

Ocio y educación: inhibidores institucionales de la salud mental positiva en adolescentes escolares

Leisure and Education: Institutional Inhibitors of Positive Mental Health in School Adolescents

Lazer e educação: inibidores institucionais da saúde mental positiva em adolescentes escolares

Jonathan David Ojeda Castaño¹

¹ Magíster en Motricidad y Desarrollo Humano. Investigador en el Grupo de Investigación Ocio Expresiones Motrices y Sociedad (Gocemos). Docente de cátedra del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Docente en la secretaría Distrital de Educación de Medellín, INEM José Félix de Restrepo, Medellín, Colombia. Correo electrónico: jonathan.ojedac@udea.edu.co
ORCID: 0009-0009-4556-1024

Cómo referenciar

Ojeda Castaño, J. D. (2025). Ocio y educación: inhibidores institucionales de la salud mental positiva en adolescentes escolares. *Educación Física y Deporte*, 44(1), 67-95. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.e360000>

© Jonathan David Ojeda Castaño.



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirlIgual 4.0.

RESUMEN

Desde la perspectiva de la salud mental positiva, en los últimos años se ha reconocido el carácter colectivo, la importancia de la promoción y la prevención, y el ocio como práctica sociohistórica que favorece el bienestar. Mediante una etnografía reflexiva, este artículo tuvo como objetivo comprender cómo los discursos y las prácticas institucionales y de ocio potencian o inhiben la salud mental positiva de los adolescentes escolares en una escuela pública de Medellín, Colombia. El artículo presenta únicamente los resultados relacionados con los inhibidores institucionales. Las principales categorías identificadas fueron: el discurso de la calidad educativa basado en el rendimiento y la excelencia académica, el currículo academicista e internacional, la pedagogía del control y la negación del ocio como posibilidad pedagógica. Finalmente, el estudio destaca la necesidad de que las escuelas incorporen programas de ocio que mitiguen el sufrimiento causado por la aceleración del tiempo en el sistema capitalista, en lugar de reforzarlo.

PALABRAS CLAVE: escuela, currículo, discurso institucional, ocio, pedagogía del control, salud mental positiva.

ABSTRACT

Recently, the collective importance of promotion and prevention, as well as the role of leisure in promoting well-being as a sociohistorical practice, has been recognized from the perspective of positive mental health. This article employed reflective ethnography to examine how institutional and leisure discourses and practices affect the mental health of school-aged adolescents at a public school in Medellín, Colombia. The article only presents the results related to institutional inhibitors. The main categories identified were discourse on educational quality based on performance and academic excellence; academic and international curricula; the pedagogy of control; and the denial of leisure as a pedagogical

possibility. In conclusion, our study emphasizes the importance of schools implementing leisure programs that counteract, rather than exacerbate, the suffering caused by the accelerated pace of life under capitalism.

KEYWORDS: school, curriculum, institutional discourse, leisure, pedagogy of control, positive mental health.

RESUMO

Nos últimos anos, do ponto de vista da saúde mental positiva, reconheceu-se o caráter coletivo, a importância da promoção e da prevenção e o lazer como prática sócio-histórica que favorece o bem-estar. Por meio de uma etnografia reflexiva, este artigo teve como objetivo compreender como os discursos e as práticas institucionais e de lazer potencializam ou inibem a saúde mental de adolescentes em idade escolar em uma escola pública de Medellín, na Colômbia. Aqui são apresentados apenas os resultados relacionados aos inibidores institucionais. As principais categorias identificadas foram: o discurso sobre a qualidade educacional baseado no desempenho e na excelência acadêmica; o currículo acadêmico e internacional; a pedagogia do controle; e a negação do lazer como possibilidade pedagógica. Por fim, o estudo destaca a necessidade de as escolas incorporarem programas de lazer que atenuem o sofrimento causado pela aceleração do tempo no sistema capitalista, em vez de reforçá-lo.

PALAVRAS-CHAVE: escola, currículo, discurso institucional, lazer, pedagogia do controle, saúde mental positiva.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje humano ha sido un elemento determinante en los procesos de interacción y evolución de la especie, y la consolidación de las prácticas de comunicación ha permitido la estructuración de diversas comunidades y culturas, cuya vida social se organiza a través de los discursos que, a su vez, influyen en la construcción de las identidades individuales y en las ideas de bienestar colectivo de los diferentes grupos humanos (Frúgoli, 2007).

Sin embargo, desde una perspectiva crítica, la sociedad contemporánea se caracteriza por la imposición de discursos y prácticas hegemónicas basadas en la lógica capitalista-neoliberal, principalmente de raíz eurocéntrica-colonial (Escobar, 2018; Mbembe, 2018; Mignolo, 2007; Vega Cantor, 2012), que producen el aumento de la pobreza, la desigualdad y la aceleración social que experimenta el mundo (Rosa, 2016), así como los estilos de vida consumistas impulsados por las diferentes industrias del mercado, entre las que se encuentra el ocio (Mascarenhas, 2004). Todo ello configura un escenario que impacta de manera negativa los modos de vida de los individuos y sus territorios (Breilh, 2013).

Estas dinámicas sociales son consecuencia, por una parte, de la relación predominante de los sujetos con el uso del tiempo y la experiencia que construyen en él y, por otra, porque, según Han (2010), el sistema económico y político hegemónico ha transformado los mecanismos de control social, pasando de un modelo basado en la dominación externa a uno centrado en el rendimiento individual. De allí, el interés de esta investigación en el campo del ocio como práctica sociohistórica (Molina Bedoya, 2022).

Aunque ambas formas de control implican relaciones diferentes entre tiempo, sujeto y experiencia, la nueva lógica de rendimiento introduce nuevas problemáticas: la autoexplotación, la hiperpositividad, la sobresaturación de información y la creciente mercantilización del tiempo. Este proceso ha convertido

el ocio en un dispositivo de alienación funcional a la lógica de consumo y orientado principalmente a generar ganancias, en detrimento de un ocio que podría promover la salud mental, la autorrealización, el descanso y la articulación con el territorio.

Para Escobar (2017), esto provoca que las comunidades pierdan autonomía sobre sus territorios y que el avance tecnológico, cada vez más alienante, debilita sus posibilidades de resistencia frente a los sistemas globales que imponen determinadas formas de ser y hacer en el mundo según un estereotipo.

Por su lado, Breilh (2021), desde la epidemiología, dice que las manifestaciones más evidentes de la actual «enfermedad social» son el impacto psicológico sobre los individuos, que causa sufrimientos y padecimientos subjetivos que desembocan en vidas opacadas por el desenfreno contemporáneo, como lo muestran los informes de las organizaciones de salud sobre el aumento de enfermedades psiquiátricas y psicológicas como la ansiedad, la depresión y el suicidio, entre otras.

En este sentido, la presente investigación ha prestado especial atención a los adolescentes, ya que son uno de los grupos poblacionales más vulnerables ante los efectos negativos de las nuevas tecnologías, que deriva en múltiples malestares debidos a su uso acrítico, a la necesidad de adaptarse rápidamente, y la falta de un proceso de reflexión y acompañamiento.

Al respecto, la «Cumbre de Salud Mental Medellín 2022» declaró que Medellín es una de las ciudades de Colombia con mayor tasa de diagnósticos relacionados con la salud mental, siendo los suicidios de jóvenes y adolescentes son los más preocupantes (Alcaldía de Medellín, 2022). Esta situación evidencia la urgencia de generar reflexiones y actuaciones frente a este fenómeno en los entornos escolares, sociales y familiares, tal y como se propuso en esta investigación.

Frente al impacto diferenciado de los determinantes sociales, hay que implementar modelos biopsicosociales y comunitarios capaces de responder a estas particularidades, tales como

el enfoque de la salud mental positiva (SMP), que resulta especialmente crucial en la adolescencia, ya que es una etapa decisiva para la formación de la identidad, la autonomía y los recursos psicológicos.

Este enfoque permite comprender las características de un adolescente sano y es fundamental para elaborar programas efectivos de promoción y prevención en salud mental, cuyos efectos positivos pueden extenderse hasta la vida adulta. Asimismo, resulta relevante en América Latina, donde los matices sociales y económicos difieren de manera significativa frente a Europa y otras regiones.

Por todo eso, es importante promover la investigación local en la salud, ya que la experiencia de campo ha mostrado que no es posible implementar estrategias de salud idénticas en diferentes contextos (Leiva-Peña et al., 2021).

A partir de esta perspectiva biopsicosocial, hay que reconocer que la salud mental se ha abordado históricamente desde dos enfoques hegemónicos: el biomédico, que comprende la enfermedad como una afectación fisiológica y orgánica, y el comportamental, que se enfoca en los factores de riesgo y cómo los sujetos se exponen a éstos (Muñoz Arroyave et al., 2022).

Esta investigación, sin embargo, se sitúa en una visión más compleja: la salud mental positiva (SMP), que considera los factores individuales, sociales y ambientales como determinantes y se centra en el bienestar emocional y psicológico, en lugar de simplemente tratar trastornos o enfermedades mentales (Lluch, 2002).

Este enfoque considera que el contexto económico, cultural y social es un determinante:

La idea de un sujeto aislado del entorno y cuya satisfacción, felicidad y crecimiento personal se producen al margen de las condiciones sociales en las que se desenvuelve su existencia, ha sido encubierta por la dominancia del bienestar subjetivo y psicológico en el campo de la salud y posteriormente en el de la salud mental. (Muñoz Arroyave et al., 2022, p. 156)

En ese sentido, el objetivo de la SMP es fomentar la resiliencia, la autoestima, la satisfacción con la vida y el dominio del entorno, promoviendo estilos de vida saludables que contribuyan al bienestar de las personas. Como su campo de acción es la prevención y promoción de la salud, esta perspectiva se puede trasladar al contexto escolar en la medida en que permite comprender la salud desde un enfoque de bienestar, especialmente en escenarios donde se evidencian múltiples tensiones que afectan la salud mental de los adolescentes.

Con base en lo anterior, el acercamiento a la institución pública Juan María Céspedes de Medellín, donde el investigador fue docente, permitió reconocer, desde la participación de los actores educativos, una serie de elementos problemáticos que dieron sentido y relevancia al estudio: (1) una preocupación creciente de los adolescentes por el deterioro de su salud mental; (2) la percepción de sobrecarga académica, (3) la ausencia o desvalorización de prácticas de ocio; (4) la sensación de que la escuela se encuentra distante de sus necesidades e intereses, y (5) unas dinámicas escolares que gravitan alrededor de la calidad educativa, la internacionalización y la evaluación estandarizada.

A partir de estas problemáticas, se planteó como objetivo de investigación comprender cómo los discursos y prácticas institucionales y de ocio potencian o inhiben la salud mental positiva (SMP) de los adolescentes en su cotidianidad escolar. Dado el carácter amplio del estudio y los extensos resultados, este artículo presenta únicamente los hallazgos relacionados con los inhibidores institucionales de la SMP. Los demás resultados pueden consultarse en la tesis completa o en publicaciones derivadas (Ojeda Castaño, 2024, 2025b).

El análisis crítico de la realidad escolar y, en particular de la experiencia adolescente, permitió identificar las necesidades propias del sistema educativo y proponer acciones más

pertinentes, entre ellas, la noción de bio-ocio, entendida como una propuesta de intervención educativa basada en lineamientos pedagógicos y de ocio escolar. Este es el principal aporte de este trabajo (Castaño, 2025).

METODOLOGÍA

El método para abordar la problemática de la salud mental en una institución de educación pública de Medellín fue el de la etnografía reflexiva, entendida como una «práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros» (Guber, 2001, p. 5), en este caso, desde las vivencias, experiencias e ideas de los adolescentes, principalmente, y de los actores educativos en general.

En coherencia con este enfoque, se asumieron tres principios fundamentales para acercarse a la realidad: (1) el pensar epistémico, que advierte sobre el desajuste entre teoría y realidad en la formulación del problema de investigación (Zemelman, 2021); (2) la existencia de múltiples racionalidades, cosmovisiones y perspectivas de comprensión de las realidades sociales, lo que implicó incluir el diálogo cultural como herramienta para valorar las diferentes interpretaciones de los actores involucrados; y (3) la reflexividad, que implica abordar la realidad como una dimensión de carácter constructivo e indeterminado (Torres Carrillo, 2019).

La intervención se desarrolló en la sede dos de la Institución Educativa Pública Juan María Céspedes, ubicada en barrio Las Playas de la comuna 16 (Belén) de Medellín. Esta zona concentra todos los estratos socioeconómicos y aporta de manera significativa al desarrollo económico de la ciudad, ya que alberga al 53 % de las empresas productivas (Alcaldía de Medellín, 2019). No obstante, también enfrenta problemáticas políticas, sociales y económicas negativas, particularmente en sectores periféricos como Altavista y Belén Rincón.

Una de las principales preocupaciones actuales de esta comuna es la salud mental de los jóvenes: según un informe de consultoría para el municipio, los jóvenes de entre 18 y 25 años fueron el grupo etario que mayoritariamente reportó un estado de salud mental entre regular (23 %) y malo (5 %) en 2022, mientras que los intentos de suicidio en personas de entre los 14 y 28 años representaron más del 50 % de los casos registrados (Medellín Cómo vamos, 2022).

La población de estudio incluyó a estudiantes, adolescentes, docentes, directivos, psicorientadores y acudientes de la institución. La selección se hizo mediante muestreo intencional por cuotas para representar los diferentes grados del bachillerato y se conformó de la siguiente manera: 20 estudiantes (9 mujeres y 11 hombres con edades entre los 12 y 19 años) distribuidos así: 4 estudiantes del programa flexible¹, 2 de 6°, 4 de 7°, 2 de 8°, 3 de 9°, 2 de 10° y 3 de 11°. Todos, a excepción del grupo Flexible, pertenecientes al programa de Bachillerato Internacional. También participaron 8 docentes, 4 directivos, 2 psicorientadores y 6 acudientes. La selección se realizó mediante convocatoria abierta, teniendo en cuenta la participación voluntaria, la disponibilidad para las entrevistas y la condición de estudiante activo durante el año 2023, excluyendo a quienes no otorgaron el consentimiento informado.

El trabajo de campo se desarrolló entre febrero y agosto de 2023. Se grabaron en audio 40 entrevistas semiestructuradas con la autorización previa, con una duración promedio de 30 minutos cada una. Posteriormente, se transcribieron para su análisis. La observación participante se llevó a cabo durante 172 horas, distribuidas en 29 jornadas completas, focalizándose en espacios como aulas, patios y eventos institucionales.

¹Grupo de estudiantes adscritos a la institución que cursaban sexto y séptimo de manera simultánea. Se trataba de un grupo de adolescentes en situación de extra edad, algunos con diagnósticos asociados a la salud mental y con necesidades educativas particulares que requerían un acompañamiento diferenciado.

Las notas de campo se registraron en un diario utilizando un formato adaptado que diferenciaba descripciones densas, reflexiones del investigador y memorias analíticas. Además, se realizó un análisis de los documentos institucionales, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de convivencia, los planes de estudio y los informes de gestión.

La información se recogió, organizó y sistematizó en informes parciales con el software ATLAS.ti. El análisis siguió un proceso iterativo en tres fases: (1) codificación abierta, con lectura inicial de las transcripciones y los diarios de campo para generar 437 códigos inductivos; (2) codificación axial para agrupar los códigos en categorías preliminares según la recurrencia y la relación (por ejemplo, los códigos «dictadura académica», «excelencia académica» y «rendimiento académico» bajo la categoría «currículo academicista e internacional»); y (3) codificación selectiva para integrar y contrastar las categorías axiales con los referentes (Freire, 1970; Giroux, 2004; Martínez Boom, 2003). Esta triangulación entre los datos recabados de la realidad, la interpretación del investigador y la teoría social permitió refinar y nombrar las categorías finales.

En términos éticos, se garantizó la participación voluntaria mediante invitaciones abiertas a toda la comunidad educativa. Los adolescentes menores de edad participaron con el consentimiento informado firmado por sus acudientes y su propio asentimiento, mientras que los adultos firmaron un consentimiento individual.

Al tratarse únicamente de entrevistas, la investigación se clasificó como «sin riesgo» según el artículo 11 de la Ley 8430 de 1993. Se contó con el aval del rector de la institución y se cumplió con lo dispuesto en la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales, garantizando el anonimato, la confidencialidad y la custodia de la información hasta el primer semestre de 2024. Finalmente, se acordó con la institución la devolución de los resultados en forma de propuestas de intervención.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados relacionados con los discursos y las prácticas institucionales inhibitorias de la salud mental positiva (SMP) en los adolescentes. Esta delimitación responde al nivel de detalle y profundidad que se pretende alcanzar en el análisis y la discusión de dichas dinámicas. Por su parte, los discursos y prácticas potenciadoras, dada su extensión, se han desarrollado en otras publicaciones derivadas de esta investigación.

Las principales categorías asociadas a discursos y prácticas inhibitoras de la SMP fueron: el discurso de la calidad educativa, el currículo academicista e internacional, la pedagogía del control y la negación del ocio. A continuación, se desarrolla cada una de estas categorías.

Es importante señalar que los resultados se presentan en forma de entrelazado de fragmentos de las entrevistas, citas de los diarios de campo y de los informes del análisis documental. En consecuencia, las citaciones que se realizan durante esta sección se identifican de la siguiente manera: estudiantes (Est), profesores (Pro), acudientes (Acu), directivos (Dir), diarios de campo (D.C) y documentos institucionales (D.I).

Calidad educativa

El discurso institucional sobre la calidad educativa se presenta por los directivos como un pilar organizacional orientado a mantener estándares y estatus. Desde esta perspectiva, la educación se aborda como un servicio que debe verificarse, poniendo el énfasis en la eficiencia, la producción, la medición y la estandarización. Para ello, la institución cuenta con un sistema de gestión de calidad conforme a la normativa ISO 21001:2019, que comprende la planeación, la implementación, la vigilancia y la inspección de los procesos educativos.

Desde la perspectiva de algunos adolescentes, este enfoque equipara la formación humana con procesos de tecnificación, en los que los estudiantes son percibidos como parte de un sistema de producción, al que deben responder sin importar su condición particular. Al respecto, se mencionó: «Ellos intentan hacer que nosotros seamos grandes académicamente pero que no te encuentres contigo mismo ni con tu personalidad» (Est-6).

En el análisis de los documentos institucionales relacionados con los procesos de gestión de la calidad, los valores que aparecieron más frecuencia fueron la celeridad y la individualidad, que orientan la relación de la escuela con los diferentes actores educativos.

En consonancia con esto, los adolescentes manifestaron sentirse ajenos al proceso educativo y percibidos como un recurso del sistema. Un estudiante señaló: «Solo les importa que estudiemos y estudiemos, (...) no se fijan mucho en lo que a uno le gusta. Se fijan más en la nota, en el número» (Est-19).

En concordancia con lo anterior, uno de los propósitos centrales de la cultura institucional es la «excelencia académica,» definida como la búsqueda del máximo rendimiento desde una lógica orientada a la homogeneización. En palabras de un estudiante: «Usted tiene que cumplir con todo, ser responsable, obtener los mejores puestos, (...) si una persona es buena en tecnología, pero no tan buena en matemáticas, siempre se le ha juzgado por ser mala en matemáticas» (Est-2).

La excelencia académica se mide principalmente a través de los resultados cuantitativos obtenidos por los estudiantes en escalas valorativas, lo que configura un proceso de apropiación de conceptos de carácter hermético que, desde la perspectiva de los adolescentes, no incorpora dimensiones vinculadas con su desarrollo individual como la emocionalidad, el proyecto de vida, la socialización y el ocio.

Como consecuencia, los adolescentes denuncian que estas dinámicas favorecen los procesos de exclusión y discriminación,

ya que los docentes tienden a encasillarlos según sus capacidades cognitivas, lo que genera hostigamiento, sensación de persecución y, en algunos casos, el deseo de abandonar el colegio. Esta visión también ha sido cuestionada por otros actores educativos, como lo expresó un acudiente: «Acá ven al estudiante como si fuera una máquina, les interesa es que haga el taller y ya» (Acu-5).

Sumado a lo anterior, se identificó en la escuela una tendencia a minusvalorar las prácticas culturales, considerándose distractoras. En el diario de campo del investigador se registró la siguiente declaración de una directiva: «Las actividades culturales no las llamaremos así, porque se malinterpretan por los estudiantes como actividades que pueden traer desorganización, entonces propongo que en adelante las llamemos actividades cívicas» (D.C.).

Esta postura está relacionada con lo expresado por los estudiantes, quienes señalaron la dificultad de encontrar espacios para el arte, la música, el teatro y el deporte, ya que se conciben como actividades que interrumpen o retrasan el objetivo académico fijado por la institución.

En resumen, los datos indican que la implementación del sistema de gestión de calidad prioriza el rendimiento académico y la estandarización, lo que, según los participantes, provoca que se descuiden las necesidades individuales y colectivas. Los adolescentes informan de que se sienten presionados y marginados, en un entorno en el que se percibe una separación entre lo académico y lo cultural, y en el que las habilidades socioemocionales y la diversidad cultural tienen menor relevancia.

Curriculum academicista e internacional

En primer lugar, la institución implementa el programa del Bachillerato Internacional (IB), un currículo de carácter mundial que otorga certificaciones internacionales. Este programa exige a las instituciones educativas que cumplan con requisitos de transformación curricular, implementación del bilingüismo y una metodología de autodiseño.

En la práctica, se observa una fragmentación de los espacios académicos y una jornada escolar de ocho horas diarias. Un docente lo sintetizó señalando que: «Deben responder por 20 materias (...) de sexto a noveno y 22 materias en décimo y once» (Pro-3).

En relación con lo anterior, los adolescentes hicieron referencia a la gran cantidad de tareas y trabajo escolar. Como lo expresó una estudiante: «La carga académica satura al estudiante porque el estudiante también tiene otros aspectos, por ejemplo, el ser feliz, el estudiante no solo se hace feliz estudiando» (Est-1).

A su vez, esta situación se ve reforzada por el currículo de la institución, que incorpora tres componentes denominados «autopistas del conocimiento»: investigación, monografía y teoría del conocimiento. Se trata de espacios académicos que, aunque están sustentados en una base teórica sólida, han sido señalados como fuente de malestar debido a la sobrecarga académica que generan: «Los estudiantes me han manifestado en muchas ocasiones tener ansiedad y desgaste por tantas actividades» (Pro-5).

Por otra parte, la evaluación se reduce principalmente a la realización de exámenes y pruebas escritas estandarizadas. Un estudiante manifestó que: «A nivel personal, considero que estas pruebas son una carga excesiva para los estudiantes, siento que esto nos discrimina, ya que desde el preescolar nos someten a evaluaciones que nos etiquetan» (Est-1). En contraste, un profesor señaló que: «Nos ayuda a ver en qué momento están los estudiantes (...), como un sensor de algo que nos permite medir» (Pro-6).

En este contexto, la institución mantiene una alianza con la empresa Instruimos, encargada de la implementación de cinco jornadas anuales de pruebas estandarizadas que evalúan el rendimiento académico de los estudiantes y la eficacia de los maestros para alcanzar los objetivos cuantificables.

Finalmente, los estudiantes señalaron la escasez de recursos pedagógicos y describieron las clases como rutinarias y monótonas, al respecto: «Simplemente lo ponen a copiar y a memorizar y eso es lo que enseñan y siguen al otro día con eso mismo» (Est-7).

De igual manera, los adolescentes perciben una desconexión entre el discurso del docente, los contenidos y su cotidianidad. Señalaron que, aunque se les invita a ser propositivos en la sociedad, las estrategias que utilizan limitan su expresión, un testimonio así lo refleja: «El profe me invita a participar, me dice que la palabra es muy importante y después me calla o no hay tiempo para que me escuche» (Pro-8).

En consecuencia, esta discrepancia entre las palabras y las acciones de los docentes crea un ambiente de confusión y frustración en el que los estudiantes se sienten incomprendidos.

En síntesis, los testimonios dan cuenta de un currículo percibido como intensivo y fragmentado, con evaluaciones estandarizadas frecuentes y recursos pedagógicos limitados, lo que provoca sobrecarga académica y dificultades de inclusión.

Pedagogía del control

Este discurso y práctica institucional emergieron de la apreciación de los estudiantes, quienes, desde sus experiencias, reportaron la priorización del control de la conducta, el cuerpo, el orden y la disciplina. Al respecto, una estudiante mencionó que: «Se empieza a ver el colegio como ‘tengo que ir al colegio’, entonces se ve como algo aburrido, (...) es una obligación en la que siempre lo meten a uno» (Est-2).

Entre las técnicas de control mencionadas con mayor frecuencia se encuentra el grito, una práctica que los adolescentes perciben como normalizada, tanto en las relaciones entre maestros y estudiantes, así como entre directivos y maestros. En concordancia con esto, una acudiente relató que:

Todos los días lloraba ‘mami no quiero volver a ese colegio’ (...) a nosotros mami nos dan media hora para que nos aprendamos algo y si no lo aprendemos nos gritan, nos dicen que no servimos para nada, que no vas a ser bueno en la vida, usted ya perdió el año. (Acu-5)

Por otra parte, el sistema de sanciones es descrito por los participantes como rápido y estricto. Los estudiantes manifiestan que este sistema infunde miedo, pero no aclara las causas del comportamiento ni cómo enmendarlo. En algunos casos, los estudiantes dicen que han sido sometidos a escarnio público, ya que se les ha pedido que hablen sobre su falta ante toda la comunidad educativa o que han sido suspendidos por faltas leves.

De igual modo, los adolescentes expresan que no existen canales claros ni efectivos para manifestar las inconformidades y prevalece la percepción de que intentar cambiar las cosas es inútil. Una estudiante mencionó que: «Por más que uno quiera que cambie, (...) podría tomarme diez días diciendo cada una de las cosas, pero simplemente eso ¿de qué sirve? El colegio no va a cambiar» (Est-13).

Finalmente, esta sensación de control se extiende al uso del tiempo y la apariencia. Los estudiantes informan de llamadas de atención por retrasos de uno o dos minutos, presión constante por el uso del uniforme y una falta de flexibilidad generalizada. Desde esta perspectiva, un estudiante describió su percepción de la institución en estos términos: «Acá los papás llegan y ven este colegio y dicen: ‘Ah, vea qué maravilla’, pero después esos sueños se convierten en una pesadilla, (...) te das cuenta de que te tienen más encarcelado y configurado que el mismísimo gobierno o la iglesia» (Est.-13). De este modo, las normas de comportamiento y apariencia contribuyen a una experiencia educativa caracterizada por la restricción y el control constante.

Negación del ocio

Además de lo ya dicho, en la realidad se identifica una tensión latente entre dos dimensiones importantes del ser en el proceso educativo: el ocio y la academia. Para los adolescentes el ocio se presenta como autonomía, libertad y disfrute, mientras que la academia se configura desde una lógica impuesta, estandarizada y alejada de la cultura. En consecuencia, ambas dimensiones están en conflicto y parece difícil que se integren en aras de la formación de los estudiantes.

Esta situación refuerza la idea de que el proceso educativo debe sufrirse en lugar de ser una experiencia enriquecedora y gratificante. Al respecto, un estudiante comentó: «Antes había más actividades de ocio que nos permitían disfrutar del tiempo libre, pero desde la implementación del bachillerato internacional, se ha vuelto demasiado estricto» (Est-11).

Una de las causas de este desequilibrio es la negación del ocio como dimensión de desarrollo, que se manifiesta en la ausencia de programas institucionales de ocio, la estigmatización del tiempo libre y la falta de oportunidades para el uso lúdico del tiempo, entre otros factores.

Desde la perspectiva de los directivos, este desequilibrio responde a un problema estructural de la educación nacional: «Yo creo que, en términos generales, el sistema educativo nacional no está diseñado para promover el ocio, más bien, está diseñado para limitarlo» (Dir-2).

En contraste, los adolescentes consideran que la institución podría generar un ambiente más propicio para el despliegue de sus capacidades si se promovieran actividades culturales y recreativas, lo que depende de la actuación de los docentes y de los propios directivos. Un estudiante señaló: «Muchas de las cosas que en un colegio normal se hacen, acá no, por ejemplo, hacer Jean Day, (...) poner música, actividades recreativas» (Est-18). Para ellos, el ocio es un elemento importante para el descubrimiento del mundo, pues les ofrece espacios de

introspección y momentos lúdicos que, en contraste con la realidad academicista, les permiten hacer una pausa y recuperar fuerzas.

Asimismo, los testimonios evidencian la ausencia de una cultura del ocio en la institución: en los tiempos libres no hay actividades lúdicas, se restringe el uso de balones o juegos, y no hay recursos que favorezcan el aprovechamiento de dichos momentos. En sus propias palabras: «Cuando voy a hablar con ellos sobre el tema de ocio no les importa, me ignoran y más fácil me aceptan un proyecto académico, en vez de un proyecto cultural o de deporte» (Est-1).

Finalmente, los actores educativos señalaron la falta de oferta educativa y artística como una de las principales demandas para equilibrar el ocio y la formación académica. A pesar de contar con el apoyo del INDER (Instituto de Deportes y Recreación de Medellín), que ofrece servicios para acercar a los adolescentes a la práctica deportiva, la institución rechaza esta ayuda argumentando que la promoción del deporte no corresponde con su enfoque institucional. Al respecto, un acudiente mencionó que: «La actividad académica tiene relación con la actividad deportiva y se necesitan las dos cosas para lograr un solo objetivo, un desarrollo integral» (Acu-1).

En resumen, la falta de programas de ocio y la sobrevaloración de la lógica académica generan un desequilibrio estructural en la experiencia escolar, lo que limita el desarrollo integral de los adolescentes y les obliga a buscar fuera de la institución espacios para el arte, el deporte y la recreación.

DISCUSIÓN

La implementación de un modelo de gestión de la calidad educativa traslada al ámbito escolar la racionalidad instrumental propia de los procesos productivos. Como señalan Restrepo y Hernández (2015), esta lógica desplaza la vida de su propio ser

y dirige la reproducción del conocimiento hacia el capitalismo cognitivo.

En esta línea, Mejía (2011) identifica en la escuela la expresión de intereses de poder que impulsan nuevas formas de control cognitivo. Esto revela que el ideal de calidad se traduce en dinámicas que, lejos de enriquecer la experiencia educativa, tienden a volverla más rígida.

Según Martínez Boom (2004), la centralidad de la eficiencia y la individualidad hace que la escuela pase de un modelo expansivo a uno competitivo, en el que el conocimiento se convierte en un dispositivo homogeneizador que deja de lado las experiencias y la cotidianidad de los sujetos. De este modo, se limita el despliegue de capacidades fundamentales, como la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades socioemocionales, y se configura un currículo en el que la estandarización prevalece sobre la diversidad.

Al respecto, Dayrell et al. (2014) señalan que uno de los desafíos centrales de la escuela es reconocer los conocimientos que provienen de las experiencias sociales y de las investigaciones compartidas entre docentes y estudiantes, ya que la subvaloración de las prácticas culturales refuerza la separación entre lo académico y lo cultural, que sin embargo constituyen un espacio fundamental para el desarrollo juvenil, en tanto configuran culturas juveniles que se manifiestan en lenguajes, estilos estéticos y formas de expresión que otorgan identidad y sentido (Dayrell, 2016).

Si la escuela ignora estas dimensiones, terminará reproduciendo dinámicas que normalizan la exclusión y la discriminación, sometiendo a los adolescentes a una presión constante para alcanzar unos estándares de excelencia que no tienen en cuenta sus intereses, talentos ni procesos de subjetivación.

En este contexto, la filosofía del IB, evidencia la homogeneización a la que se ven expuestos los diferentes entornos al implementar un currículo global que desconoce

las particularidades locales. Una perspectiva crítica consiste en reflexionar sobre la diversidad cultural, las condiciones sociohistóricas y los desarrollos comunitarios, que suelen entrar en conflicto con la filosofía globalista.

Como advierte Arroyo (2009), muchas veces los estudiantes pasan años asistiendo a clases en las que se explica todo, excepto sus propias vidas. Al no reconocer las trayectorias juveniles, la escuela termina reforzando la brecha entre el currículo oficial y las experiencias reales de los adolescentes.

La inclusión de asignaturas dedicadas a la investigación en el currículo representa un ejemplo de estas tensiones. Cuando la investigación se enseña de manera aislada, como si fuera una receta estándar, con contenidos y especificaciones universitarias, se genera una sobrecarga de trabajo adicional y desinterés entre los adolescentes.

Sin embargo, si se piensa en la investigación como principio educativo, se adopta otra mirada: la de un educador sensible a la realidad de los sujetos involucrados en el proceso de formación. Esta sensibilidad permite comprender las necesidades, los intereses y los contextos individuales de los estudiantes, lo que enriquece significativamente su experiencia educativa y promueve un aprendizaje más profundo y significativo (Nonato et al., 2016).

Este contraste plantea algunas preguntas necesarias: ¿por qué mantener al adolescente permanentemente ocupado y saturado? Han (2010) describe cómo nuestra sociedad obsesionada con el rendimiento descarta cualquier límite y lleva a los sujetos al borde del agotamiento. En este contexto, los adolescentes se ven obligados a adaptarse a una lógica extractivista y voraz que no contempla el descanso ni la pausa.

Frente a esta oda al ocupacionismo acrítico perpetrado en las escuelas y la adhesión a una lógica de rendimiento extractivista separada de lo natural, el reconocido activista medioambiental indígena brasiler Krenak (2020) afirma que

lo que llaman educación en las escuelas es realmente una ofensa a la libertad de pensamiento. se toma a un ser humano inocente, se le llena de ideas programadas para la sociedad de consumo y se le suelta a destruir el mundo sin tiempo siquiera para conocerse a sí mismo.

En esta misma línea, la estandarización de los conocimientos y de las evaluaciones se consolida como una de las prácticas más importantes. Si bien surgieron como herramientas de medición, han terminado por simplificar las experiencias de aprendizaje. Como afirman Backhoff Escudero (2018) y Gairín Sallán (1999), estas pruebas reducen el éxito al rendimiento académico y no tienen en cuenta la complejidad de las habilidades humanas.

Santos Guerra (1999) agrega que estos modelos evaluativos ocultan la complejidad política y social y pueden perpetuar incluso la discriminación al privilegiar a quienes ya tienen ventajas preexistentes. De ahí que diversos estudios, como el de Arzola-Franco (2017), pongan de manifiesto que la cultura escolar privilegia los resultados numéricos sobre los procesos formativos, exaltando la competitividad y el éxito individual por encima de la solidaridad.

A ello se suma, la reproducción de metodologías sin recursividad, lo que afecta la participación y expresión de los adolescentes. Como señalan Dayrell et al. (2014), el currículo no debe verse únicamente como un lugar para almacenar conocimientos, sino como un espacio vivo en el que los individuos interactúan y contribuyen activamente a la construcción del conocimiento. No obstante, lo que predomina es una pedagogía del control, como ya advertía Carl Sagan hace décadas (Jovanovic, 2016): el modelo escolar castra la creatividad, la autonomía, y crea seres humanos sin curiosidad por el conocimiento.

De esta manera, la obligatoriedad, en este sentido, resume lo que significa la escuela para los jóvenes: una institución que, en teoría, genera una cultura de bienestar, pero que, en

la práctica, reproduce violencia simbólica y conductas de disciplinamiento (Blandón Mena et al., 2005).

Esta lógica se refuerza con «la vieja combinación de vigilancia y castigo [que], aunque haya adoptado formas más sutiles, sigue estando presente en algunas escuelas por medio de amenazas, de insinuaciones y de sanciones de distinta naturaleza» (Martínez-Otero Pérez, 2005, p. 103). Frente a esto, es necesario un cambio de paradigma que entienda la escuela como una red viva de saberes en constante construcción y no como una institución inerte.

De acuerdo con esto, el lugar del ocio aparece como otro factor de tensión central. La estructura escolar no permite un aprendizaje que incorpore elementos lúdicos, libertad y otras características propias del ocio, lo que provoca que los adolescentes pierdan la motivación por la escuela.

Ratelle et al. (2005) muestran que, cuando los estudiantes encuentran placer en las actividades escolares, estas no entran en conflicto con el ocio, sino que se complementan. La inclinación de los adolescentes hacia los espacios lúdicos responde a su necesidad de autodeterminación y construcción de identidad, algo que la escuela debería promover en lugar de reprimir.

No obstante, persiste la idea de que «en la escuela (...) no es posible el tiempo para la libertad, no se debe educar en autonomía, es mejor pensar en educar bajo la premisa de un tiempo ocupado y un tiempo poco liberado» (Carreño Cardozo et al., 2012, p. 118). Como recuerda Han (2023), ya no conocemos el tiempo realmente libre que reúne la intensidad vital y la contemplación.

Así, esta tensión trasciende lo pedagógico y se instala en una discusión sociocultural más amplia. El ocio no solo adquiere relevancia como dimensión educativa, sino también como práctica fundamental para la vida de los adolescentes y de las personas en general. Por ello, es necesario entenderlo desde los

significados que las comunidades le asignan en sus procesos de apropiación cultural (Gomes, 2008), particularmente en un contexto tecnológico que promueve formas de relación individualistas y desconectadas de lo colectivo (Vega Cantor, 2012).

Por tanto, lejos de ser algo accesorio, el ocio vital se reconoce como un derecho humano y una oportunidad para la producción cultural, articulable incluso desde una perspectiva biocéntrica que priorice la vida frente a la lógica depredadora del desarrollismo (Krenak, 2019).

En coherencia con lo anterior, las prácticas lúdicas descritas por los adolescentes guardan relación con el concepto de ocio abigarrado² (Ojeda Castaño, 2025a; Tabares, 2010), manifestándose como prácticas lúdicas, populares y tradicionales (PLPT) que encarnan resistencias frente a la colonialidad en Latinoamérica (Mignolo, 2007). El territorio emerge entonces como generador de saberes, donde la tranquilidad y la espontaneidad se reivindican como actos de resistencia frente a un modelo de ocio productivo y mercantilizado (Escobar, 2017).

Estas prácticas no son meramente recreativas, sino políticamente emancipadoras, ya que fomentan la organización social, la construcción identitaria y la resistencia cultural (Mascarenhas, 2004), aspectos que la institución educativa ignora al imponer diseños globales ajenos a las realidades locales.

Al ignorar estas dimensiones, la escuela no solo pierde la oportunidad de conectar con los intereses vitales de los adolescentes, sino que también reproduce lógicas hegemónicas

²El concepto de ocio abigarrado surge desde la epistemología del sur como una propuesta que se resiste a la imposición de modelos globales que reducen el ocio a un producto de mercado destinado a satisfacer necesidades inventadas por la lógica occidental y hegemónica. A diferencia de esa visión, el ocio abigarrado se manifiesta en prácticas lúdicas, populares y tradicionales enraizadas en los territorios y las comunidades, que encarnan formas de resistencia cultural y de construcción de significado vital. En esta investigación, se adoptó esta postura epistemológica para analizar los datos recabados en la realidad.

que vacían al ocio de su potencial transformador. Como señala Molina Bedoya (2012), el campo del ocio está ligado al mejoramiento de la calidad de vida y a la transformación de realidades locales a través de formas propias de pensamiento. Negar esto es condenar a los jóvenes a una experiencia educativa desagradable y alienante (Trilla y Puig, 1996), en lugar de aprovechar el sentido lúdico como vehículo de emancipación y conexión con la vida.

CONSIDERACIONES FINALES

El discurso sobre la calidad educativa, vinculado a intereses políticos hegemónicos como el neoliberalismo, prioriza el rendimiento académico, la estandarización del conocimiento, el control y la vigilancia. Este enfoque lleva a una separación entre lo cultural y lo académico, que genera discursos y prácticas institucionales desligados de la vida y de los saberes de los adolescentes, lo que refuerza la autopercepción de los estudiantes como simples recursos del sistema.

La priorización de la evaluación estandarizada sobre otras formas de evaluación limita el potencial pedagógico del proceso educativo. Este enfoque reduce la complejidad de la educación a la medición de una sola variable: la capacidad de los adolescentes para adquirir contenidos teóricos. Al hacerlo, se ignoran las múltiples manifestaciones del ser y la cultura. Estas dimensiones, que son esenciales para alcanzar el florecimiento humano, quedan relegadas y no se reconocen ni valoran adecuadamente en el sistema educativo tradicional.

A enfocarse exclusivamente en estos parámetros estandarizados, la escuela desconoce y desaprovecha otros escenarios educativos que contribuyen a la potenciación del ser como el ocio, la lúdica, el arte y las humanidades. El enfoque evaluativo, sumado a la monotonía y rigidez de los métodos, las didácticas y las estrategias

educativas, tienen un impacto considerable en la SMP de los adolescentes, especialmente en dimensiones como el dominio del entorno, la resolución de problemas, el crecimiento, la autoactualización, la autopercepción y la autoestima.

Los estudiantes de contextos vulnerables y marginados son los más afectados, ya que, al ser víctimas de condiciones de vida precarias, la escuela acentúa estas dinámicas cuando los clasifica y compara desfavorablemente. De este modo, la escuela, bajo esta lógica, contribuye a perpetuar, sin ninguna crítica, la determinación social de la salud mental desde la desigualdad social, la violencia, la pobreza y el funcionalismo excesivo de la sociedad del rendimiento, entre otros factores.

Por lo tanto, la participación directa de la escuela en los procesos de la salud mental de los adolescentes obliga a reconsiderar sus enfoques, priorizando la implementación de prácticas lúdicas, didácticas innovadoras y saberes vitales que constituyan una educación pertinente para contrarrestar las presiones de la lógica del rendimiento de la sociedad y promover prácticas que potencien el despliegue de las capacidades de los adolescentes.

REFERENCES

1. Alcaldía de Medellín, Secretaría de Salud. (2022). *Cumbre de Salud de Medellín. II Cumbre Salud Medellín. Una mirada global para la salud mental.* <https://www.medellin.gov.co/es/secretaria-de-salud/cumbre-de-salud-medellin/>
2. Alcaldía de Medellín. (2019). *Plan de Desarrollo Local. Comuna 16 Belén.* https://www.medellin.gov.co/es/wp-content/uploads/2024/07/PDL_C16.pdf
3. Arroyo, M. G. (2009). *Imagens quebradas trajetórias e tempos de alunos e mestres.* Vozes.
4. Arzola-Franco, D. M. (2017). Evaluación, pruebas estandarizadas y procesos formativos: experiencias en escuelas secundarias del norte de México. *Educación*, 26(50), 28-46. <https://doi.org/10.18800/educacion.201701.002>

5. Backhoff Escudero, E. (2018). Evaluación estandarizada de logro educativo: contribuciones y retos. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-14. <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a3>
6. Blandón Mena, M. Molina Bedoya, V. A., y Vergara Marín, E. de J. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 87-103. <http://hdl.handle.net/10495/22310>
7. Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(supl. 1), 13-27. http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2013000400002
8. Breilh, J. (2021). *Critical Epidemiology and People's Health*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780190492786.001.0001>
9. Carreño Cardozo, J. M., Rodríguez Cortés, A. B., y Gutiérrez Africano, 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. *Lúdica Pedagógica*, 2(17), 114-119. <https://doi.org/10.17227/ludica.num17-1787>
10. Castaño, J. D. O. (2025). Bio-lazer: diretrizes pedagógicas como resistência à mercantilização da educação e seu impacto na saúde mental positiva dos adolescentes. *Revista Brasileira de Estudos Do Lazer*, 11(2), 1-16. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/55699>
11. Dayrell, J. (2016). *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. Mazza edições. <http://www.observatoriojovem.uff.br/sites/default/files/documentos/livro-por-uma-pedagogia-das-juventudes.pdf>
12. Dayrell, J., Carrano, P., y Linhares Maia, C. (Org.). (2014). *Juventude e ensino médio. Sujeitos e currículos em diálogo*. Editora UFMG. https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf

13. Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Tinta Limón. https://tintalimon.com.ar/public/t9924e4gnhfdarefj529d4ikr8r8/pdf_978-987-3687-27-3.pdf
14. Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/ Afro/ Latino-América*. Ediciones desde abajo. <https://www.unriocauca.com/wp-content/uploads/2024/01/Otro-posible-es-possible-120118.pdf>
15. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
16. Frúgoli Jr., H. (2007). *Sociabilidad Urbana*. Zahar.
17. Gairín Sallán, J. (1999). La calidad, un concepto controvertido. *Educar*, 24, 11-45. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20702/20542>
18. Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.
19. Gomes, C. L. (2008). *Lazer, Trabalho e Educação. relações históricas, questões contemporâneas*. Editora UFMG.
20. Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Norma.
21. Han, B.-C. (2010). *La sociedad del cansancio*. Herder.
22. Han, B.-C. (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*. Taurus.
23. Jovanovic, N. (2016, September 26). *Carl Sagan: Kids Asking Questions (Educational System)* [Video] YouTube. <https://youtu.be/acBRAhW5c-A?feature=shared>
24. Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
25. Krenak, A. (2020). *A vida não é útil*. Companhia das Letras.
26. Leiva-Peña, V., Rubí-González, P., y Vicente-Parada, B. (2021). Determinantes sociales de la salud mental: políticas públicas desde el modelo biopsicosocial en países latinoamericanos. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 45, e158. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.158>
27. Lluch, M. T. (2002). Evaluación empírica de un modelo conceptual de salud mental positiva. *Salud Mental*, 25(4), 42-55. <https://www.redalyc.org/pdf/582/58242505.pdf>
28. Martínez Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas.

- Revista Colombiana de Educación*, (44), 1-33. <https://doi.org/10.17227/01203916.7761>
29. Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
30. Martínez-Otero Pérez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 89-108. <https://doi.org/10.35362/rie380829>
31. Mascarenhas, F. (2004). “Lazerania” também é conquista: tendências e desafios na era do mercado. *Movimento*, 10(2), 73-90. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115317720005.pdf>
32. Mbembe, A. (2018). *Políticas de la enemistad*. NED Ediciones.
33. Medellín cómo vamos. (2022). *¿Cómo va la calidad de vida de los jóvenes en Medellín?*
34. Mejía, M. R. (2011). *Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI* (vol. 1). Editorial Uptc.
35. Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
36. Molina Bedoya, V. A. (2012). De juegos y territorios. Comprensiones otras del ocio en sociedades de la periferia. *Educación Física y Deporte*, 31(2), 1011-1017. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.14406>
37. Molina Bedoya, V. A. (2022). Por un ocio entrecultural y solidario para los buenos vivires en tiempos difíciles. En V. A. Molina Bedoya, y C. Dias (Coord.), *Ocio, crisis y futuro. Ideas para mejorar la sociedad* (pp. 87-93). Editorial Kinesis.
38. Muñoz Arroyave, C. O., Cardona Arango, D., Restrepo-Ochoa, D. A., y Calvo, A. C. (2022). Salud mental positiva: entre el bienestar y el desarrollo de capacidades. *Revista CES Psicología*, 15(2), 151-168. <https://doi.org/10.21615/cesp.5275>
39. Nonato, S. P., Rocha de Almeida, J., Faria, I., Gebber, S., y Dayrell, J. (2016). Por uma pedagogia das juventudes. Em J. Dayrell (Org.), *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG* (pp. 249-304). Mazza edições. <http://www.observatoriojovem.uff.br/sites/default/files/documentos/livro-por-uma-pedagogia-das-juventudes.pdf>

40. Ojeda Castaño, J. D. (2024). *Salud mental positiva en adolescentes escolares del municipio de Medellín. Ocio y discursos institucionales educativos*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/42808>
41. Ojeda Castaño, J. D. (2025a). Ocio abigarrado: resistencias culturales y luchas contra el imperialismo en América Latina. *Crítica y Resistencias. Revista de conflictos sociales latinoamericanos*, (20), 91-110. <https://www.criticayresistencias.com.ar/revista/article/view/399>
42. Ojeda Castaño, J. D. (2025b). Salud mental positiva en adolescentes escolares del municipio de Medellín. Ocio y prácticas institucionales educativos. *Impetus*, 19(1), 1-14. <https://doi.org/10.22579/20114680.1232>
43. Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Senécal, C., y Provencher, P. (2005). The Relationship Between School-Leisure Conflict and Educational and Mental Health Indexes: A Motivational Analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(9), 1800-1823. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1559-1816.2005.tb02196.x>
44. Restrepo, C. E., y Hernández, E. (2015). *Manifiesto por la universidad nómada*. Editorial Save.
45. Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración*. Katz.
46. Santos Guerra, M. A. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973330>
47. Tabares, F. (2010). Juegos populares y tradicionales, ocio y diferencia colonial. *Polis*, 9(26), 157-173. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000200008>
48. Torres Carrillo, A. (2019). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. Editora Nómada, IPECAL.
49. Trilla, J., y Puig, J. (1996). *La pedagogía del ocio*. Laertes.
50. Vega Cantor, R. (2012). La expropiación del tiempo en el capitalismo actual. *Herramienta*, (51). <https://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-51-indice>
51. Zemelman, H. (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244. <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654011/html/>