

# Libertad como aspecto central de la formación y la educación en recreación

Juan Manuel Carreño Cardozo\*

## Introducción

Cada vez parece hacerse más complicado tratar el tema de la formación en recreación ya que, agradablemente, es posible encontrar en este momento variedad de fuentes que directa o indirectamente hacen propuestas, estudios y reflexiones sobre esta cuestión. Esto implica para cualquiera un reto de rigor y completud que, por supuesto, nunca será cumplido en totalidad. Por eso, este escrito es un aporte más desde la experiencia en el programa de licenciatura en recreación de la Universidad Pedagógica Nacional y de las investigaciones que hemos desarrollado en los marcos de este programa.

La formación en recreación tiene el reto de concretar aspectos que faciliten comprenderla como acción clara y pertinente para la educación en las sociedades contemporáneas. Por esta razón, este escrito propone una reflexión sobre formación en recreación, que relaciona hallazgos y conclusiones de investigaciones terminadas por el grupo Cuerpo, lúdica y sociedad<sup>1</sup> en los últimos años. Estas investigaciones han dado cuenta de grandes categorías de formación, sobre las cuales se comprende y se actúa con la recreación, estas categorías son: territorio, tiempo, libertad y experiencia. Para este artículo, se desarrolla la categoría *libertad* como ámbito concreto de formación en recreación.

---

\* Magíster en Investigación social interdisciplinaria. Especialista en Investigación social. Licenciado en Educación física. Docente e investigador del programa Licenciatura en Recreación. Editor de la revista *Lúdica Pedagógica* de la Facultad de Educación física, Universidad Pedagógica Nacional. Secretario Académico de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle. [juanmacc@yahoo.com](mailto:juanmacc@yahoo.com)

<sup>1</sup> Grupo de investigación avalado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, reconocido por Colciencias. Director: Juan Manuel Carreño Cardozo.

La propuesta está desarrollada en una lógica argumentativa, recurriendo a autores que ayudan a comprender el mundo desde la lógica racional. Por supuesto, se quisiera expresar mejor el deseo de descolonizar este tipo de discurso, sin embargo, someramente se intentará no asumir autores sin posición crítica que, como lo recomiendan Elizalde & Gomes (2010), eviten continuar las redes académicas de la dominación y la colonialidad.

Antes de iniciar este recorrido es necesario afirmar que, para esta ponencia, la recreación es acción educativa intencionada para la educación del ocio. Así, la diferencia principal de la que se hablará sobre estos términos es que ocio se asume como una meta y la recreación como medio. En nuestro contexto de formación, la recreación es campo de reflexión-acción-reflexión, orientado a posibilitar acciones que lleven a experiencias de ocio. Es necesario aclarar, siguiendo a Cuenca (2004), que se acepta la diferencia entre ocio y ociosidad comprendiendo el primero como una experiencia dirigida a la formación como humanización.

El artículo sitúa en las dos primeras partes, algunas perspectivas para asumir la formación, la educación y la recreación. Las partes tres y cuatro, hacen referencia a los resultados de la investigación orientados a la reflexión sobre la libertad en la formación en recreación. La parte cinco, describe la propuesta de aspectos concretos para desarrollar la libertad en procesos de formación en recreación; la última parte se refiere a problemáticas de la actualidad para la formación en libertad en profesionales de la recreación.

## **1. Formación y educación en recreación**

Para iniciar, se considera relevante situar una posición sobre el tema de formación, ya que se suele obviar o simplificar el término, lo cual no deja ver la dimensión del compromiso trascendente de la recreación con la construcción de lo humano. La formación es, como lo afirman Vargas, Gamboa & Reeder (2008) efecto de lo que cada quien desarrolla o construye como humano. Este aspecto la sitúa como fin: “lo que cada quien porta y comporta son efectos de formación (...) brota de cada quien, al reaccionar (desbordar) lo propuesto” (Vargas *et al.*, 2008, p.

37). En varios sentidos la formación orienta lo proyectado socialmente como humano, sin embargo, esto no quiere decir que esta pueda tener una regulación moral, ya que esto es propósito amplio de la educación, que en todo caso no puede pretender una formación homogenizada, sino, por lo contrario, que de cada quien se posibilite desde sus particularidades y rasgos.

El proceso de formación de una persona tiene que ver, como lo indica Flórez (2005), con “facilitarle que asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad” (p. 109). Desde este punto de vista la pedagogía, como reflexión-acción sobre la educación, se encarga de concretar ideales de la sociedad en acciones educativas diseñadas, intencionadas y susceptibles de ser evaluadas. Dice Flórez (2005) que esta concreción es labor de la pedagogía, haciendo niveles para este fin, en el que el primero es la formación humana como misión y principio, el segundo la articulación de modelos y conceptos a un nivel intermedio de abstracción, y tercero, la aplicación de los conceptos.

Es necesario aclarar que la formación usualmente se asume como acto individual, que en perspectiva de Kant es llegar “a la autonomía por medio de la autorreflexión conducente a la autodeterminación” (Kant, citado por Vargas *et al.*, 2008, p. 113). El transcurso de la propuesta humanizadora actualmente muestra un sentido donde prima lo colectivo: “se requiere que se dé un paso de autonomía a interdependencia, de autorreflexión a saber distribuido —en la escena de la sociedad del conocimiento—, de autodeterminación a consenso, del individualismo a la cooperación” (Vargas *et al.*, 2008, p. 115). Entonces, formar implica no solo la educación para el crecimiento hacia lo individual, aislado, sino una orientación esencialmente cooperativa y de convivencia.

¿Qué implica, entonces, formar en recreación? Por un lado, que la recreación —en tanto implica formación— es un campo o un conjunto de saberes cuya estructura debe responder a grandes fines de humanización. Por otro lado, que la recreación, si bien se comprende con carácter interdisciplinar, tiene un componente pedagógico en sus fundamentos que le permite entender y diseñar niveles de concreción hacia esos gran-

des fines. Por último, que la recreación comparte una tendencia de la formación hacia lo colectivo cooperativo, más que hacia lo individualizado. Esto supone y justifica una posición política que, en el caso de América Latina, es crítica para las propuestas educativas desde la recreación.

Apuntar a la formación implica comprender que la recreación, asumiendo su componente pedagógico, construye niveles de concreción de grandes metas de humanización. Estos niveles se componen de aspectos fundamentales y otros más técnicos o procedimentales, donde la recreación debe privilegiar formas en que las comunidades dediquen tiempo, esfuerzo, intenciones y habilidades a la construcción de su recreación, sin descartar la existencia o la función de otras formas más pasivas o eventuales (usualmente más vinculadas al entretenimiento comercializado). Formar en recreación es un aporte a la humanización desde las acciones o ambientes recreativos que le facilitan a alguien comprender y actuar sobre el desarrollo o mejoramiento de sí mismo como parte de un colectivo. Este proceso desde la recreación, ha de establecer un diálogo entre los saberes cotidianos y los académicos, a partir de los cuales se construyen las referencias clave de las posibilidades de la formación de profesionales en recreación.

En general, estamos en una época en que la recreación construye su espacio como campo digno de reflexión y estructuración, en medio de una oferta de innumerables opciones que, en su mayoría, no están dirigidas a la formación. Como afirma Cuenca (2004), “el problema es que la sociedad no acaba de mirar seriamente hacia el ocio, del mismo modo que en la época industrial le costó prestar una atención humanizada al mundo del trabajo” (p. 89). En este sentido, se podría afirmar que el origen de la recreación como campo, se constituye también por esa voz resistente ante una situación de consumo que ya se proyectaba desde mediados del siglo XX, con las dimensiones y posibilidades que hoy demuestra.

En conjunción con estos aspectos, es relevante señalar que las propuestas educativas se han transformado, aunque lentamente, relevando la primacía de la enseñanza de conocimientos científicos disciplinares

por saberes que permitan convivir entre personas y con el ambiente. Así, propuestas como las de Edgar Morín (2001), que subrayan la importancia de enseñar la identidad terrenal o la condición humana, redefinen los propósitos de la educación relacionando factores como humanidad, convivencia, ciudadanía, afecto, que antes como mucho eran parte del margen de las intenciones de la educación formal. En este sentido, la recreación como ámbito de la educación, parece ocuparse más fácilmente de estos nuevos lugares del saber, al constituirse como un campo que se ocupa directamente de problemáticas que enfrentan las dificultades de la humanización en lo cotidiano. Un ejemplo de este cambio es la forma en que ahora la felicidad ocupa lugares de los proyectos políticos, mientras que en otra época era solo lugar de la poesía, la religión o la filosofía.

De esta forma, la recreación es un campo que está concentrando situaciones problemáticas de una sociedad, que si bien antes no parecían tener un lugar propio, diferentes tendencias de la academia y de la gestión conllevan ahora a delimitarle. El conjunto de propósitos de la recreación formativa es necesariamente de carácter educativo, es decir, las intenciones de todas las reflexiones y propuestas están demarcadas por un carácter transformador de la sociedad, que tiene en cuenta intenciones de educación de las personas. Esta delimitación educativa de la recreación ha de asumirse con las particularidades de su origen, ya que no es una disciplina pedagógica o escolar tradicional vinculada con ciencias o artes, sino que deviene de lo cotidiano y se dirige a lo cotidiano. Entonces el diálogo académico parte de las tensiones constantes entre la educación mediatizada de la recreación, tendiente a lo receptivo consumista y otras posibilidades creativas, reflexivas, participativas y activas. El lugar de lo teórico académico de la recreación formativa nace de estas tensiones y le sirve permanentemente a la comprensión actuante de esta realidad, situación que permea a la recreación de responsabilidad ante la humanización de las sociedades.

No obstante, es necesario mencionar que esta reconocida tensión entre lo consumista y lo formativo-reflexivo de la recreación, no se trata de una polarización moralizante entre opciones recreativas que pue-

dan calificarse fácilmente de buenas o malas. Es relevante considerar la complejidad de la construcción social y subjetiva del ocio, además de las formas en que las dinámicas mediáticas se insertan en las culturas. Además, resulta interesante reconocer, en los avances del campo, que se suele calificar fácilmente aquello a lo que se critica, como solo entretenimiento, activismo o recreacionismo, sin embargo resulta mucho menos concreto hablar de aquello a lo que se desea llegar con la recreación con intención formativa. Esto puede darse por las particularidades de las metas de la recreación en cada contexto, aunque también porque este campo está en proceso de consolidación de modelos de comprensión y acción de la recreación formativa en las sociedades.

Como síntesis de esta parte, se afirma que la educación en recreación es el conjunto de acciones intencionales de una sociedad para que una persona comprenda y actúe sobre su recreación. Hecho que, con las tendencias académicas y políticas más recientes, ha logrado la atención como campo particular. La recreación con intención formativa y reflexionada es parte de la educación en este campo, y entra en conflicto permanente con la recreación de consumo y mediatizada.

## **2. Recrear, formarse y formar formadores en recreación**

Existen diferencias entre recrear, formar en recreación y formar formadores o profesionales en recreación.<sup>2</sup> Todos somos educados en recreación por las condiciones, ambientes, lenguajes, costumbres y procesos educativos formales y no formales que orientan a las personas para comprender y actuar sobre (o con, o acerca de) su recreación. Varios de estos aspectos *nos recrean*, es decir, nos divierten o nos entretienen, hecho que inevitablemente hace parte de nuestra educación en recreación. Sin embargo, no todo lo que nos educa en recreación tiene el sentido de recrear, entendido como la sola entretención, sino que tiene otros componentes que construyen la recreación como proceso tendiente a la formación.

---

<sup>2</sup> Se hace la distinción entre formadores y profesionales en recreación, entendiéndose que usualmente el formador se asume como profesional educador. Sin embargo, se comprende que todo profesional en recreación es, en últimas, formador.

De comprender esto *otro*, que significa y producen la recreación y el ocio, se responsabiliza a los formadores o profesionales en recreación. En este sentido se entiende que:

Es fundamental que la formación esté comprometida con la búsqueda de fundamentos que puedan apoyar la actuación en el ámbito del ocio, preparando a los profesionales para tener la capacidad de rever las condiciones simplistas e incorporadas sin ningún cuestionamiento (Gomes, 2011, p. 181).

De esta manera, educar a un futuro profesional parte de trascender el imaginario existente sobre recreación. Se comparte con Ferreira Isayama (2010) que es necesario ampliar la comprensión sobre el ocio y la formación profesional en este campo, que debe trascender la mera información o aplicaciones de contenidos y técnicas. Además, y este es un punto importante, este profesional no solo contempla realidades y dilucida ideas sobre la trascendencia del hecho recreativo, sino que actúa para transformarlo y propende la formación desde las posibilidades de la recreación. Esta actuación es aún poco reconocida como profesión. Como lo afirman Figueiredo & Filgueira de Almeida (2010), la formación de profesionales en ocio siempre es un desafío por el poco reconocimiento de ese universo como algo referente a un ámbito profesional. Es decir, las actividades, funciones y propósitos no son, para muchos, propios o particulares de un ámbito denominado recreación. El origen de esta afirmación se puede dar, por un lado, por la creencia de que el ámbito de la recreación se limita a *recrear*, entonces cualquier educación para esto puede limitarse a la entretención. Por otro lado, aunque relacionado, porque se subordinan estas actuaciones a ámbitos de otras profesiones como la educación física, las artes, la administración turística, la psicología social, entre otros.

Como ya se concluyó en un estudio del grupo de investigación, es relevante reconocer que “la relación y diferenciación entre saberes fundamentales y procedimentales de la recreación constituye una fuerte discusión para la formación en recreación” (Carreño & Robayo, 2010, p. 24). Esta discusión también está relacionada con las tendencias en la formación en recreación, ya que en algunas, los procedimientos parecen ajustar o variar notablemente los fundamentos sobre recreación.

En todo caso, el lugar de las instituciones formadoras de profesionales es la profunda y tensa discusión de la recreación como ámbito de acción profesional. Sin embargo no es, en ningún caso, un proceso aislado de cada programa, ya que la formalización de los programas implica instituciones que comparten las apuestas fundamentales y, de varias formas, un Estado nación que verifica y asiente la generación de profesiones para un proyecto de país. Entonces, en cualquier caso, hablar de los programas técnicos, profesionales y de posgrado en recreación, implica que ella ya está incluida en estructuras importantes que respaldan políticamente la formación en recreación.

Ferreira Isayama (2010) desarrolló cuatro puntos fundamentales para la educación de un animador sociocultural:<sup>3</sup>

1. Unidad entre teoría y práctica.
2. Característica multidisciplinar del ocio.
3. Sólida formación teórica y cultural.
4. Formación continuada en el campo.

A su vez, Cuenca (2004) afirma que:

La formación de nuevos profesionales del ocio pasa por una integración de temas técnicos y humanistas, por un conocimiento de los medios y una reflexión sobre los fines, por un conocimiento de las comunidades a las que se va a servir y un dominio de los recursos y posibilidades a las que se podrá acceder (p. 89).

Como se puede evidenciar, hay dos rasgos que predominan en la formación, que asumen factores para la transformación social: por un lado, la fundamentación que facilite comprender la realidad de la recreación con profundidad, por otro, la necesidad de ubicarse en un contexto cultural determinado; sin abandonar, como se dijo anteriormente, la orientación actuante sobre la realidad social de cualquier profesional en recreación.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Por ahora no se considera necesario hacer las críticas o afirmaciones en torno a las diferencias entre la denominación de los títulos de los formadores o profesionales en recreación.

<sup>4</sup> Aunque esta orientación sobre la transformación social parece trasladarse a muchas profesiones, comprendiendo las tendencias mundiales que están direccionadas a mejorar las sociedades como lugar primordial de desarrollo científico.



Por otro lado, Cuenca (2004) habla de los grupos formados en recreación: los gestores, los educadores, de un lado; y de otro, los asesores, orientadores y terapeutas del ocio. En ambos aportes se perciben rasgos que pueden ser comunes y diferenciaciones que van haciendo particulares los ámbitos de aplicación y, por ende, de educación de profesionales. Se considera que esta diferenciación irá evolucionando hacia especializaciones que den cuenta, siguiendo los términos de Cuenca (2004), de particularidades para ciertos tipos de gestión o de diversos saberes educativos de la recreación. Así, si en otro momento se consideró una sola diferenciación entre recreador y recreólogo, ahora las perspectivas parecen ampliarse, lo que, en algún sentido, podría justificar coherentemente los saberes y habilidades de niveles técnicos, tecnológicos, profesionales y de posgrado.

Por esta razón, sería relevante reconocer que la interdisciplinariedad en recreación no solo es la recepción, por parte de este campo, de saberes construidos en varias disciplinas, sino la inclusión de la recreación, a partir de saberes y habilidades particulares del campo, que pueden dialogar con propuestas y fundamentaciones de esas disciplinas. En procesos de formación en el campo, esto sugiere que se desarrollarán fundamentos orientados interdisciplinariamente hacia las filosofías, políticas y didácticas de la recreación, entre otras posibilidades. Comprender esta proyección debería distensionar la dicotomía entre saberes teóricos y prácticos en recreación. Ferreira Isayama (2010) refiere transursos de la formación profesional en recreación que parecen reafirmar esta dicotomía, y reitera que muchas veces los estudiantes solicitan prontamente las fórmulas de actuación.

Por supuesto, es legítima la preocupación usualmente centrada en lo funcional-laboral, que pueden manifestarse al respecto; sin embargo, es la comprensión del transcurso de construcción del campo lo que favorece los programas, proyectar de forma cada vez más coherente la relación entre saberes de orientación más teorizante o más técnica, teniendo en cuenta que las posibles actuaciones responden a dinámicas que deben adaptarse y disponerse a los lenguajes del mundo actual, lo cual es variable y en la recreación debe hacerse flexible para acercarse a la realidad que intenta transformar.

En resumen, tenemos que la diferencia entre recrear, formarse y formar formadores en recreación, está en que el primero contiene la carga de la sola entretención como propósito, mientras la segunda implica intenciones de humanización mediante lo recreativo. Comprender la complejidad de este proceso y proponer acciones para formar en recreación a la sociedad, es responsabilidad de los profesionales del campo. En el proceso de formación de estos profesionales, cabe destacar tres aspectos:

1. La continua tensión entre saberes técnicos y procedimentales.
2. La comprensión del contexto.
3. El avance hacia la formación en aspectos específicos de la recreación.

Ahora se describirá en qué consiste ubicar la libertad como aspecto central de formación de la recreación.

### **3. Educándonos en recreación y libertad**

La educación en recreación es un componente más con el cual una sociedad espera llegar a sus metas. Sin embargo, se podrá comprender la dificultad de traducir esta afirmación en acciones, si se evidencia que no es sencillo distinguir en nuestras sociedades proyectos sociales claros y coherentes. En recreación este aspecto es especialmente sensible, ya que enfrenta ideales explícitos de la recreación reflexionada, con un mundo mediatizado que dispone la recreación con propósito meramente comercial. Desde este punto de vista, se puede considerar que todos somos educados en recreación de muchas formas y a partir de múltiples intereses. A partir de ahí construimos pensamientos, deseos y hábitos relacionados con la recreación.

Esta educación en recreación está determinada culturalmente por muchos factores; entre ellos, la investigación sobre recreación en la escuela ha indagado por su lugar en esta institución. Se halló que en las instituciones escolares la recreación es componente relacionado con divisiones temporales, como lo demuestran algunas respuestas de estudiantes y docentes acerca del tiempo en la escuela: “Lúdico y recrea-

tivo, académico, interdisciplinario, desarrollo de valores” (Carreño *et al.*, 2012b, s.p.) o “actividades formativas, recreativas, y académicas” (Carreño *et al.*, 2012b, s.p.).

Las divisiones del tiempo en la escuela pueden sintetizarse así, en lo académico, lo recreativo y la formación de valores o convivencial. Además, de forma privilegiada, los docentes y estudiantes de los colegios ubican el espacio relacionado con la recreación, el ocio o la lúdica como un espacio de tiempo fuera de las clases, asociado a las actividades que se pueden organizar usualmente sin vínculo con las asignaturas e incluso preferiblemente fuera del espacio físico escolar.

Lo anterior indica que la educación en recreación actualmente sigue determinándola como *fuera de...* externa a lo relevante, a lo mayoritario, a lo productivo. Sin embargo, para la investigación no cabe duda sobre el carácter formativo de la recreación; es decir, para la comunidad, la recreación es muy importante en la escuela y, en general, para la formación de las personas.

En la investigación, al indagar por la razón de esta importancia, se encontró que para docentes y estudiantes la recreación actúa para la relación interpersonal, la convivencia y la valoración de aspectos que las asignaturas usualmente no incluyen, como el arte, la diversión, la familia, entre otros. Por otro lado, la recreación tiene significado en lo educativo, porque las actividades asociadas a ella tienen un componente fundamental de sensación de libertad. Por ejemplo, para los estudiantes las actividades que relacionan con recreación en la escuela, comparten ese estímulo de libertad con otras muchas acciones fuera de la escuela, como lo que les sucede en las fiestas, en actividades familiares o en paseos.

Entonces la educación en recreación, vista desde lo que ocurre en la escuela, se estructura desde una sensación de libertad, entendida como *liberarse de*, sea de la rutina, de las órdenes, del estrés, de lo aburrido. La recreación es educada para una libertad entendida como la huida de algo, lo cual es expresado como un *algo* evidentemente inalterable. En el caso de la investigación en la escuela, esa estructura inalterable es la organización escolar, cuyas convenciones de horarios, asignaturas, jerarquías y

calificaciones no se toca. Así vista la recreación, como el arte y la educación física, permanecen como apoyo para el rendimiento de un estudiante en esa organización que privilegia lo cognitivo-académico-produccionista.

De los resultados de la investigación sobre recreación y escuela, es importante subrayar dos conclusiones<sup>5</sup> clave con respecto a la libertad:

1. La recreación ya existe en el ámbito escolar. De forma similar, la educación de la libertad también está presente, solo que al analizar sus trayectos y propósitos, no es lo que esperamos desde las posibilidades de la formación pedagógica. Por el contrario, muchos aspectos parecen resaltar las funciones hegemónicas de esas formas de educación de la recreación y de la libertad.
2. La escuela representa la estructura de lo inamovible y lo ingobernable. De esta forma la libertad representa esencialmente el escape de ese orden. La recreación existente muy poco tiene que ver con posibilidades de modificar lo establecido.

Al trasladar estos aspectos a la educación en recreación más allá de la escuela, se encuentra que, de forma similar a lo hallado en el estudio, la recreación socialmente construye su importancia a partir de su componente de libertad o elección para huir de la estructura que se considera rutinaria, aburrida o dominante, que puede comprenderse como el orden social y cultural que no es susceptible de cambiar. La libertad, así, es educada desde la recreación como una capacidad de escapar.

#### **4. Libertad y recreación**

La libertad en recreación está usualmente asociada al tiempo libre, generalizado como el tiempo que existe fuera de las obligaciones cotidianas. Gran parte de la educación de la recreación ha sido orientada a esta forma de libertad, es decir, la posibilidad de elegir en el tiempo, sin obligaciones, las actividades más adecuadas y más placenteras. Para la investigación, esta concepción convencional es revaluada por dos razo-

---

<sup>5</sup> Los resultados y metodología de esta investigación han sido publicados en varios artículos: Carreño, Rodríguez & Gutiérrez (2011, 2012a y 2013).

nes fundamentales: la recreación en la escuela no está determinada por el tiempo libre, porque en esta no se presentan ni se asemejan los tiempos obligados y los tiempos liberados al convencional dualismo trabajo-no trabajo; y para el proyecto el tiempo es una categoría aparte que tiene que ver con estructuras y condiciones socioculturales complejas, que se tensionan con la convencional división temporal cronometrada y calendada que es aspecto sobrevalorado en las sociedades de control.

Desde esta perspectiva se asume la libertad en una dimensión distinta a la connotación del tiempo libre, en tanto no se reduce a la porción del tiempo ni a la clásica elección de actividades individual y socialmente beneficiosas en el espacio de no trabajo.

En la revisión de algunos autores, podemos interpretar para la recreación nociones que van de la libertad como ideal amplio a otras propuestas que la traducen en términos o principios más concretos. De la primera postura se alude a Waichmann, 1999 (citado por Bolaño, 2005), quien afirma que la libertad es la “ausencia de trabas e impedimentos en la actividad, lo cual le otorga al individuo la capacidad para autodeterminar sus operaciones en vista de una finalidad formalmente conocida” (s.p.). Este autor divide la libertad en psicológica, física y civil o política, y desde sus planteamientos se puede interpretar la libertad para la recreación como condición o principio, que facilita tanto el proceso intelectual y psicológico para sentirse libre como la organización cultural o social que permite a una comunidad tomar sus propias decisiones para hacerse libre o liberarse de algo. La libertad, en este sentido, condiciona la capacidad para lograr opciones. Puede interpretarse que es condición ineludible de la recreación para lograr propósitos educativos.

De forma similar, Alvarado, Dinello & Jiménez (2004) comentan que “en el tiempo libre —ausencia de tareas— podría haber un espacio de poesía o podría ser también un tiempo para reciclarse en una nueva concepción de la vida; habrá que extenderlo en un tiempo de libertad para crecer” (p. 73). Esta posición, que vuelve a reducir la libertad al tiempo libre, asigna una connotación trascendental a la recreación, en

tanto subraya la posibilidad de crecimiento en ese espacio de libertad.

Por otra parte, Cuenca (2004) menciona la libertad junto con la vivencia, la satisfacción y el autotelismo como principios de la educación del ocio autotélico. En este caso la libertad opera como orientadora de comprensiones de lo que puede significar ser libre para una persona. Entonces, poder determinarse de forma autónoma, decidida y con proyección hacia fines propios requiere la orientación libre del individuo. Afirma Cuenca (2004) que:

Hablamos de libertad en un doble sentido, como libertad de y libertad para. En el primer caso indica ausencia de coacción (...) pero la libertad también tiene un sentido positivo de capacidad, de autodeterminar nuestras acciones, es decir, de elegir en cada momento la obra o el modo de obrar que se considere mejor entre las distintas posibilidades que la situación ofrece (p. 252).

Por esta razón, para Cuenca (2004) “la educación de la libertad tiene su expresión más clara en el desarrollo de la capacidad de elección” (p. 253). Esta afirmación, si bien parece reducir a la elección varias de las características más amplias de la libertad, servirá de marco de acción de propuestas en la educación del ocio, y va a ser allí donde se complejice esta capacidad de elección, tanto en el diseño como en las relaciones que el maestro o recreador puedan propiciar en acciones recreativas. Lo contrario para Cuenca (2004) es enajenación, comprendida en el marco de la masificación, donde las opciones se dirigen y hacen al individuo sólo parte de la muchedumbre.

## **5. Aspectos para la formación de formadores en recreación desde la libertad**

La cotidianidad es la que construye fundamentalmente las formas de la educación en recreación y en libertad. Por esta razón, las características culturales que determinan lo recreativo en lo cotidiano fue aspecto esencial para la investigación. De estas características se resalta la gestión del tiempo como rasgo determinante de la educación en recreación. Uribe, Bernal & Quitián (2009), en sus investigaciones sobre

gestión del tiempo, muestran cómo la distribución temporal es determinada por aspectos de consumo (consumir en familia, consumir para reproducirse y consumir hasta morir). Entonces la recreación, sentida en lo cotidiano, es la construida sensiblemente desde el consumo. Desde este referente, la investigación sobre recreación y escuela también se orientó a posibilidades viables en y para lo cotidiano.

Con esta orientación, en la investigación se construyeron referentes de las posibilidades de intervención de la recreación. Entre estas sobresalen dos: la necesidad de aprender otras formas de gestionar el tiempo diferentes a la lógica economicista de la producción; y la necesaria formación en la libertad y la elegibilidad. Estos dos referentes están evidentemente relacionados si se toma en cuenta que gran parte de lo que implica en la realidad el acto de elegir, está determinado por la gestión del tiempo. Así mismo los rasgos que determinan la gestión del tiempo en una sociedad, son factores vinculados directamente con la elegibilidad.

Para procesos de formación de licenciados en recreación, la investigación propone que la libertad no puede ser asumida como contenidos o temáticas para desarrollar. Atendiendo a que es la cotidianidad la que sensiblemente educa en la recreación y en la libertad, así mismo pueden ser otras las posibilidades, curricularizadas o no, las que orienten aquello que se pretende en la formación de profesionales en recreación.

A continuación se exponen cuatro aspectos, resultado del análisis de la investigación, que se consideran fundamentales para la formación en recreación desde la libertad:

Primero se encuentran los ambientes referidos a las condiciones estructurales de la institución formal, sus posibilidades de modificación, sus problemáticas de control y autoridad.

Segundo, la posibilidad de decisión, en la que la elección entre diversas opciones es fundamental. Esta elección tiende a construirse cada vez más autónomamente, es decir, en las experiencias sobre la libertad se comienza organizando las opciones, de modo que se forme progresivamente la capacidad de construir esas opciones por el mismo for-

mador. Así, la elección no es solo la decisión sobre diferentes opciones sino la capacidad cognitiva y afectiva para buscar, organizar y acceder a estas opciones.

Tercero, se presenta la organización colectiva de la libertad privilegiada sobre la sensación individual de libertad. Se considera que la segunda es relevante para construir la primera; es decir, que la sensación de libertad implica una construcción emocional relevante, inscrita en lo placentero de elegir, de modificar lo rutinario, de variar o alternar aspectos de la vida. Esta sensación se pone en juego en las relaciones sociales para construir libertades con el otro. En principio, el otro cercano, concreto, familiar, con orientación al otro como el lejano, el colectivo social, la comunidad, los compatriotas. El transcurso de la sensación individual de libertad a la organización de libertades colectivas políticas, tiene en su construcción elementos propios de la formación ciudadana y de organización comunitaria. Metodológicamente podría inscribirse en las formas del trabajo colaborativo y el trabajo en equipo.

Cuarto, la libertad tiene que ver con la comunicación, en tanto se requieren formas de relación que construyan las decisiones en marcos de acción concretos. Para la libertad, entonces, se requieren capacidades de decodificación, debate, argumentación y oralidad-escritura. Sin embargo, estas dinámicas de comunicación también han de ser orientadas a la alternatividad, de manera que puede ocurrir la connotación recreativa de la educación de la libertad, en tanto los lenguajes lúdicos pueden ser mediaciones trascendentes que conjugan la estética con los juegos de lenguaje (Mesa, 1999). En estos términos, la libertad también se orienta a la práctica y los lenguajes de la vida cotidiana.

La investigación sobre recreación en la escuela definió tópicos (a manera de problemáticas) desde cada uno de los aspectos descritos, sobre los cuales puede concretarse la libertad como categoría de intervención. Así mismo, se propone que estos aspectos y problemáticas son ideas claves para la formación de educadores en recreación, como se puede apreciar en el cuadro 1:



<b>Cuadro 1.</b> Ideas claves para la formación de educadores en recreación.	
<b>Tópico de trabajo</b>	<b>Problemáticas de análisis</b>
Ambientes	Situación física del control y la autoridad. Posibilidades de modificación a la estructura de autoridad y control.
Capacidad de elección	Coacción de la elección. Disposición de alternativas. Funciones de la elección en la vida. Los momentos de la elección: necesidad, exploración o presentación, criterios de decisión, abordaje o acción de la decisión, consecuencias, nuevas necesidades. Alternatividad.
Libertades individuales y libertades políticas	Sensaciones de libertad: variedad, alteración, incertidumbre. Organización de la libertad: ética ciudadana, decisiones con el otro cercano (familia, pareja, vecindad) y lejano (comunidad, barrio, ciudad, compatriotas) Problemáticas de la libertad política.
Lenguaje o comunicación de las decisiones	Formas de expresión y relación de la libertad en estos momentos: decodificación, argumentación, debate, oralidad y escritura.

## **6. Problemáticas actuales de la formación que generan tensión para educar en libertad a formadores en recreación**

Ahora desidealicemos ya que, inevitablemente, estamos pasando por una etapa tecnologizada de la educación, donde la mayoría de discursos sobre educación técnica y profesional se enfocan a diseñar enseñanzas sobre habilidades proyectadas y previstas.<sup>6</sup> Esto parece obligar a la recreación a tener respuestas definidas, casi que absolutamente, hecho que no necesariamente se corresponde con la etapa de construcción episte-

<sup>6</sup> Aunque en todo caso es discutible si es tan previsible saber qué competencias tiene cualquier profesional, en qué va a desempeñarse y qué innovaciones va a crear. Se considera que este es un punto álgido de la discusión sobre educación por competencias, cuya virtud de lo programable no necesariamente corresponde a lo incierto de la realidad.

mológica y metodológica del campo. Además, implica cierta igualdad entre las profesiones, como si todas respondieran de la misma forma a los propósitos de atender aspectos concretos ante la sociedad. Este asunto es difícil de atender ya que depende de la forma en que la administración educativa se ha orientado con bastante fuerza a la homogenización e instrumentación que facilite a los estados controlar —como productos— los aprendizajes de quienes egresan de un programa.

Así, si la formación en recreación para la libertad requiere educar la inquietud y la duda, es necesario comprender esta formación también como escenario de incertidumbres que han de abordar aquellos a quienes se está formando en el campo. Entonces, como dice Gomes (2011), es relevante asumir a cada profesional como agente de cambio, comenzando por la misma problematización de cambio que podría postularse en las estructuras de educación profesional en recreación. Los programas enfrentan así una dinámica constante de tensión entre lo vigente y lo subversivo, que puede ser muy relevante para la misma comprensión de la libertad, que se forma en un formador o profesional en recreación. Por supuesto, la transformación liberadora también debe estar compuesta por aspectos teóricos y metodológicos, que faciliten al profesional ejercer con actuaciones pertinentes su labor en el ámbito que se desempeñe. Esto quiere decir que conflictuar con la incertidumbre no es abandonar a su suerte al formador, sino conjugar equilibradamente el acceso a saberes con la posibilidad creativa de generar y gestionar opciones.

Otro aspecto para tener en cuenta, a partir de la necesidad de trascender de la sensación individual de libertad a posibilidades colectivas de libertad política, es el cambio necesario hacia la educación de comunidades y no tanto de individuos. Es reconocido que algunas tendencias se enfocan en el individuo y sus rasgos de personalidad para ejercer en recreación.<sup>7</sup> Ferreira Isayama (2010) menciona que esto, en Brasil, fue una etapa en la que se consideraba que un profesional en recreación te-

---

<sup>7</sup> Un ejemplo de esta tendencia se evidencia en Alvarado *et al.* (2004): “Para ser profesionales de la recreación es menester serlo antes como persona, no se debe mostrar mal humor, ni sufrir estados depresivos, se debe poseer un verdadero sentido de la vida y de los valores que van a proyectar a sus recreados” (p. 93).

nía que tener en principio un don para actuar con una comunidad. Esta propuesta, enfocada desde cierta educación psicológica, parece contener por sus características una dirección en que el profesional recrea a otros, lo que implica inevitablemente una orientación que privilegia la entretención como elemento esencial de la recreación.

Cuenca (2004) afirma que se tiende, de modelos economicistas de formación del ocio, a modelos que se relacionan con lo cultural. Además, podrían incluirse modelos psicológicos en los que priman los comportamientos individuales y requieren de un perfil para recrear. Los modelos de formación de tendencia cultural, implican una orientación del colectivo que le da una dirección distinta a la consideración de los comportamientos individuales. Se trata de una acción profesional cuyas opciones buscan distancia de los roles protagonistas del recreador-animador. Sin embargo, la estructura para la formación de profesionales tradicionalmente está vinculada a las formas convencionales del desarrollo individual e individualizante. Ejemplo de ello es la forma de evaluación, que por tradición impone una valoración de aprendizajes individuales, que terminan en el logro individual de un título profesional.

En general, reflexionar y diseñar procesos de formación en recreación para la libertad implica una apuesta por considerar este campo con orientación subversiva, en el sentido de pensar la formación con el propósito de alterar el orden existente, más desde lo estructural y cada vez menos desde la periferia de lo que socialmente se cree importante.

## Referencias

- Alvarado, L. A., Dinello, R. & Jiménez, C. A. (2004). *Recreación, lúdica y juego. Neurociencia, pedagogía para el siglo XXI*. Bogotá: Magisterio.
- Bolaño, T. (2005). *Qué hacer del ocio. Elementos teóricos de la recreación*. Armenia: Kinesis.
- Carreño, J. M. & Robayo, N. D. (2010). Formación en recreación en Colombia: aspectos fundamentales para el estudio. *Revista Lúdica Pedagógica*, 2 (15), 17-26.
- Carreño, J. M.; Rodríguez, A. B. & Gutiérrez, P. (2011). Deber ser y competencias de un licenciado en recreación. *Revista Unipluriversidad*, 11 (33), 123-132.

- Carreño, J. M.; Rodríguez, A. B. & Gutiérrez, P. (2012a). 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. *Revista Lúdica Pedagógica*, 2 (17), 114-119.
- \_\_\_\_\_ (2012b). Informe de la investigación “Pedagogía y metodología de la recreación en la escuela”. Documento institucional inédito.
- \_\_\_\_\_ (2013). Libertad, recreación y pedagogía. *Caderno Pedagógico. Revista Univates* (en prensa).
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Elizalde, R. & Gomes, C. (2010). Ocio y recreación en América Latina: conceptos, abordajes y posibilidades de resignificación. *Revista Polis*, 9 (26). Recuperado de: <http://polis.revues.org/64> ; DOI : 10.4000/polis.64
- Ferreira Isayama, H. (2010). Formação profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. Em: H. Ferreira Isayama (Ed.). *Lazer em estudo, currículo e formação profissional*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Figueiredo, P.O.F. de N. & Filgueira de Almeida, D. (2010). Educação e formação dos trabalhadores do programa esporte e lazer e cidade. En: Dulce Filgueira de Almeida; A. Neri; P. Figueiredo & P. Athayde (Orgs.). *Política, lazer e formação*. Brasília: Thesaurus.
- Flórez, R. (2005). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Gomes, C. L. (2011). “Ocio y formación profesional, saberes necesarios para cualificar el proceso formativo”. En: J. L. Martins Fortini *et al.* (Eds.). *Desafios e perspectivas de educação para o lazer*. Belo Horizonte: SESC / Otium.
- Mesa, G. (1999). La recreación: algo más que volver a hacer. *I Simposio Nacional de Investigación y Formación en Recreación*. Recuperado de: <http://www.redrecreacion.org/documentos/simposio1if/GMesa.html>
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Uribe, J. J.; Bernal, H. F. & Quitián, D. (2009). El juego como resistencia: el juego frente al tiempo de alienación. *Revista Pedagogía y Saberes* (31), 89-97.
- Vargas, G.; Gamboa, S. & Reeder, H. (2008). *La humanización como formación*. Bogotá: San Pablo.