellos y el papel que juegan en la vida cotidiana de los estudiantes y maestros de

las instituciones escolares, así como determinar el lugar que puede tener la recreación en la vida escolar de cada una de las tres instituciones en las que en particular se está desarrollando la investigación.

Sin embargo, la cimentación epistemológica y pedagógica que requiere la recreación como saber al interior de las instituciones escolares, implica responder preguntas, como: ¿Qué enseña

la recreación? ¿Puede tener la recreación objetos de enseñanza? ¿Qué sentido tiene la recreación en la institución escolar? ¿Se puede pensar en una didáctica de los objetos de enseñanza de la recreación? ¿Qué implica pensarse la recreación como un saber al interior de la institución escolar?

Estos interrogantes ocupan gran parte de la reflexión del grupo de investigación que ha optado por pensar que la recreación tiene un sentido en la escuela y considera que los avances de esta investigación pueden dar cuenta de modelos que permitan hacer parte de una reflexión sobre las implicaciones de apostarle a procesos de educación para el ocio y la recreación en la educación formal y no por procesos de reeducación.

### Referencias

- Buitrago, B. & Herrera, C. (1999). *El cuerpo del niño al interior de la organización temporal de la escuela primaria en Colombia, entre 1870-1890*. Revista Educación y Pedagogía, 11 (23-24), 99-128.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio*. Barcelona, España: Universidad de Deusto.
- Elías, N. (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escolano, B. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- García, J. (1976). *Antropología del Territorio*. Madrid, España: Taller ediciones JB.
- Giménez, G. (1996). *Territorio y Cultura. Estudios sobre las culturas contemporáneas*.
- Llull, J. (1999). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Alcalá, España: Editorial CCS.
- Provansal, D. (2000). *Espacio y Territorio: Miradas antropológicas*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Puig, T. (1989). *Animación Sociocultural Cultura y Territorio*. Madrid, España: Editorial Popular, S.A.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones*. Barcelona, España: Editorial Antrhopos.
- Uribe, J., Bernal, F. Quitian, D. (2009). *El juego como resistencia: el juego frente al tiempo de la alienación*. Revista Pedagogía y Saberes, (31).
- Ventosa, V., Blanco, J., García, C. Erena, S. (1992). *La animación en centros escolares*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.