

Aproximación a principios de intervención pedagógica de la recreación en la escuela 68

Juan Manuel Carreño Cardozo⁶⁹
Astrid Bibiana Rodríguez Cortés⁷⁰
Pompilio Gutiérrez Africano⁷¹

Metodología

La investigación fundamentó su método en la propuesta de la investigación acción educativa o pedagógica, tomando como principio la interacción entre investigadores, comunidad escolar y conocimiento. Se asume, de esta forma, que la investigación en la escuela se orienta por el conocimiento que permita acciones transformadoras, según las necesidades particulares definidas por los actores en las instituciones. Si bien este método desde sus inicios privilegia la transformación que la producción de nuevo conocimiento (Restrepo, 2004) para la presente investigación es la mejor forma de construir conocimiento vinculado a contextos cercanos y actuales. Este método ha sido definido como la posibilidad de reflexión en la acción (Stenhouse, 1993) y en el contexto escolar está relacionado con el currículo, siendo este el eje central a través del cual los docentes comprenden su realidad y la de sus estudiantes, y proponen acciones en el marco de las disciplinas pedagógicas. Entonces, se asume el desarrollo del currículo como investigación educativa (Schon, 1981) fundamentando la labor del maestro como eminentemente investigativa para cumplir los propósitos formativos de la educación.

La investigación acción, tiene unas fases generales (Lewin, 1944 citado por Bauselas, s.f.) que son: 1. Diagnóstico de la problemática, 2. Reflexión acerca de la idea central y 3. Planeación y aplicación de acciones. Para la investigación específica, se comprende que el contexto escolar y el conjunto de saberes y acciones que le habitan, están orientados fundamentalmente por la pedagogía. En este sentido Restrepo desarrolla las fases de la investigación acción pedagógica así:

- Crítica o reflexión sobre la propia práctica, deconstruyendo nociones y reconociendo tensiones. Termina con un conocimiento profundo de la propia práctica (saber pedagógico)
- Propuesta de una práctica alternativa más efectiva, adaptación de teorías y discusiones. Finaliza con una implementación de ensayo.
- Validación de la práctica alternativa o reconstruida.

Estas fases se han desarrollado en la investigación, ubicando el diálogo y decisiones con docentes de forma privilegiada. De esta forma la mediación más utilizada son los talleres y reuniones con docentes, iniciando por reflexiones generales vinculadas

⁶⁸ Artículo de reflexión resultado de la investigación "Pedagogía y Metodología de la Recreación en la Escuela" financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional- Código FEF – 322- 12, vigencia 2012.

⁶⁹ Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, Especialista en Investigación Social, Licenciado en Educación Física. Docente e investigador del programa Licenciatura en Recreación, Universidad Pedagógica Nacional. Secretario Académico de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Salle. juanmacc@yahoo.com

⁷⁰ Magister en Educación, Licenciada en Educación Física. Coordinadora Licenciatura en Recreación Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora del proyecto de Investigación Pedagogía y Metodología de la Recreación en la Escuela. Vigencia 2010-2012. astridbibianarc@yahoo.com

⁷¹ Magister en Educación. Psicólogo. Docente e Investigador de la Licenciatura en Recreación Universidad Pedagógica Nacional. piliox@hotmail.com

al tema de la recreación, luego por aspectos problemáticos de cada colegio y terminando por las decisiones claves que orientarán las acciones al respecto de una problemática en particular. La siguiente gráfica presenta de forma global la disposición de encuentros con docentes (aproximadamente 6 a 8 talleres o reuniones) que van de la discusión a las decisiones específicas para el colegio.

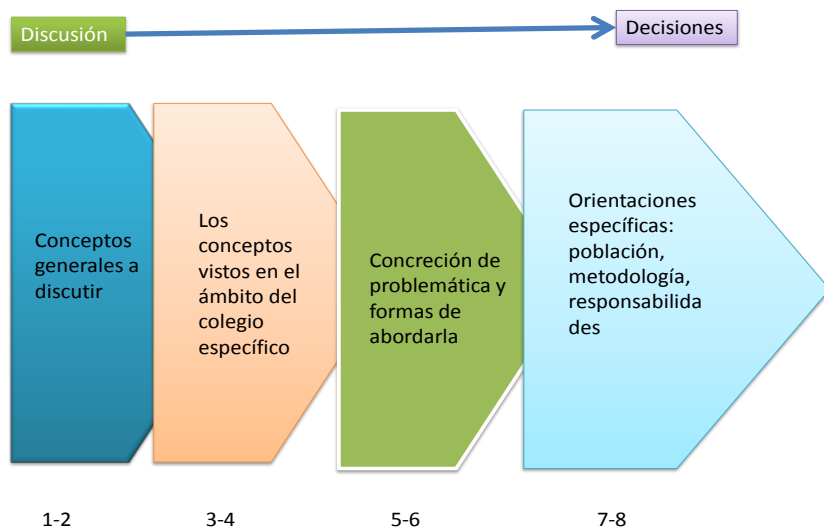


Figura 1: Fases generales de la intervención

En la fase de orientaciones específicas se propusieron diálogos que se orientaban a principios metodológicos que facilitarían las acciones de concreción de lo propuesto sobre la recreación en la escuela. A continuación se describe la reflexión teórica metodológica, producto del intercambio de saberes en la investigación.

¿Qué es intervenir en la escuela?

Si la enseñanza se asume como objeto de la pedagogía, el sentido de lo que se proponga para intervenir⁷², en este caso en la escuela, estará orientado a los lugares intencionados de la reflexión y acción que se presenten para diseñar y disponer la educación para una comunidad, en este caso de estudiantes. Esto implica que el docente ocupa un lugar central como un mediador que puede problematizar las realidades para “enriquecer los procesos de comprensión de las mismas, los procesos formativos y el desarrollo social ligado a sus contextos de acción-reflexión-acción” (Carreño y Castro, 2009 p.62) Entonces intervenir en pedagogía es actuar reflexivamente. Se comparte con Fernández (2011) que la intervención:

Es entender que el punto de partida de toda tarea de enseñar, que se asume ética, supone hacerse cargo, centralmente de la politicidad y la historicidad del acto educativo. Es decir, desde lo político es tomar posición en torno a la diferencia colonial, entendiendo que la educación es posibilidad y recreación de identidades históricas, es saberse parte de la trama discursiva alienante y liberadora del hecho educativo. Y en cuanto a la historicidad del fenómeno educativo, es comprender que

⁷²Aclarando que pedagogía no se reduce, en ningún caso, a la educación institucionalizada.

la educación es una práctica y una reflexión que se lleva adelante en un momento histórico determinado es hacernos cargo del tiempo y la cultura en que vivimos (Fernández, 2011, s.p.)

En este sentido la intervención es la decisión de actuar reflexivamente en la escuela, con orientación de dirigir o liderar lo necesario para que otros, sean estudiantes, docentes o padres de familia, actúen de formas adecuadas a la indicación o persuasión planteada. Por esta razón, la intervención en recreación en gran parte, inicia con la discusión para proseguir un camino de reflexión hacia las posibilidades que decida la comunidad.

Categorías y principios de intervención

Ahora, es necesario preguntarse a qué se refiere una categoría de intervención. Teniendo en cuenta la apuesta del proyecto, una categoría de intervención podría concebirse como un concepto que permite diseñar, prever o servir de eje a intenciones de una acción (probablemente acción educativa). En este sentido la intervención es una forma de acción intencionada, reflexionada y prevista, para lograr propósitos educativos. Las categorías de intervención entonces, funcionan como conjunto de conceptos que orientan las acciones y ayudan a comprender aquello que se privilegia tanto en el diseño como en la reflexión pedagógica sobre esas acciones. En lo educativo las categorías de intervención incluyen los conceptos que traducen líneas de mediaciones, entendidas estas como las técnicas, actividades o ambientes concretos, que hacen coherente la práctica cotidiana con los propósitos educativos generales. En el caso de la recreación se puede decir que la categoría de intervención facilita comprender el lugar de la recreación en una escuela y a la vez promueve una organización de los aspectos claves que permitan que este lugar de la recreación se refleje en la práctica pedagógica cotidiana.

Esta afirmación sobre la intervención en recreación está en el mismo sentido de lo que plantea Cuenca (2004), quien indica que existen unos principios de la pedagogía del ocio los cuales son categorías “en las que se sustentan los demás componentes del modelo” (250) Modelo en este caso es el propuesto por la Universidad de Deusto⁷³ referido a una forma o lineamiento para la educación del ocio. Agrega Cuenca, que “estos principios determinan y orientan la acción a partir del marco de referencia conceptual y son los fundamentos en los que se apoyarán los planteamientos concretos de aplicación” (250) En síntesis, se comparte con Cuenca que las categorías de intervención orientan la aplicación. Sea a través de principios, grupos de mediaciones o conceptos didácticos, se considera que la categoría agrupa definiciones que tienden a la concreción de conceptos en las acciones con una población o espacio específicos.

La recreación no es un objeto fácilmente aprehensible como campo educable en la escuela, es decir, no se comprende comúnmente como disciplina pedagógica con propósitos delimitados y reconocidos. Este hecho tiene que ver con la transversalidad de la recreación, en cuanto sus propósitos no están vinculados a disciplinas o saberes tradicionales de la escuela, los cuales se conciben convencionalmente como educación para estudiar y para el trabajo. En el

⁷³ Denominado modelo de intervención UD.

imaginario sobre el conjunto de disciplinas pedagógicas, la recreación podría asemejarse, tal y como ocurre con la educación artística y algunas tendencias de la educación física y las humanidades, a saberes para la vida más allá del estudio y el trabajo. Este imaginario general, implica que la recreación en una institución escolar casi siempre encuentra su valor de forma lejana de lo que tradicionalmente es lo relevante del aprendizaje en una escuela. Más aun, la forma más reconocida de la recreación en la escuela tiene que ver, por un lado, con el vínculo tradicional con la asignatura de Educación Física y los deportes⁷⁴ y por otro, con herramientas lúdicas para la adquisición de información en asignaturas que el imaginario común valora como *más importantes*. En ambos casos la recreación es un algo implicado en otros procesos, lo cual lo hace de muy difícil comprensión y asimilación como campo específico de formación en la escuela. Este aspecto es para esta investigación, un punto clave para proponer y diseñar acciones concretas de la recreación en una institución escolar. En este sentido, las posibilidades de la recreación en la escuela tienen que ver estructuralmente con las formas de concebirle y significarle. Es decir, la base de la intervención en recreación está compuesta por el saber que ya circula en la comunidad sobre este concepto y aquel que puede construir en la reflexión acerca de situaciones de recreación u ocio en su propio contexto.

De esta forma la recreación no es un concepto de carácter universal cuya información y propósitos se imponen a una comunidad recogiendo aspectos del contexto para su asimilación. Más bien, la recreación es un marco amplio que reúne propuestas y conceptos cuyo contenido central es esencialmente contextualizado y local. Esta característica está relacionada con la discusión en torno a los contenidos de la recreación, entendidos estos como las bases conceptuales o de información comunes que podrían apoyar el proceso formativo en recreación, ocio o tiempo libre. Para la investigación, estas bases son categorías a partir de las cuales se construyen saberes de la recreación para una determinada comunidad o contexto. Funcionan metodológicamente como problemas o preguntas que generan información clave sobre lo que la comunidad plantea. En la investigación se llegaron a cuatro categorías: territorio, tiempo, libertad y experiencia⁷⁵.

Los principios son diferentes a estas categorías, ya que mientras los primeros operan metodológicamente, las categorías de intervención podrían concebirse como un concepto que permite diseñar, prever o servir de eje a intenciones de una acción (probablemente acción educativa). En este sentido la intervención es una forma de acción intencionada, reflexionada y prevista, para lograr propósitos educativos. Las categorías de intervención entonces, funcionan como conjunto de conceptos que orientan las acciones y ayudan a comprender aquello que se privilegia tanto en el diseño como en la reflexión pedagógica sobre esas acciones. Los principios, por su parte, le brindan características de interacción a las intenciones diseñadas en las categorías.

⁷⁴ Así lo establece la Ley 115 de Educación, como asignatura obligatoria y fundamental.

⁷⁵ Estas categorías son resultado de la primera fase terminada en el año 2011. Su justificación y desarrollo están expuestos en el informe final de esta etapa.

En el caso de la propuesta de la recreación en la escuela, se puede decir que la categoría de intervención facilita comprender el lugar de la recreación en una comunidad escolar específica y, a la vez, promueve una organización de los aspectos claves que permitan que este lugar de la recreación se refleje en la práctica pedagógica cotidiana. Por otro lado, los principios deben facilitar la actuación de lo proyectado a partir de las categorías, en las formas implicadas en el diseño de técnicas específicas y los aspectos claves de la interacción entre los actores.

Esta afirmación sobre la intervención en recreación está en el mismo sentido de lo que plantea Cuenca (2004) quien indica que existen unos principios de la pedagogía del ocio los cuales son categorías “en las que se sustentan los demás componentes del modelo” (250) Modelo en este caso es el propuesto por la Universidad de Deusto⁷⁶ referido a una forma o lineamiento para la educación del ocio. Agrega Cuenca que “estos principios determinan y orientan la acción a partir del marco de referencia conceptual y son los fundamentos en los que se apoyarán los planteamientos concretos de aplicación” (250) En síntesis, se comparte con Cuenca que las categorías de intervención orientan la aplicación. Para la investigación las categorías operan de una forma amplia y vinculada con la significación fundamental de la recreación y los componentes que la comunidad relaciona con este concepto. Los principios son más referidos a la acción de los actores y las formas de interacción entre estos y de relación con la información del contexto.

Los principios para la intervención de la recreación en la escuela, están propuestos como puntos claves de acción - reflexión para la ejecución de actividades o posibilidades de la recreación en la escuela. Así, las ideas siguientes deben facilitar la capacidad de operacionalizar la intervención de la recreación en la escuela. Para comprender esto, se desarrollan sintéticamente algunos de los principios de la intervención de la recreación, expuestos por algunos autores, de forma que se pueda contrastar y reconocer las particularidades que en la investigación se han construido, tanto en las categorías transversales como en estos principios de intervención. Los principios operan como aspectos no negociables para aplicar en las intervenciones. Es decir, son normas que se acogen para mediar los propósitos y las acciones específicas, permiten el ordenamiento de fases, las formas de relación entre actores, las características de las actividades a proponer y ejecutar. Por esta razón la propuesta es la integración de estos principios a posibles planes de intervención de recreación en las escuelas. Sin embargo, no quiere decir esto que sean principios absolutos o universales, sino más bien, claves de actuación e interacción cuyo carácter es investigativo más que normativo de la conducta.

Principios de la recreación expuestos por algunos autores

Para Acosta (2002) la recreación en la escuela es “la disciplina pedagógica, que mediante un esquema sistemático contribuye al desarrollo de la creatividad del educando, con la intención de facilitar la adquisición de habilidades físicas, intelectuales y sociales, caracterizadas por la acción y la relación con todas las

⁷⁶ Denominado modelo de intervención UD.

actividades cotidianas” (Acosta, 2002: 83) Desde este presupuesto, el autor postula principios orientadores de la acción, los cuales están mayormente referidos a la motivación relacionada con el aprendizaje significativo de los saberes escolares. Lo descrito por Acosta, es la recomendación general que postula a la recreación como facilitador de la creatividad regida por la información escolar tradicional. En este sentido, diagnosticar la motivación y seleccionar actividades para mejorar esta motivación describe las maneras de intervención de la recreación como complemento de los saberes escolares.

Desde otro punto de vista, Cuenca (2004) plantea dos tipos de principios con respecto a la educación del ocio: unos referidos a la comprensión del ocio y otros orientados a la acción educativa. Para la presente investigación los primeros tienen relación con lo que aquí se ha referenciado como categorías de intervención, las cuales desenvuelven la recreación en cuatro conceptos claves para la comprensión y re-significación de lo que puede ser la recreación en la escuela. Los segundos son de tipo similar a los principios aquí deducidos. Para este autor son: personalización, continuidad, desarrollo, inclusión y solidaridad. Los dos primeros son referencias de caracterización personal de quien está en el proceso de educación del ocio, mientras que los tres últimos son propósitos de interacción entre las personas o propósitos de largo alcance de lo propuesto.

Camerino (s.f.) refiriéndose al contexto particular de la escuela, aunque con un tipo de recreación específicamente motriz deportiva, propone la autogestión, la voluntariedad y la socialización y cooperación, como principios de actuación, teniendo en cuenta el mundo escolar y las posibilidades de lo recreativo motriz. Se observa, similar a lo expuesto por Cuenca, que hay principios referidos al individuo, en este caso a la autonomía y voluntad, y otros de interacción entre los estudiantes.

A partir de lo expuesto se nombrarán los principios de intervención, aclarando que no se encuentran matices de lo individual a lo social, ya que se considera que la escuela es en sí, lugar de lo comunitario, esto implica que la voluntad no está privilegiada como aspecto individual sino esencialmente social, regido por acuerdos. Por otro lado, se asume que la recreación no necesariamente ocurre en forma de acciones dirigidas por un líder o experto y unos receptores relativamente pasivos y expectantes, sino que el diseño de actuación requiere pensar otras maneras en que la interacción en que la recreación puede darse. Es importante reiterar que estos principios, como vértices de los aspectos metodológicos de una intervención, pueden ser en el transcurso de una propuesta, discutidos, enriquecidos o replanteados. De esta forma la investigación, en el transcurso de diálogo con actores de los colegios, sintetizó en los siguientes aspectos los principios de acción sobre los cuales el diseño y la interacción podrían facilitar las propuestas:

Principio 1: Dialoga y decide con la comunidad

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

Se entiende que entre los actores, como en cualquier organización social, algunos tendrán mayor interés, autoridad o responsabilidad ante el proceso, mientras otros tendrán un rol más expectante y receptor. Sin embargo se espera que en todos los niveles ocurra el diálogo y decisión con los actores de la propuesta. Este hecho es demarcado evidentemente en la institución escolar por lo que ocurre entre administrativos, docentes y estudiantes, donde convencionalmente los dos primeros son roles efectivos de diseño, ejecución y control mientras los últimos son pasivos y sin poder de decisión. Este principio supone posibilidades de direcciones distintas tanto de decisión como de autoridad que propendan por la verdadera corresponsabilidad. En este sentido, si bien los docentes tienen responsabilidades con respecto a su saber pedagógico, será necesario identificar cuáles son características que los estudiantes tienen bajo su responsabilidad que implica poder de decisión y autoridad. Este principio implica que el diseño tendrá etapas o momentos importantes de reflexión y decisión, tanto en eventos de diseño como de evaluación. Así, la recreación tiende a asumirse más como propuesta de conjunto para el largo plazo, lo cual trasciende las formas convencionales de las actividades para el corto plazo. Además, estas etapas son las que empoderan efectivamente a los actores y permiten formalizar o concretar las responsabilidades y los tiempos, los cuales, teniendo en cuenta que usualmente la institución escolar está regida por estructuras de tiempo y espacio rígidos, son los caminos de visibilización y reconocimiento de las acciones que se realizarán en recreación.

Por otro lado, este principio implica aceptar o reconocer las formas y concepciones de recreación existentes, es decir, los actores de una institución tienen saberes sobre recreación, contruidos por la experiencia y tradición tanto de las personas como de la misma historia institucional. La reflexión, entonces, se orienta a explicitar lo existente para poder trascender desde lo que el recreador postule como favorecedor a partir de los conceptos más académicos del campo. Con esto se propicia en el diálogo una orientación a las posibles construcciones de la recreación más de largo plazo, cuyas características no son direccionadas desde lo teórico – abstracto hacia la realidad, sino desde la realidad, comprendida y facilitada por esto teórico privilegiando siempre las propuestas reales de la comunidad escolar concreta. A su vez, este reconocimiento de lo existente en recreación es un punto de vista particular del campo para reconocer o recrear las características y necesidades sentidas de la comunidad. Es decir, la recreación postula aspectos que permiten ver situaciones facilitadoras o problemáticas desde otra perspectiva educativa, así como características que desde otros puntos de vista no son rápidamente comprensibles. Por ejemplo, es común que características de los estudiantes usualmente asociadas como problemas para el estudio, desde la recreación sean rasgos facilitadores de la organización de acciones, ya que se asocian esencialmente con aspectos del ocio o del juego. Este principio requiere del recreador, la habilidad para propiciar diálogos y decisiones, así como un conocimiento importante de lo que la recreación tiene que ver con el contexto. De esta forma el recreador se suma a los actores involucrados con la capacidad de poner puntos clave desde lo que conoce de la recreación, y con la intención de poner honestamente las decisiones en las personas de la comunidad escolar. Por supuesto, entendiendo que no existen las condiciones ideales de tiempos, espacios y organización de actores, el recreador ha de tener la capacidad de gestión ante y

con los administrativos escolares para tener las mínimas condiciones para el diálogo y para que las decisiones tengan el impacto deseado.

Principio 2: Los saberes están en el contexto

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

Esta posición dista de varias de las tendencias de la recreación en la escuela cuyo propósito con carácter generalizante es el buen uso del tiempo libre. Estas propuestas contienen la información necesaria para aplicar en determinados contextos propuestas en recreación. A diferencia de estas posturas, la investigación propone que la recreación, en tanto depende en sí misma de las características que identifican lo lúdico, lo placentero, lo ocioso de una sociedad, así mismo los saberes y prácticas ligados a estos conceptos son diversos y por ello, ricos en posibilidades que incluso, tienden a problematizar las formas universales en que se pretende concebir la recreación y el ocio. Como disciplina pedagógica, a diferencia de otras, la recreación no tiene información universal de base, vinculada con el proceso de formación que se propone. Es decir, no contiene saberes mínimos de los cuales partir para comprender su desarrollo o su aplicabilidad. Por el contrario, la recreación en la escuela necesita la incertidumbre de estos saberes para orientar la participación de la comunidad escolar en los saberes existentes y las necesidades sentidas y expresadas.

Este principio implica que la tensión sobre si la recreación puede ser o no una asignatura en el ámbito escolar, queda superada en tanto no es tan relevante la forma como se organice operativamente, como la fundamentación que implica construir una disciplina pedagógica de dinámicas de diseño y aplicación muy distintas a las asignaturas tradicionales. Para el recreador, es imprescindible tener mecanismos para reconocer cuál es el saber del contexto que puede ser la base de información relacionada con la recreación. La forma en que esta información pueda ser indagada y dispuesta para el diálogo y las decisiones, será aspecto clave para construir los contenidos de la propuesta. Este punto puede ser sensible cuando se manifiesta el lugar de la recreación en la escuela como disciplina pedagógica responsable de introducir a los estudiantes en una especificidad de información y habilidades relacionadas con este.

El proceso de construcción de esta base contextual está relacionado con aquello que pretende la comunidad mejorar, reconocer u orientar con esa información. Entonces, el carácter ético de la información utilizada en la propuesta, se construye con los actores en el diseño. Diferente a la información convencional de las asignaturas, que viene con una importancia académica ya definida y queda posteriormente en manos de los actores para analizar su lugar, propósito y pertinencia de acuerdo a la crítica que pueda hacerse sobre esta. Por estas razones requiere que el recreador tenga claridad sobre la situación política de la información de la recreación y las relaciones de los conceptos académicos con el

contexto. Esto quiere decir que debe tener la capacidad de trascender la información y saberes del cotidiano en preguntas o problemas de profundidad política. En esta vía, usualmente el recreador se debe encontrar con aspectos profundos del sentido de la organización social o comunitaria.

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

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

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

Como principio, las acciones ejecutadas siempre inician con actividades donde prima el componente de entretenimiento o novedad, y el diseño siempre se ocupa de conjugar estas actividades entretenidas o novedosas hacia otro tipo de acciones cuyo componente tiende a la reflexión, la percepción o las decisiones de impacto para el grupo.

Sobre el inicio con actividades cuyas intencionalidades efectivas están dirigidas a la entretención o la novedad, se considera que son las manifestaciones visibles más convencionales de la recreación. Se considera que estas acciones pueden ser de entretenimiento cuando se dirigen, usualmente por el recreador, tienen componentes de alegría o diversión y su tiempo de duración es corto. Como novedad pueden ser las acciones no dirigidas que recurren a la configuración de escenarios fuera de la rutina o disposición de elementos que buscan una percepción distinta e inmediata para los participantes. Este tipo de acciones usualmente se dirigen más a la sensación individual. Las características de otras acciones tienen que ver con la posibilidad de reflexión pausada, posibilidades de intervención o diálogo, codiseño de las acciones con los mismos participantes, elaboración de materiales, preparación de escenarios, entre otros. Las acciones de largo plazo tienden a su vez a requerir más de la organización del colectivo que la sensación o habilidad individual. En general se puede considerar que el tiempo de la acción es determinante, así como la explicitación de propósitos de corto o largo plazo en cada actividad. No obstante es imprescindible que todas las acciones tengan coherencia con la propuesta planteada y se tienda cada vez menos a la realización de la actividad por tradición o repetición.

No obstante, es necesario mencionar que las acciones recreativas han de orientarse a estar a gusto con estas. Este aspecto es relevante sobre todo si se tiene en cuenta que la escuela usualmente está estructurada rígidamente. Acosta (2002) menciona entre los rasgos para la recreación pedagógica “aprender en la alegría” (Pérez, 1994, citado por Acosta, 2002: 82). Para este autor la escuela debe ser un lugar donde los estudiantes se sientan a gusto, integrando confianza, motivación, alegría y entusiasmo. Si bien para los investigadores las acciones en recreación no son necesariamente alegres, ya que pueden existir acciones lúdicas cuya base es otro tipo de emociones, se comparte con Acosta que la intervención en recreación debe apoyar la idea común de una escuela más agradable, motivante, que sea un escenario de educación que despierte interés no solo para los estudiantes sino para los docentes y administrativos cuya buena parte de su vida transcurre allí.

Conclusiones

La investigación ha propuesto líneas de análisis de modelos, categorías y principios. Los primeros para facilitar la comprensión de lo que ocurre en el marco de los conceptos existentes en recreación. Las categorías, por su parte, como líneas de reflexión – acción que permiten ubicar el contexto específico en propósitos y posibilidades de la recreación. Los principios, ya descritos como propuestas reguladoras de las acciones, han de constituir un marco de diseño que permita comprender la recreación como forma pedagógica completa y compleja en la escuela. Con esto se espera que se construyan acciones que si bien tienen relación con el imaginario común sobre recreación, lo más relevante es su visibilidad en un conjunto más amplio de metas o propósitos, a partir de los cuales puede dialogar pedagógica y didácticamente con las otras disciplinas existentes en el ámbito escolar. Se comprende que la recreación como disciplina pedagógica no tiene un diseño ya establecido de posibilidades sino que se construyen a partir de una base metodológica de reconocimiento del contexto en la cual se pretende que la recreación actúe. Por esta razón, parece cada vez más relevante la existencia de un docente recreador que comprenda el conjunto de propósitos y posibilidades específicas de la recreación. Sea como educación del ocio o del tiempo libre, la recreación en la escuela compone desde un ámbito particular, la realidad formativa que el escenario escolar dispone para los estudiantes.

Referencias

- Acosta (2002) *La recreación, una forma de aprendizaje*. Armenia: Kinesis.
- Bauselas, E. (s.f.) La docencia a través de la investigación–acción. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. [Documento en Línea] Disponible: http://www.une.edu.ve/uneweb2005/servicio_comunitario/investigacion-accion.pdf. (Consulta: 2012, nov. 3)
- Camerino, O. (s.f.) La recreación fuera y dentro de la escuela. Revista Observesport. Disponible en: <http://www.observesport.com/desktop/images/docu/ngi1eimj.pdf>. Consultado el 15 de febrero de 2013.
- Carreño, J.M. y Castro, J.J. (2008) La pedagogía como ciencia crítica. *Revista Pedagogía y Saberes No. 29. Junio – diciembre*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuenca, M. (2004) *Pedagogía del ocio*. Barcelona: Universidad de Deusto.

Fernández, I. (2011) Intervención pedagógica desde un marco ético-crítico. *Revista Iberoamericana de Educación No. 57. Diciembre.* Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4443FdezMoujan.pdf>.

República de Colombia (1994) Ley 115 General de Educación.

Restrepo Gómez, B. (s.f.). Una Variante Pedagógica de la Investigación Acción Educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación.* [Documento en Línea] Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>. (Consulta: 2012, jun. 20)

SCHON, D. (1981)*Investigación y Desarrollo del Currículo.* Madrid, Morata.

STENHOUSE, Lawrence (1993)*La investigación como base de la enseñanza.* Madrid, Ediciones Morata.