

# La recreación y el juego como intervención educativa

Dr. Ricardo Lema Álvarez

Mag. Luis Alberto Machado Comba



**La recreación y el juego como intervención educativa** © 2013 por Dr. Ricardo Lema Álvarez y Mag. Luis Alberto Machado Comba. Licencia bajo CC BY-NC-ND 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Primera y segunda edición realizadas por el Instituto Universitario Asociación Cristiana De Jóvenes, Facultad de Educación Física.

**Espíritu Guerrero Editor** es un espacio de discusión acerca de los aspectos culturales, filosóficos, históricos, jurídicos, sociológicos, políticos y pedagógicos del campo del Juego y la Lúdica, que propicia la producción y difusión de textos, investigaciones y ensayos y que, a su vez, convoca a revisar obras clásicas y a publicar originales que enriquezcan la comprensión del escenario actual a través de problemáticas específicas y diversas.

La editorial aborda el Juego en un sentido profundo y complejo, retomando las obras fundamentales de autores como Graciela Scheines, Johan Huizinga, Roger Caillois y Brian Sutton-Smith e incluyendo los valiosos aportes de diversas pensadoras y pensadores contemporáneos.

Nuestro propósito es articular estas resonancias desde una perspectiva decolonial y latinoamericana –territorio donde las producciones aún se encuentran, de alguna manera, restringidas– y desplegar el trabajo editorial de manera sustentable y cooperativa.

Este equipo editorial tiene un posicionamiento respecto de las expresiones e identidades de género, que contempla tanto disidencias como mujeres y varones. Así mismo, respetamos cada elección y comprendemos el contexto social e histórico de las obras reeditadas.

Espíritu Guerrero Editor invita a jugar en una misma superficie donde nuevas preguntas inauguren perspectivas futuras, abordajes profundos y descubrimientos genuinos.

## ÍNDICE

Prefacio	I
Capítulo I – La recreación como estrategia de intervención educativa	2
1. Fundamentos educativos de la recreación, el ocio y el tiempo libre	2
2. La intervención educativa en el ocio y el tiempo libre	9
3. La recreación educativa como educación no formal	12
4. Enfoques y modelos de la recreación educativa	18
Capítulo II - El juego como herramienta de intervención educativa	27
1. ¿Cuándo el juego es juego?	27
2. ¿Cuándo el juego es educativo?	36
3. ¿Cuándo el juego es recreativo?	43
Capítulo III – El proceso didáctico de la intervención recreativa	50
1. Fundamentos éticos y pedagógicos	52
2. Competencias a desarrollar en un programa recreativo	57
3. Aspectos psicodinámicos de la participación en recreación	59
4. Contenidos de las intervenciones recreativas	62
5. Metodología de la recreación	66
6. Estrategias de evaluación en recreación	73
Capítulo IV –Diseño y ejecución de juegos y actividades recreativas	77
1. Diseño y planificación de actividades recreativas	77
2. Tensiones en la conducción de juegos y actividades recreativas	91
3. Ejecución de actividades lúdico recreativas	98
CONCLUSIONES	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115

## Prefacio

Hablar de la recreación en Uruguay supone referirse a una serie de prácticas organizadas que pretenden intervenir en el tiempo libre de la comunidad a partir de estrategias lúdicas. Hablamos de un movimiento que tiene mucho desarrollo, especialmente en los ámbitos educativo y sociocultural, y que comienza a consolidarse como un enfoque propio de intervención socioeducativa.

Si bien el movimiento de la recreación organizada proviene de los países anglosajones, el perfil que ha tomado en las últimas décadas en nuestro país nos permite hablar de un enfoque propio. Reconocemos en la Asociación Cristiana de Jóvenes - YMCA (ACJ) la institución pionera que introduce la recreación en Uruguay, desde su llegada en 1909, estableciendo una fuerte influencia en el desarrollo de políticas públicas de la época. Sin embargo, la trayectoria específica que este modelo tendrá en nuestro país y el contacto con otros enfoques educativos no formales, irán perfilando a la recreación hacia rumbos más pertinentes para la realidad local, tanto en la propia ACJ como en numerosas instituciones educativas, socioculturales y comunitarias.

Los cambios en el contexto nacional y mundial que se dan en la segunda mitad del siglo XX, marcan un punto de inflexión en el desarrollo de la recreación, comenzando a distanciarse de su herencia anglosajona. La crisis económica y social que empieza a instaurarse en el Uruguay plantea a la recreación nuevos desafíos, demandando un enfoque menos deportivo y más sociocultural.

Distintos procesos coyunturales introducirán a la recreación en los ámbitos educativos formales, en los años '80. Esto lleva a agudizar el énfasis educativo de la recreación y vincularla con los procesos de renovación pedagógica, al tiempo que la oferta de propuestas crece en cantidad. (LEMA, 2010)<sup>1</sup>

En ese momento particular del desarrollo de la recreación organizada surge nuestro vínculo personal con este movimiento. Desde hace cuatro décadas que formamos parte de este movimiento y dedicados, especialmente en el último tiempo, a contribuir en la reflexión sobre estas propuestas. De aquí surge nuestro interés particular en este tema. En los últimos años hemos intentado contribuir a la sistematización y reflexión sobre los fundamentos que hacen de la recreación y el juego estrategias educativas. Este objetivo ha guiado nuestro desarrollo profesional, nuestra formación académica y nuestra vocación docente.

Desde este interés particular, nos proponemos sistematizar las experiencias y reflexiones en torno al campo de la recreación y el juego como intervenciones socioeducativas. Definir a la recreación y al juego desde este lugar supone la existencia de un proyecto de formación cuya finalidad es el desarrollo humano pleno y la autonomía en el tiempo. En los ámbitos educativos se suele considerar que los proyectos de formación son patrimonio de la enseñanza escolarizada, atribuyéndoles a las propuestas extraescolares una

---

<sup>1</sup> Procesos similares pueden encontrarse en otros países de la región. Para el caso de Brasil Cf Mascarenhas, 2005; Gómez; Pinto: 2009, pp. 124-135. En Argentina Cf. Suárez, S.: 2009, p 42-57.

condición de ausencia de formalidad. Sin duda la recreación está estrechamente vinculada al ámbito de la educación no formal, pero como veremos, las propuestas no formales son también propuestas organizadas, intencionales e institucionalizadas.

Por ello, los objetivos de este trabajo serán aportar a la construcción de encuadre teórico y metodológico del enfoque educativo de la recreación, sistematizar los fundamentos del enfoque a partir de nuestro conocimiento de ciertas prácticas locales y aportar a una reflexión sobre la intervención socioeducativa que incorpore estrategias lúdicas y recreativas.

Ese trabajo se estructura en cuatro capítulos. En el primero partiremos de los conceptos de ocio, tiempo libre y recreación, términos que son utilizados incluso por los propios recreadores en forma muy confusa. Nos interesará determinar lo específico de cada concepto y articularlos en una síntesis que permita dar un nuevo fundamento a la práctica recreativa. Luego relevaremos la preocupación que surge desde la Pedagogía, respecto a los fenómenos del ocio y tiempo libre, atendiendo a las formas diversas en que estos conceptos se articulan con el concepto de educación. Desarrollaremos así los diversos enfoques que surgen de las distintas formas de relacionar los conceptos de ocio y tiempo libre, con el concepto de educación.

Nuestro propósito en este capítulo será alcanzar un encuadre que nos permita sintetizar dos visiones complementarias: la perspectiva del desarrollo humano y la perspectiva de educación en y para el tiempo libre. Estas son dos formas de concebir la recreación educativa, que ponen el acento en algunas de las articulaciones posibles con el concepto de educación.

El segundo capítulo se centrará en los conceptos de juego, apuntando el desarrollo de una mirada compleja que discrimine los juegos de la lúdica. Esta distinción esencial nos permitirá problematizar el concepto de juego educativo: ¿es posible mantener el sentido original cuando hacemos un uso instrumental del juego? Veremos que no todos los usos educativos del juego –especialmente los juegos didácticos- garantizan la lúdica.

Por otra parte, apuntaremos a definir el concepto de juego recreativo, en el marco de una intervención educativa mediada por la lúdica. El verdadero potencial del juego recreativo pasa por re-crear las relaciones con los demás, con nuestro entorno y con sí mismos, aspecto que se alcanza cuando provocamos la lúdica.

A partir de complejizar los conceptos de recreación y juego, en el tercer capítulo nos centraremos en los componentes que hacen de la recreación un proceso educativo. Para ello nos será de utilidad ver algunas de las particularidades que hacen a los procesos educativos en el ámbito de la educación no formal en general y abordaremos el análisis de los componentes que hacen a un proyecto de formación basado en la recreación educativa.

En el caso de la recreación suele ubicársela en el espectro de las educaciones del tipo no formal, dado que implica una apertura a la diversidad de estrategias, metodologías, concepciones pedagógicas, una apertura hacia otras poblaciones no atendidas por las instituciones escolarizadas, una ubicación en tiempos y espacios alternativos, etc. En tanto proyecto de formación, la acción recreativa implica diversos componentes no siempre implícitos, pero que hacen a la intervención: necesidades educativas que se buscan atender; objetivos de formación que guían la acción; métodos, técnicas y recursos

didácticos a través de los cuales se instrumenta la intervención; referentes e instrumentos de evaluación, que permiten valorar la acción realizada.

Finalmente, el capítulo cuatro se centrará en la unidad didáctica mínima de este tipo de intervenciones educativas, la actividad recreativa. Aquí buscaremos aportar algunos recursos metodológicos útiles para la práctica del recreador. Profundizaremos en algunos elementos que hacen al diseño y planificación de actividades recreativas. Luego complementaremos el capítulo con los aspectos a tener en cuenta en la conducción de juegos y actividades recreativas.

La conducción de juegos y actividades es un proceso complejo que lo asumimos a partir de la tensión entre el tecnicismo y la permisividad, posturas que reflejan el posicionamiento de diversos recreadores en la región. Desde esta tensión, intentaremos apuntar algunas sugerencias que hacen a la explicación y conducción de juegos, destrezas que hacen a la capacidad retórica del recreador, algunos elementos actitudinales que complementan su carisma, algunos recursos conceptuales referidos a la estrategia de ampliar y diversificar el menú recreativo y, para concluir, una breve mirada al impacto de las nuevas tecnologías en las actividades recreativas.

Nuestra intención con este trabajo es hacer un análisis descriptivo del enfoque educativo de la recreación, basados en nuestro conocimiento de las diferentes propuestas locales y la confrontación con los fundamentos teóricos que creemos más pertinentes. Si bien hablamos de prácticas diversas con un desarrollo relevante que las hace de interés para nuestro trabajo, la mayoría de ellas no han sido sistematizadas y no han generado procesos de reflexión sobre esas prácticas que aseguren un mínimo de producción de conocimiento sobre las mismas.

Por esta razón, hemos buscado referentes en enfoques educativos cercanos a esta propuesta, con lo cual la exploración y articulación de la bibliografía se tornó central en este trabajo. Desde allí tratamos de repensar las estrategias, poniendo énfasis en lo que consideramos son buenas prácticas, es decir en aquellas iniciativas que generan impactos positivos en los procesos de formación y en el desarrollo humano de los beneficiarios.

Finalizando esta introducción, quisiéramos agradecer las colaboraciones que ayudaron a que este trabajo fuera posible. En primer lugar al Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes IUACJ que nos ha permitido concretar la primera edición de este libro. Y a la editorial Espíritu Guerrero que nos ha apoyado en esta nueva edición de acceso libre.

En nuestra trayectoria profesional hay unas cuantas instituciones que nos han permitido desarrollar nuestra práctica, reflexionar y aprender. En buena medida este libro recoge mucho de este trayecto: la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) que nos inició, como a muchos en nuestro país, en este campo; el Colegio Juan Zorrilla de San Martín - Maristas de Punta Carretas (Montevideo), que ha sido un banco de pruebas y de crecimiento personal; la Universidad Católica del Uruguay, que junto al IUACJ ha apostado por la formación profesional e investigación en este campo y que nos ha permitido desarrollarnos profesionalmente. En estos ámbitos muchos han sido nuestros maestros y referentes, educadores veteranos, coordinadores, hermanos y sacerdotes, todos ellos nos brindaron elementos de formación profesional y especialmente una forma de entender la educación y de abordar la vida.

En estos años hemos compartido nuestro trabajo y vocación con muchos compañeros de ruta, con los cuales experimentamos y confrontamos cotidianamente las reflexiones que se desarrollan en este libro. Muchas de estas ideas son parte de un proceso de construcción colectiva del cual seguramente todos pueden sentirse autores. Lo mismo podemos decir de muchos colegas de Iberoamérica que nos han abierto sus puertas, nos han permitido conocer sus realidades y sus producciones. Queremos agradecer especialmente a los compañeros de la Red Latinoamericana de Recreación y de la Red Otium de Estudios del Ocio por ensanchar nuestra mirada.

También queremos reconocer el aporte de nuestros alumnos, en tantos y tantos cursos, clases, talleres y laboratorios de vivencia práctica y de generación teórica. Muchas de estas ideas han surgido por y con ellos, se han expuesto a su crítica exigente y se han iluminado con sus aportes.

Por último, queremos agradecer a nuestras respectivas familias que han resignado tiempo y afecto para el desarrollo de nuestra vocación en general y para la elaboración de este libro en particular. Para Cynthia, Beatriz, Florencia, Facundo, Felipe, Patricio, Anaclara y Catalina, va dedicado este libro.

Deseamos entonces que la lectura de estas páginas sea una experiencia intensa de disfrute, tal cual fue el proceso de escribirlas. Estamos seguros que nunca habríamos concretado este trabajo si no la hubiéramos abordado como una experiencia gratificante lúdica y recreativa. Y así lo fue.





## Capítulo I

### La recreación como estrategia de intervención educativa

Cuando se habla de recreación organizada no siempre se reconoce un campo específico de intervención. Muchas veces se la subordina a otras disciplinas, como un mero recurso técnico. Sin embargo, en el último tiempo, la recreación ha ido creciendo especialmente en los ámbitos educativos, desarrollando un perfil propio, construyéndose cada vez más como un campo con su propio desarrollo, teórico, metodológico y técnico.

El presente capítulo apunta a reposicionar la recreación como un campo propio de intervención educativa, una tarea que compartimos con varios autores de diversos países del continente. Como punto de partida proponemos revisar los conceptos de recreación, ocio y tiempo libre, para extraer de ellos los fundamentos esenciales de este campo. Luego contextualizaremos a la recreación en el ámbito de las pedagogías del ocio y el tiempo libre y como una de las disciplinas de la educación no formal. Finalmente nos referiremos a algunos enfoques y modelos que entienden a la recreación desde su dimensión educativa.

#### **1. Fundamentos educativos de la recreación, el ocio y el tiempo libre**

La recreación educativa es consecuencia de la adaptación de enfoques anglosajones y europeos a la realidad latinoamericana. Se enmarca en los numerosos intentos de establecer una relación entre los conceptos de educación por un lado, y ocio y tiempo libre por el otro. Si bien suelen confundirse o en algunas ocasiones a usarse como sinónimos, los conceptos de recreación, ocio y tiempo libre tienen una carga semántica muy diferente. La riqueza de esta diversidad es fundamental para comprender el potencial de la intervención recreativa.

La influencia anglosajona en Latinoamérica, lleva a priorizar el uso de los conceptos de tiempo libre y recreación, relegando el concepto de ocio a una categoría sino negativa (ociosidad) al menos neutral (no hacer nada). Esto lleva a que el concepto de recreación se desarrolle tomando sentidos que en Europa se le atribuyen al concepto de ocio. Al menos en su dimensión espontánea, la recreación asume una conceptualización muy similar a la del ocio.

La diferenciación entre el ocio y la recreación es mucho menos conceptual que cultural, es decir que en buena medida se explica por los derroteros históricos y geográficos que han recorrido uno y otro término. En los países anglosajones, donde la negación del ocio fue sustento para su modernización, se desarrollan más los conceptos de recreación y tiempo libre. En tanto que en los países mediterráneos, más deudores de sus raíces latinas, la tendencia es a recuperar el concepto de ocio.

Gerlero (2004) realiza un estudio de los conceptos de ocio, tiempo libre y recreación en diversos autores a partir de diversas categorías de análisis, donde queda clara la

indiferenciación de los conceptos, ya que estas categorías de análisis son compartidas en su totalidad por los tres conceptos.

Sin embargo, en un segundo nivel de análisis, Gerlero (2004) establece cuáles son las categorías centrales de cada concepto, es decir las que mejor le caracterizan, y cuáles las específicas, las que le diferencian de los otros dos conceptos estudiados. Así vincula el ocio, tanto desde la centralidad como desde la especificidad, con lo actitudinal: “la idea de estado, de actitud, de no actividad, estado psicológico, está presente como en ningún otro de los conceptos analizados” (GERLERO, 2004, p 61). El tiempo libre, en cambio, tiene una característica central en la temporalidad, pero incorpora como diferencial el análisis de la libertad. Por último, el concepto de Recreación tendrá su centralidad en la categoría de actividad, en tanto que su diferencial estará en las categorías de placer e institucionalidad. Este análisis es oportuno para recuperar, entre la confusión semántica, algunas de las ideas claves que cada concepto puede aportar a la construcción de un marco teórico en este tema.

En primer lugar, nos interesa enfatizar el diferencial que establece el concepto de recreación, en cuanto a su institucionalidad. Como ya mencionamos, en este trabajo nos interesará entender a la recreación desde su dimensión organizada. La recreación entendida como una forma institucionalizada de intervenir educativamente en un grupo o comunidad. Lo particular de esta intervención es que está organizada en torno al placer que este tipo de actividades genera. El disfrute es un componente central de la estrategia, aspecto que desarrollaremos en los próximos capítulos.

Por otra parte, en tanto acción organizada, las categorías de temporalidad y libertad que aporta el concepto de Tiempo Libre, enriquecen la propuesta. La dimensión temporal nos permite hablar de un ámbito de intervención (tiempo disponible para uno mismo), en tanto que el análisis del concepto de libertad contribuye a la definición teleológica, es decir a la reflexión sobre la finalidad de la intervención (libertad en el tiempo).

Por último, la categoría actitudinal asociada al concepto de ocio nos introduce a los aspectos subjetivos del beneficiario de la intervención. Hablamos de una cierta actitud de ocio, que según Cuenca (2000) consta en una libertad percibida, una motivación desinteresada y una sensación gratificante.<sup>2</sup> De esta actitud se desprende una experiencia humanizante, algo esencial para una acción educativa. En tanto enfoque educativo, la recreación debe atender al enriquecimiento y desarrollo personal a través de las experiencias de ocio de los sujetos y de las comunidades involucradas.

Los tres conceptos se articulan como una pirámide de tres caras. *En la base de la pirámide está una actitud de ocio (autónoma, autotélica y placentera), que se concreta en un tiempo disponible y a través de actividades recreativas. Pero el vector que eleva esa figura es una acción organizada en torno al disfrute, cuya finalidad es una forma de desarrollo humano que se da a través de la libertad en el tiempo.* Esta segunda dimensión, la organizada, nos introduce en el campo de la educación.

---

<sup>2</sup> En esto coincide con Trilla (1993), quien destaca tres características del ocio; autonomía, autotelismo y placer.



Figura 1: Confluencia de conceptos  
Fuente: Elaboración propia (2009)

Muchas propuestas de recreación se quedan en lo básico de la pirámide, desarrollando un conjunto de actividades recreativas, en un tiempo disponible, en la cual se participa en forma voluntaria y con el único fin del placer que estas generan. Si embargo, creemos que el potencial educativo de la recreación se logra cuando se incorpora la dimensión más elevada de la pirámide. Optar por una u otra dimensión implica asumir dos tendencias claramente diferenciados.

Desde sus orígenes en plena consolidación de la sociedad moderna, la recreación es asociada a una intervención educativa del tiempo libre. Sin embargo, es recién en la década del `80 cuando este enfoque se expande en los ámbitos e instituciones educativas formales y no formales del Uruguay (Lema, 1999) y se lo empieza a valorar como estrategia de intervención socioeducativa.

Hoy en Uruguay podemos distinguir diversas formas de intervención recreativa, algunas que ponen más énfasis en el consumo de actividades y otra que ponen el foco en la vivencia de la experiencia recreativa. Las primeras suelen ser llamadas recreacionistas, en tanto que las segundas se corresponden con la recreación educativa (LEMA, 1999; WAICHMAN, 2004). Profundizar en la distinción de estas dos tendencias se vuelve necesario para precisar cuáles son las experiencias que pueden reconocerse en un enfoque educativo. En el contexto uruguayo nos hemos encontrado con que muchas propuestas se definen como educativas en el discurso, pero no siempre estas han logrado concretarlo en la práctica. Esto plantea dificultades a la hora de delinear los componentes de la intervención que caracterizan una tendencia educativa.

El *recreacionismo* es una tendencia que estructura su propuesta a partir del tiempo disponible de una comunidad (dimensión cuantitativa del tiempo libre) y desarrolla una oferta variada de actividades. Para Waichman (2004, p. 138), este enfoque “caracteriza a la recreación como un conjunto de actividades que tienen como sentido el uso positivo y constructivo del tiempo libre.” El éxito de estas actividades está en articular una oferta variada y completa de actividades, atendiendo a los intereses, deseos y posibilidades de toda la comunidad.

Cuenca (2004) plantea algunas ventajas y desventajas en el modelo centrado en la actividad, las que pueden aplicarse al recreacionismo. Como ventaja inicial está el hecho

de centrarse en el interés y la motivación personal, aunque luego no sea fácil mantener ese interés y comprometer la continuidad. Estas propuestas son atractivas para la planificación, pues se adaptan a diversos contextos y públicos, son flexibles y dinámicas, adecuándose a las posibilidades de cada uno. Sin embargo, es muy fácil caer en el activismo y el consumo de distintas actividades, sin profundizar en ninguna. Si bien contribuye parcialmente a la formación integral de la persona, su influencia educativa es escasa.

Quienes actúan desde un enfoque de este tipo, si bien en el discurso contemplan las múltiples necesidades de una población determinada, en la práctica apuntan a satisfacer la necesidad de ocio. La recreación pierde así su potencial sinérgico, reduciéndose a prácticas de entretenimiento y en el mejor de los casos generando contención y adaptación social, las que no son necesidades personales sino, en todo caso, necesidades de la sociedad en la que se inserta esa comunidad.

Como contrapartida a la tendencia recreacionista, en los últimos años se ha consolidado un abordaje educativo que pone el foco en la vivencia de la recreación como facilitadora de procesos de formación. La *recreación educativa* podríamos definirla, siguiendo a Cuenca, como un modelo vivencial de educación en el ocio, en tanto intervención educativa a largo plazo, que se basa en situaciones, vivencias y experiencias formativas relacionadas con el tiempo libre. Estas propuestas las encontramos tanto en instituciones formales -actividades extraescolares- como en el ámbito no formal -asociacionismo juvenil, etc.- (2004, p. 148)

Tomando en cuenta las ventajas y desventajas que plantea Cuenca (2004, p. 154) para los modelos vivenciales, podemos reconocer en primer lugar que la fortaleza de una tendencia educativa radica en que se basa en el propio interés y motivación del participante, con propuestas personalizadas y logrando aprendizajes duraderos, en la combinación de teoría y práctica. Las dificultades, a su vez, radican en cuanto que el aprendizaje es lento y demanda un compromiso especial de los docentes, que no siempre son calificados. La planificación de la enseñanza se vuelve difícil, cuando se trata de contemplar la libertad del educando, quienes a su vez se muestran más vulnerables a los impactos negativos que se puedan dar en el proceso de aprendizaje.

A pesar de estas desventajas, consideramos fundamental a esta tendencia porque potencia la capacidad sinérgica de la recreación, ya que asume integralmente las necesidades de una comunidad y busca movilizar los procesos de satisfacción en el tiempo libre.

Recreacionismo como modelo basado en la actividad	Recreación educativa como modelo vivencial
Centrado en una oferta de actividades. Promueve el consumo de actividades recreativas.	Intervención educativa a largo plazo, centrada en la experiencia formativa en torno al tiempo libre y las experiencias de ocio. Énfasis en el proceso grupal y abierta a intereses del grupo
Libertad de elección	Autonomía y participación en elaboración y gestión de la experiencia
Apuesta a satisfacer las necesidades de ocio (menos prioritaria que otras propuestas que apuntan a satisfacer las necesidades básicas)	Asume integralmente las necesidades de la comunidad educativa, movilizand o procesos grupales de satisfacción en el tiempo libre.
Beneficios inmediatos	Beneficios duraderos

Figura 2: Diferencias entre recreacionismo y recreación educativa  
Fuente: Elaboración propia.<sup>3</sup>

Ambas tendencias apuntan a generar procesos de satisfacción a través de propuestas recreativas, pero la intervención del recreador será muy diferente en uno y otro caso. En el recreacionismo se apuntará a lograr la participación de la comunidad, en tanto que en la tendencia educativa se procurará facilitar ciertos aprendizajes personales y grupales.

Desde una tendencia recreacionista, la intervención del recreador estará orientada a la gestión de planes y programas que motiven la participación y satisfagan las necesidades de ocio de una comunidad. Para ello debe: atender al perfil del público destinatario, diseñando un plan que contemple la diversidad de intereses, motivaciones y actitudes presentes en una comunidad; promover los factores que facilitan la participación y mitigar el impacto de los factores que la restringen; asegurar la mayor participación, facilitando el acceso a los bienes de ocio.

Desde una tendencia educativa, en cambio, la intervención del recreador estará orientada a promover procesos de formación que faciliten los aprendizajes y satisfagan la mayor cantidad de necesidades en una comunidad, aspectos claves para un desarrollo humano. Para ello debe; atender también al perfil del público destinatario, diseñando proyectos de formación que partan de los intereses, motivaciones y actitudes; realizar las actuaciones didácticas que faciliten el aprendizaje de una manera adecuada a esa comunidad;

<sup>3</sup> El diseño de la Figura 2 se basa en Cuenca Cabeza, M. **Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio**. Bilbao: Deusto, 2004.

asegurar el pleno desarrollo humano, a través de la formación de todas las capacidades personales.

El pasaje de un modelo recreacionista a otro con enfoque educativo implica redefinir algunos aspectos de la intervención socioeducativa. Así lo entiende Gillet (2006), quien analizando las situaciones de animación, plantea que esta redefinición debe darse en siete variantes constitutivas: el hacer, los participantes que forman el grupo, el tiempo, la institución, el vínculo social, la estrategia y la filosofía que sustenta la intervención. Para cada una de estas variables, Gillet reconoce dos alternativas que responden respectivamente en un caso a un modelo consumista de actividades y en el otro a un modelo de transferencia y creación.<sup>4</sup> Aplicando estas siete variables al caso de la recreación, podremos completar la distinción entre los modelos recreacionista y educativo.

Una primera tensión que encontramos está entre los conceptos de actividad y acción: el primero hace referencia a un conjunto de operaciones humanas conducentes a un fin, en tanto que el segundo implica un efecto, una transformación. Como veíamos el recreacionismo centra su intervención en el consumo de actividades, “un proceso de aculturación que favorece la simple actividad en detrimento de la acción educativa, la lógica de gestión de los servicios en detrimento de una lógica de acción social” (GILLET, 2006, p. 99)<sup>5</sup> El enfoque educativo tiene más que ver con esta lógica de acción educativa y social, que conduce a una transformación de la comunidad. En el capítulo 3 desarrollaremos un enfoque de la recreación como acción didáctica, que se complementa con un capítulo 4 sobre la actividad recreativa como unidad didáctica mínima.

Un segundo conflicto vinculado al rol de los participantes está dado entre los conceptos de agente y actor: en el primer caso hablamos de participantes que asumen una propuesta elaborada por otros según criterios institucionalizados, en tanto que en el segundo caso nos referimos a un involucramiento activo y creativo de los participantes, en el diseño y ejecución de las propuestas. Como veíamos antes, la recreación educativa apunta a desarrollar estrategias para que los individuos y grupos asuman su propio proceso de formación.

Otra tensión que se puede dar en la intervención recreativa, vinculada en este caso a la organización de la propuesta en el tiempo, está según Gillet (2006) entre los conceptos de programa y proyecto. El programa tiende a ser un listado de tareas a cumplir, de técnicas a aplicar, donde el animador se convierte en un agente de distribución del universo cultural. Sin embargo la noción de proyecto nos habla del elemento alrededor

---

<sup>4</sup> Existen dos modelos básicos de animación. Un modelo consumista, “un tipo de animación en el que se propone a las personas y a los grupos sociales productos para consumir (incluidos productos con vocación educativa) reduciendo al individuo a una actitud más bien pasiva” y otro modelo de transferencia, “un tipo de animación que, además del consumo posible de productos, sería un lugar de creación, de transferencia de valores simbólicos del interior hacia el exterior” (Gillet, 2006, p. 80) como forma de estructuración del vínculo social. A los efectos de este trabajo asumimos la correspondencia de estos dos modelos, con los enfoques recreacionista y educativo.

<sup>5</sup> Sobre los límites del recreacionismo como oferta de actividades, Ion y Tricart (apud Gillet, 2006, p. 96) plantean que: “Las actividades de prestaciones de servicios sufren la competencia del sector comercial del ocio y reclaman a los animadores una especialización técnica cada vez mayor, lo que implica el abandono de la intervención educativa y su transformación progresiva en *recreologías* a la americana”

del cual un grupo puede constituirse y organizarse para llevar adelante un proceso de desarrollo. Desde un enfoque educativo, se trata de desarrollar los procesos para que el grupo asuma la gestión de su propio tiempo, mediante proyectos autónomos.

La siguiente oposición, vinculada en este caso al papel que juega lo institucional, está en los conceptos de lo instituido, lo que está establecido, decidido, y lo instituidor, es decir el proceso por el cual se define lo establecido. En el primer caso hablamos de una institución como estructura que ofrece o impone reglas de funcionamiento a un grupo social. En tanto que en el segundo caso, la institución es un proceso dinámico en el cual el grupo interviene creativamente. La recreación educativa, en este caso, apuntará a crear un marco instituidor, desde el cual asegurar los procesos de participación en la construcción de lo instituido.

Otro punto de tensión que tiene que ver con el vínculo social, se da entre los conceptos de socialización y sociabilidad. En el primer caso estamos hablando de una estrategia de integración por la cual el joven interioriza las normas y valores dominantes en su cultura, mientras que en el segundo caso nos referimos a la necesidad de vincularnos con otros, asociarnos a ellos para cumplir objetivos comunes. Hay que apostar a una sociabilidad donde:

[...] el individuo es, por lo tanto, capaz de establecer con los demás relaciones activas (en y por el grupo social) alrededor de intereses comunes, manifestar con más o menos fuerza grados de solidaridad, unas veces de tipo tradicional y orgánico de tipo comunitario (familia, vecindario, etc.) en las relaciones de sociedad, y otras de tipo voluntario, más organizada, de tipo circular (asociaciones, grupos y movimientos varios) Todos estos grupos intermedios mediatizan las relaciones entre cada persona social y el colectivo societal... (GILLET, 2006, p. 134)

Una sexta tensión está dada en la estrategia que establece la acción, según tienda al consenso o al conflicto. En el primer caso estamos hablando de propuestas que tienden a amortiguar las tensiones de una comunidad, pero que no ataca a los problemas de fondo. En contrapartida, el conflicto virtuoso tiende a generar rupturas en lo establecido y propicia el cambio. La recreación educativa tenderá a promover el cambio social a través de estas estrategias de conflicto virtuosas.

Por último, tomando en cuenta la filosofía que sustenta la acción, Gillet (2006) plantea la tensión entre los conceptos de práctica y praxis. En el primer caso estamos reduciendo el papel de la recreación a una simple técnica, en tanto que en el segundo caso la ampliamos a una práctica reflexiva. La recreación educativa debe entenderse como praxis, lo que permite al grupo “analizar de forma distinta su relación con el entorno y con las fuerzas que lo atraviesan y revelar los antagonismos y solidaridades de intereses cuya dinámica interna hace posible conseguir los cambios” (GILLET, 2006, p. 155)

Pasar de un enfoque recreacionista a uno educativo implica plantearse la tensión de modelos en cada una de las variables vistas en los párrafos anteriores. Un enfoque educativo de la recreación deberá alentar a los participantes para que actúen activamente sobre su propia realidad, contribuir para que sean actores de su propio proceso de formación, facilitarles formas de organización en torno a proyectos desde los cuales construir la autonomía en la gestión de su propio tiempo, generar formas de participación e intervención en los procesos institucionales, promover espacios de cooperación social



en torno a intereses y objetivos comunes, evitar la contención de formas virtuosas de conflicto como forma de promover el cambio social y, por último, plantearse a sí misma como una práctica reflexiva sobre el entorno, las relaciones con los demás y el papel que debe jugar el grupo en ese contexto.

Un enfoque educativo supone asumir la complejidad de la recreación como campo específico dentro de las ciencias de la educación. La profundización en los conceptos de ocio, tiempo libre y recreación permite enriquecer la mirada y encontrar los fundamentos iniciales de un enfoque de recreación entendida como intervención educativa en el ocio y el tiempo libre.

## **2. La intervención educativa en el ocio y el tiempo libre**

Si bien la preocupación por el ocio y el tiempo libre es anterior, su abordaje educativo se hace más evidente en la segunda mitad del siglo XX, producto de las grandes transformaciones que asume la educación en ese momento y como reflejo de la importancia que toman estos fenómenos en la sociedad de entonces. Procuraremos en este apartado presentar el contexto en el cual la recreación comienza a tomar un perfil educativo, a partir del desarrollo de propuestas pedagógicas vinculadas al ocio y tiempo libre.

Está claro que en el siglo XX, por primera vez, nos encontramos con la democratización del ocio. No sólo el tiempo libre, sino las posibilidades de acceso a bienes de ocio, pasan a estar al alcance de todas las capas sociales. Eso lleva a que aumente el interés de estudiar este fenómeno desde varias disciplinas, interés al cual no se escapa la Pedagogía.

Para Puig y Trilla (1996, p. 66) son cuatro las causas principales que llevan al desarrollo, durante el siglo XX, de una pedagogía del ocio:

- la ampliación del concepto de educación
- el reconocimiento de nuevos valores educativos
- el reconocimiento educativo de las actividades lúdicas y de aire libre
- la necesidad de responder socialmente a prácticas de ocio nocivas

En primer lugar, plantean el impacto de la ampliación del concepto de educación, que se ha dado en dos dimensiones: temporal y espacial. La pedagogía del ocio se ve favorecida, por un lado, por la concepción de la educación como un proceso permanente, acción que involucra a la persona en toda su existencia. Pero también el desarrollo de la educación más allá de las instituciones específicamente educativas, con el reconocimiento de espacios, ámbitos y medios no tradicionales, es un hecho que favorecerá a esta vertiente pedagógica.

Otra causa del desarrollo de una pedagogía del ocio, según Puig y Trilla (1996), sería el reconocimiento de nuevos valores educativos, principalmente el de la formación integral. El reconocimiento de la multidimensionalidad de la persona y de la integralidad de estas dimensiones ha sido más rápido en el ámbito no escolarizado. La escuela ha sido lenta para asimilar la formación de ciertas dimensiones de la persona, que no fueran la

intelectual. Las propuestas educativas vinculadas al ocio y al tiempo libre, en cambio, han incorporado la formación físico-deportiva, la afectiva, la socio-comunicacional, la estética, la política, la ética, etc., apuntando a un desarrollo íntegro y armónico de la persona.

Una tercera causa tiene que ver con el reconocimiento del valor educativo de las actividades lúdicas y de aire libre. Las funciones educativas del juego espontáneo y los usos didácticos del juego dirigido han sido revalorizados por muchos pedagogos y teóricos del aprendizaje. Por otra parte, el potencial educativo de las actividades al aire libre y especialmente el desarrollo del campamento educativo, han ido de la mano con el desarrollo de una pedagogía del ocio.

Por último, estos autores señalan la necesidad de responder a prácticas de ocio desvalorizadas por los educadores, como otro de los factores que causan el surgimiento de la pedagogía del ocio. Las patologías vinculadas a un mal uso del tiempo libre -vandalismo, adicciones, sedentarismo, etc.-, incluso las prácticas cuestionadas desde las pedagogías críticas –consumismo, pasividad, individualismo, etc.-, demandan una intervención educativa en el ocio.

El siglo XX ha sido particularmente fértil para el desarrollo de prácticas educativas en el ocio, en la búsqueda de alternativas a la enseñanza escolarizada. Pero estas causas se ven potenciadas por los diversos antecedentes que hacen de estas prácticas un movimiento pedagógico. Para Cuenca (2004, p. 94) la educación del ocio encuentra su antecedente más remoto en las prácticas de ocio recomendadas por Aristóteles. A través de la gimnasia se pretendía formar el cuerpo y el carácter de los individuos, al tiempo que con la música se debía apuntar al crecimiento del espíritu.

Respecto a los antecedentes más próximos, muchos autores reconocen en diversos movimientos de renovación pedagógica, al germen para el surgimiento de la educación del ocio (PUIG; TRILLA, 1996. CUENCA, 2004. LAMATA COTANDA, 2003) La pedagogía práctica promovida por la Escuela Nueva, la participación en la organización de los aprendizajes de Freinet, Neill, y otros, la pedagogía no directiva de Carl Rogers, la reflexión crítica sobre la realidad de Freire, etc. En esta línea, Lamata Cotanda (2003) destaca los diversos aportes que las tendencias renovadoras de la pedagogía hacen al desarrollo de la educación no formal. Muchos de estos aportes que se dan a lo largo del siglo XX, son claramente significativos para las pedagogías del ocio y el tiempo libre.

En las primeras décadas del siglo pasado, el movimiento de la Escuela Nueva introduce el aprendizaje experiencial y el trabajo en grupos, estableciendo un fructífero diálogo con el asociacionismo juvenil<sup>6</sup>. En esta época ya serán reconocidos educativamente los viajes y campamentos.

Promediando el siglo, los ideales de autogestión educativa desarrollados por varios de los referentes teóricos de la educación (Lobrot, Ilich, Neill), tendrán su impacto en los movimientos extraescolares. Y luego será la pedagogía no directiva desarrollada por Rogers, entre otras, la que revalorizará una educación centrada en la persona, pero que demandará de relaciones interpersonales y de procesos grupales. Esto derivará en el reconocimiento del valor educativo del cuerpo, el movimiento y la dramatización, el

---

<sup>6</sup> Es conocida la influencia mutua que se da entre uno de los referentes de la Escuela Nueva, María de Montessori y el fundador del movimiento de los Boy Scouts, Sir Baden Powell.

desarrollo de procesos perceptivos y de la sensibilidad, los recursos expresivos y la creatividad.

Por último, Lamata (2003) destacará el papel de la Educación Popular, que incorporará la reflexión crítica sobre la realidad, como punto de partida al cambio.

Por su parte, Puig y Trilla (1996) reconocen en la pedagogía del juego y en las actividades extraescolares a otros de los antecedentes de la pedagogía del ocio. El uso instrumental del juego dirigido y el reconocimiento educativo del juego espontáneo, junto con la valorización de actividades educativas en el tiempo libre, son las influencias más directas.

Al tiempo que la escuela comienza a valorizar el papel del juego en el aprendizaje, comienzan a desarrollarse por fuera de la escuela una serie de movimientos, instituciones y actividades educativas que tienen en el tiempo libre su ámbito primordial. Puig y Trilla (1996) destacan especialmente el desarrollo de las colonias de vacaciones y del asociacionismo juvenil, que proveen de experiencias, técnicas y recursos humanos para el surgimiento de la educación del ocio.

Más allá de estas causas y antecedentes, las primeras referencias específicas a una educación del ocio tienden a concentrarse en la década del '60 del siglo pasado. Muchos autores reconocen en la obra de Weber (1969) el inicio de diversos estudios que pretenderán comprender dicho fenómeno y más adelante ofrecer propuestas de intervención.

Para Weber (1969), la función de una pedagogía del tiempo libre debería ser ofrecer ayuda para que el individuo quede capacitado para aprovechar las oportunidades que le vienen dadas con el tiempo libre". Esto supone:

- Motivar intereses, ánimos e iniciativas que conduzcan a un empleo con sentido del tiempo disponible.
- Facilitar las condiciones, conocimientos y habilidades para un correcto empleo del tiempo disponible.
- Posibilitar el acceso a los bienes de ocio.
- Orientar en el uso del tiempo disponible.
- Proteger de los peligros y amenazas que se dan en el tiempo libre.
- Transformar aquellas circunstancias del tiempo libre que susciten reparos pedagógicos.

Pero, como toda intervención educativa, la educación del tiempo libre conlleva peligros. Weber (1969) menciona cinco actitudes de los educadores respecto al tiempo libre que considera equivocadas: el utilitarismo, el dirigismo, la excesiva planificación, la pérdida de la intimidad y el consumo de actividades

Un primer peligro de la educación del tiempo libre, según Weber (1969), sería la realización de actividades que persiguen fines utilitarios. Lo propio del tiempo libre es la gratuidad, por lo cual la educación debería destacar el valor intrínseco de este tiempo. En segundo lugar, al considerar que el individuo por sí sólo no puede aprovechar su tiempo libre, la educación puede caer en un excesivo dirigismo que violenta la autonomía personal. En tercer turno, la excesiva planificación y organización del tiempo libre es también un peligro recurrente, que reprime la necesaria espontaneidad de este tiempo.

Un cuarto peligro tiene que ver con la pérdida de la intimidad en el tiempo libre, desconociendo el carácter personal e individual del mismo. Y por último, el énfasis en el consumo de propuestas de tiempo libre, es un peligro que atenta con la capacidad de producción y creación del individuo.

La educación del tiempo libre pasa por comprender la doble dimensionalidad de este tiempo, como presente –ámbito liberado de obligaciones- pero también como futuro – condición de libertad para el empleo de nuestro tiempo- Orientada al presente, entonces la educación en el tiempo libre debe acompañar y apoyar el proceso de aprendizaje. Y orientada al futuro, la educación para el tiempo libre debe también preparar y disponer para la gestión autónoma de nuestro propio tiempo.

La obra pionera de Weber (1969) guiará las reflexiones sobre el sentido que tomarán los diversos enfoques de la educación del ocio y el tiempo libre, definiendo las diferentes funciones y advirtiendo de los peligros en que pueden caer estas intervenciones educativas. Estas ideas orientarán muchos de los posteriores estudios del ocio y la educación.

El revisionismo que se da en la Pedagogía y la incorporación del tiempo libre como ámbito de intervención pedagógica tendrán un impacto en el desarrollo de la recreación en Uruguay y en su difusión en las instituciones de enseñanza formal. Este proceso que comienza a darse en el último cuarto del siglo XX, generará que las propuestas recreativas deban repensarse como intervenciones educativas.

Este repaso de la preocupación pedagógica por el ocio y el tiempo libre aporta a la construcción de fundamentos de la recreación como intervención educativa. En el próximo apartado profundizaremos esta reflexión, contextualizando a la recreación entre las estrategias de enseñanza no escolarizada, buscando nuevos fundamentos del enfoque en el ámbito de la educación no formal.

### **3. La recreación educativa como educación no formal**

En el apartado anterior recuperamos algunos fundamentos educativos de la recreación, en el desarrollo de una pedagogía en torno al ocio y al tiempo libre. Proponemos a continuación fundamentar a la recreación en el ámbito de las disciplinas de la educación no formal.

Educación no formal es un concepto que se desarrolla en las últimas décadas del siglo XX, para ilustrar un campo de intervención educativa que en aquél momento se estaba desarrollando por fuera de la enseñanza escolarizada.<sup>7</sup> Según Trilla (2003) dos son las causas que explican su surgimiento: el hecho de que la expansión del aparato escolar no fuera suficiente para atender las expectativas sociales de formación y aprendizaje, y la aparición de una importante cantidad de literatura pedagógica crítica hacia la institución escolar.

---

<sup>7</sup> Utilizamos el concepto de enseñanza escolarizada o escuela, para aludir a toda la enseñanza formalizada y oficializada, sin importar su nivel (inicial, primario, secundario, terciario)

La escuela moderna ha recibido, a lo largo del siglo XX, muchas de las expectativas educativas que en siglos anteriores la sociedad depositaba en las familias.<sup>8</sup> El aumento de estas expectativas fue tal que colapsó la capacidad de las escuelas para atenderlas, alentando la búsqueda de otras alternativas complementarias. Así se desarrollan, al margen de la escuela, una variedad de instituciones y estrategias que buscan satisfacer nuevas necesidades educativas y que se inspiran en la crítica a la escolarización.

Los continuos cuestionamientos a la escolarización que desde las propias corrientes pedagógicas se fueron desarrollando en el siglo XX, generan una crisis en la institución escolar. Se entiende que el modelo tradicional de enseñanza escolarizada prioriza un abordaje primordialmente cognitivo, desconociendo la multidimensionalidad de la persona, y no atiende a las nuevas necesidades educativas. La idealización de la escuela como elemento clave de la regeneración social entra en crisis, y se rompe con el monopolio que esta ejercía sobre la educación. Según Trilla (2003, p. 17) como consecuencia de este proceso hoy la pedagogía asume que:

- si bien la educación es esencial a cualquier tipo de sociedad, la escuela no es más que una institución histórica.
- incluso en las sociedades escolarizadas, la escuela no es más que un momento en el proceso educativo global
- los efectos producidos por la escuela no pueden entenderse independientemente de factores e intervenciones no escolares que interfieren (reforzando o contradiciendo) continuamente
- el marco institucional y metodológico de la escuela no es necesariamente siempre el más idóneo para atender las necesidades y demandas educativas que se presentan en una sociedad
- se necesita crear, en paralelo a la escuela, otros medios y entornos educativos que sean funcionalmente complementarios a ella.

El hecho de asumir socialmente estos supuestos, promoverá el desarrollo de propuestas alternativas a la formación tradicional, “una serie de movimientos y actividades educativas, con objetivos, ámbitos de actuación y, sobre todo, estilos pedagógicos diferentes de los que se estilaban en las instituciones convencionales” (PUIG y TRILLA, 1996, p. 76<sup>9</sup>) Esto marca el surgimiento de lo que a partir de la década del '60 del siglo pasado se denominará Educación No Formal.

La educación no formal implica entonces una acción educativa intencional, con ciertos rasgos de institucionalidad, aunque sin llegar al nivel de formalización de la enseñanza escolarizada. La variedad de propuestas aquí es enorme e incluye ofertas vinculadas a la educación social, la capacitación laboral, las pedagogías del ocio y la enseñanza extracurricular, entre otras. A veces se configuran en formatos semejantes a la educación formal (cursos de idiomas) y otras veces utilizan formas no convencionales (clubes de tiempo libre). A veces utilizan medios e instituciones alternativas (proyectos comunitarios) y otras veces se introducen en las propias estructuras formalizadas (campamentos

---

<sup>8</sup> Nos referimos a la sociedad en su conjunto. Previo a la Modernidad, si bien existían instancias institucionalizadas de educación, éstas estaban restringidas a un sector minoritario de la población. La instrucción de las clases mayoritarias quedaba en manos de las propias familias.

<sup>9</sup> En el capítulo anterior hacíamos referencia a las transformaciones pedagógicas que permiten el surgimiento, en el siglo XX, de la pedagogía del ocio y otras propuestas de educación no formal.

escolares). Todo esto hace muy difusa la delimitación del subsistema no formal, por lo cual se vuelve un concepto fuertemente cuestionado.

Esta imprecisión lleva a Waichman (2004) a preguntarse respecto a qué es lo no formal en la educación no formal. Para este autor, el alcance de lo no formal depende del parámetro que se tome para definirlo. Siguiendo a Grandstaff (*apud* WAICHMAN, 2004) plantea que la no formalidad puede darse desde lo institucional<sup>10</sup>, desde el enfoque pedagógico, desde la función educativa, desde los beneficiarios a los que se dirige o desde lo cultural<sup>11</sup>: Todas estas dimensiones pueden darse juntas o por separado, pero cuantas más de ellas estén presentes, más clara será la no formalidad de la propuesta.

Aplicando estos parámetros de Waichman (2004) para evaluar la no formalidad educativa de la recreación, está claro que hablamos de una no formalidad –en el sentido de no escolaridad- tanto metodológica como pedagógica. La recreación se plantea a través de una metodología específica y adaptable a diversas circunstancias. Y en cuanto al enfoque pedagógico se toma distancia de la escuela, ya que en el caso de la recreación implica flexibilidad en los estilos y protagonismo de los participantes.

Respecto a lo institucional, en cambio, no es generalizable la no formalidad en el caso de la recreación. Podemos encontrar muchos programas de recreación educativa como complemento del aula en las propias escuelas. Si bien en la mayoría de los casos no son propuestas oficializadas, es decir que la graduación o el certificado final no dependen de la participación en estas instancias, lo cierto es que forman parte de la propuesta educativa institucional. En este sentido, desde una concepción amplia de currículum que va más allá de lo prescripto<sup>12</sup>, no aceptamos el concepto tan extendido de actividades extracurriculares para denominar estos programas recreativos. En la medida que se incorporan a la propuesta educativa de la institución y se le asignan objetivos de formación, las actividades recreativas son parte del currículum, es decir, de aquello que la institución considera relevante para la formación de sus educandos. Sucede lo mismo con la función pedagógica de estos programas recreativos, al menos cuando se dan en las instituciones formales. Estando tan integrados al proyecto educativo institucional, no creemos pertinente hablar de no formalidad en la función pedagógica para estos casos.

Respecto a los beneficiarios, podemos encontrar ejemplos para ambos casos. Existen tantos programas dirigidos para los alumnos escolares, como los dirigidos a poblaciones

---

<sup>10</sup> Grandstaff dirá en este caso “adscripción administrativa”.

<sup>11</sup> Si bien podría estar incluido en el segundo caso, proponemos agregar el parámetro metodológico.

<sup>12</sup> Según Salinas (1998, p. 24) podemos encontrar cuatro significados del concepto currículum. El más utilizado es el del currículum como documento, es decir asociado a un cierto plan de estudios (pero que implica también tres dimensiones –aula, centro, políticas-) Una segunda acepción refiere al currículum como norma y supone un conjunto de pautas que organizan la actividad institucional y la actividad docente. Un tercer significado hace al currículum como experiencia y refiere a todo lo que se enseña explícita e implícitamente, constituyéndose en un proyecto que da sentido y coherencia a una oferta educativa. Esta acepción incorpora a lo explícito, las dimensiones del currículum oculto y de currículum nulo (Cf. respectivamente Jackson, 1998 y Eisner, 1994) Y un último significado del concepto sería el de currículum como proyecto cultural, lo que supone un cruce de prácticas diversas que definen los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto implica la selección de criterios para asumir una filosofía educativa, objetivos, contenidos, aspectos formales, una evaluación, ciertas formas de relacionarse con la familia y la comunidad, de organización institucional, etc.

relegadas del sistema escolar, ya sean niños desertores del sistema escolar o sujetos que generacionalmente no están comprendidos por el sistema educativo formal (adultos y adultos mayores) Por otra parte, la flexibilidad de estos enfoques le facilitan una mayor pertenencia cultural, respecto a la rigidez de un programa formal, generalmente diseñada desde políticas centralizadoras.

Los parámetros que propone Waichman (2004) nos ayudan a pensar la recreación desde los entornos y métodos no formales. Se puede complementar esta descripción siguiendo las características esbozadas por Trilla (2003) para la educación no formal. Sin duda es la no formalidad, a veces institucional y casi siempre metodológica, una de las características definitorias de las propuestas recreativas. La no formalidad –en el sentido que le da Trilla, que no es ausencia de forma- implica una disminución de los requerimientos externos, en cuanto a programas, burocracia y expectativas sociales. A su vez, en comparación con las propuestas escolares, los programas recreativos tienen menos inercias y se permiten una mayor diversidad, tanto espacial -se educa en diversos espacios- como temporal -se educa en el tiempo libre y con otros tiempos y ritmos- Esto es válido también para los programas que se dan dentro de instituciones formales, como las propuestas recreativas en los colegios, las que se benefician de una mayor autonomía en comparación con los planes escolares.

Veíamos más arriba que la educación no formal podía vincularse, según el caso, con objetivos cognitivos, actitudinales y psicomotrices. En el caso de la recreación, nos encontramos que las expectativas sociales la sitúan orientada hacia la formación de actitudes, dejando lo cognitivo para el aula y lo psicomotriz para la educación física. Sin embargo hoy en día se reconoce el potencial de las técnicas lúdicas para intervenir en la asimilación de conocimientos y habilidades intelectuales, o incluso en la adquisición de capacidades de tipo psicomotriz.

Una visión simplista de la recreación creería que el objetivo de toda propuesta recreativa sería el entretenimiento o la satisfacción de ciertas necesidades de ocio. Pero, como veíamos en el apartado anterior, la recreación apunta a un desarrollo integral de la persona. Más adelante retomaremos el tema de los objetivos y su vínculo con las necesidades, lo que nos permitirá profundizar en esta idea.

Respecto a los beneficiarios de estas propuestas, suele vincularse la recreación con las primeras etapas generacionales, en tanto que las edades más maduras serían objeto de otro tipo de propuestas (animación sociocultural, educación de adultos) Algunos intentan explicarlo desde una generalización -para nosotros errada- que vincula el juego con la infancia. Creemos que una respuesta más pertinente radica en que la recreación parte de un tiempo disponible, lo cual ya marca menores posibilidades de intervención en grupos adultos. Hoy en Uruguay la recreación tiene mucha entrada en niños y adolescentes, y desde hace algunos años en adultos mayores. El caso de los adultos se da en menores ocasiones y generalmente asociadas a propuestas de incentivos laborales o consultorías organizacionales. Es importante considerar también que la recreación puede darse tanto en situaciones comunitarias, incluso con poblaciones vulnerables, como en contextos más específicos de educación formal. En nuestro análisis hemos centrado a la recreación en los ámbitos educativo y comunitario. Encontramos intervenciones recreativas tanto en las instituciones educativas (no solo escolares, también asociaciones juveniles, clubes) como en las organizaciones socioculturales (parroquias, merenderos, centros juveniles, clubs de niños, centros comunales, etc.)

Un hecho relevante de la situación de la recreación en Uruguay, refiere a la diversidad y calidad de la formación de los educadores que asumen ese rol. En las últimas décadas del siglo XX la recreación deja de ser monopolio del profesor de Educación Física y son los animadores juveniles formados en las propias instituciones educativas los que en muchos casos asumen el desempeño profesional, formándose desde una diversidad de disciplinas: educadores sociales, maestros, psicólogos, comunicadores sociales, enfermeros, etc. (Lema, 1999), existiendo en paralelo una gran cantidad de idóneos, con gran experiencia, pero con una formación muy elemental. La formación específica – técnicos en recreación- es muy reciente, aunque ya tiene un reconocimiento en el mercado laboral<sup>13</sup>.

La gestión de la recreación en Uruguay suele contar con las carencias típicas de la educación no formal. Mucho voluntarismo, pero escasa sistematización hacen de los programas recreativos procesos que se agotan en la capacidad de sus ejecutores. En algunos casos, incluso, se pretende emular la racionalidad de la educación formal, lo que trae aparejado la formalización de las propuestas o la subordinación de estas a metas didácticas de la enseñanza escolarizada, tal como sucede en muchas de las propuestas de gestión estatal.

Dependiendo del ámbito de intervención, la financiación de los programas recreativos proviene de los propios beneficiarios (instituciones educativas privadas) o de fondos públicos y/o de cooperación internacional, instrumentados tanto por organizaciones no gubernamentales como estatales. En general estas propuestas no están dentro de las prioridades presupuestales, por lo cual prosperan aquellas iniciativas de bajo presupuesto, atentando esto con la calidad del enfoque. Su capacidad para ejecutarse con recursos bajos fue, en sus comienzos, una cualidad que le permitió imponerse, ya que los bajos costos de implementación facilitaron su inclusión en las políticas sociales de muchos países e instituciones. Pero esto hoy se ha vuelto una dificultad, debido a la mala remuneración del personal y una escasez de infraestructura y materiales. Los bajos recursos le dan un perfil vocacional al rol de quienes trabajan en estas experiencias y demandan un mejor aprovechamiento de los recursos existentes en los lugares de acción.

Por último, la recreación se despega del afán titulado y graduador de la escuela, ya que no es habitual en estos procesos de formación la meta de una titulación o graduación. Los procesos de evaluación más que ejercer un control sobre el aprendizaje, procuran regular los procesos de enseñanza. No obstante esto, no significa que no se esté reconociendo socialmente los aprendizajes que esta intervención genera, tal cual como se evidencia en las valoraciones positivas que cada vez más se dan en distintos ámbitos. Tal es el caso de las entrevistas laborales, que han ido incorporando entre los criterios de selección la participación en este tipo de propuestas, como indicador del desarrollo de ciertas competencias valoradas para una gran diversidad de desempeños profesionales.

---

<sup>13</sup> La única formación terciaria específica, existente en el Uruguay, es el Técnico en Educación para el Tiempo Libre y la Recreación, de la Universidad Católica del Uruguay y el Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes, que se inició en 1999. En el 2010 la Universidad Católica del Uruguay inició una Licenciatura en Educación – opción Tiempo Libre y Recreación, que pronto contará con sus primeros Licenciados.



Orientación pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- flexibilidad en estilos pedagógicos</li> <li>- métodos específicos y adaptables</li> <li>- protagonismo de los participantes</li> </ul>
Institucionalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se da tanto en instituciones escolares como no formales</li> <li>- son propuestas no oficializadas (no inciden en la titulación / graduación)</li> <li>- ausencia de requerimientos externo (programas, burocracia, expectativas sociales)</li> <li>- diversidad espacial o temporal</li> <li>- escasa o diversa profesionalización de los recreadores</li> <li>- gestión voluntarista, escasa sistematización</li> <li>- costos bajos</li> <li>- financiada por los propios beneficiarios o por políticas sociales</li> </ul>
Población Beneficiaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dirigida tanto para escolares como para relegados del sistema formal por edad (adultos, adultos mayores) o por falta de atención (niños desiertos)</li> <li>- mayor pertenencia cultural</li> <li>- se da en el ámbito educativo y en el comunitario</li> </ul>
Función educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- priman los objetivos actitudinales</li> <li>- se le atribuye la satisfacción de múltiples necesidades</li> </ul>

Figura 3: Características de la recreación como educación no formal  
Fuente: Elaboración propia (2009)

Pensar la recreación como educación no formal nos ha permitido analizarla desde diversas características que la diferencian y, en algunos casos, también la vinculan a la enseñanza escolarizada. Pero esto también nos ha permitido fundamentar el carácter institucionalizado de estas propuestas. La recreación educativa supone un proyecto de formación, distinto al escolar, pero no por ello carente de forma.

La no formalidad de las intervenciones recreativas ha permitido que se desarrollaran estilos diversos, aunque hoy podemos diferenciar algunos enfoques y modelos representativos de muchas de las prácticas que se desarrollan en Uruguay y la región. El propósito de las siguientes páginas será presentar diversos enfoques que se pueden establecer a partir de la relación entre educación y los conceptos de ocio y tiempo libre, y algunos de los modelos más representativos de la recreación que se desprenden de estos enfoques.

#### 4. Enfoques y modelos de la recreación educativa

La recreación educativa se alinea con un conjunto de disciplinas que buscan complementar a la enseñanza escolarizada. En particular, responde a los numerosos intentos de establecer una relación entre los conceptos de educación por un lado, y ocio y tiempo libre por el otro. De la forma en que se relacionen estos conceptos, surgirán enfoques diversos de la recreación.

A lo largo del siglo XX se han establecido innumerables relaciones entre la educación y los conceptos de ocio y tiempo libre. Primero surge el ocio como problema educativo, ante el surgimiento del tiempo libre y la preocupación por sus usos. Luego, a través de los movimientos de renovación pedagógica, se reconocerá al tiempo libre como una oportunidad educativa, como un ámbito para desarrollar acciones de formación. Por último, y al influjo de la importancia que el tiempo libre ha adquirido en nuestra sociedad, se asumirá desde algunos autores al ocio como el fin de la educación, lo que implicará una formación integral que nos prepare para una vivencia óptima del ocio.

En ese intento por relacionar la educación con los conceptos de ocio y tiempo libre, hoy podemos encontrar tres vertientes: el ocio como objeto, como finalidad y como ámbito de educación. En este sentido y respectivamente, llamaremos a las tres vertientes educación del, para y en el ocio.

En el primer caso, Educación del ocio, nos referimos a aquellas propuestas que tienen en el ocio un objeto de intervenciones educativas. En esta categoría agrupamos aquellas intervenciones pedagógicas que buscan dar alternativas saludables al ocio deshumanizante de diversos grupos humanos.

En el segundo caso, Educación para el ocio, este pasa a ser el fin que orienta la acción educativa. Así se definen aquellas propuestas que tienen como objeto preparar al individuo para una vivencia plena de su ocio en el sentido humanista, entendido como formación de la persona íntegra. La diferencia con la vertiente anterior radica en que la primera entiende el ocio a partir de actividades y prácticas de tiempo libre valoradas socialmente como negativas y que se pretenden modificar. La segunda, en cambio, se interesa por una vivencia integral basada en los valores humanistas del ocio, y esto no sólo involucra al tiempo libre, por el contrario, debe implicar integralmente al individuo en todo su tiempo.

Por último, hablamos de Educación en el ocio, cuando se utilizan el tiempo y las actividades de ocio como ámbito para concretar objetivos socioeducativos. En este ubicamos a las intervenciones socioeducativas que utilizan las actividades de ocio y el tiempo libre de los grupos humanos para promover la transformación social.

Avanzando en nuestro análisis, podríamos encontrar tres respuestas desde la Recreación para cada una de estas categorías: una recreacionista, otra instrumentalista y una tercera fundamentalista.<sup>14</sup>

El *enfoque recreacionista* asume al ocio y al tiempo libre como objetos de educación. Asume ciertas prácticas de ocio cotidianas y ciertos usos del tiempo disponible como un

---

<sup>14</sup> La idea de recreacionismo la desarrolla Waichman (2004), aunque no coincide completamente con el sentido que le atribuimos aquí. Los conceptos de instrumentalismo y fundamentalismo los tomamos de Machado (1990).

contexto donde se debe intervenir educativamente, en un intento de modificar conductas cuestionadas socialmente. Estas propuestas implican actividades sustitutivas que ocupan el tiempo, pero que no buscan modificar las realidades donde aquellas conductas se originan. Por otra parte, la intervención en estos contextos es una tarea que involucra a la Educación en su conjunto y no es tarea exclusiva de la recreación.

En segundo lugar podemos hablar de un *enfoque instrumentalista* que asume a las actividades de ocio y al tiempo libre como recursos valiosos para potenciar una intervención educativa. Es reconocido el potencial de las actividades de ocio como herramientas educativas y del tiempo libre como ámbito de intervención, con lo cual la recreación pasa a ser un instrumento destacado de acción pedagógica.

Por último, podemos destacar un *enfoque fundamentalista* de la recreación, que asume al ocio y tiempo libre como fines de una educación integral. Se debe educar para una vivencia óptima de ocio, como vía de desarrollo personal, y para la autonomía del individuo en la gestión de todo su tiempo. La recreación tiene como cometido asegurar una estrategia educativa que cumpla con estos fines.

<b>Recreacionista</b>	Busca sustituir prácticas de ocio y usos del tiempo disponible cuestionados socialmente.
<b>Instrumentalista</b>	Utiliza las actividades de ocio, durante el tiempo disponible, para desarrollar acciones educativas.
<b>Fundamentalista</b>	Tiene como fin el desarrollo personal en el ocio y la autonomía en el tiempo personal.

Figura 4: Enfoques de la recreación educativa  
Fuente: Elaboración propia (2009)

En tanto el enfoque recreacionista tiende hacia el recreacionismo planteado en el apartado anterior, el enfoque fundamentalista tiende hacia formas explícitamente educativas. El primero se centrará en el consumo de actividades, en tanto que el tercero se centrará en el desarrollo de procesos vivenciales. El enfoque instrumentalista oscilará entre ambas tendencias.

Si bien existe una gran cantidad de prácticas recreacionistas en nuestro país, el discurso de los recreadores tiende a situarse entre el instrumentalismo y el fundamentalismo, de quienes utilizan la recreación como un medio para obtener objetivos educativos y quienes la entienden como un fin de la educación. Buscando una síntesis de estos dos enfoques, algunas posturas regionales suelen definir a la recreación como una educación en y para el tiempo libre. Es decir que toman al tiempo disponible (liberado del trabajo) para promover desde allí las transformaciones personales, sociales y culturales que permitan al individuo asumir la libertad en todo su tiempo. Otros modelos se centrarán en

considerar el papel que en la recreación juega el concepto de desarrollo humano, más asociado a la idea de ocio.

Antes que complicar la conceptualización de la recreación educativa, la complejidad de enfoques tiende a enriquecer los fundamentos de estas prácticas. Los conceptos de ocio y tiempo libre nos aportan dos nociones fundamentales para la construcción de un marco teórico de la recreación educativa. Ambas nociones se ven reflejadas en diversas posturas regionales sobre la recreación. Nos interesa culminar este apartado mencionando algunos modelos de recreación educativa que han tenido un desarrollo destacado en los últimos años en nuestro continente.

Las valoraciones del ocio respecto al desarrollo personal y cultural se ven potenciadas por modelos que vinculan a la recreación con el desarrollo humano, en tanto que las valoraciones del tiempo libre como autonomía en el tiempo se desarrollan en aquellos modelos que entienden a la recreación como una educación en y para el tiempo libre. Analizaremos algunos ejemplos de estos modelos en un intento de buscar sus confluencias.

#### 4.1 Modelos de la recreación como desarrollo humano

Desde la década del '70 varios autores de la región han vinculado la recreación con el desarrollo personal, poniendo el foco en su carácter de experiencia subjetiva. Para Moreno (2006), la recreación tiene que ver con el desarrollo de todas las potencialidades humanas, una forma de abordar el tiempo personal para alcanzar el propio desarrollo. La recreación en esta perspectiva es un proceso que involucra activamente a la persona, promoviendo cambios de conducta que aseguran el desarrollo individual, tendiendo a la autonomía, al auto descubrimiento y a la autogestión.

Sin embargo y con un interés más comunitario, algunos investigadores latinoamericanos han incorporado en el último tiempo el concepto de desarrollo humano elaborado a partir del economista chileno Max-Neef (1993)<sup>15</sup>. Desarrollo humano es mucho más que desarrollo personal, ya que implica también el desarrollo comunitario y social. El desarrollo personal no es posible si no se lo concibe en el contexto de los grupos y comunidades en los que este se inserta.

En la línea del pensamiento desarrollado por Max-Neef (1993), Osorio (2001) plantea que la recreación es un medio para el desarrollo humano, en tanto satisface necesidades humanas. A través de la recreación se generan procesos personales y sociales que tienden a satisfacer no sólo las necesidades de ocio, sino también las necesidades de entendimiento, afecto, participación, creación, identidad y libertad. En este sentido, la recreación es para Osorio -entre otros autores- un satisfactor sinérgico, pues además de satisfacer la necesidad de ocio puede potenciar la realización de otras necesidades.

---

<sup>15</sup> En respuesta a los enfoques desarrollista y monetarista impulsados desde organismos económicos internacionales, los que tienden a medir el desarrollo de una sociedad a partir de los bienes disponibles (por ejemplo, cantidad de televisores per cápita), el investigador chileno pretende crear un modelo de desarrollo centrado en las personas y no en los objetos.

Esta perspectiva del desarrollo humano, según Osorio (2001), considera tanto al sujeto humano individual, como al entorno social, cultural, económico, entre otros. Si bien tiene una dimensión individual, la realidad del desarrollo humano se da en los ámbitos de interacción de las personas, ámbitos que la recreación potencia. Por ello, si bien asume que la recreación puede ser considerada como una actividad que permite experimentar y disfrutar el ocio, también defenderá que sea considerada como una institución organizada con fines sociales.

Desde esta segunda dimensión de la recreación, lo que se pretende es la creación de escenarios para el desarrollo humano y dinamizar los procesos que faciliten una vivencia que impacte integralmente en todas las dimensiones del ser humano. Para ello se consideran las diversas esferas del desarrollo humano: fisiorgánica, ética, política, comunicativa, cognoscitiva, productiva y lúdica. Este abordaje integral a las personas y comunidades implica una metodología participativa y recursos técnicos diversos. A través de la recreación se pretende:

[...] la creación de espacios pedagógicos, donde se privilegia la participación activa de las personas, la potenciación de la capacidad en la toma de decisiones y solución de problemas y conflictos y el desarrollo de habilidades para la vida, con un eje central transversal como es la lúdica, el goce y el placer por lo que se hace (OSORIO, 2001)<sup>16</sup>.

Se trata de tomar conciencia de las verdaderas necesidades para el desarrollo humano de una comunidad, identificar los factores que limitan el desarrollo y construir satisfactores apropiados para esa situación y en una interacción positiva con el entorno. El punto de partida es lograr un estado de bienestar físico, mental o social, por lo cual la recreación, en tanto actividad placentera, genera las condiciones para iniciar ese proceso de desarrollo. Y desde esa base facilitar el desarrollo de las capacidades humanas para la construcción de satisfactores.

La recreación, si bien acción dirigida, debe constituirse progresivamente en un satisfactor endógeno.

La programación en recreación sustentada en una metodología participativa y democrática, puede y debe generar procesos de empoderamiento y autodependencia local, impulsar procesos que hagan de la recreación un satisfactor endógeno, donde la comunidad tenga autonomía en el qué y cómo de los programas. (OSORIO, 2001)<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> OSORIO CORREA, E. **Los beneficios de la recreación desde una perspectiva del desarrollo humano**. 2001. Disponible en <<http://www.redcreacion.org/simposio2vg/EOsorio.htm>> Acceso en: 16 abr. 2010.

<sup>17</sup> OSORIO CORREA, E. **Los beneficios de la recreación desde una perspectiva del desarrollo humano**. 2001. Disponible en <<http://www.redcreacion.org/simposio2vg/EOsorio.htm>> Acceso en: 16 abr. 2010.

Para algunos autores (Contreras, 2005; Tabares, 2005) el empoderamiento de la estrategia recreativa es posible desde un enfoque de derechos. Esto implica asumir a la recreación como un derecho humano esencial que es necesario restituir y poner en manos de la comunidad.

Desde un enfoque de derechos se entiende la interdependencia e indivisibilidad de todos los derechos humanos. No se puede garantizar la protección de un derecho vulnerando otros. Por lo tanto la recreación no es un derecho prescindible, ni de segundo orden. Esto crea obligaciones, especialmente al Estado que debe ser garante de ese derecho, por ello la política pública debe apuntar a restituir el derecho a la recreación, especialmente de los sectores más vulnerables.

Pero el éxito de la estrategia está en asegurar la apropiación del enfoque por parte de la comunidad. Esta debe participar en la formulación, aplicación y vigilancia de las estrategias que permitan la restitución y defensa de ese derecho. El Estado no sólo debe garantizar ese derecho, facilitando el acceso a los bienes de ocio, sino también que debe facilitar la participación de los beneficiarios en la definición y ejecución de las políticas, además de rendirles cuentas de las acciones que emprende para concretar esas estrategias.

El derecho a la recreación supone también el derecho de las personas a participar en las decisiones que las afectan, negociar con las instituciones que promueven la consecución de ese derecho, influir y controlar sus acciones, exigirles que rindan cuenta.

En síntesis, entender a la recreación desde un enfoque de derechos posibilita la construcción de estrategias comunitarias para el desarrollo humano, donde el Estado es garante de ese Derecho, pero donde el sujeto es responsable de su apropiación y gestión.

Si bien el foco está puesto en los procesos de desarrollo humano, estos planteos están en sintonía con los modelos que entienden a la recreación como una educación en y para el tiempo libre, especialmente en cuanto a la necesidad de que los participantes deben asumir paulatinamente este proceso. Sin embargo, en este segundo caso el foco estará puesto en promover la autogestión del tiempo como vía de desarrollo.

#### 4.2 Modelos de recreación como educación en y para el tiempo libre

Desde el punto de vista de la sociología crítica, el tiempo libre que surge de las sucesivas reducciones del tiempo de trabajo es un tiempo liberado, pero no un tiempo liberador. El hombre moderno no está preparado por sí solo para asumir la gestión de su propio tiempo conquistado al trabajo y termina cayendo en un tiempo de consumo. La educación moderna nos prepara para el tiempo de trabajo, pero no nos prepara para asumir la gestión de nuestro tiempo libre.

Inspirado en el paradigma crítico del tiempo libre que sintetiza Munné (1992), el educador argentino Waichman (2004) plantea que el problema de la libertad en el tiempo es un problema esencialmente educativo. Se trata de educar a la persona para que asuma paulatinamente la gestión de su propio tiempo. En este sentido le compete a la recreación liderar este proceso de educar en y para el tiempo libre.

Waichman (2004) cuestiona los enfoques tradicionales de la recreación, a los que llama recreacionistas. Estos enfoques buscan el entretenimiento, a través de una administración del tiempo libre y, en el mejor de los casos, se plantean objetivos didácticos pero no tienen intencionalidad pedagógica.

La mayor parte de tales aproximaciones está centrada en el juego y la diversión, que, como hemos visto, implica, casi siempre, una compensación (contrafunción) a las actividades serias y rutinarias; el componente básico es la alegría que en realidad concluye cuando acaba la actividad organizada. Este tipo de modelos de recreación genera dependencia por parte de los participantes ya que no se intenta desarrollar el protagonismo sino sólo el consumo (WAICHMAN, 2004, p. 105)

El objetivo de toda acción recreativa debería ser, según Waichman (2004), promover un uso positivo (libre, no consumista) del tiempo. Esto implica generar la toma de conciencia sobre su situación actual, modificar actitudes y generar otros modelos de vida. Y para ello se necesitan recreadores que no sólo dominen los recursos técnicos para el disfrute del tiempo, sino también que fundamenten sus prácticas en una reflexión ética sobre la intencionalidad de las mismas.

Esto se logra a través de un proceso que comienza siendo dirigido, pero que generará los aprendizajes para que paulatinamente sean los propios participantes quienes asuman la gestión de la actividad. La meta de ese proceso es que los participantes logren hacerse cargo de todos los aspectos de organización y desarrollo de la misma. El recreador será el protagonista de las fases iniciales del proceso, cediendo paulatinamente ese protagonismo en los participantes

Por eso, sugiere que el verdadero potencial de la recreación está en considerarla como una práctica educativa, lo que supone una intervención institucionalizada: una acción organizada, estructuras que la sostengan, objetivos precisos y métodos específicos, docentes especializados, etc. (WAICHMAN, 2004) Esto supone un currículum de formación, una acción organizada en un tiempo específico, con una metodología participativa y grupal.

La participación está en el centro de esta propuesta metodológica. El carácter electivo de las propuestas recreativas favorecen la acción educativa, en tanto son auto motivadas y placenteras. Por eso el recreador deberá comenzar por promover actividades no obligatorias, libremente elegidas y placenteras, aunque sustentada en fundamentos éticos liberadores.

El otro componente central de su metodología es lo grupal, como ámbito de vivencia que fortalece la experiencia del tiempo libre. El grupo potencia los procesos de participación, mediante la cooperación, ayuda mutua y solidaridad, en tanto que cuestiona las prácticas individualistas del tiempo libre consumista.

Mediante la participación y el proceso grupal, el recreador puede facilitar ese camino progresivo hacia la autogestión de la propuesta. Esto supone generar un tiempo de libertad para la libertad: "[...] la Recreación procurará educar en el tiempo liberado para generar un proceso de liberación en el individuo en todo su tiempo" (WAICHMAN, 2004, p. 120).

En sintonía con esta postura se encuentran algunos educadores brasileños. Entre ellos, Mascarenhas (2005) que define a la recreación como educación popular. En sintonía con la pedagogía de Paulo Freire, este autor entiende a la, recreación como práctica liberadora, comprometida con la lucha por la emancipación popular, en el marco de un proceso de formación política de los movimientos sociales y populares.

Es referido a esta forma de entender la Educación Popular, especialmente en las lecciones dejadas por Paulo Freire, que procuramos entender a la recreación como posición política y político-pedagógica de compromiso con los movimientos sociales y populares mediante su resistencia y lucha cotidiana por la supervivencia, la emancipación y por la conquista de un mundo más justo y mejor para vivir. (MASCARENHAS, 2005, p. 246<sup>18</sup>)

El autor brasileño recoge la tradición crítica de su país para cuestionar los enfoques tradicionales y postula, ante una recreación que reproduce la opresión, una re-creación emancipadora. A través de estrategias recreativas de intervención en el tiempo libre de la comunidad se busca la concientización de las clases oprimidas, revelando las contradicciones de su tiempo libre y permitiendo una apropiación crítica y creativa de sus contenidos recreativos. Esto conduce a la emancipación en el tiempo personal.

Desde la perspectiva de Mascarenhas (2005), el sujeto se transforma en la medida que logra transformar sus circunstancias de vida, por lo que el recreador se concibe como un profesional práctico-reflexivo (intelectual orgánico en el sentido de Gramsci) que elabora y organiza junto a los participantes su saber orgánico, un saber que está inserto en la práctica cotidiana.

Este intelectual está comprometido en desvelar problemas, provocar desequilibrio y organizar los movimientos sociales y populares teniendo como horizonte la construcción de una nueva realidad, y por qué no decir, de una nueva hegemonía. (Mascarenhas, 2005, p. 252)

Las posturas de Waichman (2004) y Mascarenhas (2005) son representativas de un sector importante del discurso sobre la recreación en Latinoamérica y pretende dar cuenta de una realidad regional. Si bien hablamos de dos modelos diferenciados, las propuestas de desarrollo humano y de educación en y para el tiempo libre se enmarcan en una tendencia educativa que pone el foco en una mirada fundamentalista del potencial de la Recreación. Creemos que en la confluencia de estos dos modelos estará la base de un enfoque que saque provecho del auténtico potencial de la recreación en tanto intervención socioeducativa.

#### 4.3 Confluencia de los modelos de recreación educativa

Si bien los modelos presentados se fundamentan desde lugares diferentes, encontramos en ambas posturas puntos de confluencia, especialmente en su interés por la dimensión institucionalizada de la recreación. Ambos se interesan por comprender las

---

<sup>18</sup> Todas las citas de Mascarenhas son traducciones de los autores, a partir del original escrito en portugués.



características de este proceso educativo, que va más allá de los recursos didácticos del recreacionismo y del mero entretenimiento.

La recreación entendida como administración del tiempo libre y la promoción del entretenimiento, tal cual como se entiende actualmente en los países anglosajones –y como muchas veces se concreta en nuestra región, más allá de los discursos-, reduce su verdadero potencial. El recreacionismo se posiciona desde la satisfacción de la necesidad de ocio únicamente, por lo cual no asume el carácter sinérgico de la recreación. Y en tanto sólo busca generar experiencias placenteras, sin fundamentos éticos, se constituye en prácticas compensadoras de las obligaciones cotidianas y resigna su potencial transformador.

Desde uno y otro discurso se toma distancia del recreacionismo y se opta por un enfoque educativo de la recreación. En ambas posturas el tiempo libre es mucho más que un ámbito de intervención, es también una finalidad materializada en un proceso de liberación del tiempo o de desarrollo humano, según el autor.

Todas estas posturas ven en la recreación una oportunidad de promover procesos educativos que a través de ciertas estrategias recreativas y ciertas vivencias lúdicas, tengan efectos transformadores sobre las personas, los grupos y el entorno. Esto demanda asumir a la recreación como acción organizada y, por lo tanto, identificar a los diferentes niveles y componentes que definen esta forma particular de intervención. Desde esta perspectiva entendemos a la recreación educativa como *una estrategia particular de intervención socioeducativa orientada a crear las mejores condiciones para el desarrollo humano de una comunidad y facilitar las condiciones personales para la construcción de la autonomía del propio tiempo.*

El recorrido por los diversos enfoques de la recreación, y particularmente de la recreación educativa, nos ha posibilitado despejar aquellos modelos que consideramos auténticamente educativos. De las relaciones posibles entre los conceptos de ocio y tiempo libre, surge la recreación educativa como una educación en y para el tiempo libre. Es decir como una forma de intervención educativa que: en primer lugar, toma al tiempo libre como ámbito de intervención y a las actividades de ocio como instrumentos apropiados para la acción educativa; y en segundo lugar, inspirado por un horizonte de ocio trascendente y de tiempo liberador, tiene como finalidad el desarrollo humano pleno y la libertad en el tiempo.

Gracias a dos visiones de la recreación complementarias - la perspectiva del desarrollo humano y la perspectiva de educación en y para el tiempo libre-, tenemos las primeras pistas que nos permitirán empezar a dibujar los componentes que definen a la recreación como un proceso de formación. De estos autores tomaremos el potencial de la recreación como satisfactor de múltiples necesidades humanas y como promotor, desde el tiempo disponible, de las transformaciones personales, sociales y culturales que permitan al individuo asumir la libertad en todo su tiempo.

Completamos así este primer capítulo destinado a articular un conjunto de reflexiones teóricas que nos permitan fundamentar a la recreación como estrategia de intervención educativa. Una lectura compleja de los conceptos de ocio, tiempo libre y recreación fue nuestro punto de partida. Esto se vio enriquecido por la reflexión pedagógica en torno a los fenómenos del ocio y el tiempo libre, y por una revisión del concepto de recreación en

el marco de las disciplinas de la educación no formal. Por último, recuperamos algunos enfoques de la recreación y algunos de los modelos elaborados en el último tiempo que priorizan en perfil educativo de la recreación.

En el próximo capítulo complementaremos el análisis de los fundamentos, teniendo como eje el concepto de juego. Al igual que hicimos en este capítulo, nuestro objetivo será complejizar este concepto, buscando el verdadero potencial educativo del juego recreativo y la lúdica.

## Capítulo II

### El juego como herramienta de intervención educativa

Como veíamos, el juego es un componente esencial de la recreación como estrategia de intervención educativa, un elemento distintivo que le permite a la recreación diferenciarse de otras propuestas. Sin embargo, consideramos que en la práctica recreativa no siempre se hace un uso adecuado de esta herramienta. Muchas veces el juego queda reducido a una técnica para alcanzar ciertos efectos, pero no se valora el verdadero potencial de la lúdica.

El objetivo de este capítulo será profundizar en el concepto de juego y desde una mirada compleja, recuperar el potencial de la lúdica que encierra. Distinguiremos primero los juegos de la lúdica. Luego analizaremos al juego educativo y sus diferentes formas, para finalmente llegar a un concepto de juego recreativo que trascienda el sentido que se le da en la actualidad.

#### 1. ¿Cuándo el juego es juego?

En el idioma español, al igual que en la mayoría de los idiomas latinos, tenemos un solo significante para referirnos a una complejidad de fenómenos, prácticas, acciones, estructuras y experiencias. En la palabra juego se articulan desde los instrumentos concretos que posibilitan ciertas acciones de entretenimiento hasta experiencias más abstractas no encasillables en estructuras ni reglas.

No es nuestro propósito desarrollar aquí la diversidad de acepciones de este vocablo (en la actual edición del Diccionario de la Real Academia Española se mencionan catorce acepciones), pues no todas son tan relevantes para nuestro campo de estudio. Pero si creemos pertinente para la recreación problematizar el concepto de juego, en el entendido de que esto nos permitirá enriquecer el potencial educativo del mismo.

Si bien muchos teóricos del juego han problematizado el concepto del juego, entendemos que esto no ha sido tomado en cuenta por las pedagogías del juego y especialmente por los enfoques educativos de la recreación, reduciendo el potencial que éste tiene en la intervención socioeducativa.

La palabra juego, o mejor dicho los juegos, aluden en primer lugar a una estructura organizada en función de ciertas pautas, un sistema de reglas que posibilitan un determinado ejercicio. Así hablamos del juego de la Oca, el juego de la Escondida e incluso del juego de la Toma de la Bandera en un campamento.

Esto supone en todos los casos una estructura (sistema de reglas que posibilitan la actividad) y una acción que se desarrolla en ella (acción de jugar ese juego) E incluso en algunos casos podríamos distinguir también una dimensión material (el objeto o instrumento con el cual se juega).

Para Henriot<sup>19</sup> (*apud* AUCIELLO, 1997, p. 18) hay tres niveles de juego. El nivel material que alude al conjunto de objetos vinculados para jugar (el tablero y piezas de la Oca, las banderas de la Toma de la Bandera) El nivel estructural que refiere al sistema de reglas que le dan sentido al juego (los turnos y la función del dado en la Oca, la forma de librar compañeros de la Escondida). Y un tercer nivel situacional que refiere al contexto y la acción del jugador, el acto del sujeto jugante.

Por lo tanto tenemos ya una primera complejidad para definir la dimensión de los juegos, ya que el concepto tiene que ver en primer lugar con un ejercicio sometido a reglas y en segundo lugar con la acción del jugar; dimensiones que en el idioma inglés se distinguen como *game* y *play*. Por eso decimos en español, sin ser redundantes, que “estamos jugando a un juego”. Todo esto complementado por un nivel más instrumental que alude a los objetos de juego (tableros, fichas, materiales)

Los juegos han sido muy estudiados por la didáctica y la pedagogía. Tanto los juegos espontáneos que han sido vinculados al aprendizaje autónomo del niño, como los juegos dirigidos que se hacen en el marco de diversas intervenciones didácticas. Sin embargo hay una dimensión del concepto que aún no hemos abordado y que ha sido generalmente descuidada por los análisis educativos, dimensión que vamos a denominar como lúdica en contraposición a la dimensión de los juegos antes desarrollada. Si la dimensión de los Juegos ponía énfasis en la materialidad del juego y el jugar, podríamos decir que la dimensión de la Lúdica refiere a la espiritualidad del juego.

Actualmente no está muy desarrollado el concepto de lúdica en español, tan sólo se lo admite como un adjetivo de algo que es “perteneciente o relativo al juego” (RAE, 2012) Sin embargo no nos interesa aquí lo lúdico como adjetivo, sino la lúdica como sustantivo independiente aunque complementario a los juegos.

El análisis etimológico permite marcar una primera distinción entre los conceptos. El vocablo “juego” proviene de *iocus*, palabra latina que refería a la broma, la chanza (próxima al nivel situacional), en tanto que lúdica tendría como raíz la palabra latina *ludus*, una acepción de juego que refería al ejercicio infantil, el recreo, la competición, la representación, el azar (nivel estructural) El desarrollo de los conceptos sugiere una secuencia temporal que vincula ambos términos -Ferrater Mora (1990) sugiere que de *ludus* deriva *locus* y luego *iocus*-, pero también nos abre a otro desarrollo a partir de *ludus*, que no se recoge en el idioma español.

De *ludus* se derivan también *ludicrus* y *ludicrum*, que aluden a la diversión, la broma, aquello que resulta entretenido y recreativo, al juego popular, la fiesta. En Séneca, por ejemplo, la *lúdica* o lúdica tiene que ver con un estado de histrionismo, regocijo, diversión, entretenimiento y recreación (BLANQUEZ FRAILE, 1960) Posiblemente sea este el sentido que más se aproxima a la dimensión que estamos intentando definir como la lúdica

Entre los autores de habla hispana que desarrollan el concepto de lúdica, encontramos bastante afinidad con el desarrollado por Jiménez, Alvarado y Dinello:

---

<sup>19</sup> HENRIOT, J. **Le Jeu**. París: Synonyme, 1978.

La lúdica es más bien una actitud, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida, y de relacionarse con ella en espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades (sexo, baile, amor, afecto) que se producen cuando interactuamos sin más recompensa que la gratitud que producen dichos eventos. (JIMÉNEZ, ALVARADO y DINELLO, 2004, p. 16)

Tiene que ver con una predisposición mental y nerviosa de la persona para actuar e interactuar en forma autónoma con su entorno social y cultural, sin que medie una utilidad.

De esta definición se desprenden algunos componentes de la lúdica que queremos destacar:

- Supone una actitud o predisposición vital, una forma de enfrentarse a la vida en su conjunto y no sólo a los momentos de juegos y diversión.
- Implica una forma de interacción del individuo con su sociedad y su cultura, A diferencia de los juegos, la Lúdica nos remite a una capacidad humana para relacionarnos de forma abierta con el entorno (Scheines, 1985), que no se reduce a estructuras concretas y tangibles.
- El motor de la lúdica es el disfrute, implica una actitud vital que es motivada esencialmente por el placer que genera.
- Es también una actitud de distensión, que no responde a necesidades terrenales.
- Es una experiencia justificada por la gratitud y no por la utilidad, es decir que no responde a otro fin que la satisfacción que la propia experiencia genera.

Pese a la riqueza de esta dimensión para la intervención educativa, la Lúdica suele ser desplazada por la dimensión de los Juegos. En buena medida, la necesidad de encontrarle un sentido a las prácticas culturales del juego en la Modernidad, llevaron a que se desarrollara toda una teoría del juego en torno a sus usos y funciones que privilegió la dimensión estructural y material, una dimensión que cierra el sentido de los Juegos a su utilidad social y concretamente educativa.

La Recreación también ha caído en este instrumentalismo y ha ponderado la noción de Juegos recreativos, como herramientas que permiten desarrollar ciertos climas de diversión y disfrute en las poblaciones beneficiarias. Sin embargo, un enfoque educativo de la recreación debería privilegiar el potencial transformador de la lúdica. “La lúdica no como un medio, sino como un fin, debe ser incorporada a lo recreativo más como un estado ligado en forma natural a la finalidad del desarrollo humano, que como actividad ligada sólo al juego [...]” (JIMÉNEZ, ALVARADO y DINELLO, 2004, p. 16)

Para algunos autores la Modernidad ha institucionalizado a la Lúdica en estructuras acotadas en el tiempo y el espacio con una utilidad específica (el juego de los niños, el deporte, la terapia psicoanalítica, las técnicas lúdicas, el juego didáctico, la capacitación empresarial vivencial, las industrias del entretenimiento, etc.) En estos juegos se manifestarían fragmentos de Lúdica, restos fósiles de una capacidad humana que hemos ido perdiendo. Así lo entiende Mauriras-Bousquet (1991, p. 13) cuando afirma que “*Los juegos no son sino los fósiles del juego. Los juegos son instituciones sociales, fragmentos del juego.*” Lo que prima hoy en día son los juegos entendidos como ejercicios, prácticas

lúdicas institucionalizadas, fragmentos limitados en el tiempo y el espacio, de una actitud lúdica que nos remonta a los orígenes de la cultura.

La Lúdica es inherente al ser humano, es parte de su esencia. La racionalidad moderna nos ha encorsetado y la ha reducido a momentos de la vida cotidiana -los juegos en tanto ejercicios sometidos a reglas- Pero, como dice Mauriras Bousquet (1991, p. 14) "*ningún juego instituido garantiza el juego (lúdica). En cambio, muchas actividades que no suelen considerarse juegos pueden muy bien ser vividas lúdicamente.*"

Aunque no tan explícita, entendemos que esta doble dimensión está presente en la tesis del Homo Ludens de Huizinga (1968), no le interesa el lugar que el juego ocupa en la cultura sino el hecho de que la cultura surge como juego, es decir tomando los mismos caracteres que configuran el juego: "[...] la cultura humana brota del juego -como juego- y en él se desarrolla." (HUIZINGA, 1968, p. 7) Que la cultura en sus fases iniciales se juegue, no significa que la cultura sea un juego, error en el cual muchas veces han caído las lecturas apresuradas de este autor.

Para Huizinga (1968), la cultura se experimenta como juego, siguiendo patrones lúdicos, lo que le lleva a afirmar que es en sus fases primordiales que la cultura se juega. A diferencia de los estudios antropológicos contemporáneos a este autor, interesados en los juegos como productos culturales, en un principio Huizinga está más interesado por la Lúdica y la función que esta cumple en la producción de la cultura. Sin embargo no logra explicitar la diferencia entre los juegos y la lúdica, y su libro discurre en ejemplos de cómo la lúdica se institucionaliza en diversos ámbitos culturales (como la guerra, el derecho, el consumo). Eco (1988) ve este límite en el planteo de Huizinga, quien opta por el juego jugado y la costumbre del jugar, desestimando el potencial de considerar el juego como matriz de la cultura.

Para Eco (1988), Huizinga (1968) se encontró ante la disyuntiva de considerar al juego como *parole* o como *langue*, es decir, como producto cultural o como matriz que explica y organiza los procesos culturales. Y si bien la tesis del Homo Ludens parece aventurar una opción por la matriz, el resto de sus elaboraciones se inclinan por los productos, rituales donde la cultura se manifiesta. Entender al juego como producto de la cultura implica asignarle un rol de funcionalidad. Los juegos serían el momento en que la cultura dice sus reglas, "mantiene en ejercicio sus formas, pero vaciándolas de contenido concreto para poderlas reconocer, ejercitar y perfeccionar" (ECO, 1968, p. 318)<sup>20</sup>. Es cierto que los Juegos pueden ser entendidos como productos culturales, pero esto tiene poco valor para la intervención educativa, pues en este caso el juego sólo nos permitiría comprender una cultura, una especie de radiografía de la sociedad, y no sus formas de construcción. Por lo que considerar al juego solamente como producto cultural es asignarle un rol de legitimador de esa cultura, algo opuesto a la intencionalidad transformadora de la recreación.

---

<sup>20</sup> Umberto Eco en su ensayo sobre "Huizinga y el Juego" plantea la metáfora de que los juegos serían como el motor que se pone a funcionar en punto muerto, para limpiar las bujías y el carburador, calentar los cilindros, hacer circular el aceite, mantenerse en perfecto estado.

Creemos que el potencial de la recreación está en considerar el juego como Lúdica, es decir como matriz que pauta e interpreta los procesos culturales, como fundamento de la cultura. Esta es una idea que desarrollaremos más adelante en este capítulo,

La distinción entre Juegos y Lúdica nos sugiere otra oposición asociada al concepto. Para Scheines (1998) el juego puede ser entendido como orden y como caos a la vez. Esta autora retoma de Huizinga (1968) la idea de juego como construcción de un mundo ordenado diferente al de la vida cotidiana. Para Huizinga (1968, p. 23-25), el juego se caracteriza por ser un espacio limitado, un corte en la realidad de la vida cotidiana, con reglas propias. Esto posibilita la creación de un orden propio, un mundo perfecto que sólo tiene sentido dentro de esos límites. Cada juego supone así la construcción de un “universo de sentido” (LEMA, 2003, p. 140) donde los roles de los jugadores, sus pautas de comportamiento, las funciones que cumplen los objetos, las formas de interpretar los acontecimientos, todo está sometido a la estructura normativa que le da sentido al juego.

Jugar, como toda interacción, implica asumir un sistema de premisas que dan sentido al flujo de los acontecimientos. Este marco define lo que cabe esperar de una situación y de sus participantes, por lo que también pauta la forma en que el sujeto debe involucrarse. El juego propone un marco donde se desarrollará la acción lúdica, sujeto a reglas que no siempre se explicitan pero se comparten y acatan.

Jugar es construir un orden diferente al de la vida cotidiana, pero que generalmente pretende emular esa realidad, Los juegos tienden a ser simulacros de la realidad, salvo por la conciencia de saber que se está jugando y por lo tanto que el juego no es la realidad cotidiana. Esto ya está presente en las características que Huizinga le atribuye al juego, cuando se refiere al “como si” fuera la realidad (Huizinga, 1968, p. 29) y a la conciencia de que se está jugando (Huizinga, 1968, p. 49)

Los juegos tienden a reproducir la realidad cotidiana, en estos vemos explicitarse los valores imperantes de una cultura. Por ello creemos que la dimensión de los juegos no es suficiente para explicar cómo la intervención recreativa puede emprender una acción transformadora en la comunidad y en los individuos que la integran. Si queremos que el juego transforme el orden habitual de las cosas, primero tenemos que provocar el caos.

Scheines (1998) entiende que el juego –nosotros preferimos decir la lúdica- es también caos. El caos no es desorden –de hecho el desorden es otra forma de orden, un orden basado en otras premisas-, el caos es más bien la ausencia de orden, el vacío previo a todo orden. En la lúdica está el potencial del juego, están todos los juegos y todos los órdenes en potencia. La lúdica tiene la posibilidad de generar y asignar nuevos roles, desarrollar nuevas pautas de comportamiento, atribuirle nuevas funciones a los objetos, crear nuevas formas de interpretar los acontecimientos, etc., pues no está sometida a ningún orden.

Hagamos la analogía entre el juego y una habitación. Cada habitación es un juego diferente, con su orden, con la distribución de los muebles, con la cantidad específica de puertas y ventanas, con los objetos esparcidos en diferentes lugares. Podríamos entrar a la habitación y cambiar los muebles de lugar, generando desorden o más bien otro orden. En esta analogía la lúdica sería un cuarto vacío, despojado incluso de puertas y ventanas.

Algo así como la Holocubierta de la serie Star Trek<sup>21</sup> donde todas las realidades son posibles de ser recreadas.

A diferencia del orden que es propio de los Juegos, la Lúdica es entonces caos, ausencia de orden, pero a la vez potencia ilimitada para crear nuevos órdenes. Esto plantea un desafío para la recreación ya que la acción transformadora supondrá en buena medida provocar el caos mediante una intervención lúdica.

La relación entre orden y caos en el juego, nos aclara también otra falsa oposición entre la regla y la libertad en el juego. Decíamos antes que los juegos construyen un orden sometido a una estructura de reglas. Este espacio de sentido se define a partir de reglas imperiosas, permitiendo que se desarrolle un simulacro de la vida cotidiana. Insistimos aquí en el hecho de que todo juego contiene reglas, aún los de imitación donde las reglas no son explícitas pero existen, como veremos más adelante,

Muchas veces la regla es vista como algo que va en contra de la libertad del juego. De hecho los juegos son profundamente autoritarios, exigen de los participantes una sumisión total a la regla, so pena de poner en riesgo el propio juego. *Si jugamos a las maestras, no es admisible que las maestras vuelen. En cambio, si jugamos a los aviones es válido volar. Cada juego es un marco que nos indica cómo actuar, qué es lo que cabe esperar de la situación y cómo entender lo que allí sucede.*

Entonces, ¿dónde está la libertad del juego? En primer lugar, el concepto de libertad se relaciona con el de *voluntariedad*. Para Huizinga (1968), el juego es una actividad libre y voluntaria. Nadie puede ser obligado a jugar, porque el juego implica una actividad libremente elegida. Se puede participar en un juego, pero si lo hacemos obligados no estaremos jugando. El juego siempre es voluntario. "El niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad." (HUIZINGA, 1968, p. 20)

Para algunos, la libertad del juego entra en conflicto con un uso instrumental del mismo. ¿El juego dirigido se contradice con la libertad del juego espontáneo? Desde nuestro punto de vista el juego recreativo no se desarrolla por imposición sino por motivación. Es cierto que el juego no surge voluntariamente, pero sí es propuesto -y no impuesto- por el recreador, se asume voluntariamente por el jugador. La libertad del juego recreativo está en el hecho de que los intereses del público pautan la elección y la aceptación de las actividades.

Esto nos remite a una segunda dimensión que refiere a la *libertad de acción*. Para Scheines (1998) hay en el juego dos formas de libertad: una absoluta y la otra condicionada. La libertad de elección es una libertad absoluta, que se ejerce en el momento de tomar la decisión de jugar. Pero una vez que se asume el juego, la libertad de acción queda condicionada por sus reglas.

---

<sup>21</sup> En la serie Star Trek, la nave USS Enterprise es una especie de ciudad flotante, que entre otras comodidades cuenta con una sala de entretenimiento holográfico, que permite recrear cualquier realidad imaginable. La Holocubierta no es otra cosa que un cuarto vacío, pero potencialmente es todo los cuartos.



Siguiendo a Huizinga diremos que el juego genera un orden determinado, sometido a ciertas reglas que son asumidas voluntariamente e imperiosamente respetadas: "Cada juego tiene sus reglas propias, determinan lo que ha de valer dentro del mundo provisional que ha destacado" (1968, p. 26) Estas reglas trascienden la reglamentación explícita (reglamento del fútbol, de la escondida, etc.) y generalmente son el marco que dan sentido al juego, estableciendo lo que es válido y lo que no lo es. Si se traspasan esas reglas, el juego mismo se deshace. Esto lleva a Gadamer (1984, p. 149) a considerar que el juego se hace dueño de los jugadores.

El carácter reglamentado del juego ha sido cuestionado por varios autores (Caillois, 1958 y Vidart, 1999), quienes entienden que esta característica no es válida para los juegos de representación<sup>22</sup>. Sin embargo, y como ya lo planteara Vygotsky (1989), incluso las situaciones imaginarias conllevan reglas implícitas. Todo juego contiene reglas, aún los de imitación donde las reglas no son explícitas pero existen: jugar a las maestras o a los doctores, implica una serie de normas inherentes al rol, que definen lo que debe hacer una maestra, un doctor, y lo que no.

Sin embargo, la regla no limita el juego, por el contrario es lo que le hace posible. Así lo entiende Gadamer (1984) quien destaca el carácter de la regla como entidad que hace posible la libertad del juego. "Las reglas e instrucciones que prescriben el cumplimiento del espacio lúdico constituyen la esencia de un juego." (GADAMER, 1984, p. 150) Estas reglas no determinan lo que debe suceder, sino solamente lo que no debe ocurrir. No prefiguran el curso de la acción, sino que permiten su desenvolvimiento libre e incierto dentro de los límites definidos.

En resumen diremos que en los Juegos está presente la libertad de elección del jugador, la voluntad de asumir las reglas que hacen al juego posible. Sin embargo la libertad del jugador no puede reducirse sólo a eso, la libertad del jugador es más amplia cuando incorporamos la dimensión de la Lúdica. Este concepto nos abre a dos nuevas dimensiones de libertad, presentes en los conceptos de gratuidad y de creación.

Hablar del juego como acción gratuita nos remite a otra dimensión de la libertad del juego, a la ausencia de finalidad o prescindencia de fines. Como plantea Duvignaud (1982), el juego está *libre de necesidades*, ya que no persigue fines vinculados a la existencia.

Para Kant (*apud* CASTRO, [s.d] ), la acción lúdica tiene un fin en sí mismo. Es un hecho autónomo de los fines prácticos y de conceptos teóricos. Es motivado por el placer puro (desinteresado), en contraposición al placer utilitario del trabajo. Schiller, por su parte, defiende el impulso lúdico como síntesis de lo racional y lo sensible, permite armonizar las sensaciones y emociones con las ideas de la razón. Por eso el hombre sólo es verdaderamente (completamente) hombre cuando juega. El juego como el arte son expresiones de lo propiamente humano.

Huizinga (1968) destaca el carácter desinteresado del juego. El juego es una actividad inútil, en el sentido de que no persigue un fin utilitario. En el juego la actividad se desarrolla sin interés material, "[...] se halla fuera del proceso de la satisfacción directa de

---

<sup>22</sup> Caillois entiende que en los juegos de imitación es la ficción —el sentimiento del cómo si— lo que sustituye a la regla, asumiendo su función. Para este autor los juegos o son reglamentados o son ficticios, pero no pueden ser las dos cosas al mismo tiempo (1958, pp. 19-20).

necesidades y deseos, y hasta interrumpe ese proceso" (HUIZINGA, 1968, p. 22). Va más allá de los intereses directamente materiales o de la satisfacción individual de necesidades vitales.

Para Duvignaud (1982) lo central del juego está en que implica una forma de racionalidad diferente a la instrumental, una racionalidad gratuita, que no persigue ningún fin. El juego pertenece a un campo de la experiencia humana desligada de toda función, de toda finalidad en el sistema social. El juego es también para Gadamer (*apud* CASTRO, [s.d]) una racionalidad libre de fines, una racionalidad en sí mismo "eso que se pone reglas a sí mismo en la forma de un hacer que no está sujeto a fines"

Por ello, Duvignaud (1982) llega a sostener que el juego es un fenómeno que contradice la obsesión funcional de la civilización técnica, la pone en cuestión. Le dice a la ciencia moderna que existen fenómenos que no se explican a partir de la posición que ocupan en un sistema ni al papel que asumen en el funcionamiento de la sociedad, lo que supone cuestionar las bases epistemológicas de la Modernidad.

Por último, otro componente de la Lúdica que enriquece el concepto de libertad en el juego es el de creación. La libre capacidad de recrear relaciones de sentido con los objetos, personas e conceptos que se desarrollan en el juego, sólo es posible a partir del caos de la lúdica.

En los juegos, cada objeto –también cada persona e idea- tienen un único sentido y este debe ser respetado para no afectar el juego. El niño que toma unas pinzas de ropa para recrear con ella una batalla de vaqueros contra indios, le atribuye a ese objeto una función, un único sentido y la libertad del juego se reduce a las pocas posibilidades que le permite esa relación entre el objeto y su significado. Sin embargo la lúdica le ha permitido previamente despojar de su sentido original a la pinza y recrear libremente un nuevo significado para ese objeto. A la voluntad limitada por la regla, le precedió una *libertad de creación y representación*. La lúdica permite así la representación ilimitada de realidades posibles.

La libertad de la lúdica está en que, como marco general, todas las situaciones son posibles de ser recreadas (maestras, aviones, dragones, etc.) Lo particular del marco lúdico es que habilita a definir cualquier tipo de situación. Todas las situaciones posibles son válidas en el juego, cosa que no sucede en la realidad de la vida cotidiana. La lúdica nos posibilita un infinito de situaciones posibles, un sinnúmero de potenciales espacios de sentido.

Tomando en cuenta esto, asumiremos la idea de que la acción transformadora de la recreación implicará en primer lugar provocar el caos, para luego habilitar la libre representación de nuevas realidades en el juego. Nos proponemos desarrollar más adelante esta idea.

La distinción entre los Juegos y la Lúdica nos ha permitido enriquecer y complejizar el concepto de juego, y el aporte que esto puede hacer a la complejidad del propio concepto de Recreación. El concepto de Juegos nos remite a productos culturales que se constituyen en universos de sentido donde el jugador ensaya su voluntad ante una estructura de reglas. El concepto de Lúdica en cambio nos remite a la matriz que da

origen a la cultura, al caos que permite toda producción de sentido donde el jugador ejerce su libertad de creación.

En resumen, los juegos se caracterizan entonces por ser actividades voluntarias, en las que el sujeto elige libremente participar, pero que en su desarrollo el individuo debe someterse a un conjunto de reglas imperiosas que le dan sentido a la actividad. Los juegos construyen un orden con sentido en si mismo. La lúdica en cambio es una dimensión existencial de la persona<sup>23</sup> que se caracteriza por ser una actitud o estado de libre exploración y creatividad, gobernada por el permiso para relacionarse con las personas y los objetos de otra forma que en la vida corriente. La lúdica supone el caos de despojar a las cosas de su sentido original, para atribuirle nuevos sentidos.

A partir de esta distinción, podríamos confrontar otras características que diferencian los juegos de la lúdica:

- Los juegos se explican en una dimensión temporo-espacial, suponen un corte en el aquí y ahora. La lúdica en cambio no se puede precisar, es algo etéreo.
- Los juegos implican la tensión por un resultado incierto. La lúdica es incertidumbre total, todo su desarrollo es incierto.
- Los juegos pueden ser ficción y simulacro, pero siempre es un relato que se ciñe a un guión no explicitado pero pautado por creencias culturales que determinan cómo se debe actuar y cómo deben interpretarse las acciones. La lúdica, por el contrario, implica una capacidad de representación ilimitada, donde todas las relaciones entre un objeto y su referente son posibles.
- Los juegos se caracterizan por su capacidad para adaptarse a las diferentes poblaciones, momentos históricos y culturas. La lúdica en cambio es un fenómeno universal y constante.
- Los juegos pueden entenderse como formas de expresión; en estos se puede expresar la personalidad, el desarrollo e incluso la cultura. La lúdica en cambio es manifestación humana, es expresión de la capacidad del ser humano de transformar su entorno.
- Los juegos satisfacen múltiples necesidades del ser humano, en todas las etapas de su desarrollo. La lúdica en cambio es una necesidad humana, sin la cual su existencia no sería posible. Por lo tanto concebimos a los juegos como medios para el desarrollo humano, en tanto que la lúdica debe ser un fin para la recreación del individuo y sus comunidades.
- Los juegos tienen como motor una motivación intrínseca, la ausencia de interés externo y un placer funcional derivado de la realización de la actividad. La lúdica tiene como motor un impulso vital, la gratuidad de su resultado y el disfrute sentirse creador de su mundo.
- Los juegos son repetitivos, se suele volver a ellos en busca del placer que generaron. La lúdica es memoria, ya que sus efectos perduran más allá de los momentos en los que se generaron.

---

<sup>23</sup> La lúdica es una dimensión del desarrollo humano –como la corporal, la cognitiva, la afectiva, la social, la ética, la política, la sexual, etc.- (Cf. Osorio, 2001; Jiménez *et al*, 2004, p 16) y al igual que el resto de las dimensiones deben abordarse integralmente para lograr el máximo desarrollo de estas potencialidades. En tanto dimensión existencial, está presente en el juego, pero también en muchas otras actividades humanas como el arte, el deporte, la ciencia, etc.

Juegos	Lúdica
Productos culturales	Matriz de la cultura
Orden (universo de sentido)	Caos (producción de sentido)
Voluntad ante la regla	Libertad de creación y sentido
Regla	Permiso
Dimensión tiempo espacio	Etéreo
Tensión por el resultado	Incertidumbre
Ficción – Simulacro	Representación ilimitada
Adaptativo	Universal y constante
Expresión	Manifestación humana
Satisfactor	Necesidad
Medio	Fin
Motivación	Pulsión
Desinteresado	Gratuidad
Placer funcional	Placer puro
Repetitivo	Memorable

Cuadro 5: Características de los juegos y la lúdica  
Fuente: Elaboración propia (2012)

La dimensión de los Juegos ha tenido un mayor desarrollo en el abordaje educativo. Algunas de estas reflexiones han sido importantes para entender el valor educativo del juego y los posibles usos que se pueden hacer en el marco de una intervención recreativa. Sin embargo creemos que el potencial de la recreación se amplía al complementarla con la dimensión de la Lúdica, permitiendo que las intervenciones recreativas no se limiten a ser unas vivencias que por placenteras son educativas –y esto ya sería una justificación suficiente- sino que además nos abre al potencial de intervenir en los procesos que le dan sentido al entorno, a la construcción que hacemos de la realidad que nos rodea.

Siguiendo esta lógica, dedicaremos el próximo apartado a recuperar algunos aportes que hacen a una concepción educativa de los Juegos, para luego desarrollar el concepto de juego recreativo desde la dimensión que hemos dado en llamar Lúdica.

## 2. ¿Cuándo el juego es educativo?

El vínculo que se establece entre juego, aprendizaje y educación es una constante entre los diversos autores que abordan este fenómeno. En muchas ocasiones se llega a afirmar que todo juego, sea este espontáneo o dirigido, es una acción educativa, afirmación que como veremos en este apartado no es acertada.

Desde la Psicología cognitiva se le ha dado un lugar destacado al papel del juego en el aprendizaje, siendo un elemento destacado en las construcciones teóricas de los principales referentes de esta disciplina. Para Piaget (1969) los juegos expresan el aprendizaje del niño, ya que la tendencia lúdica y sus formas, acompañan las variaciones de las estructuras intelectuales (desde las situaciones sensorio motoras más básicas, pasando por el simbolismo para llegar a la adquisición de las reglas sociales). Para Vygotsky (1989) el juego es motor del desarrollo ya que le permite al niño experimentar y aprender cosas que están más allá de su alcance en la vida corriente. Por otra parte

Bruner (1984) considera al juego espontáneo como una situación privilegiada de aprendizaje, ya que es un formato de comunicación e interacción entre iguales que le permite al niño reestructurar continua y espontáneamente sus conocimientos, sus puntos de vista, a la búsqueda de la negociación de significados culturales (elaboración de sentido) en el contexto social concreto de los jugadores.<sup>24</sup>

Sin duda que los juegos en general tienen un papel destacado en el aprendizaje, pero para que estemos ante un juego educativo tiene que haber una intencionalidad de educar. Si tomamos las definiciones más básicas de aprendizaje y educación, podemos ver que la diferencia está en que son dos procesos independientes que refieren a dos sujetos distintos, respectivamente el que aprende y quien educa.

El aprendizaje es una actividad o proceso donde se adquiere alguna habilidad o comportamiento y que modifica de manera permanente las posibilidades del ser vivo; implica la modificación de la conducta como resultado de una experiencia o ejercicio. La educación, en cambio, es una actividad dirigida intencionalmente a promover el desarrollo de la persona humana y su integración a la vida social.

Los procesos de enseñanza se corresponden con la esfera del educador, en tanto que los procesos de aprendizaje se corresponden con la esfera de quien aprende. Aquí podemos establecer una correspondencia entre los juegos dirigidos y los procesos de educación por un lado, y por el otro los juegos espontáneos y los procesos de aprendizaje. En esta línea, Imeroni (1991) distingue el juego espontáneo del juego orientado o dirigido.

Por juego espontáneo entiendo un juego dirigido de manera autónoma en lugares y espacios elegidos por el sujeto y desarrollado individualmente o en relación con otros. Por juego orientado, sin embargo, entiendo una actividad cuya dirección es propuesta no sólo por el niño, sino también y sobretodo, por el adulto, sea este padre, profesor de educación física, entrenador, animador o maestro. (IMERONI, 1991, p. 17)

En resumen podríamos hablar de juegos educativos cuando nos referimos a juegos dirigidos en el marco de un proceso educativo, lo que implica una intencionalidad de educar a través de ese recurso. El juego educativo supone la intervención de un educador, definir objetivos educativos, diseñar materiales, espacios y tiempos destinados al cumplimiento de ese objetivo, etc. Por el contrario, los juegos espontáneos que se dan en el tiempo libre del niño, si bien son situaciones privilegiadas de aprendizaje, no pueden considerarse juegos educativos pues no tienen esa intención de educar.

Los juegos espontáneos son, al igual que los procesos de aprendizaje, fenómenos autónomos. Pueden darse frente a la presencia de un maestro o recreador, pero éste no los controla. Sin embargo el educador puede intentar estimularlos a través de acciones intencionales, procesos educativos en los cuáles los juegos dirigidos son recursos cada vez más requeridos.

Podríamos decir entonces que los juegos dirigidos en el marco de un proceso de enseñanza son juegos educativos. Pero como en todo proceso de enseñanza, se

---

<sup>24</sup> Un buen resumen sobre las ideas de estos autores sobre el juego y el aprendizaje puede encontrarse en Aizencang, 2005.

pretenden motivar los procesos de aprendizaje, pero no necesariamente es aprendizaje. Así como las acciones de enseñanza no aseguran el aprendizaje, los juegos no llevan automáticamente a la lúdica. Para Mauriras Bousquet (1986, p. 502), la lúdica no se lleva con la enseñanza y los juegos no garantizan que haya aprendizajes. “[...] aprender [...] y jugar, son realidades que forman parte del reino de la libertad.” y plantea concretamente la siguiente paradoja:

Los juegos no se avienen con la enseñanza los juegos no garantizan aprendizaje, nos enfrentamos así con un dilema: Si dejamos que el niño juegue libremente, no aprende lo que quisiéramos que aprendiera; si intervenimos en su juego dándole un objetivo, acabamos con el juego y el niño no aprende nada. (MAURIRAS BOUSQUET, 1986, p. 502)

Por ello pone en cuestión la noción de juego educativo y afirma que la mayoría de los juegos pretendidamente educativos deberían llamarse juegos didácticos, pues no buscan el desarrollo libre del niño sino un desarrollo con una orientación determinada. “Los juegos didácticos resultan ser ejercicios ni mejores ni peores que los ejercicios tradicionales, que al menos tienen la honradez de no intentar esconder lo que son.” (MAURIRAS BOUSQUET, 1986, p. 502).

En esta línea, Cañeque (1991) plantea que el uso instrumental del juego pone en riesgo su expresión original, o sea, cuando este se da con el mayor grado de libertad en su desarrollo. Siguiendo las líneas generales de Caillois (1986), la autora sostiene que algunos juegos, y especialmente los de la primera infancia, conserva las características esenciales del juego puro:

Estamos considerando de esta manera por ejemplo, aquellas secuencias de tiempo donde varios niños se encuentran y juegan con ollas, sartenes, coladores y cucharas de cocina en su casa o a aquellos contactos corporales entre padre e hijo quienes sobre el piso crean sobre la base de la fuerza increíbles figuras fijas y en desplazamiento, o a los juegos previos a la cópula sexual, o a las maniobras de disfrazarse y representar con trastos viejos sin recibir indicación alguna o a las infinitas acciones a desarrollar entre un bebé, su mamá y la sabanita [...] (CAÑEQUE, 1991, p. 10)

Todas las características que Cañeque (1991) atribuye al juego puro (libre, realidad ficticia, destino incierto, improductivo, reglamentado y placentero) “[...] se ven violentadas o simplemente disminuidas en su accionar cuando el juego se regla externamente o es utilizado como medio para lograr objetivos externos a su propio desarrollo” (CAÑEQUE, 1991, p. 10) En concreto plantea que el juego dirigido esta de alguna manera contaminado y disminuye su potencial como tal comparado con el juego espontáneo Incluso muchas veces se entra en zonas grises donde una actividad no es ni juego ni trabajo, o péndula entre ambos.

Los cuestionamientos de Mauriras Bousquet (1986) y de Cañeque (1991) plantean una disyuntiva crucial para la recreación. ¿Puede el juego dirigido mantener su pureza como juego? Nuestra propia experiencia nos dice que sí, que en el marco de una estrategia de intervención adecuada los juegos dirigidos pueden instalarse conservando todas estas características, a su vez propias de la lúdica, constituyéndose así en verdaderos e

incomparables instrumentos educativos. Pero para que el juego didáctico sea aprendizaje verdadero, debe potenciar el desarrollo de la lúdica.

Si lo que se desea es que el juego esté asociado de modo permanente al aprendizaje escolar, no se va a conseguir esa asociación presentando juegos didácticos prefabricados, si no introduce una actitud lúdica en el conjunto de la vida de la clase. (MAURIRAS BOUSQUET, 1986, p. 502)

Siempre decimos que no alcanza con decir a un grupo “Vamos a jugar” eso es un disparador pero después debe venir un buen juego y además instalarse como tal en toda su dimensión lúdica. Por otra parte en general los niños y adolescentes cuando les planteamos un juego para... o sea con determinado objetivo didáctico, lo aceptan pero a la hora del desarrollo “*juegan a jugar*” ya no piensan en el para qué del juego. Si se logra el objetivo planteado esto es una consecuencia, pero no un requisito para jugar. La situación ideal es que se plantee un juego con determinado objetivo y se instale como tal cumpliendo con las características puras del mismo, provocando que se desencadene la lúdica.

El desafío, el deseo de jugar, la compulsión el meterse en el juego, no lo podemos lograr desde afuera, no lo podemos imponer; pero en el adulto puede intervenir la voluntad de entrar en juego y hemos constatado en la práctica de clase, que esa voluntad que se confunde con la motivación es fácilmente inducida desde afuera. (CLERMONT y RAMA, 1993, p. 22).

Un juego en sí es una actividad motivante, en los juegos orientados, o dirigidos partimos de una motivación extrínseca pero ésta rápidamente puede transformarse, al comenzar la acción, en una motivación intrínseca, lo cual la convierte en si misma en un aprendizaje significativo. A nuestro entender los juegos que se instalan con todo su potencial son verdaderamente significativos para el jugante y por ende se convierten en aprendizaje significativo. Estos juegos estarán mucho más cerca de los procesos educativos y de una construcción cultural verdadera.

Pero no sólo sostenemos que el juego dirigido, en un contexto adecuado de intervención recreativa, puede ser un camino para la lúdica. Consideramos que en ciertas edades, con excepción de los niños pequeños, difícilmente pueda alcanzarse la lúdica si no es a través de una estrategia de juegos dirigidos.

La lúdica está presente en buena medida en los juegos espontáneos, al menos en las primeras etapas de vida del niño, cuando la actividad de juego está dominada por las situaciones imaginarias. En esta actividad lúdica el juego interactúa con los elementos de su entorno despojándolos de sentido y atribuyéndoles un nuevo rol en el marco lúdico. Construyendo y reconstruyendo órdenes, el niño enriquece su aprendizaje. Pero con la maduración la lúdica va perdiendo terreno y se imponen los juegos institucionalizados (reglados) Los juegos institucionalizados van desplazando a la lúdica en la medida que el niño se integra socialmente.

En las actividades recreativas espontáneas clásicas de adolescentes, jóvenes y adultos, la lúdica no suele estar presente. Claro que pueden encontrarse excepciones, pero no es lo habitual en las prácticas de tiempo libre de estas edades. Por lo tanto es una adecuada

estrategia recreativa la que tiene el potencial de recuperar el componente lúdico de ese juego en su expresión original.

Tampoco todo juego dirigido, ni siquiera todo juego educativo, de por sí asegura la lúdica. A diferencia de los que sucede con el juego espontáneo de los niños pequeños, el juego dirigido carece en principio de lúdica.

[...] los jugadores reconocen una actividad como juego si está gobernada por lo lúdico, y lo lúdico se opone a lo utilitario (que encuentra expresión en manifestaciones como tareas didácticas o el deporte). Si en una situación de juego voluntariamente iniciada por los participantes interviene una persona con pretensiones educativas extrínsecas al enriquecimiento de la situación lúdica, los jugadores experimentan un cambio de coordenadas (ligadas al entendimiento de decirse jugando) que corrompe la noción de 'estar jugando' construida en la simple vivencia. (RIVERO, 2010)<sup>25</sup>

La perspectiva de Rivero (2010) –al igual que las de Mauriras Bousquet (1986) y de Cañeque (1991)- es crítica respecto a la relación entre juego y educación. El uso didáctico del juego desnaturalizaría el potencial del juego para el aprendizaje.

Pensar el juego como instrumento de persuasión para la formación de conocimientos socialmente considerados valiosos, y por ello seleccionados para ser transmitidos de generación en generación, implica hoy abandonar la potencialidad de incertidumbre y contingencia propias de lo lúdico, encauzando las decisiones de los jugadores en acciones previsible que hacen posible centrar la atención en los conocimientos (muchos, justificados científicamente). Pensar el juego como instrumento para la construcción de conocimientos, implica replicar en las nuevas generaciones los aciertos de las anteriores, poner el acento en las pretensiones de quienes poseen los conocimientos a construir con el juego, vulnerando no solo la posibilidad de innovar que cada nueva persona encarna sino la oportunidad de vivenciar la incertidumbre y aprender de esta experiencia. (RIVERO, 2010)<sup>26</sup>

Desde esta postura crítica, el juego didáctico carece de lúdica y restringe el aprendizaje a tareas apropiadas para la inserción social del sujeto. Por ello entendemos que el verdadero potencial educativo del juego no está en un uso didáctico sino en un uso recreativo que potencie las capacidades lúdicas del sujeto para aprender en forma creativa y transformadora.

Los juegos educativos pueden entenderse entonces desde dos posturas: una instrumentalista que hace una utilización de los juegos para aprendizajes no lúdicos (juegos instructivos o didácticos) y otra fundamentalista que usa los juegos –también en

---

<sup>25</sup> RIVERO, Ivana V. Lo lúdico. Ampliando el recorrido trazado por el juego educativo. In: **Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación**, 2010, Bs. As. Disponible en: <[www.dg-mbb.com.ar/IICE/ponencias/3...saberes/19\\_rivero.doc](http://www.dg-mbb.com.ar/IICE/ponencias/3...saberes/19_rivero.doc)> Acceso en: 16 jul. 2012.

<sup>26</sup> Idem



forma instrumental- pero para generar lúdica, en tanto situación privilegiada de aprendizajes creativos y transformadores.

Esto supone énfasis pedagógicos claramente diferenciados. Retomando la definición de educación, decíamos que es una actividad dirigida intencionalmente a promover el desarrollo de la persona humana y su integración a la vida social. El instrumentalismo priorizará juegos que generen los aprendizajes adecuados para la adecuada integración social, en tanto que el fundamentalismo apuntará a promover un escenario lúdico para el aprendizaje creativo. Podríamos hablar entonces de una Pedagogía de los Juegos que busca desarrollar procesos educativos a partir de un uso instrumental de juegos didácticos, procurando una adecuada inserción en la vida social y cultural del sujeto en su comunidad. Y por otro lado de una Pedagogía de la Lúdica que busca desarrollar procesos educativos a partir de un uso instrumental de juegos recreativos que potencian las capacidades lúdicas del sujeto para aprender en forma creativa y transformadora.

<b>Pedagogía</b>	<b>Juegos</b>	<b>Aprendizaje</b>
- de los juegos	Didácticos	Instructivo
- de la lúdica	Recreativos	Creativo

Cuadro 6: Posturas pedagógicas respecto al juego  
Fuente: Elaboración propia (2009)

Una pedagogía de la lúdica asume al juego como una experiencia significativa, por eso nos interesa indagar en los componentes que hacen del juego una experiencia valiosa para la persona, Tomando en cuenta los estudios sobre las experiencias que resultan más significativas para las personas (experiencias óptimas o de flujo, CSIKZENTMIHALYI, 1998 *apud* CUENCA, 2004)<sup>27</sup>, vamos a considerar los siguientes factores:

1. El juego se constituye en una experiencia significativa para la persona cuando ésta percibe que se desarrolla en forma libre y sin una finalidad externa.
2. Cuando se desarrolla en un clima de disfrute intenso, lo que implica relajación y placer sorprendentes.
3. Cuando conlleva experiencias desafiantes, en un adecuado equilibrio entre retos y habilidades.
4. Cuando genera sensaciones de logro y mejora de la autoestima.
5. Cuando implica una absoluta concentración en la actividad, llegando incluso a la pérdida de autoconciencia y del sentido de uno mismo.
6. Cuando esa concentración provoca la pérdida de la conciencia en el paso del tiempo.
7. Cuando permite experiencias positivas y culturalmente aceptadas.
8. Cuando conduce a la satisfacción de necesidades personales que conducen a la autorrealización y al desarrollo de la persona.

La actividad del educador que opte por hacerlo desde la lúdica debería lograr que el juego educativo se transforme en una experiencia significativa para la persona. Para ello habrá que tener en cuenta ciertas características del juego y especialmente de la lúdica, que

---

<sup>27</sup> CSIKZENTMIHALYI, M. **Fluir**: una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairos, 1998.

deberían preservarse en el juego educativo tal como lo hemos considerado en este capítulo.

La primera de esas características tiene que ver con la *libertad de acción*. El hecho de que sea una actividad dirigida no debería condicionar excesivamente a los participantes. El juego educativo debe ser una experiencia de exploración y de permiso, donde el participante tenga la posibilidad de ir más allá de lo habitualmente autorizado.

Otra característica del juego que debe preservarse en un juego educativo es la *separación de la realidad*. El aprendizaje autónomo y creativo no será posible si se ve condicionado por resultados y por finalidades externas. El juego educativo debe ser tolerante ante el error y evitar las frustraciones.

La *incertidumbre* del juego es otra característica a preservar. El juego no será educativo si conduce a un único resultado previsible.

El juego educativo debe ser *repetible, pero también modificable*. Debe mantenerse como un instrumento del jugador, que le permite transformar el mundo exterior en función de sus deseos y necesidades.

La capacidad de *representación ilimitada* debe estar presente en los juegos educativos, la separación entre medios y fines, resignificando el valor que tienen los objetos, las personas y los conocimientos, en un nuevo marco lúdico.

El juego educativo debe asegurar el *placer puro*, intrínseco, desligado de toda finalidad utilitaria. El placer por superar los obstáculos que el juego plantea, por intervenir creativamente en el entorno, disfrutando no sólo del resultado sino especialmente del proceso.

El juego educativo debe asegurar una *construcción ficcionada de la realidad*. Debe potenciarse como formato de comunicación e interacción, donde los sentidos son elaborados y negociados socialmente. En este formato se facilita reestructurar continua y espontáneamente conocimientos, puntos de vista, nuevos significados.

Como toda actividad lúdica, el juego educativo debe asegurar la *conciencia de juego*. Imeroni habla del juego educativo como contrato, siendo todos conscientes de que estamos jugando y que lo estamos haciendo para aprender.

Y finalmente, una última característica del juego a preservar en los juegos educativos es su carácter *sociocultural*: el placer de estar juntos y aprender juntos.

En resumen, el juego educativo, para ser realmente educativo no puede renunciar a ser un juego. Y esto implica mucho más que la adaptación del niño a su cultura; implica potenciar su capacidad lúdica para intervenir creativamente sobre el entorno y desarrollar su capacidad de aprender en forma autónoma. Esta postura no sólo reposiciona el lugar del juego en la educación, sino que también redimensiona el propio concepto de juego recreativo.

### 3. ¿Cuándo el juego es recreativo?

En los apartados anteriores vimos la densidad de los conceptos de Juego y de Juego Educativo. Hicimos una opción por privilegiar la dimensión de la Lúdica y un uso educativo del juego que apuntara a desarrollar esta capacidad humana. Cerraremos este capítulo problematizando la forma en que se suele entender al juego recreativo y proponiendo una forma alternativa de comprenderlo a la luz de lo desarrollado anteriormente.

Tradicionalmente se ha asociado a la recreación con el entretenimiento, donde el juego recreativo cumple entonces una función de instrumento para generar ciertos ambientes, climas, etc. Así nos encontramos con juegos recreativos para animar veladas, para entretener un viaje de autobús, para “romper el hielo” al inicio de una actividad, entre otros numerosos ejemplos.

Pero si partimos de la base de que la recreación es mucho más que entretenimiento – como fuera definido en el capítulo anterior-, debemos revisar entonces el concepto de juego recreativo. Siendo coherentes con el enfoque de recreación que proponemos, vamos a considerar al juego como un instrumento que nos permite re-crear las relaciones con los demás, la cultura y nosotros mismos. El juego recreativo transforma la forma en que nos relacionamos, las formas en que percibimos el mundo y nuestra propia percepción de sí mismos.

Esta forma de entender el juego recreativo se sustenta en buena medida en la capacidad de la lúdica para recrear los procesos culturales, potencial que nos proponemos desarrollar en este apartado.

El impulso de la Recreación en los ámbitos educativos formales y no formales ha permitido desarrollar innumerables proyectos de intervención social que incorporan al Juego como herramienta educativa. En estas experiencias el juego permite trabajar sobre una realidad cultural que se plantea inalterable.

Grupos de adolescentes que, mediante actividades recreativas y de expresión artística, se apropian de espacios barriales estériles y le dan un nuevo sentido a la plaza de deportes, al baldío, al centro comunal. Donde antes se reunían para el vino y la tranza, ahora es un espacio de construcción colectiva e identidad cultural. Grupos de obesos con dificultades para trasladarse, que a través de juegos físicos y de la expresión corporal logran reinventarse a sí mismos y deshacerse de las limitaciones culturales de su gordura. Grupos de jóvenes víctimas de violencia familiar, que en el juego y la recreación construyen alternativas humanizantes en sus proyectos de vida.

En la acción educativa, nos encontramos cotidianamente ante el desafío de promover el desarrollo cultural de personas y grupos. Este desarrollo se ve pautado por las construcciones culturales que dan sentido a su existencia, su estructura, sus formas de encuentro, las representaciones del espacio y tiempo.

Desde una concepción dinámica de la cultura como sistema signifiante, es nuestra intención proponer un enfoque del juego como herramienta de intervención en los procesos culturales. La posibilidad de intervenir en los grupos humanos desde el juego y la recreación, toma en cuenta los mecanismos por los cuales una cultura brota en el juego

y como las tendencias lúdicas influyen en la construcción de sentido. Allí está el verdadero potencial del juego y la recreación.

Al comienzo del capítulo destacábamos la capacidad de la lúdica para poner en cuestión el sentido que le damos a la realidad que nos rodea. Esto es posible gracias a que el juego del niño es una realidad intermedia entre el sujeto y su cultura, tal cual lo plantea Winnicott (1997). Para este autor en el niño existe una zona de juego que vincula a la realidad psíquica interna con el mundo exterior. En esta zona, el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal. Toma fragmentos de esa realidad exterior y crea un marco en el cual emite una muestra de capacidad interna. (WINNICOTT, 1997)

Para Winnicott (1997), entonces, el juego del niño crea una zona de realidad intermedia entre las realidades subjetiva y objetiva. Este espacio le permite comprender las experiencias ya objetivadas, pero también le permite expresar sus experiencias subjetivas. Esto, si bien se da más evidente en los niños, también lo podemos afirmar para jóvenes y adultos. De hecho, el propio autor sitúa este espacio de juego entre realidades subjetiva y objetiva, tanto entre el bebé y la madre, como entre el niño y la familia, y entre el individuo y la sociedad.

En esta tercera zona, espacio de juego, ámbito de la experiencia cultural, percibimos la realidad y nos percibimos a nosotros mismos. Desde el juego se construyen las representaciones de un yo y un no yo, se da sentido a un mundo sin significación. Para Winnicott, ese espacio de juego permite la experiencia creadora. A través de la manipulación subjetiva de los elementos de la realidad objetiva, el individuo desarrolla su capacidad creadora y los resignifica, modificando tanto su realidad interna -a través del aprendizaje- y la externa -a través de la producción cultural-. Es por ello que, para el autor, en esta zona intermedia se dan la experiencia cultural del individuo y la experiencia del yo. "El rasgo especial de ese lugar en que el juego y la experiencia cultural tienen una posición consiste en que depende para su existencia de las experiencias vitales, no de las tendencias heredadas". (WINNICOTT, 1997, p. 145)

El potencial de estas ideas para la intervención educativa radica en que ven en el juego no sólo la capacidad de transformar las estructuras cognitivas del individuo, sino –y sobre todo- la capacidad de transformar la percepción que este tiene de la realidad a través del proceso de representación.

Winnicott (1997) define a esta tercera zona, esta realidad intermedia, como el ámbito de la experiencia cultural. Es en este juego impregnado de lúdica que la cultura se experimenta, previo a constituirse en una realidad fáctica. Aquí radica el potencial que tiene la recreación para intervenir en esta zona, incidiendo en los procesos que dan sentido a la realidad cotidiana, concretamente en los procesos de representación y en los procesos de construcción de sentido.

Desde la Psicología Cognitiva varios autores destacan como el niño logra separar los medios de los fines a través de sus juegos. Cuando el niño se monta a un palo, emulando a un caballo, logra separar el concepto de su realidad material. En otras palabras, lograr separar el significante del significado, generando procesos de representación. Esto no sólo permite al niño desarrollar el lenguaje, sino especialmente su capacidad de comprender y organizar el mundo que le rodea.

El *proceso de la representación* comienza cuando el bebé sustituye la ausencia de la madre con un objeto. Ese objeto refiere a otra cosa, momentáneamente ausente; el niño comienza a darle sentido a las cosas que le rodean, construyendo su mundo exterior. En los juegos el niño ensayará formas de representar, asignando vínculos entre objetos tangibles y referentes ausentes. Por lo tanto, por representación no nos referimos a imitaciones que hace el niño, sino a los procesos de significación que involucran objetos, personas y conceptos. Todo esto se representa en los juegos: con un toldo se hace una casa, con una muñeca se simula un hijo, con un juguete se representa el Mal.

Son juegos donde predomina la lúdica, ya que implican una experiencia creadora, donde se manipulan los elementos de la realidad objetiva. Se plantean nuevas representaciones, nuevos vínculos entre un signo y su referente que ofician de puente entre los mundos subjetivo y objetivo.

Como todo marco, el juego es productor de sentido; genera procesos de comunicación, enmarcados culturalmente, con resultados que adquieren significado para quienes están inmersos en él. Lo interesante aquí no está en considerar los procesos de representación en los juegos, ya que ésta se verá subordinada al orden que el juego particular impone. Nos interesa más reflexionar sobre los procesos de representación que se desarrollan a través de la lúdica. Pues lo fundamental de la lúdica es que, en cuanto caos, crea un espacio de sentido donde todas las representaciones son posibles.

Toda representación parte de la capacidad de producción de sentido del ser humano. Y esta producción se origina en un estado fermental inicial, un ámbito previo a la significación, donde se dan todas las producciones posibles. Un caos inicial previo a todo orden. Kristeva (*apud* DUCROT y TODOROV, 1978)<sup>28</sup> llama *genotexto* a ese estado fermental previo a la representación, donde todos los sentidos son posibles. y de esta cantera ilimitada surge la producción de sentido.

El *como si...* (HUIZINGA, 1968) es omnipotente; en el juego todo puede ser representado y todo puede representar otra cosa. El potencial de la lúdica está en generar un espacio de sentido donde la representación es ilimitada, donde toda producción cultural es posible. Aquí llegamos a un punto fundamental que hace a la capacidad del juego de intervenir en los *procesos de construcción de sentido*, procesos por el cual un conocimiento cobra sentido para el individuo y su comunidad.

Un juego no sólo permite separar los medios de los fines. Al hacerlo también está afectando el contexto en el cual esa relación tiene sentido. Pues en la relación entre un objeto y su referente siempre interviene un tercer elemento que es la cultura, el contexto en el cual esa relación tiene sentido. Si el contexto varía, está claro que el significado no será el mismo. Pero lo mismo podemos esperar si alteramos la relación entre objeto y referente, pues el contexto no se mantendrá inalterado. Crear nuevas significaciones no sólo implica alterar los vínculos entre un objeto y su referente, sino también que supone afectar el discurso cultural internalizado, el contexto que le da sentido a esa relación

Las comunidades, y los individuos que la integran, se van desarrollando aceptando ciertas construcciones de sentido y desechando otras, asignándole sentido a cierto conocimiento

---

<sup>28</sup> KRISTEVA, J. **Semiótica**. Madrid: Fundamentos, 1978.

por sobre otros. De esta forma se va consolidando la cultura de una comunidad y ciertos conocimientos van siendo legitimados por esa cultura.

El potencial de la recreación está en la capacidad de intervenir en los procesos que dan sentido a la cultura, interviniendo en los procesos de representación entre los objetos y sus referentes. La lúdica interviene en esos procesos de producción de sentido a través de una capacidad de representación ilimitada, el juego actúa entonces como matriz de la cultura (ECO, 1988).

El juego recreativo nos permite intervenir en la producción de sentido de una comunidad, provocando el caos de significación y fomentando ese estado previo de la representación, permitiendo luego ensayar nuevas realidades, nuevas construcciones de sentido. La acción transformadora de la recreación implicará en primer lugar provocar el caos, para luego habilitar la libre representación de nuevas realidades en el juego. Pero, ¿cómo puede el juego recreativo intervenir creativamente en estos procesos de representación?, ¿cómo puede propiciar el caos de la lúdica?

Consideramos fundamental el desarrollo de una metodología recreativa que busque la intervención en grupos educativos a través de juegos que, desde una perspectiva estética nos permitan promover esa experimentación inicial donde toda producción de sentido es posible. Esta experimentación debería darse a partir de la combinación de los impulsos lúdicos que encontramos en todo juego: la competencia, el azar, el simulacro y el vértigo.

Los juegos tienden hacia algunos de estos cuatro "impulsos esenciales e irreductibles" (CAILLOIS, 1986, p. 43)<sup>29</sup>: AGON (la competencia), ALEA (el azar), MIMICRY (el simulacro) e ILINX (el vértigo) Esto es mucho más que una clasificación de tipos de juegos, aunque es posible clasificar los juegos según el impulso lúdico que predomina. Todo juego tiene, en mayor o menor grado, los cuatro impulsos básicos: competencia, azar, simulacro y vértigo. Pero siempre existirá un énfasis que priorizará uno de ellos (o más de uno) sobre los otros. Por ejemplo, el fútbol es claramente una competencia, pero cuánto hay de azar en una pelota que atraviesa una barrera sin ser tocada y cuánto de vértigo en un puntero que escapa de los puntapiés de la defensa rival.

---

<sup>29</sup> Caillois opta por utilizar denominaciones de diferentes lenguas, pues considera que son las que mejor se aproximan conceptualmente a esas tendencias. Así toma del griego los términos *agon* e *ilinx*, del latín *alea* y del inglés *mimicry*. "Las cuatro pertenecen al dominio de los juegos: se juega al fútbol o al ajedrez (*agon*), se juega a la ruleta o a la lotería (*alea*), se juega a hacer de pirata, Nerón o Hamlet (*mimicry*), se juega a provocar en uno mismo, por un movimiento rápido de rotación o de caída, un estado orgánico de confusión o estupor (*ilinx*)" (1986, p. 41)

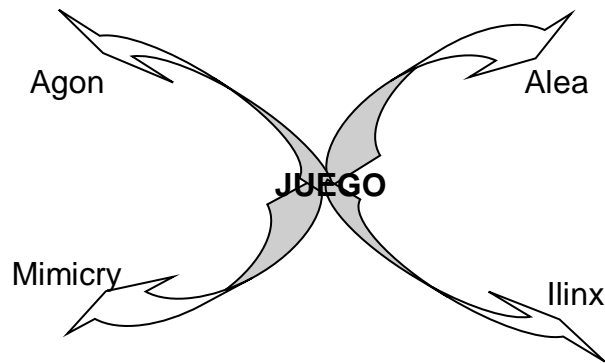


Figura 7: Impulsos lúdicos  
Fuente: Elaboración propia (2008).<sup>30</sup>

Atender estos impulsos lúdicos nos permitirá generar en un juego las condiciones para que se dé ese estado fermental, inicial a la representación. Así estos impulsos permitirán experimentar sentidos, significaciones donde toda representación es posible. El impulso de la competencia nos permite comparar y medir; desarrolla el ingenio, la destreza, la memoria. El azar incorpora la casualidad y la arbitrariedad; la acción sin propósito, sin objeto y sin designio, sin fin; abre la puerta a la totalidad de probabilidades. Con el simulacro se pone a prueba, se da lugar a la invención y la imitación; se representa lo que no es, introduciéndose otras denotaciones, otras relaciones entre signo y referente, y por lo tanto otras connotaciones. El vértigo habilita al riesgo y la incertidumbre; atenta la conciencia y la percepción; rompe el equilibrio natural; provoca una evasión del sí mismo.

Esta carnavalización del sentido permite la combinación del ingenio, la duda, el riesgo, las alteraciones de la percepción, y el simulacro, se genera un ámbito propicio para la libre creación de sentido. El juego recreativo desmantela así el discurso legitimado y permite la exploración de nuevos territorios discursivos. La realidad verosímil se debate por el cuestionamiento de nuevos sentidos que desde el juego adquieren significado

La posibilidad de jugar con los objetos cotidianos, como es el caso de los juegos de expresión y construcción artesanal a partir de desechos, permite la resignificación del mundo circundante. Castro (2012, [s.d]) considera que en el juego se rompen los hilos que unen las cosas a una particular función, a una particular utilidad, y se les restituyen las cualidades del estado libre. La acción lúdica toma los objetos, las palabras, las personas y las despoja de aquellas cargas de significación impuestas previamente, les otorga nuevos significados. Este juego saca de contexto los productos culturales y les asigna nuevos sentidos. Al atribuir a los objetos una nueva función atentamos contra los límites que lo vuelven verosímil.

Desde esta perspectiva, el juego propone un discurso alternativo a la realidad de la vida cotidiana. Sin embargo, para que este discurso se legitime, para que sea significativo en la vida cotidiana, debe trascender al marco lúdico y traspasar a este lado del espejo. La memoria lúdica es la característica que le permite al juego incidir en la definición de la realidad cotidiana; refiere a la capacidad que tiene el juego para mantener sus efectos

<sup>30</sup> La Figura 7 fue elaborada en base a Caillois, R. **El juego y los hombres**. México, FCE, 1986.

positivos más allá de su propia frontera. Huizinga (1968) habla del carácter repetitivo, a través del cual el juego cobra inmediatamente una sólida estructura como forma cultural. Esta es una característica fundamental para explicar cómo una transformación que se produce en un marco lúdico puede proyectarse a otros ámbitos de la realidad.

Toda memoria implica una selección de significados; se memoriza aquello que cobra sentido en un determinado contexto. La memoria implica seleccionar significados y desechar otros, reorganizando la experiencia. Para Lotman (1979), toda cultura organiza su experiencia a partir de la selección de sentidos. La incorporación de un nuevo conocimiento implica el abandono de conocimientos anteriores e, incluso, la reorganización del sistema significante.

La suma de las memorias individuales contribuye a definir la memoria colectiva, aquello que es válido para toda la colectividad. De hecho, podemos entender a la cultura como la memoria común de una colectividad, es decir el conjunto de significados vigentes para una determinada comunidad.

Así como la comunicación entre dos personas implica un proceso de negociación, los sistemas significantes que integran una cultura también negocian entre sí. Se negocian los mensajes y los códigos interpretativos. El juego, como espacio de sentido, entra en interacción con otras esferas de la realidad cotidiana, interactúa asimilando los conocimientos del entorno y proponiendo construcciones alternativas.

La memoria del juego permitirá que los significados allí elaborados se contrasten con la vida cotidiana. Por lo tanto que el discurso verosímil sea, en principio, cuestionado; y luego, quizá, modificado. Este es el potencial de transformación que tiene la lúdica, a partir de su dimensión de libertad de creación y por su capacidad de intervenir en los procesos que dan sentido a la cultura.

Por tal razón el juego recreativo es una técnica fundamental para intervenir en la cultura y en esto radica la novedad de este enfoque; un enfoque basado en el potencial transformador del juego y la recreación. Comprender al juego como un espacio de sentido donde toda representación es posible es un buen comienzo para recrear la cultura. La perspectiva estética nos permite comprender la lúdica en tanto fundamento de la cultura tal cual lo entiende Fink (*apud* SCHEINES, 1985)<sup>31</sup>, una matriz cultural que nos permite desarrollar libremente nuestra capacidad de creación y representación.

La perspectiva de juego desarrollada en este capítulo destaca la dimensión de libertad de creación, a partir de la capacidad de representación ilimitada que tiene la lúdica. Sin embargo, esta libertad de creación y representación del juego, generalmente está condicionado culturalmente. En el juego espontáneo la libertad creativa está restringida, dependiendo de los estímulos particulares del ambiente familiar, educativo y social. Ya sea cuando representa a personajes de la vida real o de la ficción, los niños tienden a representar modelos aprendidos culturalmente. En el caso de personajes de la vida real, el niño suele apegarse al desempeño de la persona representada. Y en el caso de la ficción, si bien cabría pensarse en una mayor libertad de acción, generalmente el desempeño está influenciado, entre otros, por series televisivas, cuentos impresos, mitos.

---

<sup>31</sup> FINK, E. **Oasis de la felicidad:** pensamientos para una ontología del juego. México: UNAM, 1966.



Considerar al juego solamente como producto cultural es asignarle un rol de legitimador de esa cultura.

Analizar los juegos como productos en los cuales una cultura se manifiesta será muy útil para revelar los códigos que establecen lo posible y lo permitido, la ideología sobre la que esa cultura se sostiene. Precisamente, para Andacht (1989), el primer objetivo de toda acción educativa es permitir la revisión de los códigos recibidos, el legado de lo admitido por la sociedad.

"Se trata de volver visible el tejido omnipresente de la ideología que rige nuestros destinos, con tanto mayor fuerza cuanto más ignoramos que así sucede. Conocer nuestros signos es un primer paso hacia la anhelada libertad de forjar nuestros propios significados, es decir, la posibilidad de cambiar aquellos que recibimos de nuestra cultura." (ANDACHT, 1989, p. 55)

Pero para plantearse una acción transformadora, es necesario considerar también la lúdica como matriz que pauta e interpreta los procesos culturales, lo que permite explicar cómo la Recreación interviene en esos procesos. La noción de juego como producto es necesaria, pero no suficiente para recrear la cultura, por lo que debe complementarse con la noción de juego como matriz que interviene en los procesos culturales: los juegos son productos culturales y la lúdica es matriz de la cultura. Esta visión dinámica de la cultura permite explicar los mecanismos por los cuales una cultura brota en la lúdica y cómo las tendencias lúdicas influyen en la construcción de sentido. Allí está el verdadero potencial del juego y la recreación

Por eso, la libertad de creación de sentido debe asegurarse desde la propuesta misma del juego recreativo. La metodología recreativa, a través de estrategias lúdicas - especialmente de expresión y creación-, deberá propiciar ese espacio de sentido donde los impulsos lúdicos habiliten el potencial ilimitado de producción cultural. El juego recreativo deberá fomentar la exploración, la búsqueda creativa, la construcción de nuevos sentidos y nuevas representaciones. Y buscará consolidar esta experiencia cultural en la memoria, apuntando redefinir la realidad social.

Esta relectura del concepto de juego desde la lúdica redimensiona el papel de los juegos recreativos como herramientas educativas. Creemos que lo expuesto en este capítulo es un complemento esencial para la construcción de la recreación como campo específico, un aporte necesario para la construcción de los fundamentos para la intervención educativa desde la recreación.

Habiendo fundamentado a la recreación como estrategia educativa y al juego como herramienta que nos permite intervenir en los procesos culturales de construcción de sentido, destinaremos el próximo capítulo a desarrollar los aspectos didácticos de esta propuesta.

## Capítulo III

### El proceso didáctico de la intervención recreativa

En los capítulos anteriores intentamos complejizar los conceptos de recreación y de juego, respectivamente. Primero propusimos revisar el concepto de Recreación apuntando a una mirada socioeducativa que la entienda como intervención organizada en torno a procesos de satisfacción de necesidades de la comunidad. En ese contexto, creímos necesario desarrollar un concepto de juego recreativo que se basara en el potencial de la lúdica para transformar la cultura.

Habiendo contextualizado los fundamentos de ambos conceptos, en el presente capítulo apuntaremos a desarrollar una didáctica de la recreación que de cuenta de las particularidades de este tipo de intervenciones didácticas.

Como desarrollamos en el primer capítulo, entendemos a la Recreación Educativa como una estrategia particular de *intervención socioeducativa* orientada a crear las mejores condiciones para el desarrollo humano de la comunidad y facilitar las condiciones personales para la construcción de la autonomía del propio tiempo de la comunidad. Esto supone la *construcción de un proyecto de formación* -acción didáctica compleja- en torno a actividades de disfrute, cuyo fin es el desarrollo humano a través de la libertad en el tiempo, en las que el componente lúdico juega un papel determinante.

Reconocer a la recreación desde su dimensión educativa nos plantea el desafío de encontrar un modelo adecuado para aplicar a las situaciones formativas que se dan en estos contextos. Esta es una reflexión que no suele ser muy frecuente en los enfoques asociados con la educación no formal y en la mayoría de los casos hemos visto una tendencia a responder en forma tecnocrática a estos requerimientos.

Creemos que una alternativa interesante es concebir a la recreación como proyecto de formación, en lugar de una simple acción didáctica. Analizar la recreación como proyecto de formación implica referirse a las condiciones en las cuales se potencian ciertos aprendizajes. Esto significa que la recreación desarrolla procesos de enseñanza, que pueden dinamizar ciertos aprendizajes, lo que demanda una mirada didáctica compleja. Tal cual plantea Ferry (1997), la formación es una acción del sujeto sobre sí mismo (desarrollo personal), aunque la situación de enseñanza le ofrece diversas mediaciones (docentes, aula, programa, etc.) con el objeto de aprendizaje. La mejor mediación que puede proporcionar un docente -y en nuestro enfoque, un recreador- implica crear las condiciones adecuadas para que se de un aprendizaje<sup>32</sup>.

Hablar de las condiciones que facilitan los procesos de formación implica intentar responder a unas cuantas preguntas: para qué y por qué enseñar; a quién enseñar y qué

---

<sup>32</sup> Según Ignacio Pozo (2008, p. 178), son tres los componentes del aprendizaje: los resultados, los procesos y las condiciones. La intervención del educador se centra en este último componente, creando las “condiciones favorables para que se pongan en marcha los procesos de aprendizajes más adecuados” para los resultados pretendidos.

cosas; cómo, cuándo, dónde, con qué y quiénes; etc. La didáctica clásica da respuesta a estas interrogantes a través de un proceso lineal que parte de la definición de los objetivos de la enseñanza. Tomando en cuenta estos objetivos, se definen los contenidos y, a partir de estos, los recursos didácticos a aplicar. Estos recursos son las herramientas apropiadas para obtener determinados efectos educativos y con ellos se desarrollan las actividades. El proceso se cierra con la evaluación del aprendizaje.

Esta concepción del proceso didáctico surge a partir de una racionalidad técnica que invade la enseñanza en el último cuarto del siglo XX, tendencia a la que no han escapado las propuestas de educación no formal. Supone partir de una buena planificación de la enseñanza, congruente con esos objetivos, y una gestión eficaz del proceso didáctico, acciones que permitirían el cumplimiento de dichos objetivos. La necesidad de formalización de ciertas propuestas de recreación educativa les ha llevado muchas veces a organizarse en función de una lógica de este tipo (objetivos – planificación – gestión – evaluación). Sin embargo creemos que dicho abordaje no asume la complejidad de los procesos de formación que se dan a través de las propuestas de recreación educativa, por ello analizaremos a la recreación desde un enfoque de didáctico complejo que entiende el rol del educador como una acción deliberativa (RUÉ, 2002).

Rué (2002) se propone desarrollar un modelo generativo para la toma de decisiones en la preparación, en el diseño y en el desarrollo de propuestas de formación. Lo llama generativo, dado que su configuración permite desarrollar propuestas de formación muy diversas entre sí, abiertas en sus posibilidades y aplicadas a los contextos respectivos. La flexibilidad de este modelo permite una mayor adaptabilidad a las características de los enfoques no formales de educación y particularmente para nuestra propuesta de recreación educativa.

La acción educativa es mucho más una intención, que el resultado de la aplicación eficiente de un programa. Por eso, más que de programas de formación, Rué (2002) prefiere hablar de proyectos. La noción de proyecto lleva implícita tres componentes: implica un propósito; está condicionado por los agentes que lo desencadenan; y busca facilitar la interacción entre un sujeto y un objeto. Todo proyecto implica la intención de transformar lo real, desde la representación previa del sentido que tiene esa transformación (esta orienta y da fundamento a aquella acción) y anclado en un principio de realidad que toma en cuenta las condiciones reales derivadas de la observación y de la experiencia acumulada. El propósito es lo prioritario en los proyectos de formación. Este pauta la selección de los contenidos y el desarrollo de las actividades de enseñanza: “[...] los contenidos sólo son relevantes cuando lo son los propósitos que los selecciona y en la medida que el método de trabajo escogido para su tratamiento se lo ponga de manifiesto a sus receptores.” (RUÉ, 2002, p. 104)

Para Rué (2002) todo proyecto de formación debe responder a seis preguntas fundamentales: ¿Qué enseñar? ¿Por qué y para qué? ¿A quién? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Y con qué resultado? Estas preguntas definen a su vez seis ámbitos de decisión fundamentales en la elaboración de proyectos de formación: el ámbito pedagógico; el ámbito de las competencias humanas; el ámbito psicodinámico; el ámbito académico; el ámbito metodológico; el ámbito de evaluación.

A diferencia de la metáfora de la producción que se atribuye a la didáctica clásica, estos ámbitos no constituyen una linealidad, ni una secuenciación. Son ámbitos en interacción.

Prefiere aplicar la metáfora de un cubo, donde cada uno de los seis ámbitos – representados en las caras del cubo- interactúan y dan estructura al proyecto de formación:

[...] la acción final que se propone y ejecuta no es consecuencia de las decisiones previas adaptadas en cada uno de los ámbitos de decisión, representados por cada una de las caras del mismo cubo, sino que el espacio de acción resultante es el que configuran las distintas decisiones cuando interaccionan entre sí. (RUÉ, 2002, p. 68)

De este modo, el proyecto de formación es abordado como intervención global que no puede descomponerse en variables aisladas, sino que debe tomarse como una acción integral. La acción del docente pasa por deliberar sobre cada uno de estos componentes, en forma conjunta y desarrollar las estrategias apropiadas para cumplir con los propósitos de transformación específica, de acuerdo con cierto sentido atribuido a esa transformación y tomando en cuenta las condiciones reales donde esa acción se concreta.

El modelo generativo que propone Rué (2002), si bien está pensado desde el sistema escolar, no desconoce su aplicación a proyectos formativos en entornos no formales. La deliberación docente en cada uno de estos ámbitos es algo fundamental para contemplar la complejidad de cualquier acción educativa. Creemos que puede sernos de mucha ayuda para pensar la recreación en tanto proyecto de formación, ya que esta puede explicarse mejor desde la deliberación del docente que desde el tecnicismo burocrático. Lo que nos proponemos aquí no es desarrollar un modelo de recreación educativa a aplicar –esto sería situarnos desde un enfoque tecnicista-, sino contribuir a fortalecer ciertos criterios que ayuden a los recreadores en la toma de decisiones que supone un proyecto de formación.

Para ello tomaremos como hilo conductor los seis ámbitos de deliberación introducidos por Rué (2002).

## **1. Fundamentos éticos y pedagógicos**

El Ámbito Pedagógico tiene que ver con la intencionalidad educativa que desencadena todo proyecto formativo, propósitos que se sustentan en valores de referencia que orientan la selección de contenidos y los métodos de enseñanza y aprendizaje. Este ámbito debe considerar al menos tres referentes para la acción educativa: los valores (sociales, culturales, éticos, epistemológicos, etc.) que inspiran y orientan la propuesta; el diagnóstico de las competencias humanas que demanda cierta realidad y de las necesidades de desarrollo de los alumnos en relación con esa demanda cultural; y la orientación formativa propuesta, que implica referentes culturales básicos y relevantes a tomar en cuenta para que el proyecto de formación sea viable. En este apartado nos interesará ver las particularidades que atiende la recreación, tomando en cuenta estos referentes.

Como toda propuesta de formación, el valor último que se persigue es la humanización en tanto autorrealización de la persona. Esta es una autorrealización integral, es decir

que contempla la multidimensionalidad del ser, y que se plasma en los principios éticos básicos de autonomía, justicia y solidaridad.

La autorrealización personal involucra al individuo en todas las dimensiones de su personalidad; no sólo cognitiva, también ética, espiritual, afectiva, comunicativa, lúdico estética, físico corporal, socio política. El desarrollo personal debe darse a través del crecimiento armónico de todas estas dimensiones, por lo que la recreación aboga por una *autorrealización personal e integral*.

Pero una mirada ética de la recreación debe atender no sólo al disfrute individual que posibilita el desarrollo personal, sino también a la promoción de la justicia social. Para De la Cruz Ayuso (2006) esto implica una sana tensión entre el deber que todo individuo tiene de buscar sus máximos de felicidad a través de la experiencia del ocio y la equidad social que garantice que toda la población pueda aproximarse a esos mismos niveles de felicidad. Sólo en este caso podremos hablar de un correcto desarrollo humano

Entre los componentes de una ética del ocio –y, por qué no, de la recreación-, se encuentran para De La Cruz Ayuso (2006), la autonomía, la justicia y la solidaridad. La *autonomía*, hace referencia primero a la auto elección, la capacidad de elegir libre de coacciones, y luego refiere también a la capacidad de construir libremente su propio proyecto de vida feliz, es decir la autorrealización. La libertad no sólo se pone de manifiesto como ausencia de coacción (libertad de) sino también como capacidad para autodeterminar las propias acciones (libertad para) La vivencia de ocio está relacionada necesariamente a la falta de obligatoriedad, a la voluntad de querer hacer algo y a la satisfacción que experimentamos al realizarlo. Implica también asumir la responsabilidad en el ejercicio de esa autonomía.

En el caso del ocio, la autonomía significa también una independencia de fines externos. La gratuidad de las actividades autotélicas es otro valor que se desprende del anterior.

En cuanto a la *justicia*, podemos decir que asegurar un acceso equitativo al ocio es un imperativo ético; un ocio justo debe ser un ocio inclusivo. Y respecto a la *solidaridad*, se refiere en este caso a ayudar a los demás en la satisfacción de sus necesidades relativas a las experiencias de ocio, es un componente estrechamente ligado a la responsabilidad social que supone promover conductas y estilos de vida acordes a unos valores morales basados en los derechos humanos fundamentales. (DE LA CRUZ AYUSO, 2006)

La perspectiva ética confluye también en una mirada humanista del ocio: “ (El ocio) se refiere a la vivencia personal de experiencias satisfactorias, en donde prima el placer, el bienestar, y/o también la perfección o autorrealización personal, en la medida que ciertas metas personales, consideradas justas, legítimas o simplemente deseables para uno mismo, son alcanzadas” (DE LA CRUZ AYUSO, 2006, p. 70) El placer, el bienestar y la búsqueda de satisfacción, aunque subordinados a los principios éticos básicos, son también valores determinantes de la recreación en la medida que contribuyen a la autorrealización.

Más allá de esta mirada humanista del ocio, la recreación busca consolidar la autonomía, la justicia y la solidaridad no sólo de las actividades de ocio, sino de todo el tiempo humano. Por ello se la vincula con la formación en valores, en cuanto a que busca

contribuir a las transformaciones sociales y culturales que aseguren el predominio de los comportamientos éticos en la vida cotidiana.

La realidad cotidiana de las sociedades moderna y postmoderna hace que la autonomía, justicia y solidaridad sean bienes escasos. En este contexto, las necesidades de desarrollo y las carencias a nivel de competencias humanas para este contexto, plantean nuevas demandas a la educación. Sobre esto haremos referencia en el siguiente apartado, por lo que no profundizaremos ahora en el diagnóstico que dispara las orientaciones pedagógicas. Si nos referiremos a continuación a estas orientaciones que complementan el ámbito pedagógico.

Como tercer componente de este ámbito, nos interesa concentrarnos a continuación en ciertas definiciones que hacen a la orientación pedagógica de la recreación como proyecto de formación. Si bien estas orientaciones reflejan ciertas formas de entender lo que es enseñar y lo que es aprender, se hace difícil determinar un único encuadre. Al definir lo que entendíamos por proyecto de formación, ya estábamos dando cuenta de una forma de concebir a la enseñanza como deliberación ética. Esto implica poner el foco más que en las técnicas, en la intencionalidad.

Cuando hablamos de recreación educativa, estamos tomando distancias de otros enfoques que definimos como recreacionistas y que ponen el foco en la acción didáctica, es decir en cómo llevar adelante, de la mejor manera, un proyecto recreativo. En el enfoque educativo estamos poniendo el foco en la intencionalidad de la acción, para qué y por qué hacer un proyecto de recreación. El *énfasis en la intencionalidad educativa* es uno de los componentes fundamentales de la orientación pedagógica de este enfoque. Para Waichman (2004) este es uno de los puntos clave para la recreación, ya que proliferan las propuestas con énfasis didáctico, que destinan mucho tiempo a la elaboración de técnicas pero muy pobres en cuanto a la reflexión sobre el sentido de esa acción. Critica este tipo de proyectos:

[...] lo esencial parece pasar por las técnicas. Nos divertimos, pero ¿por qué?, ¿para qué? Intentamos señalar aquí que esos enfoques se centralizan en la didáctica, en el conjunto de pasos, métodos, técnicas y modos de aplicación pero no reconoce un planteo pedagógico, un fundamento teórico que lo valide y que le otorgue significado a la acción. (WAICHMAN, 2004, p. 99)

Otro de los aspectos centrales de la orientación pedagógica, en el caso de la recreación educativa, está en el papel que cumple la *participación de los sujetos*. La recreación, en tanto actividad voluntaria, se sostiene en el involucramiento de sus beneficiarios. Pero esta forma de involucrarse no es igual en el caso de propuestas que tienden al recreacionismo que en el enfoque educativo. La participación en los primeros casos se limita al consumo de actividades propuestas por quienes gestionan el proyecto, de acuerdo al atractivo e interés que genere cada producto. El sentido de la participación, en el caso del enfoque educativo, es otro. "Participar es *ser parte* y no *estar*. Supone identificación y pertenencia con aquello de lo que uno es parte." (MORENO, 2006, p.113)

Por participación entendemos, en el caso de la recreación educativa, el involucramiento activo de la persona, quien debe ser protagonista de su propio proceso de desarrollo. La persona como constructora de su propia historicidad, que se desarrolla a través de los diferentes procesos educativos que protagoniza. (Waichman, 2004), implica también la

participación activa e integral de la persona, ya que involucra la multiplicidad de dimensiones que la integran. Cuando hablamos de recreación, nos referimos a participar desde lo cognitivo, lo físico, lo afectivo, lo ético, etc.

Que los participantes se vuelvan protagonistas de su propio proceso de formación demanda un aprendizaje de la gestión del propio tiempo personal y grupal. El desarrollo de la *autogestión* debe ser un objetivo de todo proyecto recreativo, pues de ello depende su coherencia entre los fines que se persiguen y los medios que permiten alcanzarlos. No se puede educar la autonomía desde una propuesta de formación dirigista. Respecto a la recreación educativa: “el mejor modo de cumplir los objetivos de esta tarea consiste en que los participantes logren hacerse cargo de todos los aspectos de organización y desarrollo de la misma” (WAICHMAN, 2004, p. 111) También en el mismo sentido:

El objetivo de formar personas que tengan proyectos de vida y que logren efectivizarlos implica una formación en las competencias de autogestión. Plantear objetivos o metas, establecer los caminos para lograrlo, así como todas las variables intervinientes (económicas, espaciales, temporales, humanas, etc.), y el análisis de las dificultades en la ejecución y la evaluación, son contenidos de este proceso de aprendizaje. (MORENO, 2006, p. 116)

La autogestión debe apuntar a consolidar la libertad en el tiempo del hombre, no sólo en su tiempo libre, sino en todo su tiempo. Como afirmara Miranda Pérez (1984, p. 21), “la finalidad esencial de la educación en el Tiempo Libre es que el hombre sea libre.” Qué las actitudes que se dan en el tiempo libre lo trasciendan a toda la vida cotidiana, transformándolo globalmente. No es el tiempo libre lo que debe ser libre, sino el hombre. La recreación supone un “aprendizaje del uso creativo del tiempo de vida” (MORENO, 2006, p. 110).

La *actitud lúdica* es uno de los componentes pedagógicos que atraviesa a todo el proyecto de formación. Como veíamos en el capítulo anterior, supone no sólo un componente metodológico, sino también una forma particular de asumir la tarea educativa. El juego en los proyectos recreativos, en tanto lúdica, tiñe la mirada sobre la realidad y define una actitud ante la experiencia cotidiana. El juego “constituye la base de una actitud presente en todos los momentos de la vida y en diferentes planos: el pensar, el sentir y el hacer” (MORENO, 2006, p. 118)

El juego no debe considerarse solamente desde su dimensión hedonista. Si bien es destacable la función del placer como dinamizador del aprendizaje, entendemos que el papel del juego en los procesos de formación radica en su capacidad para transformar la vida cotidiana. La lúdica determina las dimensiones ética y estética del proyecto de formación.

Finalmente, otro componente pedagógico que orienta la propuesta es una cierta vocación de *transformar la realidad*. Esto es algo que se explicita en los fines manejados por diversos proyectos de formación. Algunos proyectos de formación en recreación apuntarán al desarrollo cultural (permitir el crecimiento de estatus; facilitar el desarrollo de la educación; promover la educación en valores), otros al fortalecimiento social (fomentar la integración social; desarrollar la cooperación y la solidaridad; fortalecer los lazos familiares; promover la acción comunitaria y democrática; prevenir situaciones de riesgo social) y otros al crecimiento personal (promover la modificación de conductas;

mejorar la calidad de vida; contribuir a la salud física y mental; potenciar las capacidades individuales)

Más allá de que con estos fines concretos se busque un mayor acercamiento a la realidad de las propuestas, en todos ellos subyace una misma intención: transformar (alguna) realidad social. Ya sea que hablemos de desarrollo cultural, fortalecimiento social o crecimiento personal, en todos los casos está implícita una vocación de modificar una realidad concreta. La ideología que está presente en este enfoque surge como reacción a una realidad sociocultural que se cuestiona y se pretende superar (ya sea situaciones de marginación social, comportamientos desviados, valores deshumanizantes, etc.) Una realidad que se busca re-crear, es decir "volver a crear" como desarrollamos en el capítulo anterior.

Las orientaciones pedagógicas se articulan con las valoraciones que fundamentan la propuesta y con el diagnóstico de las necesidades del público a atender y de las competencias que deberían desarrollar para facilitar su desarrollo humano pleno. La deliberación que hace el recreador sobre estos tres componentes permite configurar el ámbito pedagógico que orienta el diseño del proyecto de formación.



Figura 8: Fundamentos éticos y pedagógicos  
Fuente: Elaboración propia (2009)

En la metáfora del cubo que plantea Rué (2002), el pedagógico es un ámbito desencadenante. Se articula con el ámbito de las competencias humanas básicas de los destinatarios de la intervención, definiendo un eje central alrededor del cual se ubican los otros cuatro ámbitos.



## 2. Competencias a desarrollar en un programa recreativo

El énfasis del proyecto de formación está en el desarrollo de competencias (los contenidos son sólo mediadores de ese proceso). Pero la finalidad de la formación no es el desarrollo de ciertas competencias, si no que la orientación de la estrategia debe apuntar al desarrollo personal y humano (RUÉ, 2002). Este ámbito nos demanda deliberar sobre los aprendizajes instrumentales que potencian de la mejor manera el desarrollo humano, y más concretamente, nos lleva a preguntarnos qué es lo que se aprende en los procesos formativos de recreación.

Para Pozo (2008), todo aprendizaje implica un cambio duradero, transferible a nuevas situaciones y que se da como consecuencia directa de la práctica realizada. Estos cambios pueden darse en el plano de los conocimientos, las formas de proceder y de comportarse. Los diseños curriculares toman en cuenta esta diversidad de componentes que pueden darse en el aprendizaje. En América Latina es muy recurrente hablar de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, como forma de clasificar estos componentes. Si bien es una tipología muy utilizada en los ambientes escolarizados, suele aplicarse también a procesos de formación en entornos no formales.

Cuenca menciona tres tipos de resultados en los modelos de educación para el ocio: los conocimientos, actitudes y habilidades. Los conocimientos en tanto conjuntos de saberes que debería aprender una persona para la vivencia de su ocio. Las actitudes, en cuanto a aquellas predisposiciones y preconcepciones que inciden, positiva o negativamente, en nuestros comportamientos y acciones de ocio. Y las habilidades psicomotrices, cognitivas, afectivas y relacionales para una vida en ocio.

La distinción entre aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales ha trascendido de los ámbitos escolarizados a los entornos no formales, pero creemos que no es suficiente para reflejar la complejidad de los aprendizajes que se dan en procesos de formación como los que se dan en recreación educativa. Pozo (2008) sugiere una clasificación de los aprendizajes más compleja, que integra postulados de dos corrientes habitualmente contrapuestas del aprendizaje: el asociacionismo y el constructivismo. De este modo, el autor distingue cuatro resultados del aprendizaje, los que se desglosarán en tres versiones según tiendan a la asociación o hacia la reestructuración: *aprendizajes conductuales, sociales, verbales y procedimentales*<sup>33</sup>

Especialmente los aprendizajes verbales, pero también los procedimentales, han sido considerados por la enseñanza escolarizada, ya sea desde un marco asociacionista o constructivista según fuera el encuadre de cada propuesta. Los aprendizajes conductuales y sociales muchas veces han sido relegados a estrategias no formales, en

---

<sup>33</sup> Los aprendizajes conductuales implican tres niveles que van de la simple asociación hasta la reestructuración cognitiva: aprendizaje de sucesos, de conductas y de teorías implícitas. Del mismo modo los aprendizajes sociales, plantean tres categorías en este caso: el aprendizaje de habilidades sociales, de actitudes y de representaciones sociales. Respecto al aprendizaje verbal y conceptual, las tres categorías explicitadas por Pozo son: el aprendizaje de información verbal, el aprendizaje y comprensión de conceptos y el cambio conceptual. Por último, el aprendizaje de procedimientos supone tres versiones: el aprendizaje de técnicas, de estrategias y de estrategias de aprendizaje. (POZO, 2008, p. 183-193)

las propias instituciones escolares (programas extracurriculares) o fuera de ellas (programas comunitarios), siendo un complemento fundamental para los objetivos de desarrollo humano.

No obstante esto, en el caso de los procesos formativos que se dan en recreación, creemos que su potencial está en aquellos aprendizajes que tienen más que ver con la reestructuración cognitiva. La recreación educativa supone una intervención en los procesos culturales que le dan sentido a la vida cotidiana (Lema, 2005), siendo este uno de los diferenciales más significativos que se dan entre la recreación y otros modelos educativos. A través del juego recreativo, se interviene en los procesos de representación, poniendo en cuestión las teorías implícitas sobre sucesos y conductas, resignificando las representaciones sociales, generando cambios conceptuales e incidiendo creativamente en el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

En la práctica cotidiana nos encontramos con proyectos de recreación que apuntan al desarrollo de diversas competencias, siendo estas casi tantas como la cantidad de proyectos que se llevan adelante<sup>34</sup>. Pero, pese a esta diversidad, creemos que estas competencias pueden clasificarse en tres categorías. Algunas competencias apuntarán a recrear las miradas sobre el entorno (competencias culturales), otras a recrear las formas de relacionarnos con nuestros semejantes (competencias sociales) y otras a recrear la propia percepción sobre sí mismo (competencias personales o del *self*). A partir de esta clasificación se pueden determinar algunas competencias específicas:

- Competencias culturales: crecimiento de estatus, desarrollo cultural y educativo, etc.
- Competencias sociales: integración social, cooperación y solidaridad, desarrollo de lazos familiares; acción comunitaria y democrática, prevención de riesgos, etc.
- Competencias personales: adaptación de conductas, mejora de la calidad de vida, desarrollo físico y mental, desarrollo de potencialidades, desarrollo de la conciencia moral, etc.

Las competencias específicas pueden ser muy diversas, dependiendo de las necesidades de la población donde se interviene y de los objetivos que se plantea el proyecto. Sin embargo, entendemos que existen algunas competencias básicas que transversalizan estos proyectos. Cualquier proyecto de formación en recreación, sin importar la población a la que se dirige ni el tipo de institucionalidad, debería apuntar al desarrollo de estas competencias.

Una primera competencia a desarrollar por los proyectos formativos en recreación sería la *autogestión del tiempo personal*. Un proyecto recreativo debería apuntar a desarrollar la autonomía en la gestión del tiempo personal de los participantes, asegurando la apropiación de esa dimensión existencial.

Otra competencia a desarrollar en los participantes de un proyecto recreativo de formación sería la *capacidad de construir satisfactores* que operen sinérgicamente sobre

---

<sup>34</sup> Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, formulados por UNESCO, nos plantean el desafío de desarrollar competencias a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. (DELORS, 1996)

las necesidades de la comunidad. El desarrollo humano de la comunidad depende en buena medida de la capacidad que tengan sus miembros de construir satisfactores que atiendan integralmente las necesidades de la población. Como veíamos en los capítulos anteriores, en los proyectos recreativos los satisfactores se traducen en propuestas de ocio que atienden integralmente las necesidades de la comunidad.

Por último, todo proyecto de formación en recreación debería desarrollar competencias vinculadas a la *capacidad lúdica del sujeto*. Esto supone desarrollar la capacidad de establecer una relación abierta con el entorno cultural y social, que se justifica desde la gratuidad de no perseguir fines utilitarios y es motivada esencialmente por el placer que esa forma de interactuar genera. La competencia de desarrollo de la lúdica asegura al sujeto la posibilidad de alcanzar el máximo desarrollo de sus potencialidades, con lo cual amplía su horizonte de desarrollo humano.

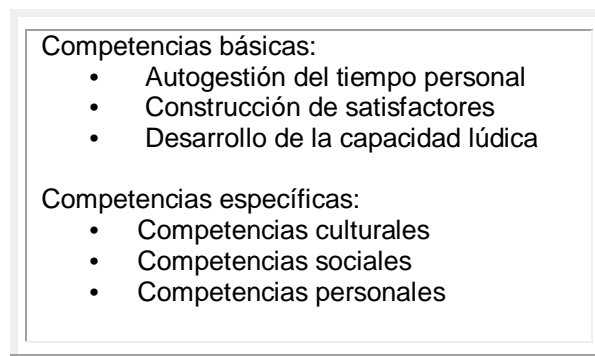


Figura 9: Competencias a desarrollar en recreación  
Fuente: Elaboración propia (2012)

### 3. Aspectos psicodinámicos de la participación en recreación

El ámbito Psicodinámico refiere a todo lo que dinamiza la conducta a favor del aprendizaje. Implica deliberar sobre “todos aquellos aspectos vinculados al proceso formativo que directa o indirectamente, tienden a dinamizar la conducta de quien aprende en relación con el proyecto de formación” (RUÉ, 2002, p. 134). Es decir actitudes, afectividad, socialización, cooperación, tipo de experiencias propuestas. Tiene que ver también con las motivaciones que encuentran los destinatarios y sus posibilidades de satisfacer ciertas necesidades personales.

Rué (2002) distingue tres grandes tipos de necesidades: las necesidades de quien se forma, los requerimientos del objeto o del fin de la formación propuesta y las necesidades y requerimientos que cubrirán los elementos mediacionales y situacionales que intervienen en el desarrollo de la formación. Todos estos elementos tienden a dinamizar

la conducta hacia el aprendizaje. Por eso las necesidades no deben verse como déficit, sino como oportunidades que hay que aprovechar y promover.<sup>35</sup>

Las *necesidades de los participantes* son uno de los aspectos psicodinámicos que condicionarán la predisposición hacia el aprendizaje. Como veíamos en el capítulo 1, los participantes de un evento educativo de este tipo, que es por definición voluntario, se movilizan buscando la satisfacción de diversas necesidades. La recreación permite desarrollar satisfactores sinérgicos, atendiendo integralmente a las necesidades presentes en la comunidad.

Max-Neef (1993) aporta una tipología de necesidades desde una perspectiva de desarrollo humano, que será de utilidad para comprender el alcance de los contenidos de la recreación educativa. Este autor plantea nueve tipos de necesidades: de subsistencia, de protección, de afecto, de entendimiento, de participación, de ocio personal, de creatividad, de identidad y de autonomía. La recreación no sólo satisface necesidades de ocio, sino también que permite:

- el entendimiento: una propuesta de recreación permite conocer más de la cultura del lugar, desarrollar aprendizajes desde el disfrute, etc.
- la participación: gracias a las propuestas de recreación la persona se siente parte de una comunidad, puede escuchar y ser escuchado en el grupo.
- la creatividad: las propuestas recreativas fomentan una interacción creativa con el entorno y el juego permite experimentar con diversos recursos artísticos.
- la identidad: la recreación permite identificarse con personas, actividades y lugares.
- la autonomía: la recreación posibilita asumir la gestión del propio tiempo, tomar decisiones en conjunto.
- el afecto: las actividades recreativas permiten apreciar y ser apreciado, contribuyen al desarrollo de la autoestima.
- la protección: especialmente en las propuestas recreativas uno se siente protegido por la comunidad a la que integra.
- la subsistencia: la recreación y el juego son un factor resiliente, y ayuda además a organizar a la comunidad en torno a la construcción de estrategias de subsistencia.

Los proyectos de formación en recreación tienden a la satisfacción de múltiples necesidades humanas –son satisfactores sinérgicos- Sin embargo no alcanza con orientar la intervención hacia la satisfacción de las necesidades de la comunidad, ya que existen otros aspectos psicodinámicos que condicionan estos procesos de satisfacción, algunos inherentes al perfil de los participantes y otros vinculados al contexto en el cual se da la intervención.

---

<sup>35</sup> En esta línea, se entiende a las necesidades como carencia y potencia a la vez. Las necesidades no siempre denuncian la ausencia de algo; a veces comprometen, motivan y movilizan a las personas. (MAX NEEF, 1993, p. 44) Generalmente, las personas que participan en actividades recreativas no la hacen para cubrir una carencia, sino porque se ven motivadas y movilizadas por la propuesta. Comer puede satisfacer una carencia (cuando se hace por hambre) o puede ser consecuencia de una potencialización (cuando se vuelve una actividad social)

En la búsqueda de esta satisfacción, los individuos y grupos humanos van escogiendo en base a preferencias y hábitos de comportamientos, desarrollados por diversos factores, a veces innatos y otras veces adquiridos culturalmente. *Los intereses, las motivaciones y las actitudes* que van asumiendo los individuos, son factores dinamizadores del aprendizaje, en tanto condicionan la decisión de participar en las propuestas de recreación.<sup>36</sup>

Si bien los intereses, las motivaciones y las actitudes definirán la intención de participar en ciertas propuestas recreativas, estos factores no son suficientes para asegurar la dinamización de los aprendizajes. Existen otras condicionantes que dependen menos del individuo y más de las acciones y los contextos en que se dan los aprendizajes. Estos factores, a los que la literatura anglosajona denomina como *barreras en el ocio*<sup>37</sup>, operarán como facilitadores o como restrictores para concretar los aprendizajes.

Las necesidades emergentes en la comunidad, los intereses, motivaciones y actitudes de los participantes, incluso las barreras que condicionan la participación en el tiempo libre serán factores psicodinámicos que dinamizarán la conducta de los participantes hacia el aprendizaje. Por ello se constituyen en un ámbito más de deliberación docente que orientará las actuaciones didácticas.

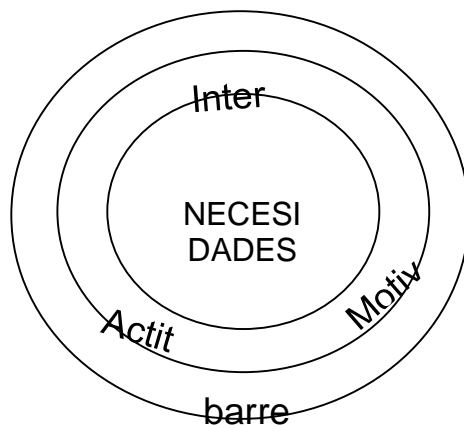


Figura 10: Aspectos psicodinámicos en Recreación  
Fuente: Elaboración propia (2012)

<sup>36</sup> Sobre los aspectos psicodinámicos intrínsecos que inciden en la recreación Cf. Bertoni, Mantero y Castelucci (2000, pp. 167-195)

<sup>37</sup> Sobre las barreras del ocio Cf. Jackson (1988)

#### 4. Contenidos de las intervenciones recreativas

El Ámbito Académico supone las formas de seleccionar y estructurar el conocimiento, y también la selección, estructuración y/o secuenciación de las actividades. Preguntarse sobre cuál es la selección de conocimientos más relevante para una formación determinada, nos lleva a intentar situar esta selección en relación a un propósito, una finalidad o a ciertos valores.

La forma tradicional, es decir la organización académica del conocimiento, está estructurada a partir de asignaturas. Pero en el caso de la educación no formal se asume el punto de vista de quien recibe la enseñanza, del contexto, etc., o de las condiciones de enseñanza (RUÉ, 2002) En este mismo sentido, los contenidos de la secuencia de actividad recreativa no pueden ser establecidos como los contenidos escolares:

La secuencia de contenidos se construye con los participantes, emergen de la puesta en común de problemáticas afines, de la vida cotidiana y de las realidades sociales; del interés de realizar en cooperación un determinado proyecto de naturaleza recreativa: transformación y creación de espacios, organización de eventos... (MESA, 2004, p. 11)

Esto condiciona ciertos perfiles del recreador, que en este caso debe oficiar de facilitador de las sinergias grupales y de mediador entre los intereses grupales y los institucionales. A su vez implica un abordaje dinámico y un tratamiento flexible a los contenidos, que no pueden reducirse a una programación previa: “[...] los contenidos y/o tareas son las actividades recreativas de origen social y cultural que emergen, se negocian, definen y redefinen gracias a la actividad pedagógica del recreador en el curso de la actividad conjunta [...]” (MESA, 2004, p. 8)

Siguiendo a Rué (2002), diremos que los contenidos que se desarrollan en un proyecto de formación recreativa, dependerá de las necesidades de desarrollo específicas de los participantes, de las condiciones específicas de la dinámica grupal, del contexto sociohistórico y coyuntural en que se encuentre y del tipo de institucionalidad con que se da ese proyecto.

Entendemos a las *necesidades de desarrollo* como uno de los factores que más condiciona la definición de contenidos. En el apartado anterior veíamos que las necesidades pueden clasificarse en nueve categorías axiológicas. Según Max-Neef (1993), estos nueve tipos de necesidades pueden ser atendidos a su vez desde cuatro dimensiones existenciales: ser, tener, hacer y estar. (1993, p. 53) Esta dimensión nos amplía el universo de contenidos a considerar en un proyecto de formación: los contenidos pueden referir al desarrollo de atributos personales (ser), a facilitar ciertos elementos instituidos (tener), a promover acciones personales y colectivas (hacer) o a facilitar el acceso a ciertos espacios (estar) Ilustremos esto con algunos ejemplos extraídos que surgen del propio Max-Neef (1993):

- El proceso de formación puede apuntar al desarrollo de los atributos personales y colectivos que permiten la satisfacción de una necesidad. Por ejemplo, la necesidad de ocio puede ser satisfecha a través del desarrollo de la creatividad, el humor, la imaginación, etc. O la necesidad de identidad, a través de la autoestima y la pertenencia.

Cualquiera de estos elementos podría constituirse como contenidos de aprendizaje en el marco un proyecto de recreación educativa que priorice la dimensión del ser.

- Lo mismo puede suceder con las instituciones, normas, mecanismos, herramientas y leyes que facilitan un proceso de satisfacción. Aquí los contenidos del aprendizaje serían juegos, fiestas, etc., que satisfagan la necesidad de ocio. También pueden ser la lectura o los maestros, como satisfactores de la necesidad de entendimiento, si fuera del caso. En este caso, la propuesta estaría enfocada a la dimensión del tener.
- También ciertas acciones personales y colectivas tienden a la satisfacción de algunas necesidades. Para el caso del ocio, se puede asumir como contenido del aprendizaje el desarrollo de la capacidad para jugar o de habilidades para relajarse. Para el caso de la necesidad de afecto, se asumen contenidos que buscan enseñar a compartir o incluso a abrazar. En ambos casos se estaría privilegiando la dimensión del hacer.
- Por último, los espacios y ambientes también son satisfactores, por lo que el proceso de formación puede asumir como contenido facilitar su acceso. El acceso a ciertos entornos naturales o incluso a la intimidad, puede satisfacer la necesidad de ocio. Pero incluso ciertos entornos de contención, por su capacidad resiliente, puede satisfacer necesidades de subsistencia, hecho que se evidencia en proyectos de recreación en situaciones de extrema pobreza. En estos casos es la dimensión del estar, la que aparece destacada.

Además de las necesidades de desarrollo, la *situación del proceso grupal* es otro de los elementos que determina contenidos a trabajar, los que tendrán que ver con los procesos de formación del grupo, con el apoyo de la tarea grupal y con el apoyo del desarrollo de destrezas personales y grupales.

La dinámica que se produce en la evolución de los grupos define una diversidad de contenidos educativos, los que van variando según el grado de madurez del grupo. En esta línea, Traversa (2002) plantea que un primer conjunto de contenidos tiene que ver con el proceso de conformación de un grupo: presentación de los integrantes y la tarea, conocimiento y confianza mutua. Otro conjunto de contenidos apunta a facilitar y promover el desarrollo de la tarea grupal: el caldeamiento o la creación de un clima de trabajo, la conformación de subgrupos, el fomento al trabajo en equipo, el diagnóstico-planificación-evaluación de la producción grupal y el estudio y trabajo de ciertos temas relevantes al grupo. Por último, el tercer conjunto de contenidos tiene que ver con generar el desarrollo de destrezas personales y grupales: la afirmación y autoconfianza, la escucha activa y la comunicación no verbal, el manejo de las emociones, la mediación y negociación de los conflictos, y la toma de decisiones.

Además de las necesidades de desarrollo y del proceso grupal, *el contexto sociohistórico* de la intervención nos plantea también la necesidad de trabajar desde ciertos contenidos. La realidad sociocultural y el momento histórico en el cual se interviene, plantea una serie de desafíos pedagógicos a considerar. Sería imposible en este trabajo hacer una síntesis de estos desafíos, desarrollados en una gran cantidad de reflexiones sobre el impacto social, económico y cultural de la sociedad postindustrial, la cultura postmoderna, la economía globalizada del capitalismo avanzado y sus innumerables etcéteras.

Los recreadores también van desarrollando en su praxis una mirada crítica sobre la realidad, la que pauta de alguna manera los contenidos de su intervención. Podemos

encontrar en este discurso, al menos ocho variantes de desafíos educativos a los que nos enfrentamos ante la realidad actual del tiempo libre<sup>38</sup>:

- 1- Ampliar el "menú recreativo", permitiendo conocer otras propuestas de ocio.
- 2- Generar alternativas para una utilización constructiva del tiempo libre.
- 3- Revalorizar el tiempo libre cómo ámbito para uno mismo, destacando su "utilidad" social y sus beneficios personales, sociales y ambientales.
- 4- Modificar las concepciones culturales de tiempo libre y juego, haciendo énfasis en el valor del disfrute.
- 5- Generar la capacidad de autonomía, el goce del placer y la sana recreación.
- 6- Modificar los estilos de vida predominantes de la sociedad postindustrial y las prácticas de tiempo libre que allí se desarrollan.
- 7- Cuestionar lo establecido, proponiendo una nueva ética social, nuevas formas de ser y relacionarse.
- 8- Integrar los ámbitos formales y no formales de educación, en una pedagogía del tiempo libre que potencie la intervención.

Además de las condiciones del grupo y del contexto, el *tipo de institucionalidad* que tenga el proyecto también condicionará los contenidos. La especificidad de los contenidos dependerá del tipo de proyecto de formación. En este sentido, Trilla (1999) señala cuatro tipos de proyectos de formación en tiempo libre, destacando los contenidos que cada una enfatiza, según se centre en el proyecto, en la actividad, en el producto o en el medio:

- Las propuestas de recreación centradas en el proyecto dan importancia al grupo y sus relaciones, los contenidos se desarrollan en torno a un proyecto compartido, promoviéndose la participación en la gestación y gestión de ese proyecto (es el caso del Movimiento Scout y de algunos clubes de tiempo libre)
- Las propuestas centradas en la actividad dan importancia a la actividad en sí misma y a los medios materiales ofertados, toman en cuenta la libertad de elección y valoran al sujeto como usuario de los servicios recreativos (es el caso de las ludotecas y algunas colonias de vacaciones)
- En las propuestas que se centran en el producto, la importancia radica en la realización de un contenido específico, mediante un aprendizaje activo y contextualizado, basado en el esfuerzo automotivado y el disfrute personal (es el caso de un taller de pintura, grupo de ajedrez, etc.)
- Por último, las propuestas centradas en el medio refiere a ciertas experiencias no institucionalizadas, que priorizan los contenidos que surgen de la vida cotidiana (tal es el caso de la "Ciudad de los Niños" propuesta por el pedagogo Francesco Tonucci)

Tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de los participantes, la dinámica del grupo en el cual se interviene, el contexto sociohistórico en el cual se da la intervención y la institucionalidad del proyecto, surgen una gran cantidad de contenidos a considerar en un proyecto de formación en recreación. Si bien decíamos que es difícil reseñar los objetivos de los proyectos de formación en recreación, reconocíamos ciertos elementos que inciden en la definición específica, lo que nos permite extraer a priori ciertas

---

<sup>38</sup> Este listado fue elaborado a partir del intercambio con estudiantes, en ámbitos de formación de profesionales de recreación.



constantes. Aún así, los contenidos de un proyecto de recreación se van configurando sobre la propia práctica.

Si bien estos cuatro tipos de variables pautarán la selección de contenidos de cada proyecto de recreación, podemos encontrar algunas constantes. Para Puig y Trilla (1996), los contenidos de una pedagogía del ocio deben cumplir con tres cometidos: facilitar la creación de situaciones de ocio, trabajar para que las actividades de ocio sean beneficiosas y convertirlo en una experiencia educativa. En primer lugar, se trata de intervenir en el tiempo libre de los sujetos para asegurar la creación de situaciones de ocio. Esto implica enseñar en el uso y organización de ese tiempo, aunque sin alterar la autonomía personal en la gestión del propio tiempo. En segundo lugar, la intervención pedagógica permitirá que los sujetos actúen libremente en ese tiempo, experimentando placer y satisfacción a través del descanso, la diversión y el desarrollo.

“El educador únicamente puede producir las condiciones ambientales y actuar de manera que los educandos encuentren un clima favorable para crear ellos mismos situaciones de ocio. Es decir, para manifestar aquellas actitudes de libertad, placer y satisfacción de necesidades que requiere el ocio” (PUIG; TRILLA, 1996, p. 114).

Por último se trata de hacer de las actividades de ocio, además de un momento de descanso, diversión y desarrollo<sup>39</sup>, experiencias realmente educativas, una vivencia ética de transformación personal y colectiva.

Tomando estas ideas como referencia, podemos decir que los procesos de formación en recreación pueden estructurarse a partir de tres grandes bloques de contenido: *tiempo libre*, *beneficios* y *experiencia formativa*. En primer lugar debe generarse, más allá del tiempo disponible, un auténtico tiempo libre. Para ello se debe comenzar por facilitar situaciones recreativas que aseguren un buen uso de ese tiempo. En segundo lugar, se deben asegurar la mayor cantidad de beneficios personales y culturales, como forma de consolidar ese tiempo libre como experiencia positiva. Por último, se buscará el contenido ético necesario para que esos beneficios faciliten la vivencia de una experiencia educativa. Que el tiempo libre se convierta en una experiencia formativa supone que lo que allí suceda, pueda ser transferido a la totalidad del tiempo social. Se trata de educar durante el tiempo libre, pero teniendo como objetivo la transformación de todo el tiempo de vida. Por ello nos debemos asegurar contenidos que puedan transferirse a la vida cotidiana: “la actividad recreativa debe incluir la transferencia como parte de su proceso (...) Aprender a utilizar el tiempo supone adquirir las competencias para transferir a nuevas situaciones las conductas incorporadas.” (MORENO, 2006, p. 95)

---

<sup>39</sup> A partir de estas tres funciones del ocio, planteadas por Joffre Dumazedier, se desarrolla la teoría clásica del ocio en la segunda mitad del siglo XX. (DUMAZEDIER, 1969, pp. 28-31)

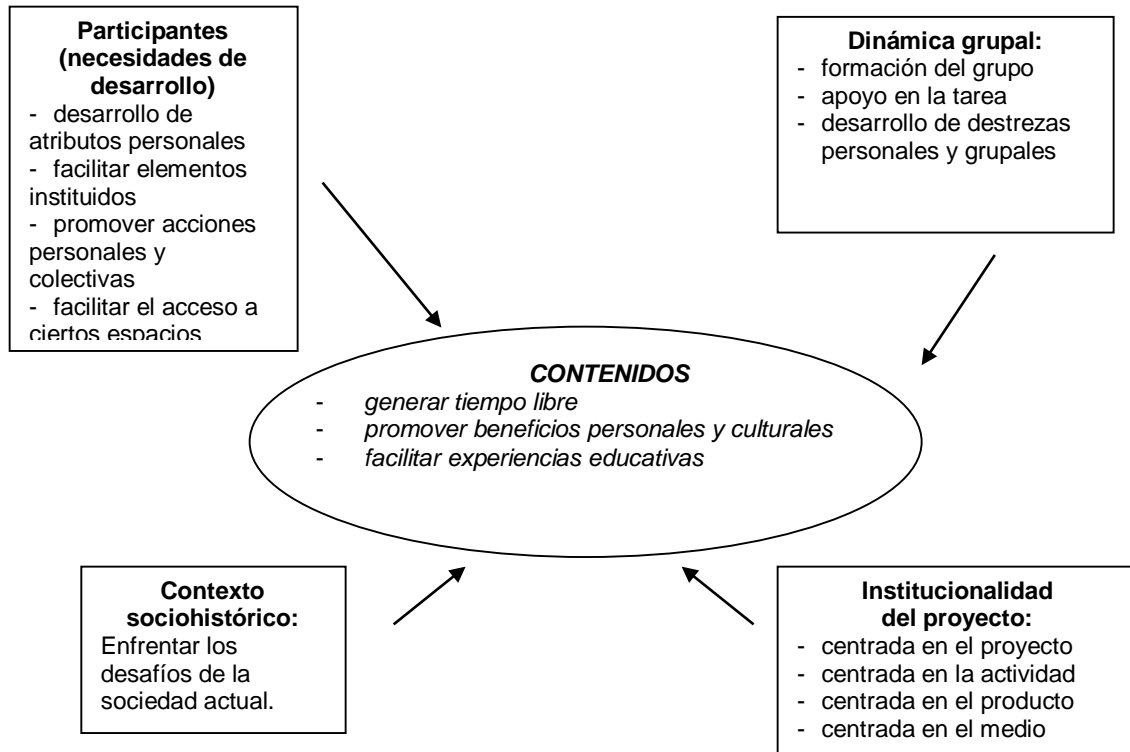


Figura 11: Determinantes en la selección de los contenidos  
Fuente: Elaboración propia (2009)

## 5. Metodología de la recreación

El Ámbito Metodológico es la ejecución funcional del proyecto, lo que involucra a las cuestiones organizativas y procedimentales. Esto supone deliberar sobre los materiales, las técnicas y los recursos más adecuados para la intervención, buscando la coherencia práctica de la propuesta con los propósitos que la definen. Los fines, objetivos e incluso la selección de los contenidos se someten aquí a la prueba de su articulación con la práctica.

Según Bonell García (2003), se suele confundir metodología con el método de la acción formativa. La metodología de un proceso formativo “es el ámbito en el que se reflexiona sobre las mejores formas para hacer que la gente aprenda.” Esto supone principios metodológicos, un método específico y los recursos necesarios para llevarlo adelante. En educación no formal muchas veces se definen los principios metodológicos y desde allí se definen las técnicas, sin explicitar la estructura que le da coherencia y eficacia a la intervención, es decir, sin explicitar el método. El método de la acción formativa es la “manera en que está construida una acción formativa, para que la gente aprenda.” (BONELL GARCIA, 2003, p. 164) Este método debe ser coherente con nuestras concepciones ideológicas y teóricas del aprendizaje, pero también debe ser eficaz en su intención de enseñar. A esto le llama la flexibilidad estratégica del método.

Siguiendo este enfoque, podemos decir que toda metodología de formación en recreación debería reflexionar en tres niveles. Un nivel teórico que haría referencia a los principios metodológicos que orientan la acción formativa. Un nivel estratégico que implica el método a través del cual se lleva adelante dicha acción. Y un nivel técnico que se refiere a los recursos que permiten concretar y aplicar la acción.

En primer lugar, podemos decir que los principios que orientan una metodología de la recreación educativa, encuentran su fundamento en los movimientos de renovación pedagógica que se han manifestado a lo largo del siglo XX, desde la Escuela Nueva hasta la Educación Popular (Freire) <sup>40</sup> Podemos destacar algunos de estos *principios metodológicos* fundamentales de la recreación educativa a través de los siguientes enunciados:

- La recreación contempla todas las dimensiones del ser
- Se basa en la capacidad del sujeto para recrear su mundo
- El grupo es la unidad básica de formación
- La participación dinamiza el proceso de formación
- Se educa actuando sobre lo cotidiano y potenciando lo extraordinario
- La tarea se organiza en proyectos basados en el interés de los participantes.
- El eje radica en el potencial educativo del juego

Como primer principio, decimos que es una *metodología integral*. Contempla las múltiples dimensiones de la persona; cada una de estas dimensiones son educables y son recursos de aprendizaje. El desarrollo pleno de la persona depende del desarrollo integrado de todas estas dimensiones, por eso la estrategia recreativa se plasma en actividades que movilizan diferentes aspectos de la persona (lo físico, lo afectivo, lo estético, lo ético, etc.)

Es también una *metodología re-creativa*. Promueve una interacción creativa del hombre con su entorno, una forma activa de relacionarse con la realidad que le rodea. En el proceso de formación, el sujeto crea y recrea su entorno, las relaciones con los demás y la forma de percibirse a sí mismo. La realidad de la vida cotidiana se pone en juego, cuestionándose las representaciones sociales más legitimadas y explorando construcciones de sentido alternativas.

Es una *metodología grupal*, ya que destaca al grupo como la unidad básica de formación. Como dicen Puig y Trilla (1996), el aprendizaje se da a través de vivencias grupales y colectivas. Esto no significa que los grupos aprendan; los que aprenden son los sujetos, pero son las situaciones grupales las que potencian el aprendizaje. (BONELL GARCÍA, 2003) Fomentar las interacciones que se establecen en los procesos de aprendizaje, potencia la capacidad del aprendizaje, tal cual como destacan psicólogos de la corriente sociocultural como Vygotsky (1989) y Bruner (1984), entre otros.

También es una *metodología participativa*, ya que promueve que el sujeto asuma su propio proceso de aprendizaje. En recreación muchas veces se confunde la participación con el consumo de actividades. El participante se involucra activamente en la realización de la actividad, pero no es tenido en cuenta en el proceso de toma de decisiones. FUNLIBRE (2004) plantea que la participación en recreación puede darse en cuatro

---

<sup>40</sup> Una buena síntesis de los aportes de estas corrientes a la educación no formal se puede encontrar en Lamata (2003, p. 36-46)

niveles: en el más básico, los participantes realizan las actividades propuestas por el recreador; en un segundo nivel, los participantes son consultados sobre ciertas decisiones sobre la actividad a desarrollar; en un tercer nivel, los participantes se involucran en ciertos aspectos del diseño de la actividad; y en el nivel más superior, los participantes son los que deciden autónomamente sobre la propuesta. Asumir el proceso de aprendizaje implica una participación que no se quede en la mera realización y que trascienda todos estos niveles, hasta alcanzar la capacidad para decidir sobre ese proceso. La participación dinamiza así el proceso de formación.

La recreación es también una *metodología activa*, es decir que lleva a implicarse activamente en el proceso de aprendizaje. Esto implica actuar sobre la vida cotidiana, pero también generar experiencias extraordinarias. La recreación interviene tanto en las acciones cotidianas como las vivencias que se salen de lo común, (PUIG; TRILLA, 1996) Tanto las actividades de la rutina cotidiana, como aquellas que se salen de lo común, plantean desafíos pedagógicos.

Es también una *metodología proyectiva*, pues organiza la tarea en torno a proyectos basados en el interés de los participantes. El trabajo a través de proyectos es una herramienta altamente potenciadora del aprendizaje. A través del él se desarrollan no sólo habilidades y conocimientos específicos, también se desarrollan aprendizajes cognitivos (se aprende a solucionar problemas, a recolectar información y analizarla, a debatir), sociales (negociación, trabajo en equipo, búsqueda de acuerdos), personales (autonomía, persistencia, iniciativa) y específicas de planeación (planificación, administración de recursos, evaluación)

Por último, decimos que es una *metodología lúdica*, ya que tiene como eje central al juego. Como veíamos en el capítulo 2, el juego recreativo no debe entenderse sólo como una mera táctica de motivación didáctica, sino que debe asumirse desde su potencial para recrear los aprendizajes instituidos. La recreación se diferencia de cualquier otro enfoque de educación en el tiempo libre en el papel que le adjudica al potencial educativo de la lúdica, como dinamizador de los aprendizajes, pero especialmente como herramienta que interviene en los procesos de construcción de sentido.

En segundo lugar nos referiremos a la forma en que se organiza la estrategia metodológica. Toda estrategia didáctica debe asumir una organización de las acciones, una estructura operativa para la realización de la tarea. La organización de una acción educativa supone un conjunto de personas y medios, estructurados en un sistema de relaciones comunicativas, que realizan un esfuerzo conjunto para perseguir un objetivo común. “La organización formal asume una determinada estructura para responder lo mejor posible a los objetivos, donde se aúnan los esfuerzos individuales, se reparten las tareas, se establecen relaciones y se necesitan una serie de recursos [...]” (FROUFE y SÁNCHEZ, 2005, p. 159)

Es difícil precisar el método en recreación educativa, cuando su desarrollo práctico se plasma en una diversidad de experiencias. Desde nuestro punto de vista, hay algunas precisiones de la estrategia, que si bien no están presentes en todos los casos, suelen concretarse en aquellas experiencias que consideramos más representativas de este enfoque. Siguiendo a Puig y Trilla (1996, p. 117), podríamos sintetizar el *método recreativo*, integrando la organización de siete dimensiones estratégicas:

- la organización de los espacios
- la organización del tiempo
- la organización de los sistemas de comunicación que dan estructura al proyecto
- la organización de la vida cotidiana del grupo, de modo de facilitar los procesos de aprendizaje
- la organización de las normas que dan un marco de acuerdo para el funcionamiento del proyecto
- la organización y animación de las relaciones humanas
- la organización de la tarea, tanto de las actividades planificadas como de las pequeñas acciones de cada día.

El método recreativo debe asegurar la *organización del espacio* para facilitar la acción educativa. se interesan no sólo por el local educativo y su organización interna, sino también por sus alrededores. El entorno es un elemento pedagógico de interés, ya que permite “generar experiencias de contraste y complementariedad respecto de la situación de vida habitual [...] proponiendo y facilitando su descubrimiento (y aprovechando) las posibilidades de aventura y disfrute estético que puede proporcionar.” (PUIG; TRILLA, 1996, p. 119)

Respecto al local, este debe ser apropiado al tipo de tareas y cantidad de personas a atender. La escasez de recursos lleva a cubrir el mínimo de espacio necesario y apuntando a la polivalencia en su uso. Generalmente los proyectos recreativos se desarrollan contando solamente con un salón para albergar cada grupo y un patio abierto para las actividades propiamente recreativas. Es el caso, por ejemplo de los grupos Scouts y otras organizaciones comunitarias. Los locales suelen ser mejores cuando se trata de proyectos que se dan en el marco de instituciones escolarizadas, pues suelen aprovechar la infraestructura escolar fuera del horario de clases.

La organización interna de los espacios y los mediadores de la planificación didáctica (recursos técnicos y materiales) va en relación a la organización de la tarea. Se busca la personalización de los ambientes, a través de un tipo de decoración que refuerce la identidad y pertenencia con la propuesta (ambientación de los espacios). Es parte de la construcción de autonomía en los participantes, facilitar la apropiación del espacio y su gestión con responsabilidad.

Puig y Trilla (1996) destacan algunas de las funciones del espacio para este tipo de propuestas. El espacio tendría, en primer lugar, una función utilitaria vinculada a la tarea. Pero también tiene una función personal, dando seguridad e intimidad a cada participante. Otra función refiere a la funcionalidad respecto a la tarea, ya que debe permitir la labor de subgrupos, pero también la labor del conjunto de integrantes, asegurando la unidad del grupo. Por último, el espacio debe reflejar las relaciones de poder que se dan, especialmente entre los recreadores y los participantes.

Otro de los componentes de la estrategia está referido a la *organización del tiempo* en estas propuestas. Según Froufe y Sánchez (2005, p. 162), “[...] el tiempo es un elemento organizativo importante porque permite asignar a cada fase del proyecto su parcela cronológica en función de los objetivos, de las necesidades, del nivel de participación de los colectivos.” Pero el tema del tiempo es particularmente delicado en el caso de la recreación, ya que uno de sus fines tiene que ver con lograr la autonomía del propio tiempo. No se trata de lograr un tiempo libre en los participantes, para ocuparlo con un

conjunto de actividades auto impuestas. La organización del tiempo en los proyectos de recreación debe tender a la autogestión de ese tiempo por parte del grupo.

Respecto a la *organización de los sistemas de comunicación*, debemos decir que este es uno de los elementos fundamentales para mantener el proyecto estructurado. La interacción entre los participantes, el diálogo sin barreras, la capacidad de escuchar al otro y considerar sus planteos, genera la confianza en los resultados. Una función fundamental en los recreadores es la de asegurar los flujos de comunicación en el grupo y fomentar el entendimiento a través del diálogo. La comunicación es otro de los factores fundamentales de identidad. El diálogo permite “la organización de los participantes en torno a las actividades [...] regular los diversos aspectos de la vida colectiva [...] conseguir la aproximación de opiniones y el acuerdo entre los miembros participantes en un colectivo.” (PUIG; TRILLA, 1996, p. 139).

La *organización de la vida cotidiana* es fundamental para facilitar los procesos de aprendizaje. La vida cotidiana supone contacto humano y el reconocimiento de la dimensión social de la persona. Por ello se apuesta a la conformación de grupos, como dinamizadores del aprendizaje. Al grupo se revierten los problemas personales. Y del grupo emanan las soluciones, los criterios, la iniciativa, las actividades, las decisiones. (MIRANDA, 1984) El tipo de grupo, la manera de constituirse y el tipo de presencia del recreador son, según Puig y Trilla (1996), aspectos que crean diferentes climas y diferentes posibilidades de intervención y acción.

Más que en los grupos, la intervención del recreador se da en los procesos grupales. De hecho es frecuente que el recreador se encuentre con una situación inicial no demasiada estructurada. “La primera realidad colectiva con que se suelen encontrar los educadores en una situación de ocio es la de una masa no estructurada de muchachos, que ha menudo no tienen otra cosa en común que participar juntos en una institución de tiempo libre”. (PUIG; TRILLA, 1996, p. 127).

La *organización de las normas* permite un marco de acuerdo para el funcionamiento del proyecto, explicitándose los criterios y principios que regulan la situación educativa. Puig y Trilla (1996) incluyen en este componente no sólo a las normas internas de funcionamiento, sino también los grandes objetivos educativos. Se incluyen “aquellas limitaciones que se refieren fundamentalmente al funcionamiento tanto organizativo como de las actividades en cualquier situación de ocio [-horarios, turnos de limpieza, distribución de los cargos de responsabilidad, toma de decisiones- y además los] principios o valores que presiden y quieren orientar el conjunto de la vida en una situación de ocio [-finalidades ideológicas y otros objetivos-]” (PUIG; TRILLA, 1996, p. 129). En tanto configuración del medio que rodea a los educandos y transmisión de valores y hábitos, las normas son uno de los factores más importantes de la acción educativa.

Respecto a la *organización de las relaciones humanas*, es uno de los elementos fundamentales para la conservación del grupo. La gestión de estas relaciones humanas, de los conflictos y de los intercambios positivos, es fundamental para la socialización de los participantes. Demanda estar presente en la vida de los grupos, pasar tiempo con ellos e implicarse personalmente en su devenir. “La convivencia supone el empleo del tiempo en actividades de interrelación personal. Actividades de relación que toman una amplia gama de manifestaciones diferentes.” (PUIG; TRILLA, 1996, p. 137).

El recreador debe tener en cuenta las características personales de cada integrante del grupo, su manera de ser, de dónde proviene, el ambiente que le influye habitualmente, y cómo todo esto influye en la dinámica del grupo.

Por último, la *organización de la tarea*, que implica tanto a las actividades planificadas como a las pequeñas tareas de cada día. Respecto a las actividades, es importante que el recreador sepa: captar y ampliar los proyectos latentes que bullen en el grupo; - formular propuestas ante la ausencia de iniciativas; facilitar la decisión definitiva; y poner a disposición los recursos necesarios. Al mismo tiempo, las tareas cotidianas no deben desestimarse, pues suponen uno de los momentos educativos fundamentales del proyecto recreativo. La distribución de tareas y su ejecución, por ejemplo, organización de la limpieza o la preparación de las comidas, son instancias fundamentales para el aprendizaje de la autonomía.

Finalmente nos referiremos al tercer nivel metodológico, el de los *recursos y técnicas*. Además de la organización de la estrategia formativa, se deben considerar los procedimientos que permiten concretar la acción formativa. Estos procedimientos se materializan en recursos y técnicas que le dan cuerpo a una secuencia didáctica.

Las técnicas son procedimientos específicos estandarizados que nos permiten obtener algunos aprendizajes. Según Bonell García (2003), no todas las técnicas se adaptan a cualquier situación de formación. Las técnicas son adecuadas cuando sirven para que se aprenda lo que queremos, cuando se adapta al grupo, cuando los docentes son capaces de guiar su desarrollo con garantías de éxito y cuando se cuentan con los recursos didácticos más adecuados para aplicarla.

La Recreación suele asumir una diversidad de técnicas que provienen de ámbitos diversos, como la educación, el arte, el deporte y hasta la actividad militar. Lo que las hace particulares a estas técnicas es que se aplican con un enfoque lúdico. Una competencia, una marcha al aire libre, una dramatización, son actividades que en el marco de un proceso de recreación se aplican como juegos. Este énfasis lúdico es un diferencial que hace al uso particular de esta diversidad de técnicas y las unifica en un modo específico de proceder.

De acuerdo con este criterio, las técnicas recreativas pueden clasificarse en cinco categorías: lúdicas, de aire libre, de expresión y creación, deportivas y de animación de grupos. Dentro de las técnicas lúdicas agrupamos a los juegos propiamente dichos - cortos o largos, de salón o exteriores, físicos o intelectuales, etc.- Las técnicas de aire libre engloban a las propuestas vinculadas al contacto con la naturaleza: campamentos, caminatas, canotajes, cabalgatas, escalada y descenso con cuerdas, ciclismo en sierras, etc. Las técnicas de expresión y creación incluyen toda la variedad de expresión plástica -pinturas, trabajo con arcilla, papiroflexia, escenografías-, de expresión corporal -dramatización, pantomima, sombras chinas- y de expresión musical -tocar y crear instrumentos, canciones, danzas-. Últimamente han surgido nuevas propuestas extraídas del ámbito del espectáculo popular, como las técnicas de circo, malabares y las de magia. Como técnicas deportivas denominamos a todas las relacionadas con el uso recreativo del deporte, tanto el tradicional como nuevas propuestas (torneos recreativos, olimpiadas, deportes alternativos). Y por último llamamos técnicas de animación de grupos a todas las que dinamizan los procesos de conformación grupal, que organizan la tarea y que permiten el desarrollo de destrezas personales y grupales. Como toda división suele ser

arbitraria dejando algunas técnicas afuera y otras superpuestas en más de una categoría. De todos modos, esta división permite clarificar la variedad de propuestas que suelen incorporarse en una secuencia didáctica de recreación.

Si bien diferenciamos al menos cinco categorías, hay un común denominador que las une y este es el juego. Estas técnicas se basan en la lúdica y en su capacidad de motivación. Son actividades voluntarias, que buscan satisfacer diferentes necesidades vitales y generar un sentimiento de placer en quienes las practican. Esto hace que muchas veces se confunda a la recreación con un entretenimiento, un pasatiempo. Sin embargo, estamos hablando de técnicas y no de meras actividades recreacionales. Hay intencionalidad y hay objetivos educativos en la acción. Esto nos permite diferenciar, a su vez, una propuesta de intervención recreativa de aquellas propuestas que se limitan a ser un simple recreo, sin lograr estas últimas consecuencias educativas relevantes. Las técnicas son procedimientos formalizados que pretenden optimizar una acción, en este caso socioeducativa. A través de estas técnicas se persiguen objetivos, en el marco de una propuesta de intervención. Es importante que los recreadores tengan esto en cuenta para no caer en el activismo, es decir en la acción reiterativa despojada de finalidad.

Las técnicas precisan de recursos didácticos para llevarse adelante. Estos son elementos materiales que diseñamos o nos apropiamos para, a través de una técnica, insertarlo en un proceso formativo y obtener así algún objetivo de aprendizaje (BONELL GARCÍA, 2003). Una cualidad de la recreación en nuestra región tiene que ver con el diseño artesanal de recursos didácticos, incluso en algunos casos realizados a partir de material de desecho. Esto permite implicar a los recreandos en el diseño de sus propios recursos, interactuando y resignificando los elementos del entorno, y desarrollando actividades en sí mismas

Los recursos hacen posibles a las técnicas y a partir de la sucesión de éstas, se conforman las secuencias didácticas.

Se entiende por secuencia didáctica –aplicada a la recreación– un proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene un inicio, un desarrollo y un final claros y que [...] responde a una intencionalidad y a unas expectativas del recreador, se articula al desarrollo de unos contenidos concretos, supone la realización de unas determinadas tareas e incluye frecuentemente una evaluación explícita y participativa de los aprendizajes realizados por los recreandos. (MESA, 2004, p. 10)

La secuencia didáctica implica una aplicación puntual del método, una instancia puntual y periódica (una sesión diaria, por ejemplo) En esta unidad, compuesta por la combinación de técnicas, podemos encontrar con una intencionalidad y expectativas del recreador, con ciertos contenidos y tareas a realizar, y con una evaluación explícita y participativa.



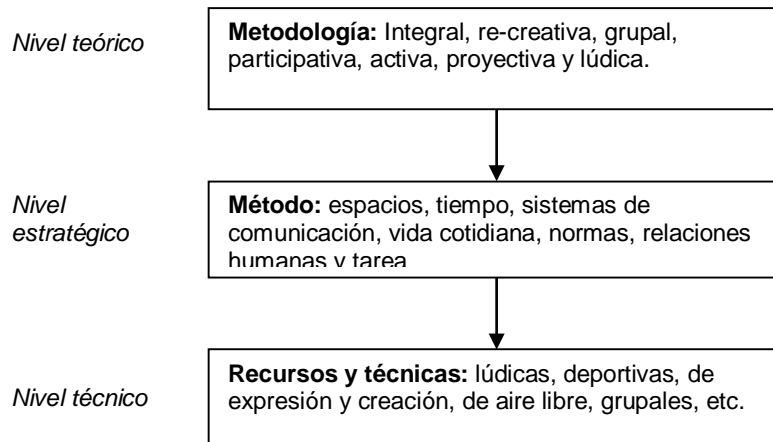


Figura 12: Metodología de la Recreación  
Fuente: Elaboración propia (2009)

Los procedimientos, junto con el método y los principios metodológicos, configuran los tres niveles de la metodología: técnico, estratégico y teórico, respectivamente. La metodología de la recreación da cuenta así de unos fundamentos que provienen, en su mayoría, de la crítica a la educación escolarizada, junto con métodos desarrollados por diferentes enfoques de la educación no formal y técnicas adaptas de diversas disciplinas.

## 6. Estrategias de evaluación en recreación

Completando el recorrido por los seis ámbitos, definidos por Rué (2002) para los proyectos de formación, vamos a destinar este último apartado a la evaluación. El Ámbito de la Evaluación supone deliberar sobre las formas de evaluar no sólo los resultados, sino también todo el proceso de formación. Esto supone entender a la evaluación, no como un control sobre los alumnos, sino como una estrategia didáctica en sí misma, para facilitar el proceso de aprendizaje. Por ello, hablamos de evaluación no sólo para mejorar lo hecho, sino también para ajustar lo que se está haciendo o incluso para prever lo que sucederá.

Evaluar supone emitir juicios de valor a partir de cierta información relevada. Implica transformar un dato fáctico en valor. Según Barbier (1993, p. 77) “La evaluación de los procesos de formación es un acto deliberado y socialmente organizado, dirigido a generar juicios de valor sobre la actividad y/o el sujeto de formación”.

La evaluación suele ser un aspecto descuidado por la educación no formal. Muchas veces estos programas se limitan a relevar el grado de satisfacción respecto a ciertos aspectos de la acción formativa, sin profundizar en el impacto alcanzado a nivel de los aprendizajes y sin demasiado rigor metodológico. “Se evalúa, si, pero muchas veces de manera subjetiva y basada en una serie de datos recogidos a partir de técnicas no sistematizadas,

casi siempre fruto de la observación participante en la interacción entre el profesorado y el alumnado durante la acción formativa.” (PULGAR BURGOS, 2005, p. 61) <sup>41</sup>

La evaluación de la formación, por el contrario, debe asumirse como un sistema complejo de acciones diversas. Acciones que se dirigen a diferentes aspectos del proyecto de formación, que intervienen en diferentes momentos de este proceso y que cumplen con variadas funciones. Según Pulgar Burgos (2005, p. 65), diseñar un proceso de evaluación implica responder a una serie de preguntas: “por qué evaluar, para qué, cómo hacerlo, qué cosas se deben evaluar, con qué técnicas, cuándo se debe evaluar y quién debe hacerlo”. Por ello, un componente fundamental en el diseño de proyectos de formación será el diseño del plan de evaluación.

La evaluación en procesos de formación puede tener varios niveles. Casellas (2003) entiende a la evaluación como un proceso que implica avanzar, paso a paso, en seis niveles de profundidad: en el nivel 1 nos preguntamos qué tal ha salido, en términos generales, una acción formativa; en el nivel 2 nos preguntamos por qué esa acción ha salido así, lo que implica valorar parcialmente los distintos aspectos que configuran una acción formativa; en el nivel 3 nos preguntamos si realmente hemos conseguido algún resultado; en el nivel 4 nos preguntamos sobre aquello que debemos corregir para la próxima sesión; en el nivel 5 nos preguntamos si los aprendizajes adquiridos son aplicados en la realidad cotidiana; por último, en el nivel 6 nos hacemos una pregunta crucial que juzga la validez de toda la acción: ¿para qué sirve todo esto?

Los proyectos de formación en recreación deben atender a todos estos niveles. Muchas veces la evaluación queda restringida a los primeros niveles, valorando la satisfacción sobre diversos aspectos de la acción y, en el mejor de los casos, observando los resultados de aprendizaje en los sujetos involucrados e introduciendo los ajustes necesarios. Pero si la recreación pretende ser una herramienta de transformación social, deberá avanzar hacia los niveles de mayor profundidad, evaluando en que medida esos aprendizajes tienen un impacto en la vida cotidiana y son factores de transformación de la realidad social.

Para ello es necesario construir un sistema complejo que incorpore los diferentes ámbitos del proyecto de formación. Para comprender la complejidad del proceso de evaluación, es importante determinar cuándo se evalúa y qué es lo que se evalúa. Respecto al cuándo, la evaluación puede ser retroactiva para mejorar lo ya hecho, interactiva cuando sirve para ajustar lo que se está haciendo o proactiva cuando orienta la acción según una previsión de lo que sucederá (RUÉ, 2002). Respecto al qué, debemos distinguir entre la evaluación de los agentes orientada a sujetos, grupos e instituciones (evaluación de los recreadores, de los participantes, institucional, etc.) y la evaluación de las acciones orientada a los procesos (evaluación del trabajo, métodos, actividades, mecanismos y sistemas) (BARBIER, 1993). Tomando en cuenta los dos tipos de objetos de evaluación (agentes y acciones) y los momentos en los que debe darse la evaluación (proactiva, interactiva y retroactiva), elaboramos un cuadro donde se distribuyen diferentes aspectos

---

<sup>41</sup> Si bien compartimos esta afirmación, también nos resulta interesante la advertencia de Casellas que va en sentido contrario. Para éste, el afán evaluador conlleva un riesgo que es “sobrecargar de tensión evaluativa la acción formativa: la evaluación no puede convertirse en algo más importante que el propio proceso de aprendizaje.” (2003, p. 232) Los sistemas de evaluación deben ser acordes al tamaño de los proyectos de formación, sino se corre el riesgo de generar una tensión excesiva en los equipos de trabajo.

del proyecto de formación en recreación, desarrollados en los ámbitos anteriores. La figura 13 pretende reflejar un sistema complejo de evaluación para este tipo de proyectos.

Tomando en cuenta los agentes del proyecto de formación, se debe partir de una evaluación proactiva de los elementos de diagnóstico, especialmente de las necesidades de desarrollo referidas a los sujetos afectados. Luego, durante el proceso, la evaluación interactiva pondrá el foco en la participación, en cómo los aspectos psicodinámicos (intereses, motivaciones y actitudes) facilitan o restringen el buen desarrollo del proyecto formativo. Finalmente, terminada la acción formativa, una evaluación retroactiva permitirá evaluar los resultados del aprendizaje: en qué medida se concretaron los aprendizajes esperados, cómo impactan estos en la realidad cotidiana del sujeto y en qué medida son fuente de transformación social.

Del mismo modo, tomando en cuenta las acciones del proyecto de formación, tendríamos que comenzar por una evaluación proactiva de los valores y de las orientaciones pedagógicas que inspiran el diseño del proyecto. Durante el desarrollo de la actividad, la metodología y en cierta medida las actuaciones didácticas podrán ser evaluadas en forma interactiva, procurando concretar los ajustes que permitan aproximarse de la mejor medida a los objetivos de formación. Y por último, la evaluación retroactiva se concentrará en las actuaciones didácticas realizadas y en la selección de los contenidos de aprendizaje, y al igual que en el caso de los agentes, no sólo importará la calidad de las acciones emprendidas, sino también en qué medida éstas impactan en lo cotidiano y potencian la transformación de ciertos aspectos de la realidad social.

<b>Referentes de evaluación en recreación</b>		
	<b>AGENTES</b>	<b>ACCIONES</b>
Proactiva	Énfasis en los elementos de diagnóstico (necesidades de desarrollo, contexto)	Énfasis en valores y orientaciones pedagógicas
Interactiva	Énfasis en participación (intereses, motivaciones y actitudes)	Énfasis en metodología y actuaciones didácticas
Retroactiva	Énfasis en resultados del aprendizaje	Énfasis en selección de contenidos y actuaciones didácticas.

Figura 13: Objetos de evaluación en recreación  
Fuente: Elaboración propia (2009)

El juicio de valor para la evaluación de los proyectos de formación en recreación debe partir de un cúmulo de información relevado, que permita comparar el objeto con su referente. Esa información puede ser relevada de diferentes formas y por diferentes actores en el proceso de formación. Escapa a las posibilidades de este trabajo el diseño de los instrumentos y la definición de indicadores para atender a la diversidad de

referentes que este sistema complejo requiere. Simplemente es nuestro propósito insistir en la necesidad de reconocer un enfoque complejo de la evaluación, que de cuenta de un enfoque igualmente complejo de los proyectos de formación en recreación, como el desarrollado en este capítulo.

En el recorrido de los seis ámbitos que, según Rué (2002), hacen a un proyecto de formación, hemos intentado reflejar las condiciones de enseñanza que se promueven desde la intervención recreativa. Asumir a la recreación como proyecto de formación implica un proceso complejo que aborda integralmente estos seis ámbitos. El recreador, más que un técnico que administra linealmente un programa de actividades, es un educador que delibera constantemente sobre las diferentes caras de este proceso y la compleja particularidad de su acción didáctica.

En este proceso, el recreador debe contar con una serie de recursos instrumentales que hacen a la aplicación didáctica de la intervención. Esto es lo que desarrollaremos en el próximo capítulo.

## Capítulo IV

### Diseño y ejecución de juegos y actividades recreativas

La acción didáctica en recreación, como vimos en el capítulo anterior, es un proceso complejo de deliberación permanente en torno a diferentes ámbitos. Este proceso se lleva adelante mediante una metodología particular desde la impronta de la recreación y el juego, que tiene su dimensión más concreta en unidades didácticas que son las actividades concretas, en este caso las actividades recreativas.

El propósito de este capítulo será repasar algunos de los recursos instrumentales que al diseño, planificación y ejecución de juegos y actividades recreativas, en tanto aplicación didáctica de nuestro enfoque de intervención. Si bien serán desarrollados en función de un enfoque educativo de la recreación, como el que hemos priorizado a lo largo de este libro, los recursos que aquí presentamos son válidos en su mayoría para cualquier otro enfoque y disciplina educativa que haga un uso instrumental de este tipo de actividades.

#### **1. Diseño y planificación de actividades recreativas.**

Las actividades recreativas son el elemento central de un proceso de intervención educativa en recreación. Equivalen a la unidad didáctica mínima en la cual se articulan los diversos contenidos y técnicas. Pueden aplicarse tanto a actividades de corta duración (taller de dos horas) como a actividades de duración media (eventos de varios días que se centran en un único objetivo general)

Entendemos por actividades recreativas a los eventos organizados generalmente en el tiempo libre y en torno al disfrute, en el marco de un proceso de intervención educativa, que involucran a más de una técnica recreativa y tiene como objetivo la concreción de un resultado de aprendizaje o desarrollo. La actividad recreativa entendida aquí como acción educativa –en el sentido que tomábamos de Gillet (2006) en el capítulo 1-, es decir no sólo como un conjunto de operaciones humanas conducentes a un fin, sino como acción social que busca o implica un efecto, una transformación.

Estas pueden ser:

1. Actividades lúdicas como grandes juegos, ludotecas, kermesse, olimpiadas recreativas, jornadas de juegos, veladas, pasatiempos culturales, días de la familia.
2. Actividades físico deportivas, como los espacios de práctica deportiva, torneos y deportes recreativos, la actividad física en general –aerobismo, natación. ciclismo-
3. Actividades de aire libre, como campamentos, actividades de turismo aventura, actividades náuticas, etc.
4. Actividades de expresión y creatividad, como talleres de expresión plástica, corporal y musical, muestras artísticas, actividades creativas, talleres de manualidades y artesanías, hobbies y coleccionismo.
5. Actividades de difusión cultural, como presentaciones artísticas, espectáculos, eventos literarios, etc.
6. Actividades de turismo recreativo, como visitas, excursiones, paseos, circuitos patrimoniales.

7. Actividades festivas, como eventos conmemorativos y sociales, bailes, banquetes, fiestas temáticas y folklóricas.
8. Actividades solidarias, como actividades de servicio a la comunidad, voluntariado social, animación comunitaria, etc.
9. Actividades de formación, como talleres de desarrollo de habilidades, cursos de bricolaje, idiomas, cocina, etc.

La diversidad de ejemplos es muy grande, tanto como la creatividad de los recreadores. Pero el común denominador de estas actividades está en que son voluntarias, centran la motivación en el proceso más que en los resultados, son placenteras y permiten el desarrollo de diversas potencialidades personales.

El recreador debe asegurar el cumplimiento de estas características, para que la intervención no se vuelva una tarea rutinaria más, sino para que sea una experiencia auténticamente recreativa y transformadora. Por ello el diseño y planificación de actividades recreativas debe ser una alternativa a la improvisación que muchas veces lleva al recreacionismo.

### 1.1 Diseño de actividades recreativas.

El diseño tiene que ver con las fases previas a la ejecución de una actividad recreativa. El antes es la etapa creativa, la etapa de la invención, de la sinergia de pensamientos individual o colectiva, de la lluvia de ideas, es el momento en que podemos volar con la imaginación.

Pero después esto debe ser aterrizable, aplicable a la realidad, al contexto, a un grupo. Como se dice “el papel aguanta con todo”, pero luego hay que realizarlo.

En esta etapa debemos estar muy claros hacia donde vamos, cuáles son las laderas que nos contienen en el camino que queremos seguir y de las que no nos podemos apartar, cuál es el marco donde nos podemos mover. Para ello tenemos que lograr que el equipo que está involucrado en esta etapa de diseño esté alineado en una misma concepción de la práctica recreativa

Hace tiempo en algún taller utilizamos para esto un neologismo, la palabra “indoctrinación” no entendida como adoctrinamiento -como se ha instalado por influjo del idioma inglés- si no en el sentido de involucrarse la persona por su propia convicción. Se trata de construir una doctrina común de tener muy claro el qué, el para qué y el cómo. De velar porque haya una verdadera coherencia entre el discurso, la práctica y el contexto de intervención. En síntesis se trata de lograr que todos los recreadores que participan en el diseño de la actividad hablen un mismo lenguaje. Si esto se logra, todas las acciones posteriores van a estar alineadas con esa doctrina común, alineadas con una propuesta pedagógica, alineadas con un proceso educativo.

El diseño de actividades recreativas implica una serie de criterios de programación, en el cual se seleccionan y organizan contenidos adecuados a los objetivos que se pretenden alcanzar en cada momento. La selección y organización de estos contenidos debe estar encuadrada en una serie de estilos y principios de la programación.

Al programar juegos y actividades el recreador toma en cuenta diversas referencias: los antecedentes de la propuesta, la experiencia de los recreadores, lo que hacen otras instituciones similares y lo que demandan los participantes. Esto configura diversos estilos de diseño y planificación (DUARTE FERNÁNDEZ, 1998)

Muchas veces cuando estamos ante una propuesta que cuenta con antecedentes, se programa repitiendo aquello que funcionó en otra oportunidad anterior y modificando lo que no funcionó. Año a año se renuevan los diversos programas recreativos siguiendo este procedimiento, el problema es que deja poco margen a la innovación y generalmente no se anticipan los fracasos.

Cuando estamos ante recreadores con algo de experiencia, suelen pesar los conocimientos y creencias de éstos respecto a lo que la gente demanda o necesita. Esta práctica se torna autoritaria y asistencialista, y los cambios suelen procesarse con lentitud.

Cuando se tiene acceso a información de otras propuestas recreativas similares, muchas veces éstas se toman como referencia, especialmente en las propuestas que no cuentan con un antecedente propio. Este es un insumo importante, pero que tiene sus limitaciones ya que la diferencia de públicos, contextos e instituciones suele ser un factor que condiciona el éxito de cada propuesta.

Por último, cuando se tiene posibilidad de acceder previamente a los participantes, relevar sus deseos e intereses es un recurso muy importante. Esta práctica es muy aconsejable, pero implica costos adicionales y demanda un tiempo previo a la planificación. Incluso tiene como limitante el hecho de que la gente sólo demanda lo que conoce, por lo tanto no es suficiente para dar a conocer nuevas propuestas.

Estos cuatro estilos de planificación – a los que Duarte Fernández (1998) llama respectivamente práctica tradicional, con dirección autoritaria, corriente y de los deseos expresados- son habituales por separado, pero pocas veces se los toma en cuenta en su conjunto. Sin duda que al momento de programar sería muy favorable considerar la mayor cantidad de estas prácticas, dentro de las posibilidades que tenga cada propuesta.

Pero estas cuatro prácticas plantean a su vez una dificultad para un enfoque de recreación educativa. Por un lado sitúan la programación al comienzo del proceso, previo a su ejecución, y por el otro, el rol de diseño de la propuesta recae en los recreadores, reduciendo la participación de los beneficiarios a una expresión de deseos.

Como veíamos, la acción didáctica en recreación educativa implica un proceso de deliberación permanente, que promueve a su vez la participación de los beneficiarios en el diseño y ejecución de la actividad. Por lo tanto, debemos repensar un estilo de diseño y planificación adecuado a este enfoque que tome en cuenta la no linealidad de este proceso y la progresiva cogestión de los participantes.

Como veíamos en el capítulo anterior, la acción didáctica de la recreación es un proceso de deliberación permanente, por lo que no puede ser absolutamente programado de antemano. Esto no quiere decir que no se pueda planificar con anticipación, pero lo cierto es que la planificación debe dejar espacio para el rediseño permanente de las actividades programadas, permitiendo un proceso no lineal de planificación.

También en el capítulo anterior hacíamos referencia a cuatro niveles de participación: el consumo de propuestas diseñadas por los recreadores, la expresión de intereses, la participación en la toma de decisiones y la autogestión de la propuesta. Obviamente que alcanzar los niveles más avanzados de participación no siempre es posible; esto dependerá de las características y edades de la población, del momento en el proceso grupal, etc. Probablemente los estilos sugeridos por Duarte Fernández (1998) sean aplicables para el comienzo de un proceso educativo, pero en recreación educativa se debe apuntar a lograr un estilo cooperativo y cogestivo en la planificación.

Esto implica un estilo de planificación que integre a los participantes en ese proceso, no sólo expresando sus intereses, sino también asumiendo progresivamente las decisiones respecto a las actividades a realizar y la forma en llevarlas adelante. La metodología de proyectos aplicadas por los Scouts o el trabajo por comisiones de los grupos de animadores juveniles son dos ejemplos de experiencias que promueven la apropiación de estos procesos de aprendizaje.

Problematizar los estilos de diseño y planificación nos sugiere ya algunos criterios que deben ser tenidos en cuenta. En esta línea Duarte Fernández (1998) sugiere algunos criterios en el diseño de programas y actividades recreativas:

1. El diseño debe tomar en cuenta las finalidades perseguidas por todos los actores involucrados. La institución y quienes la dirigen persiguen diversos objetivos al incorporar programas recreativos. Estos son complementarios, aunque no necesariamente son idénticos a los que persiguen los recreadores. Por otra parte los participantes también buscan sus propios objetivos. El diseño, entonces, no debe desestimar ninguno de ellos.
2. La selección de contenidos debe basarse en las necesidades, intereses y habilidades de la población. Tomar en cuenta las habilidades permite incorporar propuestas que estén al alcance y que a su vez desafíen a los participantes. Apelar a los intereses asegura una buena motivación en la propuesta, pero no siempre cubre las necesidades de la población.
3. El diseño debe asegurarse generar diversos beneficios, permitiendo una satisfacción integral de las necesidades de la población. La oferta de actividades deberá asegurar beneficios psicológicos, educativos, sociales, de relajación, fisiológicos y estéticos (BEARD; RAGHEB *apud* CUENCA, 2004)<sup>42</sup>
4. Si bien debe partir de los intereses de la población, la selección de actividades debe ampliarlos y orientarlos a experiencias positivas. En tanto acción educativa, debemos ampliar la experiencia recreativa de la población y orientarla en un sentido humanizante que conduzca al desarrollo personal y comunitario.
5. Y cómo planteábamos más arriba, se debe promover un diseño que fomente una participación activa, no consumista. Una participación que no se limite a elegir entre una serie de ofertas, sino que fomente el empoderamiento por parte de la población de sus propias experiencias recreativas.

En el diseño de una actividad recreativa, se pondrán en juego todos los recursos del equipo que lleva adelante la propuesta, en procura de lograr que satisfaga en mayor medida las necesidades e intereses del público al que se dirige. Por eso hay cuatro

---

<sup>42</sup> BEARD, J.G.; RAGHEB, M.G. "Measuring leisure satisfaction". **Journal of Leisure Research**, v. 12, n.1, p. 20-33, 1980.



principios que se deben respetar: equilibrio, diversidad, variedad y flexibilidad. (DUARTE, 1998)

Debe haber un equilibrio entre los diferentes contenidos que componen la actividad y entre los diferentes públicos a los que se apunta. Debe asegurarse la diversidad de las propuestas, de modo de alcanzar a la mayor cantidad de necesidades e intereses. Se debe diversificar la presentación de las propuestas para mantener la motivación, y se debe apuntar a diferentes niveles en las habilidades, de modo que estas no queden relegadas a una élite. Debe existir una variedad de contenidos que eviten la rutinización y que complemente a aquellas propuestas consolidadas. Y por último, debe planificarse con flexibilidad, atendiendo a las necesidades cambiantes de los participantes, adaptándose a las condiciones cambiantes del contexto y adicionando contenidos nuevos que respondan a intereses especiales.

Todos estos criterios deberán tenerse en cuenta a la hora de seleccionar y organizar los diferentes contenidos. Pero también hay otros determinantes que surgen del contexto en el cual se da la intervención, que se deben analizar, conocer y compartir. Para ello precisamos relevar algunos elementos como factores institucionales, del contexto, características de la población, etc.

En el capítulo anterior hacíamos referencia a los determinantes de la intervención educativa. Pero en la acción recreativa cotidiana nos encontramos con otros determinantes, más específicos, que pautan el diseño de las actividades. Hay un conjunto de factores a tomar en cuenta, elementos que condicionan la selección de actividades, el momento y forma de realizarlas.

El *marco institucional* de la intervención plantea una serie de elementos que incidirán en el diseño. Por lo que es conveniente conocer y relevar el tipo de programa de la institución donde trabajamos (formal, no formal, informal), junto con los objetivos institucionales, del programa y de la actividad específica. No es lo mismo una actividad recreativa que se realiza en el marco de un colegio, que desde una comisión barrial; no es lo mismo si la organización cuenta con una Dirección favorable a este tipo de propuestas, que si esta Dirección es hostil a la iniciativa. Los componentes organizacionales son el encuadre de la actividad, por lo que deben ser tenidos en cuenta al momento de definir cómo, cuándo y dónde realizarla.

Vinculado con esto, los *recursos e infraestructura* de la institución también son aspectos determinantes en el diseño, considerando los recursos físicos, que incluye no sólo a las instalaciones disponibles para la actividad –propias o ajenas-, sino también todos los recursos tecnológicos (equipamiento audiovisual, informático, etc.) y materiales (deportivo, lúdico, didáctico, etc.) La disponibilidad de espacios y especialmente las alternativas para no depender de los condicionamientos climáticos, serán aspectos claves para nuestro diseño.

Otro componente refiere a los *recursos humanos* con los que se cuenta para llevar adelante la actividad: nos referimos a los recreadores profesionales, los talleristas expertos en una disciplina, pero también a los voluntarios que surgen entre los participantes y a otros actores que colaboran en la realización de la actividad (transportistas, personal de limpieza, etc.) Es importante saber con la cantidad de recursos humanos que contamos, su formación y sus destrezas.

Un cuarto componente refiere a las *características de la población*, en cuanto a los aspectos sociodemográficos (edad, sexo, nivel socioeconómico, ubicación geográfica), las características socioeconómicas, culturales y psicofísicas del grupo y especialmente en cuanto a sus hábitos de tiempo libre, su disponibilidad de tiempos, su comportamiento recreativo y sus intereses, motivaciones y actitudes respecto al ocio, su experiencia anterior en este tipo de propuestas.

El *entorno* donde se va a realizar la actividad es otro factor clave. Las actividades recreativas suelen adaptarse a los más diversos espacios, por lo que el entorno suele generar muchas posibilidades para el diseño de la misma. Las características de la infraestructura, su ubicación geográfica, las posibilidades del entorno próximo y del cercano, los factores ambientales, como las condiciones climáticas (pronósticos, estación del año); todos estos son aspectos a considerar al momento del diseño.

Conocer claramente el entorno, los recursos físicos, las características de la población, los recursos humanos y los componentes organizacionales de la institución, es algo fundamental pues nos permitirá dimensionar las posibilidades reales para que nuestra actividad sea exitosa. Por ello es recomendable partir de un buen relevamiento y diagnóstico de todos estos componentes.

A modo de ejemplo, proponemos algunos formularios que pueden facilitar este relevamiento (figuras 14 y 15). Si bien en la práctica el relevamiento suele hacerse sin formularios de este tipo, consideramos que el hecho de explicitarlos en este momento facilitará la comprensión de la diversidad de aspectos a considerar previo al diseño de actividades.

	<b>Recursos</b>	<b>Cant</b>	<b>Especificaciones</b>
Infraestructura edilicia	Aulas		
	Salones multiuso		
	Teatro		
	Gimnasios		
	Piscinas		
	Patios abiertos		
	Canchas deportivas		
	Espacios verdes		
Entorno cercano	Plazas o parques		
	Playa		
	Curso de agua o lago		
	Cerros		
	Puntos interés turístico		
	Instalación deportiva		
Recursos tecnológicos y materiales	Equipamiento audiovisual		
	Equipamiento deportivo		
	Equipamiento lúdico		
	Equipamiento informático		
	Material de papelería		
	Material de exp. artística		
	Equipamiento de camping		

Figura 14: Ficha relevamiento recursos físicos  
Fuente: Elaboración propia (2012)

	<b>Tipo</b>	<b>Cant</b>	<b>Especificaciones</b>
Destrezas personales detectadas en el equipo de recreadores	Musicales		
	Teatrales		
	Corporales		
	Circo, magia, etc.		
	Aventura		
	Deportivas		
	Otras:		
	Total de recreadores		
Staff de colaboradores	Talleristas especializados		
	Limpieza		
	Transporte		
	Seguridad		
	Intendencia		
	Mantenimiento		
	Secretaría		
	Otros		
Otros colaboradores voluntarios			

Figura 15: Ficha relevamiento recursos humanos  
Fuente: Elaboración propia (2012)

Teniendo en claro las posibilidades que surgen del relevamiento previo, se procede al diseño de la actividad. Una actividad recreativa supone la articulación de una serie de técnicas y recursos recreativos, agrupados como contenidos didácticos y persiguiendo la consecución de uno o más objetivos.

A partir del relevamiento es fundamental plantearnos cuál es el objetivo general o la finalidad central de la actividad. El objetivo es lo que le dará sentido a la actividad en el marco de un proceso de formación más amplio. Subestimar el objetivo es un error que conduce frecuentemente al activismo en muchas propuestas recreativas.

Un recurso que suele ser muy útil para mantener presente el objetivo es seleccionar un título o ambientación temática. La ambientación en torno a un tema reconocible por los participantes (una película, un hecho histórico, una manifestación cultural) le da un eje estructurador a la actividad, nos sirve de primera guía para la propuesta a desarrollar, dando coherencia y un hilo conductor casi natural.

El relevamiento, el objetivo general y la posible ambientación nos permitirán lograr la inductación de la que habláramos anteriormente. Y con esto claro e internalizado sugerimos continuar con una lluvia de ideas de los posibles contenidos para la actividad. Elaborar un listado exhaustivo de todos los contenidos -juegos, técnicas participativas, canciones, danzas, talleres, etc.- que podrían realizarse en este encuadre y que podrían funcionar con la población. Es la etapa creativa en la selección de los contenidos.

Aquí entra todo y es conveniente no “ponerse techos”, no limitarnos en esta etapa por la carencia de materiales o por ideas que nos parezcan difícilmente realizables. Recordemos que materiales, útiles, espacios, personajes y otros recursos necesarios, siempre se pueden conseguir si realmente los consideramos fundamentales para la actividad. Proponemos que durante el diseño se escriba todo lo que se nos ocurra, sin especificar los objetivos.

Aún cuando no se explicitan los objetivos, estos siempre están presentes en el momento creativo. Cuando uno tiene claro el encuadre y piensa en los contenidos, lo hace en forma global ya se está haciendo la película de cómo va a funcionar y qué se va a lograr, qué impacto puede tener en los participantes. Cabe aclarar que cuanto mayor experiencia se tiene en la ejecución de actividades lúdicas y recreativas, esto se hace muchísimo más evidente. Y si la etapa de inductación fue fructífera la coherencia de cualquiera de estas actividades se dará naturalmente.

Una forma sencilla pero efectiva de comenzar a diseñar se sintetizaría en tres preguntas esenciales: ¿qué?, ¿para qué? y ¿con qué? A partir del relevamiento, del objetivo general y de la ambientación -si la hay-, nos debemos preguntar qué contenidos podríamos realizar, para qué realizarlos y con qué recursos disponemos. El *qué* refiere a los contenidos concretos que están a nuestro alcance (juegos, técnicas participativas, canciones, danzas, etc.) El *para qué* alude a los objetivos específicos que surgen de los participantes. El *con qué* apela a los recursos (humanos, materiales y económicos) que están disponibles para la propuesta. De lograrse que estos tres elementos coincidan, estamos ante un embrión de actividad.

El diseño de una actividad implica seleccionar y descartar contenidos, ordenar lo que nos quede en el tiempo que tenemos y distribuir claramente las responsabilidades. Por ello es muy útil apoyarse en una herramienta gráfica como la que presentamos a continuación.

Tema central y/o ambientación:		Planilla hecha por:			
Objetivo general:	Fecha:	Lugar:			
Contenidos, técnicas y metodología	Objetivos	Materiales	Responsables	Duración	Impactos y comentarios específicos

Figura 16: Herramienta para el diseño y planificación de una actividad  
Fuente: Elaboración propia (2012)

En la planilla se definen los contenidos recreativos a implementar (una batería de juegos, un conjunto de danzas, una actividad de reflexión, un mini torneo, etc.) con menor o mayor detalle según la experiencia del recreador, lo que se espera lograr con la misma, los materiales necesarios para su realización, las personas a cargo, el tiempo destinado y las observaciones que se puedan registrar previo o durante la ejecución. Se destinan tantas filas como contenidos tenga la actividad.

Cada contenido tendrá sus objetivos funcionales que apuntarán a facilitar cierta dinámica grupal, dependiendo del momento de la actividad (comienzo, clímax, cierre), de los ambientes grupales que se persiguen en cada momento (reflexión, algarabía, etc.) Estos objetivos son funcionales al objetivo mayor de la actividad, que generalmente es un resultado de aprendizaje a alcanzar, una oportunidad de desarrollo para el grupo en el que se interviene.

Los objetivos funcionales y la distribución de los contenidos permiten manejar el *ritmo de la actividad*, fluctuando entre diferentes niveles de intensidad. El ritmo depende de la alternancia de los contenidos, de la variación en la intensidad de los mismos y de la duración adecuada. Gracias a una combinación coherente de estos elementos y, como sucede con la música, el ritmo permite escapar de la monotonía, conducir las emociones, procesar los clímax y dar un cierre adecuado. (IZULAIN, 1984).

En el ejemplo la actividad comienza con un aumento importante de intensidad producto de un buen comienzo y rápidamente se alcanza un primer clímax. Luego la intensidad cae para retomar un nuevo impulso que permite alcanzar el clímax principal. Finalmente la intensidad cae un poco para permitir un cierre adecuado.

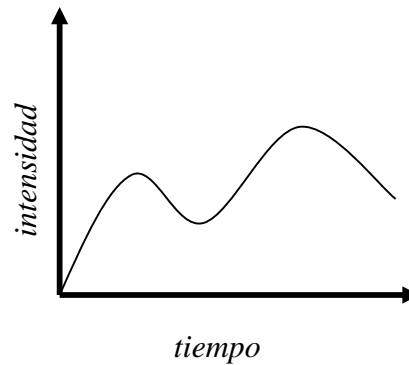


Figura 17: Ejemplo de ritmo de una actividad  
Fuente: Elaboración propia (2012)

Estas variaciones son posibles gracias a una distribución adecuada de contenidos recreativos. Al inicio de una sesión se comienza con unos juegos rompehielos que permitirán un rápido caldeoamiento. Luego una instancia de trabajo grupal generará una caída de la intensidad, pero no necesariamente del interés. Finalmente la presentación de lo producido por los grupos redoblará la intensidad; de no ser así, el recreador contará con algún recurso opcional (una danza, un juego breve, etc.) que de ser necesario se pondrá en práctica para lograr la intensidad adecuada al cierre<sup>43</sup>.

El ritmo nos obliga a proponer *una secuencia lógica de juegos, técnicas y contenidos*, tomando en cuenta tanto lo afectivo y emocional como lo operativo. De acuerdo con lo emocional, hay algunos recursos a considerar, como iniciar con juegos que permitan el caldeoamiento, jerarquizar las actividades centrales, darle un cierre adecuado a la actividad. Pero también es pertinente considerar aspectos operativos que de no combinarse adecuadamente, pueden afectar el ambiente que pretendíamos alcanzar.

Entre los aspectos operativos están las formaciones y los espacios necesarios, ya que los cambios en la organización espacial pueden romper el clima creado. Se debe intentar agrupar contenidos que implican las mismas formaciones, por ejemplo agrupando primero juegos de formación libre, luego juegos de ronda, y finalmente juegos de equipo (un error recurrente entre los principiantes es proponer un juego en círculo, luego otro en equipos, para luego volver al círculo y finalizar con un juego en parejas) También es conveniente ordenar y agrupar las actividades por espacios, en los casos en que necesitamos transitar por lugares diferentes (por ejemplo adentro, afuera, salón, gimnasio, etc.)

---

<sup>43</sup> Esta gráfica es un ejemplo y cada actividad tendrá la suya, dependiendo de la cantidad de clímax, la intensidad con la cual se quiera finalizar, etc.

El ritmo nos obliga también a *tener siempre técnicas y juegos alternativos*. Siempre hay contenidos que nos quedaron en el listado inicial o pequeños juegos que son caballitos de batalla que entran en nuestro marco común y que pueden llenar un hueco cuando es necesario sin modificar la esencia de la propuesta. Estas alternativas deben estar registradas en la herramienta de diseño (por ejemplo, al final de la planilla), pues durante la ejecución no siempre hay tiempo para improvisarlas.

La secuencia lógica es posible analizarla utilizando una herramienta como la que proponemos para el diseño y planificación de actividades. No sólo es un recurso apropiado para el diseño de la actividad, sino que también nos permite anticipar las necesidades que vamos a tener en cuanto a espacio físico, materiales y recursos humanos. Es una herramienta muy apropiada para actividades de corta duración (sesiones, jornadas, etc.) pues nos permite visualizar en una sola gráfica toda la complejidad de una actividad.<sup>44</sup>

La planilla de diseño que planteamos aquí es una propuesta muy simple y operativa a tener en cuenta a la hora de diseñar y/o planificar una jornada de juegos o una actividad recreativa. Decimos operativa porque estos instrumentos deben ser prácticos, estas planillas deben ser útiles, ágiles y aplicables. Muchas veces se convierten en una obligación burocrática que llenamos apurados y de mala manera, porque alguien lo estableció, y cuya información luego no se utiliza. Otras veces apuntamos todo en el aire sin preocuparnos por archivar y con el tiempo se pierden experiencias muy ricas y significativas. La planilla debe ser una herramienta que permita anticipar las necesidades de la actividad, una guía para la ejecución y un recordatorio para la evaluación y sistematización de la experiencia.

Ya diseñada la actividad, viene la etapa de planificar las acciones y tareas para concretarla.

## 1.2 Planificación de las actividades

Una vez diseñada la actividad, comienza la planificación de las acciones que permitirán su realización. La planificación es la proyección de una acción en el tiempo, implica el planeamiento del trabajo necesario para concretar la intervención; “[...] planificar consiste simplemente en anticipar y distribuir ordenadamente en el tiempo las actuaciones que pretendemos llevar a cabo para conseguir un determinado objetivo” (FIGUERAS; SAMPER y SORRIBAS, 2007, p. 47)

Martinell (1994) plantea que al momento de planificar una actividad, entran en juego numerosos factores. Como punto de partida, *se selecciona el estilo de diseño y planificación* adecuado para cada ocasión. En el apartado anterior nos referíamos a los diferentes estilos en la planificación y a como el estilo más adecuado varía según las condiciones y tipo de actividad. La definición del estilo más apropiado de planificación

---

<sup>44</sup> Para el caso de actividades que implican más de un día se suele utilizar la programación diaria (donde las variables son los días que dura la actividad y las horas de cada jornada) Esta herramienta suele ser la utilizada para el caso de los campamentos y viajes.

surgirá entonces de los objetivos y contenidos de cada actividad, pero sin olvidar que la participación de los protagonistas será prioritaria en este proceso.

Un segundo paso implica *definir los bloques de contenidos*, determinando las necesidades que cada uno de ellos nos plantea a los efectos de la búsqueda de recursos y planificación.

Definidos los referentes a tomar en cuenta para la planificación y los bloques de contenidos, nos compete la definición y organización de las tareas que nos permitirán preparar y ejecutar la actividad. Esto supone definir qué tareas es necesario realizar, cuándo se deben realizar, cuánto tiempo debemos dedicarle, quién es la persona adecuada para hacerse cargo y que tareas, para ser abordadas, depende de que otras se realicen previamente.

Por ello, la ejecución de las tareas dependerá de cinco instancias:

- a. *Previsión y agrupación de las tareas a realizar.* Implica definir todas las tareas necesarias para llevar adelante la planificación, y la forma en que se van a organizar esas tareas.
- b. *Secuenciación de las tareas.* Implica la organización de las tareas de acuerdo a su prioridad en el tiempo: definir qué se hará primero, qué a continuación y así sucesivamente.
- c. *Asignación de responsabilidades.* Implica definir roles y distribución de tareas. Aunque nos planteemos un trabajo en equipo, siempre tiene que existir un referente para cada tarea.
- d. *Flujos de trabajo.* Definir cuál es la dinámica propia de la tarea: su organización, las relaciones de causalidad, las distintas posibilidades que pueden arrojar las acciones, etc.
- e. *Temporalización de las tareas.* Las tareas deberán ser ubicadas en el tiempo y definida su duración.

A los efectos de graficar la planificación de las tareas, existen varias herramientas que nos permiten su formalización. Planillas para organizar la tarea; cronogramas para ubicar las acciones en el período de intervención, etc. Un instrumento muy útil para armar un cronograma de tareas es el diagrama o gráfica de Gantt.

	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
<b>Categoría 1</b>				
Tarea 1.1				
Tarea 1.2				
Tarea 1.3				
<b>Categoría 2</b>				
Tarea 2.1				
Tarea 2.2				
Tarea 2.3				



Figura 18: Cronograma de tareas  
Fuente: Elaboración propia (2012)

El diagrama de Gantt es un cuadro en el que se cruzan dos variables: el tiempo disponible para la concreción de todas las tareas agrupado en bloques (semanas, meses, etc.) y el listado de tareas organizadas en categorías (tareas de diseño, financiación, difusión, infraestructura, etc.) A partir de este listado se establecen los tiempos mínimos necesarios y las condicionantes entre las tareas (previaturas, etc.), y se distribuyen en la gráfica. Sucede con frecuencia que los tiempos destinados a cada tarea exceden al tiempo disponible, en cuyo caso se deben reformular estas asignaciones.

A través de esta herramienta se puede visualizar el conjunto de las tareas ordenadas en bloque, la duración de cada acción y su distribución en el tiempo, de forma de hacer un seguimiento adecuado de la puesta en marcha de un proceso que de otra forma resultaría complejo

Graficado el cronograma de tareas, se deberán *definir los mecanismos de control y seguimiento* que permitan verificar el cumplimiento de los objetivos y realizar los ajustes necesarios sobre la marcha de la actividad. Esto permitirá reunir insumos para la evaluación de la misma.

<u>Registro General</u>		
Fecha:		Lugar
Grupo: _____		
Hora inicio	Hora fin	
Nº participantes		
Sexo F _____ M _____		
<u>Positivo:</u>		<u>Negativo:</u>
<u>Proceso del Grupo:</u>		<u>Comentarios generales</u> _____ <u>y recomendaciones</u>

Figura 19: Herramienta para el seguimiento de una actividad  
Fuente: Elaboración propia (2012)

Las acciones de seguimiento son aquellas tendientes a recabar información de las diferentes etapas de intervención, permitiendo sistematizar la experiencia. Las acciones de control en cambio son aquellas tendientes a verificar el cumplimiento de las tareas,

permitiendo que se realicen los ajustes necesarios para el buen funcionamiento de la intervención.

La Figura 19 presenta una herramienta útil para el seguimiento de una actividad recreativa y complementaria con la herramienta de diseño y planificación. La planilla propone un registro de los aspectos operativos de la actividad y de algunos elementos que podrían considerarse indicadores en un proceso de evaluación. Sugerimos hacer el esfuerzo de identificar aspectos positivos y negativos de la experiencia en general, observar particularmente la respuesta del grupo y registrar los comentarios y sugerencias que surgen durante la ejecución de la actividad.

Desde nuestra experiencia esta planilla es muy útil cuando está al dorso de la planilla de diseño y planificación, o en un mismo archivo digital en el soporte que sea. De este modo tendremos en un mismo documento la visión global de la actividad (planificación y sistematización) como insumo para lo que necesitamos.

Estas planillas, tanto la de diseño y planificación como la de seguimiento, nos han sido muy útiles durante años de experiencia para planificar y sistematizar cursos de animadores, clases curriculares, cursos puntuales de capacitación en juegos y recreación, actividades recreativas, jornadas de juegos etc. Deben considerarse como un instrumento útil para el ejecutante, por eso lo sugerimos como guía, pudiéndose hacer las modificaciones que se consideren pertinentes. Lo que si recomendamos es que estos instrumentos estén presentes en todo proceso de intervención lúdico o recreativo

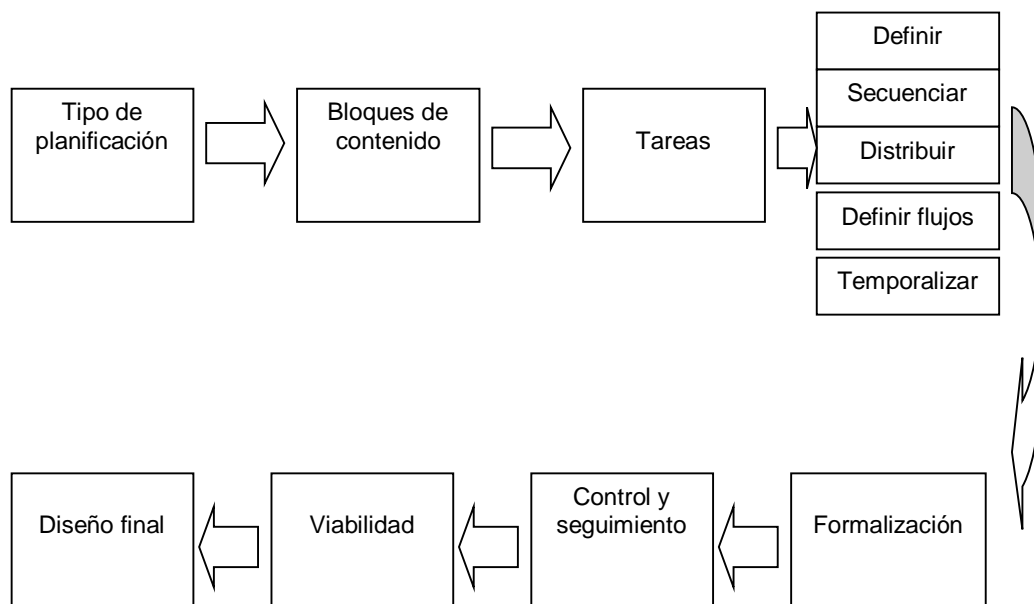


Figura 20: Factores en el diseño y planificación de una actividad recreativa  
Fuente: elaboración propia (2012)

Para finalizar la planificación de la actividad siempre es necesario realizar un *análisis de su viabilidad*, en cuanto a los costos, tiempos y aporte a la consecución de los objetivos, y en muchos casos para la *presentación de la planificación* ante las personas encargadas de autorizar la realización de la actividad o aprobar su financiamiento.

Este proceso es muy útil para la planificación de actividades complejas –ya sea por su duración, cantidad de participantes, variedad de recursos, etc.- pues simplifica las acciones y asegura un seguimiento adecuado de las tareas. Sin embargo, en actividades más sencillas (un breve taller, una reunión de grupo, etc.) muchos de los aspectos de este proceso se dan implícitamente.

Creemos que atendiendo a estos criterios y recursos para la selección y organización de los contenidos, se logrará diseñar y planificar una actividad recreativa sólida y acorde a los objetivos educativos de la intervención. El diseño se concreta en la ejecución de la actividad, pero no podemos referirnos a la conducción de juegos y actividades recreativas, sin reflexionar antes sobre las tensiones que se dan en esta práctica. Los estilos o modelos de conducción se sostienen, en buena medida, en ciertos fundamentos de conducción que se sitúan entre el tecnicismo y la permisividad.

Previo a ver la práctica de la conducción, reflexionaremos sobre los fundamentos que en los que se sostienen dichas prácticas.

## **2. Tensiones en la conducción de juegos y actividades recreativas**

Respecto a los fundamentos de la conducción de juegos y actividades recreativas consideramos que siempre están presentes tensiones éticas, pedagógicas e incluso ideológicas. El recreador debe ser consciente de estas tensiones y de las consecuencias que sus elecciones pueden tener en el proceso de formación.

El juego en general y los juegos en particular pueden tener un increíble poder transformador. Los juegos nos dan permiso para transgredir, para probar, para equivocarnos. Al ser un juego puedo hacer cosas que de otro modo no haría, puedo arriesgarme, puedo forzar al límite.

Siguiendo determinadas pautas es verdaderamente muy fácil, pero a su vez peligroso, conducir a un grupo en un desarrollo lúdico progresivo hacia donde nos propongamos como conductores de la actividad. Como veremos más adelante, la gente se contagia afectivamente, se embriaga de juego, bajando barreras y quedando muy vulnerable, incluso a veces perdiendo la conciencia de sí mismos. Y es allí donde nosotros como educadores debemos continental el marco educativo, cuidar nuestras acciones y cuidar a las personas, ponernos límites si es necesario.

Debemos tener cuidado con el manipular de cualquier manera a un grupo, sin una reflexión crítica de hacia dónde vamos. Estamos jugando con necesidades básicas y con satisfactores de necesidades de las personas, entre otras cosas, con el placer, la libertad, la motivación, el deseo y la ilusión. Los participantes se entregan muy fácilmente a una propuesta lúdica o recreativa bien orquestada. Nosotros en este caso tenemos el poder y con él la responsabilidad ética de saber cómo manejarlo. Los que trabajamos con juegos debemos tener muy claro este aspecto y en muchas situaciones establecer un discernimiento ético ya sea antes o durante el desarrollo de un juego o una actividad recreativa.

Otra dimensión que también debemos tener en cuenta a la hora de plantearnos un juego o una actividad recreativa con cierto objetivo o intencionalidad, es que muchas veces la propuesta se aleja de lo que queremos lograr porque la forma, el juego en si mismo, el jugarlo, es tan poderoso que prevalece su propio desarrollo sobre lo que se quiere lograr, importa más el jugar que lo que logro con él. El objetivo intrínseco del juego se fagocita al objetivo que el educador quiere lograr.

Un juego dirigido es en una técnica participativa al servicio de un objetivo.

Las técnicas son solo herramientas que están en función de un proceso de formación u organización. Una técnica en si misma no es formativa ni tiene un carácter pedagógico. Para que una técnica sirva como herramienta educativa, debe ser utilizada en función de un tema específico, con un objetivo concreto e implementada de acuerdo a los participantes con los que se esta trabajando. (VARGAS; BUSTILLO, 1984, p. 5)

Deberíamos lograr un equilibrio entre lo que se quiere conseguir y el juego en sí, mantener la magia del juego y sus emergentes en función del para qué.

El tema de la conducción de juegos nos lleva a un dilema que ya surgió en el capítulo 2: ¿es posible conducir un juego sin que pierda su esencia? ¿No será que lo que hacemos es aplicar una técnica recreativa en procura de un objetivo de intervención? A partir de esta distinción surgen diversas posturas de conducción que pueden ir desde el conductismo dirigista hasta la absoluta permisividad.

A la hora de conducir juegos y actividades recreativas los recreadores muchas veces aplicamos estrategias que se sustentan en un modelo clásico y excesivamente lineal. Decíamos que este es un enfoque de conducción de juegos tradicional basado en una lógica conductista que apunta a la eficacia en los resultados. Elementos como la disposición del grupo, el manejo de la gestualidad, el uso del instrumental, permitirán que la explicación de un juego se transmita en forma eficiente y que su desarrollo transcurra dentro de los canales esperados

Este enfoque de la conducción se apoya en aspectos de la psicología grupal, de las técnicas comunicacionales de persuasión y de la retórica. Como veremos más adelante, esta lógica supone que si se siguen los pasos adecuados el resultado estará garantizado.

Como reacción a este enfoque, que algunos podrían tildar de excesivamente tecnicista, aparecen algunos enfoques, desde la animación lúdico-expresiva y desde la psicomotricidad, que postulan la necesidad de minimizar el dirigismo en la conducción de juegos y facilitar la experiencia lúdica. La premisa fundamental en este caso es dejar hacer, no intervenir o intervenir en lo mínimo dejando que el juego fluya. En estos enfoques de conducción se apunta a respetar la esencialidad de la lúdica, priorizando a la vez los procesos creativos y los emergentes del propio grupo o individuo.

La corriente de la Ludotecas que se desarrolla en América Latina a partir del modelo de expresión lúdico creativa (DINELLO, 2006) se difunde un enfoque más permisivo en la conducción de las actividades recreativas. En estas propuestas, que ponen el foco en actividades de expresión y creación, se busca dar una mayor libertad al sujeto para que sea gestor de su propio proceso de aprendizaje. El recreador es un animador pedagógico

que acompaña y estimula ese proceso, pero que no impone contenidos ni dirige los procesos.

Los sujetos se afirman con el placer de descubrir, experimentar y elaborar conclusiones; en marcado contraste a cuando se hacen ejercicios partiendo de la experiencia del docente o de manuales que indican un derrotero didáctico. Prácticas estas que frecuentemente interfieren con el aprendizaje, porque ellas imponen un cierto ajuste al modelo, quitando todo entusiasmo por un aprender originariamente tan relacionado con el acto creativo o como proceso del sujeto al apropiarse de un nuevo conocimiento. Lo que fue una facilidad en otros tiempos, es decir cuando el docente explicitaba el modelo aceptado en la continuidad de su autoridad, ahora en tiempos posmodernos se transforma en limitación y rechazo. (DINELLO, 2006)

En oposición al tecnicismo, el rol del recreador pasa por estimular situaciones abiertas de aprendizaje, fomentando la libre experimentación a través de técnicas de expresión y creación artística. Este debe asumirse como un orientador de procesos de aprendizaje y no un regente de individuos.

Para crear un ambiente de estimulación el docente puede proponer situaciones abiertas: en parte de realización exigente y en parte de libre ensayo, de manera que cada sujeto pueda encontrar su espacio de protagonista, que experimentando descubra el placer de los aprendizajes y los beneficios de la interacción. El docente participa de los diálogos, sugiere preguntas, aporta informaciones, también desenvuelve su sensibilidad en diversas formas del arte expresión, organiza el frondoso surgir de ideas y opiniones que necesitan sistematizarse, acercando el entusiasmo al conocimiento científico. (DINELLO, 2006)

La organización y la distribución del espacio debe responder a principios pedagógicos básicos como son: actividad, libertad, individualidad, socialización, globalidad, integralidad, creatividad, heterogeneidad y diversidad. En este contexto se desarrolla una metodología lúdicoexpresiva que se inicia a partir de una introducción lúdica, para luego pasar a actividades de expresión creativa. Luego se sigue por la reflexión en torno a los emergentes del grupo, para retomar la experimentación y búsqueda de información que permita construir los nuevos conocimientos y aprendizajes. Esta secuencia metodológica se logra en la interacción sujeto – objetos – sujetos.

La metodología lúdico expresiva ha tenido una importante influencia en la recreación latinoamericana y ha permitido flexibilizar el excesivo dirigismo que era común en la recreación desarrollada desde el campo de la educación física, desarrollando en algunos casos un enfoque caracterizado por la permisividad<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> La permisividad también está presente en algunas propuestas emergentes en el campo de la Psicomotricidad, las que conciben al juego educativo en la sala desde su dimensión espontánea, a partir de fases organizadas en espacios. También a medio camino aparecen tomados de la expresión corporal (cuentos dramatizados o jugados) o de antiguas metodologías de la educación física (*¿quien es capaz de...?*) propuestas donde se van generando pistas, desafíos, historias que el jugador va transitando respondiendo y proponiendo en un diálogo o dialéctica lúdica. Estas

Los enfoques que optan por la permisividad –a nuestro entender a partir de una lectura radicalizada de la metodología lúdicoexpresiva- aparecen como más libertarios y, si bien no podemos negar que contribuyen al desarrollo del individuo, no nos permiten -o por lo menos- dificultan orientar con claridad procesos, desarrollar contenidos, evaluar la concreción de objetivos o el desarrollo de competencias previamente establecidas. En síntesis, no nos permiten desarrollar una intención educativa metódica, con indicadores de resultados bien definidos. Sin embargo, creemos que puede ser una buena metodología cuando se enmarca en un proceso metódico de intervención, además de permitirnos flexibilizar el tecnicismo en el cual muchas veces caemos los recreadores.

El debate entre el tecnicismo y la permisividad en la conducción de juegos nos devuelven a la discusión de si la herramienta de trabajo del recreador son sólo técnicas recreativas o juegos en toda su dimensión. Como algo adelantáramos en el capítulo 2 aparecen dos grandes corrientes o tendencias<sup>46</sup>, conceptos que venimos desarrollando desde hace algún tiempo y que amerita incorporar a esta reflexión.

Las posturas de los recreadores respecto al juego y las actividades recreativas podrían situarse entre dos tendencias que denominamos instrumentalismo y fundamentalismo. La *tendencia instrumentalista* considera al juego y la recreación como herramienta e instrumental que se puede adecuar y utilizar en varias disciplinas profesionales. El juego adquiere importancia en tanto contribuye al estímulo y desarrollo de otras esferas de actividad. En esta postura, el juego es subsidiario de otro tipo de campos y se construye como potenciador de estos. Al considerarlo instrumentalmente, en el juego es más importante el producto que el proceso.

Por otra parte, la *tendencia fundamentalista* entiende al juego y las actividades recreativas como elementos esenciales y constitutivos del hombre, como satisfactor de necesidades y como realidad en sí mismo. Considera al juego como un fenómeno intrínseco, que tiene un valor y un espacio propios, no marginales con relación a otros dominios que conformarían al hombre integral. Al considerarlo como fundamento, importa más el proceso que el producto a alcanzar.

La tensión entre instrumentalismo y fundamentalismo recupera el conflicto planteado en el capítulo 2 entre el juego puro, el juego como expresión original y el juego como herramienta educativa. El desafío es lograr que un juego se convierta en un poderoso instrumento educativo conservando, a la hora de aplicarlo en forma dirigida, los aspectos esenciales del juego en su expresión original. Lograr que un juego, aún como instrumento, conserve lo más posible las características propias que reclama el fundamentalismo.

La tensión entre tecnicismo y permisividad da cuenta de un conflicto ideológico que subyace a los estilos de conducción de juegos y actividades recreativas. Si bien destacamos todo lo positivo del juego, no podemos decir que los juegos siempre generen beneficios, ni siquiera afirmar que estos sean neutros, ya que a todo juego subyace una ideología.

---

modalidades conducen la dinámica del juego pero dan mucho espacio a la libertad de propuesta de los jugadores.

<sup>46</sup> Idea original surgida en investigación coordinada por Luis Machado, en 1990, para el Foro Juvenil. (PERI y MARTÍNEZ, 1990)

No todo juego por el mero hecho de ser juego es humanizador, positivo, liberador. Es necesario un discernimiento ético para convalidar determinada manifestación de lo lúdico. (KERBER, 1989)

No todo juego por el solo hecho de ser juego es sano, es positivo, es educativo. Es necesaria, como plantea Kerber, una reflexión crítica que desenmascare cómo son las características subyacentes a las diversas propuestas del jugar. Creemos que el dilema ético no está tanto en el juego en sí, sino más bien en las formas de jugarlo que el recreador promueve. Si bien consideramos que hay juegos que por su naturaleza y contenido son en sí mismos deshumanizantes (muchos juegos de violencia o el clásico juego de “bautismo”), la mayoría de los juegos pueden servir cómo herramientas educativas, si la intencionalidad es positiva.

La creencia de que hay juegos positivos y otros negativos llevó a muchos educadores uruguayos, a finales de la década del '80, a repudiar todo juego de competencia y a promover solamente juegos de cooperación<sup>47</sup>. El auge de los juegos cooperativos en ese momento no pudo sostenerse en el tiempo, reconociéndose los límites de este tipo de propuestas, lo que llevó a recuperar el valor de la competencia, cuando ésta se realiza dentro de ciertos parámetros.

La oposición entre juegos de competencia y juegos de cooperación es un buen ejemplo de cómo los juegos pueden tener una direccionalidad positiva o negativa, y no importa tanto el contenido del juego sino la intencionalidad que le damos como educadores.

Aunque es cierto que hay juegos cuyo contenido los vuelve contrarios a una propuesta educativa y que difícilmente puedan ser considerados en actividades recreativas con objetivos de desarrollo humano. Es el caso de los llamados juegos de “bautismo “ o “de chasco y humor” tradicionales en los fogones de campamento, donde se elegían a voluntarios como víctimas de bromas muy pesadas, donde se los dejaba en ridículo, se los ensuciaba o mojaba en forma absolutamente gratuita, frente a los compañeros. El movimiento de “Juegos para la paz” también puso en cuestión este tipo de actividades recreativas, llevando a los educadores a preguntarse *¿qué sentido tiene este tipo de juegos?, ¿vale la pena hacerlos?, ¿aportan algo o solo agreden y*

---

<sup>47</sup> Desde la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA), influenciados por autores como Terry Orlick y Guillermo Brown, se generó un movimiento llamado “Juegos para la paz,” donde para promover un cambio de valores en la sociedad, la competencia prácticamente desaparecía. Lo que cobraba sentido como respuesta eran los juegos cooperativos y se hacían campamentos, por ejemplo, que giraban en torno a estos juegos. Esto tuvo una fuerte influencia entre los recreadores en la década del '90, con algunas experiencias al principio exitosas, pero que no lograban la motivación de los juegos de competencia. Hoy, revisando aquella corriente a través de la pátina del tiempo, entendemos que aquel fundamentalismo era extremo, pues no se trata de hacer juegos cooperativos para vivenciar una sociedad más justa y democrática sino esencialmente de ver cómo somos como personas y cómo jugamos. Concebimos hoy a los juegos cooperativos como una categoría –junto a otras, como las de juegos interculturales y juegos ecológicos- que nos permite desarrollar mecanismos de acción – reflexión, que contribuyan a la toma de conciencia en el terreno de la educación en valores.

*fomentan una diversión cruel?, ¿no habrá otro tipo de juegos para realizar antes que estos? Seguramente que sí.*<sup>48</sup>

El tema de la ideología que se esconde detrás de los juegos es algo muy vigente en la actualidad, cuando en nuestra sociedad hay un fuerte cuestionamiento hacia toda forma de discriminación, lenguaje ofensivo, etc., lo que repercute también en los juegos recreativos. Atendiendo a la tolerancia hacia la diversidad, se busca erradicar del lenguaje ciertas formas discriminatorias, lo cual nos está modificando sin duda nuestra forma de hablar y de actuar, y porque no, de jugar y de denominar a los juegos.

La denominación de los juegos obedece muchas veces a raíces históricas y culturales, que hacen a la esencia del mismo y que pueden ser muy pertinentes en un determinado contexto, pero que en otros entra en conflicto con las nuevas miradas sobre la diversidad. Algunos denuncian la ideología que esconden esas denominaciones, un tema que nos obliga a reflexionar y tomar postura.

El tema de la direccionalidad se potencia cuando consideramos el poder que tiene la lúdica, ya que los juegos son como carritos que toman velocidad gracias al placer, la libertad y el impulso lúdico, lo que los vuelve tan fantásticos como peligrosos. Razón por la cual cuando facilitamos una experiencia auténticamente lúdica, se puede fácilmente manipular a las personas.

Este carrito puede ir en muchos sentidos, y en algunos casos totalmente opuestos: cooperación vs competencia, eliminación vs integración, discriminación vs diversidad<sup>49</sup> etc. Esto no depende tanto del contenido del juego, sino de la

---

<sup>48</sup> Estas reflexiones fueron retomadas por otros autores como Bonetti (1992) y Fernández (2002) Una reflexión aparte merece el rol de los juegos violentos en la adolescencia. Muchos educadores han arremetido contra cierto tipo de juegos violentos, presentes en la cultura juvenil uruguaya, cuestionando la ideología detrás de este tipo de prácticas. Sin embargo este tipo de juegos no siempre se explican desde fundamentos ideológicos. Para algunos autores los juegos violentos de la adolescencia son una constante en diferentes culturas y tiene un fundamento antropológico. Así lo justifica Scheines, a partir de un estudio en jóvenes indígenas de Argentina: "Estos juegos, a través de los cuales los jugadores descargan agresividad, formaban parte de la vida de la tribu y funcionaban como poderosos mecanismos de enlace, empapando a los participantes del espíritu de su comunidad. Y reitero: no generaban místicos de la violencia ni desarrollaban instintos bestiales, porque cumplían con las condiciones de los juegos civilizados: las reglas como únicas soberanas, el trato respetuoso entre rivales que se consideraban pares y la libertad individual de jugar o no jugar. Si estos requisitos se respetan, los juegos de competencia y rivalidad son civilizadores en el sentido de que convierten a los jugadores en civiles ciudadanos. Jugando y compitiendo lúdicamente, los niños aprenden a integrarse a la comunidad, a convivir con quienes lucen distinto color o esgrimen distintas ideas, a respetar como iguales. Si se acatan las reglas, la lucha y el remedo bélico, aunque dejen el saldo de algunos magullones, son positivos" (1998, p. 60) Si bien esta autora relativiza la direccionalidad negativa de ciertos juegos de violencia, es preciso aclarar que esto se da en determinado marco de juego espontáneo y con una función de aculturación diferente al papel que cumple el juego en un contexto educativo, por lo que mantenemos la postura de dejar estos juegos por fuera de las propuestas recreativas.

<sup>49</sup> La tensión discriminación vs. diversidad, nos remite a otras tantas tensiones muy presentes en los juegos, quizá la más clásica juegos machistas o hembristas vs. juegos con conciencia de género.



intencionalidad del recreador, por lo que incluso un mismo juego puede, según cómo se lo realice, ir en un sentido o en otro. Los que trabajamos con el juego como instrumento de intervención socioeducativa debemos ser conscientes de que, este carrito no funciona solo. Somos nosotros los recreadores los que definimos su orientación y por ende su ideología.

Somos nosotros los responsables de los valores o antivalores que vamos desarrollando a través de los juegos que proponemos. Pero cuidado: no se trata de que cada vez que hacemos un juego o actividad tengamos que buscar con lupa sus debilidades, pues seguramente todo podría ser cuestionable y esto nos paralizaría; casi que no podríamos jugar. Claro que hay propuestas que rompen los ojos, existe un umbral mínimo que debe custodiarse siempre y más que nada proponemos poner este carrito y su análisis en clave de proceso o sea revisar sistemáticamente cada tanto tiempo, qué tipo de juegos y actividades recreativas estamos haciendo en nuestros diferentes contextos de intervención, analizando hacia qué modelo de hombre y sociedad nos conducen.

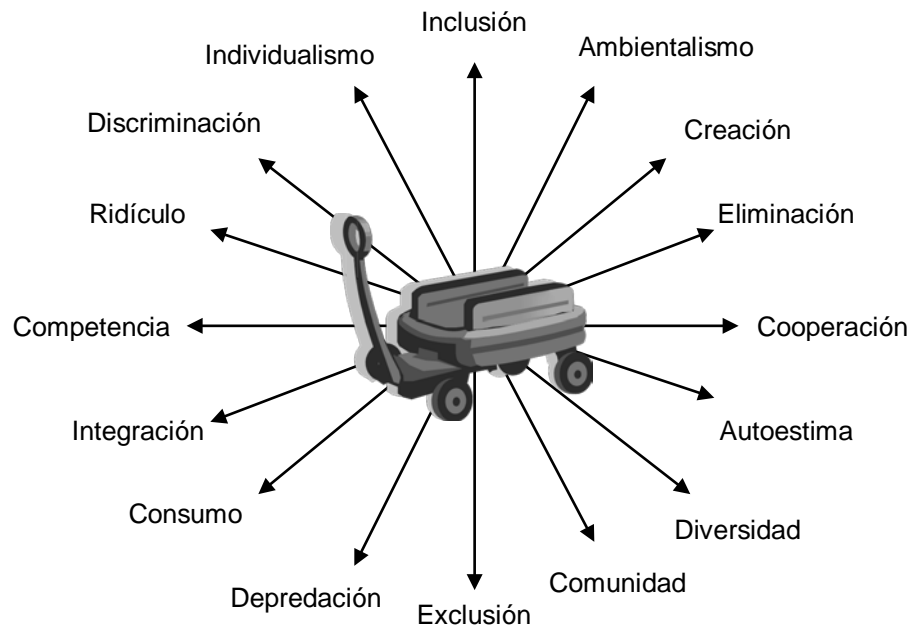


Figura 21: Carrito de la ideología de los juegos  
Fuente: Elaboración propia (2012)

Muchas veces tendremos que hacernos la pregunta ante juegos o actividades que nos puedan merecer dudas éticas: *¿este juego es pertinente?*, *¿es coherente con nuestra postura educativa?*, *¿no habrá otro más adecuado?* Particularmente, hay juegos que hemos dejado de realizar porque no compartimos su carga ideológica. La responsabilidad es de cada uno de nosotros.

Tomando en cuenta las tensiones éticas e ideológicas que sirven de fundamento a la conducción, completaremos este capítulo con algunos apuntes a la conducción de juegos y actividades, elementos que han sido recopilados, experimentados y adaptados, luego de años de práctica profesional.

### **3. Ejecución de actividades lúdico recreativas**

En este apartado nos vamos a ocupar de los aspectos que hacen a la explicación y conducción de juegos y actividades recreativas. Retomaremos algunas de las pautas que surgen de los estilos tecnicistas, aunque releídos a partir de ciertas premisas permisivas y en coherencia con el enfoque de recreación educativa que en este libro desarrollamos.

Si bien en el capítulo anterior, al referirnos a la didáctica de los procesos de formación en recreación, habíamos puesto en cuestión los enfoques basados en una lógica conductista, creemos que éstos pueden ser útiles para explicar algunas de las prácticas mínimas de los recreadores, al momento de conducir juegos y actividades. Puede resultar contradictorio con los enfoques que asumimos en los capítulos anteriores, aunque aquí estamos hablando de un nivel más concreto de intervención. En la práctica estos recursos didácticos suelen ser de mucha utilidad para los recreadores y cuando son utilizados en el marco de una intervención bien intencionada, puede potenciar la acción didáctica.

El enfoque tradicional en la conducción fue desarrollado por autores que provenían de la Educación Física y con fuerte influencia de la recreación norteamericana. En el sur del continente, a partir los libros de Blanco (1941), Bauzer Medeiros (1960), Pérez Olivera (1964), Orestes Volpe (1965), Loughlin (1971) y Cutrera (1974), se va difundiendo un estilo de conducción de juegos basado en una lógica tecnicista. Muchas de las ideas que se exponen a continuación tienen su origen en sucesivas lecturas y relecturas de estos textos fundacionales.

La conducción de juegos y técnicas recreativas implica poner en juego una serie de recursos de planificación y comunicación, además de cuestiones actitudinales. Desarrollaremos estas ideas en cinco puntos: los pasos para la conducción de juegos; algunos aspectos de la retórica en la conducción de juegos; la actitud positiva del animador; la conducción progresiva mediante la metodología de los escalones bajos; y algunos desafíos que surgen de incorporar las nuevas tecnologías. Queremos aclarar que lo que plantearemos aquí pueden verse como “recetas” -y en cierta medida lo son-, pero está en cada recreador realizar las adaptaciones necesarias al contexto y a su propias capacidades. Como sucede en la cocina, en base a los mismos elementos básicos cada chef le pondrá su toque personal, desarrollando una cantidad de formas, estilos, lugares, escenografías y ambientaciones para explicar las mismas recetas. La creatividad no está en inventar la pólvora o crear cosas de la nada; está en cómo mezclamos los elementos que tenemos en forma adecuada a las necesidades de la intervención.

#### **3.1 Pasos para conducir un juego**

La correcta presentación de los juegos es una destreza que lleva su tiempo desarrollar, pero que está al alcance de cualquiera lograrlo. Si se siguen los pasos adecuados todos podrán hacerlo, aunque cada uno le dará su impronta personal. Estos pasos no se desarrollan siempre en el mismo orden, pudiendo adelantarse unos a otros, aunque una secuencia bastante lógica sería la siguiente:

*a. Conocer bien el juego.*

Resulta más natural explicar un juego que se conoce y se ha jugado antes. "Lo que vi lo olvide, lo que vi lo recuerdo, lo que hice lo se" (frase de la sabiduría popular que parafrasea a Confucio) Conviene conocer bien el juego previamente y si lo hemos vivenciado mucho mejor pues así sabremos cuáles son los nudos que pueden aparecer, adelantándonos un paso a la jugada. En el caso de juegos que se realizan por primera vez o que se han inventado, es fundamental tener bien claro sus diferentes aspectos, recomendándose hacer algún ensayo previo, para ver como funcionará.

*b. Captar la atención del grupo.*

Para poder iniciar la explicación de un juego debemos lograr que todos nos vean y nos oigan, lograr silencio y atención. No tratemos de gritar por encima del grupo pues no se nos escuchará; debemos lograr silencio antes de comenzar. Para esto podemos recurrir a algún objeto sonoro, a gestos de silencio acompañados por el contacto visual con el grupo (el dedo índice sobre los labios, gestos de ir bajando con la mano), a canciones, y/o pequeños juegos de repetición y/o reacción, etc. Si es un grupo con el cual trabajamos hace tiempo podemos tener nuestros códigos de silencio establecidos con alguna de estas estrategias.

*c. Primero ubicar al grupo para jugar.*

Nosotros recomendamos, siempre que sea posible, ubicar al grupo en la forma que se va a iniciar el juego (ronda, equipos, parejas etc.) antes de explicarlo. Esto ayuda a la imagen previa del desarrollo del juego facilitando la explicación, disminuyendo el número de preguntas, ahorrando tiempo, etc. Si no hacemos esto, el juego puede resultar algo abstracto, teniendo que imaginarnos como va ser la ubicación. Y probablemente una vez formados tendremos que explicarlo nuevamente.

*d. Presentar al juego por su nombre*

Es conveniente presentar el juego, a qué vamos a jugar, decir cómo se llama. De este modo, sobre todo en el caso de los niños pequeños a los cuales les gusta repetir juegos, los participantes podrán solicitarlo por su nombre. La presentación puede ser al comienzo -generando expectativa-, al medio o al final de la explicación (por ejemplo una vez explicado se puede preguntar *¿Y saben cómo se llama este juego?* Y allí vincular el nombre con lo ya desarrollado)

Muchos nombres de los juegos se deben a una tradición histórica. En algunos casos es bueno conservar y explicar su origen o historia, pero algunos nombres resultan anacrónicos o incomprensibles y debemos actualizarlos. En otros casos el nombre se debe a que resume la idea central o alguna característica esencial del juego.

Hay presentaciones que pueden hacerse contando una pequeña historia o incluso a través de personajes y alguna dramatización o sketch como es el caso sobre todo de grandes juegos o juegos en la etapa de educación inicial

*e. Una breve explicación y una buena demostración.*

La explicación debe ser tan explícita como breve. Se debe lograr un equilibrio con una explicación clara, pero sin aburrir con relatos largos, ya que el grupo quiere jugar cuanto antes. Se debe colocar en primer lugar lo central del juego (cómo se gana, cómo se obtienen puntos, cuándo termina) y siempre que se pueda conviene ir demostrando mientras se explica o inmediatamente después de la explicación.

No hay mejor explicación que una buena demostración. Cuando se pueda, es conveniente hacer una prueba para ver si quedó claro; de este modo vemos y entendemos gráficamente lo que hay que hacer.

Muchas veces la gente ansiosa comienza a preguntar antes de terminar y esto distrae y confunde. Conviene plantear al grupo que escuchen toda la explicación y al final planteen las dudas

*f. Aclarar las dudas para todos.*

Hay una pregunta que nunca debe faltar: ¿hay alguna duda? ¿Quedó todo claro? Pues a veces la explicación no fue buena y el juego no quedó claro en general o en alguna de sus partes. Muchas veces es porque alguien estaba distraído, otras veces quien no entendió no se anima a preguntar,

Pero aunque son pocos los que preguntan, generalmente son más los que se han quedado con dudas. Si hay alguna duda seguramente es de varios, por lo que la respuesta no debe ser sólo para el que preguntó, si no que se debe colectivizar y aclarar para todos.

*g. Demarcar bien los límites.*

Es relevante delimitar bien el espacio físico del juego, (dentro de la cancha, hasta determinada línea, en el salón, en todo el edificio, etc.) pues algunos participantes suelen salirse del espacio del juego y de esta forma alteran el desarrollo propuesto.

Muchas veces hay que prever temas de seguridad (separados de paredes o ventanales, o de un terreno muy irregular) Y especialmente en el caso de los grandes juegos y/o juegos nocturnos, los que se realizan en terrenos amplios, es importante dejar en claro las referencias geográficas o edilicias.

*h. Administrar bien los materiales y no entregarlos hasta comenzar el juego.*

Es importante asegurarse que los materiales necesarios para el juego estén previamente disponibles y en posición. En algunos casos si no están los

materiales adecuados no se puede realizar el juego y en otras ocasiones se puede solucionar o improvisar en el momento, pero la mayoría de las veces esta omisión disminuye el potencial del tipo de juego, cambia el objetivo del mismo o definitivamente lo transforma en otro juego.

Siempre que se pueda recomendamos no entregar los materiales antes de la explicación, pues es muy común que los participantes se distraigan con los materiales y se pongan a jugar a cualquier cosa antes de tiempo, o a hacer ruido distrayendo la atención del grupo en la explicación

*i. Marcar una señal clara de comienzo y finalización.*

Dejar claro cuándo comienza el juego y cuándo termina. A veces la señal de inicio es una indicación oral (*prontos listos ya, a la una a las dos y a las tres, cuando diga un animal con pelo, etc.*) Otras veces la señal es sonora (silbato, corneta, *cuando empiece la música, etc.*)

En cuanto a la finalización hay juegos que terminan cuando todos llegan o cuando se alcanza determinado puntaje, y en otros casos lo debe cortar el animador. Para este último caso se debe definir también la señal de finalización (repitiendo el sonido del comienzo o con la tradicional cuenta regresiva en voz alta, etc.) Una buena señal de finalización es fundamental para comunicar a todos, sin importar la distancia en la que se encuentran, que el juego ha concluido y vuelvan a la base.

*j. Mantener una actitud de participación activa.*

Siempre decimos que si alguien propone un juego debe hacerse cargo del mismo, es su responsabilidad el haberlo traído al mundo. Es sumamente importante la actitud durante la explicación. Hay juegos que exigen un buen arbitraje y control de las reglas y con esto alcanza. Otros juegos se motivan solos. Pero para muchos juegos la motivación pasa por la actitud del animador durante el desarrollo del mismo.

En todos los casos se debe tener el control sobre el juego y los participantes: que todos me vean y oigan (a veces hay que colocarse en un lugar elevado o recurrir a algún recurso de amplificación sonora, especialmente cuando estamos ante un grupo numeroso) por si es necesario dar alguna nueva consigna, teniendo la capacidad de intervenir para modificar o reforzar algún aspecto.

Hay veces en que el juego no se entendió o esta funcionando mal o presenta algún riesgo que no previmos. En estos casos se debe detener su desarrollo para hacer las variantes necesarias y volver a comenzar. Otras veces aparecen emergentes en el mismo juego en donde se puede ser flexible con la propuesta sin perder la esencia del mismo o la lúdica.

*k. La distribución del grupo determina la ubicación del animador*

Tanto para su explicación como durante el desarrollo del juego, el animador deberá ubicarse en un lugar donde pueda observar a todo el grupo jugando y a su vez ser fácilmente visto por los participantes.

Se proponen a continuación algunos ejemplos de ubicación y desplazamiento del animador, según la disposición del grupo:

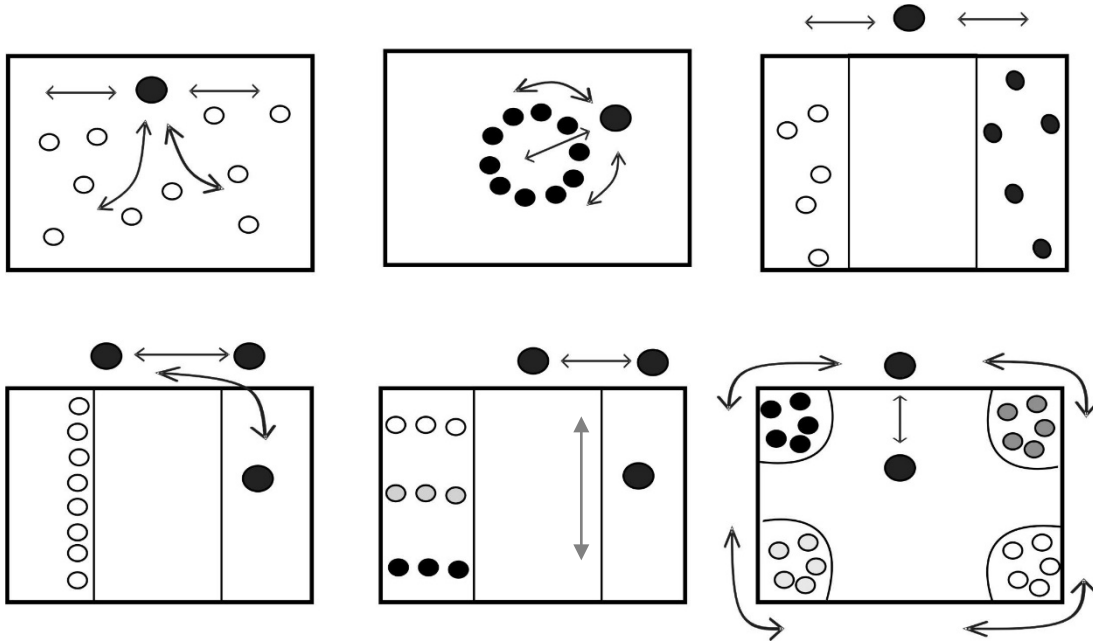


Figura 22: Ubicación del animador según disposición de los jugadores  
Fuente: Gómez; Incarbone (1989)

*1. Hay que matar el juego antes de que muera.*

El juego debe terminarse antes de que se agoten las ganas de jugar. Este es un viejo principio de los recreadores. Nunca debemos dejar que un juego agonice, se ponga tedioso y deje de ser un juego para convertirse en otra cosa. Algunos colegas plantean que hay que terminar el juego cuando esta en el punto más alto, así la gente se queda con ganas de volver a jugarlo; pero desde nuestro punto de vista, si el juego está funcionando y se mantiene motivado, conviene dejarlo que corra un poco más.

Otras veces decimos que hay que matar el juego antes de que los participantes se maten, pues el tipo de juego o alguna regla lo convierte en agresivo o con peligro de accidentes y debemos ser flexibles como planteábamos en el apartado anterior.

Para cerrar el juego en el momento justo, debemos estar muy atentos y sensibles al desarrollo de la actividad.

Los elementos hasta aquí expuestos serán fundamentales a la hora de explicar y conducir un juego. Pero lo fundamental será la capacidad del animador de construir un discurso elocuente que conmueva a las personas que tiene enfrente. Por eso continuaremos con algunas sugerencias que surgen de la tradición de la retórica griega, releídos desde las necesidades de la animación de grupos.

### 3.2 La retórica en la conducción de juegos:

En estos años de experiencia hemos comprobado que algunos de las técnicas que utilizamos para enfrentarnos a un grupo son muy antiguas, tal como sucede con algunos recursos que provienen de la retórica griega<sup>50</sup>, y que están directamente vinculados a la conducción, entendiendo al recreador como orador y al público como grupo destinatario de un discurso. De las tareas del orador que retoman la mayoría de los tratados de la Antigüedad, hay dos que serán útiles para la conducción de juegos: la invención y la disposición.

La primera etapa es *la invención*, (el *inventio*). Este recurso está vinculado al diseño del que hablamos anteriormente. Es la etapa de elaboración del discurso, la más compleja, y consiste en la búsqueda de ideas para expresar lo que deseamos. La palabra *inventio* podría ser también traducida como descubrimiento ya que se trata no tanto de crear si no de encontrar argumentos (en nuestro caso la metodología y los juegos o actividades concretas que vamos a realizar)

Dentro de la invención aparecen las vías argumentativas, Aristóteles distingue tres vías argumentativas: el *ethos*, el *pathos* y el *logos*: Los dos primeros son afectivos y el tercero es racional. El *ethos* representa las cualidades vinculadas con la persona del propio orador, es la imagen que da el mismo ante el público en nuestro caso al grupo. Allí hay rasgos propios de cada uno que se deben potenciar y elementos técnicos que debemos cuidar. El *pathos* es el conjunto de emociones que el orador busca provocar en el auditorio (piedad, odio, cólera) en nuestro caso motivación, expectativa, desafío etc. El *logos*, finalmente, es la argumentación en el sentido lógico y desapasionado; en nuestro caso los pasos racionalmente concretos para explicar un juego o actividad recreativa

En resumen, nuestras vías argumentativas para explicar un juego consistirán en nuestro carisma como animador, las emociones que intentemos despertar entre los participantes y los argumentos racionales para lograr el interés de los participantes.

De la otra etapa que vamos a tomar dos elementos es de *la disposición* (*dispositio*) Refiere al arte de ordenar los argumentos, la forma de reunirlos según un plan. En nuestro caso refiere a todos los elementos de conducción vistos anteriormente, ordenados de alguna manera particular

El primer punto tiene que ver con el *exordio* o *proenio* que es la parte introductoria en la cual el orador intenta captar la atención y luego enunciar su plan. *El exordio* comienza con lo que los latinos llamaban *captatio benevolentiae*, es decir atraer la atención del

---

<sup>50</sup> Estos elementos fueron trabajados en un curso de Retórica en el aula universitaria, a cargo del Dr Rafael Mandresi (Universidad Católica del Uruguay, 2001)

público, ganarse la benevolencia, la simpatía del grupo. Y continúa con la enunciación del plan, que en nuestro caso sería el encuadre inicial: qué vamos a hacer, a qué vamos jugar etc.

Sin descuidar el encuadre inicial, queremos remarcar el potencial de captar la benevolencia del grupo al inicio. En recreación, muchas veces lo primero que hacemos es vital: un juego, la forma de llamar la atención, un disfraz, un gesto. Todos tenemos recursos de impacto y muchas veces esto permite ganarnos de entrada la simpatía del grupo. Recordemos que la primera impresión es fundamental. Pensemos que cuando nos enfrentamos a un grupo los primeros minutos estamos como en un microscopio, todos nos están observando en detalle y la mayoría de las veces no escuchan lo que decimos si no que se concentran más en lo que hacemos.

El otro punto que tomaremos dentro de la disposición, y que puede ser improvisado o espontáneo pero que muchas veces lo utilizamos deliberadamente, es la digresión. La digresión es un paréntesis móvil. Es el momento para jugar sobre los efectos, ya sea divirtiendo, provocando indignación, etc., por medio de un relato que se aparta del tema, pero que cuando vuelve al mismo lo potencia.

Muchas veces los recreadores apelamos a chistes, anécdotas, cuentos, pequeños juegos, canciones etc., que aparentemente no tienen nada que ver con lo que veníamos hablando, pero que al retomar la explicación la vuelve más potente y cobra mayor sentido. Pero se debe tener cuidado ya que el punto de equilibrio es muy sutil; en muchos casos la digresión no sirve para nada pues nos apartamos demasiado de nuestro discurso y terminamos aburriendo o confundiendo al grupo.

Las vías argumentativas, el encuadre inicial y la capacidad de captar la atención del grupo son recursos fundamentales para lograr movilizar a los participantes. Esta capacidad retórica se complementa con el carisma del recreador, que puede construirse a partir de una actitud positiva hacia la propuesta.

### 3.3 La actitud positiva del animador.

El componente actitudinal es fundamental para lograr una buena conducción de los juegos. El docente argentino Juan Carlos Cutrera planteaba, hace ya algunas décadas, la necesidad de asumir una actitud positiva hacia la actividad que estamos conduciendo. A partir de estas ideas básicas, pero que incorporan nuevos aspectos, desarrollaremos algunos elementos de cómo se puede lograr esa actitud.

Lo primero que debemos plantearnos para animar a un grupo, y que está en la base para desarrollar una actitud positiva, es el *entusiasmo*. El recreador debe estar motivado y entusiasmado con lo que va a plantear, ya sea algo puntual como un juego o una danza, o algo de más largo plazo como un campamento o un proyecto recreativo. De lo contrario todo lo que se construya desde el arranque va a estar asentado en una mala base.



Concomitantemente con esto colocamos en la base *el amor al prójimo*, en el sentido de querer a las personas con las que actuamos, ya que ellas son la razón de toda nuestra intervención. Si trabajamos en Educación y específicamente en Recreación, nos tiene que gustar trabajar con gente, sabiendo que vamos a encontrar todo tipo de personas.

Y finalmente agregamos la *autenticidad*. Uno debe ser realmente auténtico, transparente, coherente con lo que transmite. En Educación no podemos aparentar estar entusiasmados, esto debe ser real. Los grupos y sobre todo los niños se dan cuenta si lo que hacemos es sentido o no, si tenemos un doble discurso o no.

Sobre esta base de entusiasmo, amor a al prójimo y autenticidad, se erigen cuatro pilares:

*Confianza y seguridad*: La confianza en nosotros mismos nos la da la experiencia. Debemos descartar cualquier duda sobre nuestra persona, no debemos temer al ridículo, debemos estar físicamente bien plantados. Toda nuestra energía debe estar puesta en el grupo y en la actividad que estamos proponiendo. La seguridad en sí mismos tiene que ver con la capacidad técnica, con el conocimiento profundo de lo que transmitimos y con la convicción plena de sus valores; debemos estar absolutamente convencidos de que vale la pena lo que estamos proponiendo.

*Comunicación y sensibilidad*: Debemos establecer una verdadera comunicación con el grupo, nosotros somos la fuente emisora que lanza una consigna al grupo que la recibe. Pero con esto no alcanza; para que haya verdadera comunicación debemos ver qué nos devuelve el grupo, cuál es el feedback, si está funcionando o no la actividad. Y para eso debemos ser muy sensibles, tener las antenas desplegadas, ubicarnos en el contexto y con qué tipo de grupo estamos trabajando.

*Creatividad y flexibilidad*: Debemos actuar creativamente y la creatividad no está en inventar todo nuevamente, sino en ordenar y recrear los elementos que tenemos. Un pintor con los mismos colores hace obras diferentes a otro, un escultor con la misma arcilla crea volúmenes diferentes. Los elementos son los mismos, prácticamente esta todo inventado, por lo que hay que ir componiendo nuevas mezclas. Pero también debemos tener la capacidad de ser flexibles, de darnos cuenta y poder cambiar si algo no funciona o a veces descartar contenidos, aunque estos sean muy atractivos, la mayoría de las veces por un manejo de tiempos y ritmo, para que no fracase la actividad. Esto también nos lo facilitan la sensibilidad y la seguridad.

*Sentido ético*: No se puede hacer cualquier juego o actividad recreativa, como veíamos los juegos no son neutros, transmiten valores, ideologías modelos de hombre y de sociedad. Hay muchas propuestas que están en las antípodas de cualquier concepción educativa y de formación en valores. Debe haber siempre un respeto por la persona, por los grupos y por los principios más humanos, evitando la discriminación, la burla gratuita, la exclusión, lo deshumanizante. Pero también el recreador debe saber cómo actuar cuando se enfrenta a valores en conflicto, ya que muchos juegos nos plantean el desafío de saber discernir y tomar las decisiones éticamente correctas.

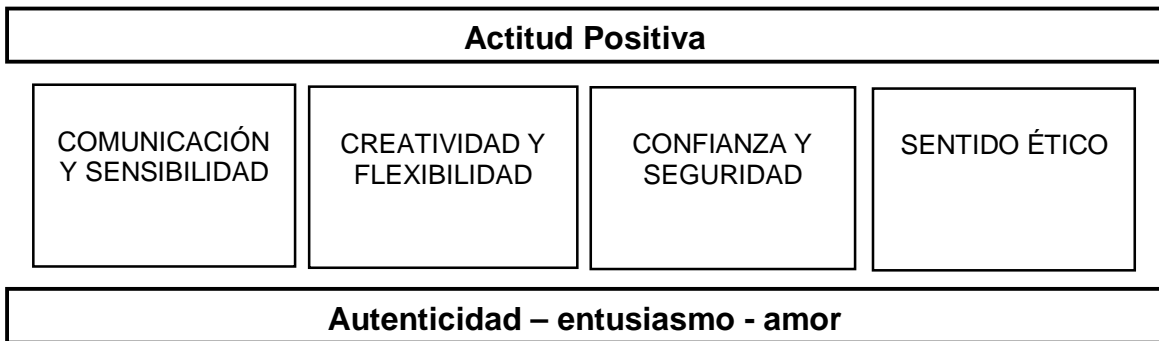


Figura 23: Actitud positiva del recreador  
Fuente: Elaboración propia (2012)<sup>51</sup>.

Veamos a continuación algunos aspectos que permiten que se instale una actitud positiva para conducir una actividad. Las mismas tienen que ver con la actitud del recreador y con la respuesta y contraparte generada por los grupos y su dinámica. Son recursos, *tips* muy concretos pero igualmente útiles para conducir un grupo:

- **LA PALABRA:** Que invite, que sea cálida y modulada. Utilizar siempre la regla de oro de las 3P (dirigirnos al grupo utilizando la primera persona del plural, es decir el *nosotros*) Esto horizontaliza la relación conductor-grupo. Expresiones como *vamos a jugar, vamos a cantar, vamos a...*, en lugar de *les voy* o *vayan a*. El animador siempre debe estar involucrado en el discurso.
- **EL GESTO:** Que contagie, que motive, amable, cordial, simpático, comprometido con lo que hacemos. Si es posible debemos ayudar con nuestro gesto facial la intención de las palabras, por ejemplo cuando contamos un cuento. No olvidemos que un gesto vale más que mil palabras. También debemos mirar a todos, estableciendo un verdadero contacto visual con el grupo, la mirada dirigida alternativamente a cada uno de los participantes mejora la calidez comunicativa e incide muy positivamente en la captación y el vínculo.
- **EL MOVIMIENTO:** Que acompañe nuestras acciones, que no esté reñidos, que no distraiga de nuestro discurso. Tampoco es bueno quedarnos estáticos. Que nuestra posición corporal esté comprometida con lo que estamos comunicando, señalando los límites, enfatizando algunas acciones.
- **LA DINÁMICA DEL GRUPO:** Que contagie afectivamente por la positiva, que se entusiasmen mutuamente. Hay cosas que solos no haríamos ni locos, pero que en el medio de un juego o actividad y gracias a su poder transformador, nos daríamos el permiso para transgredirnos a nosotros mismos. Se produce un contagio, se crea un clima colectivo, sacrificando el interés individual por el del grupo. Los extrovertidos arrastrando a los tímidos por la positiva, reproduciendo el entusiasmo y el optimismo. Debemos detectar a los extrovertidos, que son los que animan y dan vida a las actividades.
- **LA UBICACIÓN:** Que integre, que facilite la comunicación. Como norma general, debemos colocarnos en un lugar donde todos nos oigan y nos vean. A nuestras espaldas no debe haber nada que distraiga, murales, elementos móviles, otras actividades, luces, etc. Si hay sol o un reflector debemos colocarnos en lo posible

<sup>51</sup> Adaptado de Cutrera, J.C. **Técnicas de Recreación**. Buenos Aires: Stadium, 1974.

en una posición en que el mismo nos de a nosotros en un ángulo oblicuo, nunca el sol de frente al grupo. Cuando estamos al aire libre debemos buscar algún fondo, pared, árbol, cerco, etc. En un gimnasio o salón, debemos ubicarnos en un rincón con el ángulo de fondo. El grupo en lo posible debe constituir un bloque único, los participantes deben ubicarse de modo que nadie quede fuera de nuestro campo visual.

La actitud positiva del recreador se integra a las destrezas de conducción y a la capacidad retórica, para predisponer el grupo hacia el aprendizaje. Pero la experiencia educativa en recreación demanda que el grupo participe activamente de las diversas actividades recreativas, por lo cual un recurso más del recreador tendrá que ver con su capacidad de ampliar el menú recreativo de la población y de facilitar la participación de los diversos beneficiarios.

### 3.4 Ampliar y diversificar el menú recreativo

Una de las funciones de los recreadores es ayudar a ampliar el menú de los participantes. Dar elementos, posibilitar actividades y aportar a la toma de conciencia de la importancia del tiempo libre y del tiempo humano global, espacios en que podemos desarrollarnos durante toda la vida.

Pero, para ampliar la oferta de actividades que los participantes conocen y demandan, es necesario diversificar esa oferta con cierta metodología, de forma de que haya actividades al alcance de los diferentes perfiles de población. Proponemos en este apartado dos estrategias para ampliar y diversificar, respectivamente, la oferta de actividades recreativas:

#### *a. Un ejemplo de cómo ampliar el menú: el restaurante.*

Existen muchas cosas que no las probamos en la vida porque no las conocemos, porque no sabemos como son. Sería por ejemplo el caso de la lista de comidas de un restaurante. Si leo en el menú, pollo, raviolos, asado, "pichufas" (inventemos una comida inexistente), tal vez pregunte que es una "pichufa" pero difícilmente la pruebe y me incline por algo rico y conocido para mí. Pero si en un cumpleaños o fiesta sirven pizza, saladitos, sándwiches, torta y "pichufas", tal vez las pruebe porque no me cuesta nada. Una vez que las haya probado, en un futuro tendré elementos para nuevas elecciones y tal vez las pueda pedir en un restaurante porque realmente me gustaron.

Con las actividades recreativas y con muchos juegos pasa exactamente lo mismo. Como no los conozco, nunca los realizo, y nuestro menú se reduce a repetir siempre los mismos juegos y actividades recreativas. Llevemos entonces la montaña a Mahoma, ofrezcamos actividades lúdicas y recreativas diferentes para que cada uno pueda optar y profundizar en el futuro. También es muy importante, lo mismo que con la comida, cómo presentemos la actividad, el aspecto de la misma, la primera impresión.

*b. Un ejemplo metodológico de cómo diversificar el menú: los escalones bajos:*

Metodológicamente debemos ir de lo simple a lo complejo para no frustrar a los participantes. Pongamos un ejemplo absurdo del reino animal: si ponemos un escalón muy alto y tenemos una tortuga y un canguro que queremos que lo trepen, seguramente el canguro suba de un salto en forma ágil pero a la tortuga le cueste mucho o lo que es peor no pueda subir. Y no es culpa de la tortuga si no del obstáculo que nosotros pusimos. Todos tenemos capacidades diferentes. Si el escalón es muy alto y encima de él tenemos una "pichufa" (en este caso una actividad recreativa nueva) muchos no podrán vivenciarla. Pongamos un escalón más bajo antes y todo el mundo podrá probar lo que proponemos.

Pero si los escalones siempre son bajos, los canguros se aburren. Tenemos que partir de actividades simples que todos puedan realizar y que después, según los intereses y habilidades de cada uno, se amplíen, se aumente el desafío. Los escalones bajos están en la dificultad técnica de la propuesta, para lo cual hay progresiones o variantes que nos pueden ayudar. Pero también en el clima o en el ambiente que se genera, en la confianza grupal y en el vínculo que se genere con el recreador, para alcanzar la meta que nos proponemos. Se precisa un caldeamiento, romper el hielo, generar un clima. No forcemos a las personas, sobre todo a los más tímidos a hacer actividades que los hagan sentir mal o en ridículo, también hay un proceso, una escalera a subir en este sentido. De lo contrario muchas veces las propuestas pueden fracasar o tener un efecto perverso o contrario al buscado.

Una forma de desarrollarnos es a través de opciones recreativas y lúdicas de todo tipo, que los participantes irán capitalizando y seleccionando. Ampliar la oferta de actividades recreativas que los beneficiarios conocen y facilitar sus posibilidades de acceso, a través de una estrategia progresiva que acerca las actividades a aquellos que están más alejados de las mismas, es una buena forma de asegurar la riqueza de la experiencia educativa de la recreación. Muchas veces estas opciones y vivencias pueden llegar a derivar en formas de arte o incluso futuros medios de vida, gracias a las habilidades adquiridas inicialmente en forma lúdica y/o recreativa.

Para cerrar estas reflexiones en torno a las destrezas, conocimientos y actitudes que permiten una mejor conducción de los juegos y actividades recreativas, compartiremos algunas ideas sobre el papel de las nuevas tecnologías en este ámbito.

### 3.5 Las nuevas tecnologías aplicadas a las actividades recreativas.

En la actualidad se nos presenta un nuevo desafío, pues hoy conviven los viejos juegos, en su forma tradicional o actualizados, con los otros juegos que nos traen las nuevas tendencias del tiempo virtual y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) Con esa forma diferente de abordar el mundo de estos nuevos educandos, nativos digitales, hoy somos Homo Faber, Homo Ludens, Homo Sapiens y -actualmente se habla de- Homo Zapping.

Pasamos de la generación del *mouse*, a la de los pulgares con los *Joystics* y ahora se habla de la generación del dedo índice, ya que todo tiende a la pantalla táctil<sup>52</sup>. En esta nueva realidad que plantea el impacto de las TICs en la vida cotidiana, cabe preguntarnos cómo afecta esto a las prácticas recreativas tradicionales y de que forma debe posicionarse el recreador. Esta es una reflexión que ya nos surgió al preguntarnos por el impacto de las nuevas tecnologías en los juegos que se desarrollan en el marco de los campamentos educativos.

Seguramente los educadores deberemos incorporar cada vez más, y me consta que ya se está comenzando, las redes, los celulares, las ceibalitas, y todas las TICs, a los programas. Pero habrá que hacerlo sin perder la esencia de la actividad campamento. “*Debemos adaptarnos a los signos de los tiempos*”, decía San Marcelino Champagnat, hablando de Educación en la Francia del 1800.

El juego es adaptativo por excelencia desde los orígenes del hombre el juego y la dimensión lúdica existen y se van adaptando a todos los cambios, históricos, sociales, culturales, ambientales, tecnológicos que nos toca vivir, el juego está ahí, siempre presente, dando respuesta. Veremos cómo se va adaptando a los campamentos actuales y futuros con todos los adelantos tecnológicos circulantes, cómo se podrá aggiornar nuestra mágica esfera lúdica a estos “signos de los tiempos”. Es verdaderamente un desafío, pero estamos convencidos de que se puede. (MACHADO, 2012, p. 104-105)

Hoy nos siguen invadiendo nuevas tecnologías lúdicas –consolas Wii o Kinectic, pantallas *touch*, pisos interactivos, etc.-, toda experiencia se vuelve posible de ser mediada por la tecnología. No hay límites para la imaginación y lejos va quedando la crítica del sedentarismo, pues los nuevos juegos de pantalla incorporan la corporeidad a su desarrollo. Esto es una realidad instalada, por lo que el recreador deberá convivir con ella de aquí en más.

Pero por otra parte siguen estando allí los que podríamos llamar juegos artesanales, que se vienen transmitiendo de generación en generación sin que medie ningún tipo de tecnologías. Esto nos compromete al desafío de incorporar las nuevas tecnologías en las actividades recreativas sin perder la tradición de lo artesanal.

Al respecto, pensamos que debemos trabajar en tres sentidos: conservando por un lado los juegos artesanales con toda su carga afectiva y de desarrollo; potenciando las nuevas formas lúdicas que nos aportan las tecnologías de punta y combinando juegos artesanales con tecnológicos, logrando una suerte de maridaje entre estas propuestas.

Algunos ejemplos del maridaje, ya están siendo ensayados: incorporar las redes sociales al pre y post campamento; búsquedas del tesoro que incluyen el GPS como recurso; pruebas de ingenio que se responden por SMS; cacerías fotográficas utilizando móviles celulares; etc. Todos estos recursos que provienen de las TICs y que hacen a la cotidianeidad de niños y jóvenes en nuestros días, en función de actividades recreativas

---

<sup>52</sup> Incluso en los nuevos programas de Educación Inicial de nuestro país se van incorporar las Tablets para que las manos pequeñitas de los niños puedan navegar sin las dificultades que presenta el *mouse* para estas edades.

que en esencia son las mismas de antaño y sobre todo en función de los resultados de aprendizaje y desarrollo que se buscan alcanzar.

Sin duda que las nuevas tecnologías generan nuevas oportunidades a la hora de explicar y conducir un juego, por lo que los recreadores deberán incorporar su manejo en esta compleja caja de herramientas que fuimos desarrollando a partir de estrategias acumuladas en años de práctica recreativa. .

Con esto cerramos este capítulo destinado al diseño planificación y ejecución de juegos y actividades recreativas. Habiendo desarrollado algunos de los elementos que hacen a la selección y organización de los contenidos que componen una actividad recreativa, y luego habiendo reflexionado sobre algunas de las condicionantes a la hora de explicar y conducir juegos y actividades, creemos que hemos completado una primera mirada de la aplicación práctica de un enfoque que hemos definido como recreación educativa.

## CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo fue sistematizar una mirada sobre la recreación y el juego, producto de varias décadas de experiencia profesional y docente. Estamos convencidos que en el último tiempo la Recreación se está reformulando como campo específico y creíamos necesario aportar al desarrollo de un marco teórico y metodológico que sustente un enfoque diferente, complejo y con mayor orientación al campo educativo.

El concepto de recreación está estrechamente ligado al de ocio y tiempo libre, por lo que como punto de partida, apuntamos a enriquecer los fundamentos del campo desde las especificidades que aporta cada uno de estos conceptos. Atendiendo a estos criterios, afirmamos que la recreación educativa tiene como fundamento el desarrollo de actividades en un tiempo disponible, mediante una actitud autónoma, autotélica y placentera propia del ocio. Pero lo que eleva esta propuesta a la categoría educativa es una acción organizada en torno al disfrute, cuyo fin es el desarrollo humano a través de la libertad en el tiempo.

Esta dimensión de la recreación nos introdujo en el ámbito de la pedagogía, buscando las formas en que se articulan los conceptos de ocio y tiempo libre con el de educación. Las relaciones atribuidas entre estos conceptos son variadas y cada una de estas formas derivará en un enfoque diferenciado de intervención educativa. De entre todos ellos, destacamos la recreación educativa como una educación en y para el tiempo libre. Es decir como una forma de intervención educativa que: en primer lugar, toma al tiempo libre como ámbito de intervención y a las actividades de ocio como instrumentos apropiados para la acción educativa; y en segundo lugar, inspirado por un horizonte de ocio trascendente y de tiempo liberador, tiene como finalidad el desarrollo humano pleno y la libertad en el tiempo.

Asumiendo el potencial de la recreación como satisfactor de múltiples necesidades humanas y como promotor de las transformaciones personales, sociales y culturales que permitan al individuo asumir la libertad en todo su tiempo, comenzamos a delinear las bases de un enfoque didáctico para nuestro enfoque. En el marco de las educaciones en y para el tiempo libre, *definimos así a la recreación educativa como una estrategia particular de intervención socioeducativa orientada a crear las mejores condiciones para el desarrollo humano de una comunidad y facilitar las condiciones personales para la construcción de la autonomía en el propio tiempo.*

Pero la recreación educativa no puede separarse de una mirada compleja al concepto de juego. La diferenciación entre juego y lúdica nos permitió comprender la pureza del juego en su expresión original y problematizar el concepto de juego educativo, ya que el uso instrumental del juego no siempre garantiza la lúdica.

Esta discusión nos permitió poner en cuestión la concepción tradicional de juego recreativo como simple técnica recreacionista, para profundizar en el verdadero potencial educativo de una actividad que recrea y transforma los procesos culturales gracias a la lúdica.

Concluimos que el juego, para ser verdaderamente educativo, no puede renunciar a ser un juego. Y esto implica mucho más que la adaptación del niño a su cultura; implica potenciar su capacidad lúdica para intervenir creativamente sobre el entorno y desarrollar su capacidad de aprender en forma autónoma. Esta postura no sólo reposiciona el lugar

del juego en la educación, sino que también redimensiona el propio concepto de *juego recreativo, aquí entendido como herramienta que actúa sobre la capacidad de representación, interviniendo en los procesos por los cuales un individuo le da sentido a lo que le rodea, es decir modificando su cultura.*

Asumir a la recreación como acción educativa nos llevó a precisar cuáles son aquellos componentes que hacen a la particularidad de esta estrategia. Para ello abordamos el análisis de los componentes que hacen a un verdadero proyecto de formación en recreación educativa. Partiendo de la existencia de un proyecto de formación cuya finalidad es el desarrollo humano pleno y la autonomía en el tiempo, asumimos un enfoque basado en la compleja interacción de seis ámbitos que demandan la deliberación docente del recreador:

- La recreación parte de un marco ético cuya finalidad es la autorrealización de la persona en su integralidad, con énfasis en la autonomía, la justicia y la solidaridad. Este aspecto pedagógico toma en cuenta también las necesidades y competencias que demanda la sociedad contemporánea, y define como pilares de la intervención a la intencionalidad educativa, los procesos de participación y autogestión, la actitud lúdica y la vocación por transformar la realidad.
- En cuanto a las competencias de desarrollo, veíamos que cada proyecto puede asumir el desarrollo de diversas competencias personales, sociales y culturales. Pero existen ciertas competencias básicas que deberían estar siempre presentes en cualquier proyecto de recreación educativa: el desarrollo de estrategias para la autogestión del tiempo personal, para la construcción de satisfactores y para el desarrollo de la capacidad lúdica.
- La recreación educativa toma en cuenta los aspectos psicodinámicos que influyen en los procesos de enseñanza, atendiendo a las necesidades de desarrollo que emergen de la comunidad, y a los intereses, motivaciones y actitudes que condicionan el aprendizaje.
- La recreación educativa asume un encuadre académico particular al seleccionar los contenidos de aprendizaje según las necesidades de los participantes, el contexto sociohistórico, la dinámica que se establezca en el grupo y el tipo de institucionalidad del proyecto.
- La metodología recreativa se caracteriza por ser integral, re-creativa, grupal, participativa, activa, proyectiva y lúdica. Esto se concreta a través de un método que toma en cuenta los espacios, tiempos, sistemas de comunicación, lo cotidiano, las normas, las relaciones humanas y la tarea, y que se concreta a través de técnicas y recursos lúdicos, deportivos, de expresión y creación, de aire libre y grupales.
- Finalmente, la recreación educativa se propone una evaluación integral de la acción educativa, estableciendo referentes que permitan valorar tanto a los agentes como a las acciones, previo, durante y después de la ejecución del proyecto.

Asumir a la recreación como proyecto de formación implica un proceso complejo que aborda integralmente estos seis ámbitos. El recreador, más que un técnico que lleva adelante un proceso lineal, es un educador que delibera constantemente sobre los aspectos pedagógicos del proceso de enseñanza, las competencias personales que busca desarrollar, los aspectos psicodinámicos que condicionan el aprendizaje, los criterios académicos, los aspectos metodológicos y la estrategia de evaluación. En este sentido, *consideramos que la recreación implica un proceso de deliberación docente en*



*torno a seis ámbitos: un aspecto pedagógico que tiene como finalidad la autorrealización personal mediante una intervención basada en la intencionalidad educativa, los procesos de participación y autogestión, la actitud lúdica y la vocación por transformar la realidad; objetivos de aprendizaje que apuntan al desarrollo de competencias básicas de autogestión en el tiempo, construcción de satisfactores y actitud lúdica; factores psicodinámicos que responden a necesidades de desarrollo que emergen de la comunidad, y a los intereses, motivaciones y actitudes que condicionan el aprendizaje; una selección de contenidos de aprendizaje condicionada por las necesidades de los participantes, el contexto sociohistórico, la dinámica que se establezca en el grupo y el tipo de institucionalidad del proyecto; una metodología integral, re-creativa, grupal, participativa, activa, proyectiva y lúdica; y una estrategia de evaluación que valore tanto a los agentes como a las acciones.*

Atendiendo a esta descripción de los componentes de un proyecto de formación en recreación, nos propusimos reflexionar sobre la unidad didáctica mínima, es decir sobre las actividades recreativas entendidas a su vez como acciones didácticas transformadoras. Al respecto, presentamos algunos criterios que hacen al diseño y planificación de estas propuestas y reflexionamos sobre algunos elementos esenciales en la conducción de juegos.

Siendo consecuentes con una estrategia de intervención didáctica, pero que a su vez privilegia la participación del sujeto en su proceso de aprendizaje, asumimos la tensión entre tecnicismo y permisividad en la conducción de actividades recreativas, para concentrarnos en el potencial del juego dirigido con fin educativo, el cual nos permite desde nuestra perspectiva orientar con mayor claridad procesos, desarrollar contenidos, evaluar la concreción de objetivos o el desarrollo de competencias previamente establecidas. Para ello revalorizamos las corrientes instrumentalista y fundamentalista del juego y la recreación como dos componentes a considerar en todo proceso de intervención, apostando por un juego que, al tiempo que se convierte en un poderoso instrumento educativo, conserve los aspectos esenciales del juego en su expresión original.

También propusimos reflexionar sobre las ideologías que hay detrás de los juegos viendo que no todo juego es positivo. Asumimos que los juegos y, especialmente, el cómo jugarlos no son neutros; transmiten modelos ideológicos y éticos en tensión. Debemos de estar alertas en cuanto que somos los recreadores, la mayoría de las veces, quienes conducimos el “carrito del juego”, orientándolo de alguna manera hacia determinados modelos de hombre y de sociedad

Nos concentramos finalmente en la ejecución concreta de juegos y actividades recreativas. Esto supuso desarrollar aspectos de conducción, retomar elementos retóricos útiles para dirigirse a un grupo, actualizar aspectos de una actitud positiva del recreador, retomar la idea de ampliar el menú por medio de la metodología de los escalones bajos y, para terminar, compartir algunas ideas en torno al desafío que nos proponen las nuevas tecnologías en el campo de la ejecución de actividades lúdicas y recreativas. Procuramos con el desarrollo de estos elementos técnicos y metodológicos contribuir a la didáctica específica de la recreación y el juego desde una reflexión crítica, fortaleciendo el rol del recreador con herramientas e instrumentos concretos para su accionar educativo.

Creemos que el presente trabajo plantea algunos aportes no sólo para la reflexión específica del juego y la recreación, sino también para el debate sobre la educación en su conjunto. En primer lugar, la posibilidad de sistematizar la diversidad de prácticas de recreación educativa, permite una mejor comprensión del fenómeno y especialmente nos acerca a la posibilidad de generar conocimiento específico. Este trabajo nos da también la posibilidad de compartir un enfoque que creemos novedoso y que tiende a enriquecer la perspectiva de los modelos de educación no formal en el continente. Otra contribución que queremos destacar es la distinción entre juegos y lúdica, que nos permitió problematizar el concepto de juego educativo y redefinir el concepto de juego recreativo. Destacamos también el aporte que significa delinear, aunque sólo sea en grandes trazos, el desarrollo del proyecto de formación que se pone en juego al intervenir recreativamente. Esto es algo que habitualmente no se reflexiona en las propuestas de recreación educativa, aunque se revela a través de las prácticas que se llevan adelante, formando parte del currículum oculto de esas experiencias. Por último, creemos que la sistematización de una serie de elementos útiles para el diseño y conducción de juegos y actividades recreativas es un aporte que renueva lo publicado sobre didáctica de la recreación en la región hasta el momento.

Creemos que el enfoque educativo de la recreación, hasta aquí desarrollado, es una propuesta pertinente para la actual realidad latinoamericana. La situación regional actual se nos presenta como un tiempo de incertidumbre, donde las respuestas clásicas han desaparecido cuando todavía se mantienen las preguntas que les dieron sentido. Las ciencias sociales y los modelos sociales de educación muchas veces han desestimado a la Recreación, un poco por considerar frívolas sus actividades – *¿cómo jugar en un contexto de crisis?*- y en otros casos por el temor a que la diversión *distraiga a las clases oprimidas del compromiso con su propia emancipación.*

Aspiramos a que se reconozca el verdadero potencial de la Recreación y la necesidad de integrar esta estrategia a los abordajes multidisciplinarios que enfrentan situaciones socioeducativas y buscan transformar esas realidades. En Uruguay ya existen muchas propuestas que vienen trabajando silenciosamente en esta línea, desde el ámbito no gubernamental; pero insistimos en la ausencia de sistematización que no ha permitido su difusión y su multiplicación, y que en muchos casos las ha condenado a un camino de ensayo y error. La aspiración es que este trabajo signifique un aporte para el reconocimiento académico y social de este tipo de propuestas.

Uno de esos referentes que hemos tenido en la vida profesional, nos dijo una vez: la educación no hace la revolución, pero que ayuda, ayuda. Hoy creemos que la Recreación educativa tampoco hace la revolución, pero que transforma... transforma.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIZENCANG, N. **Jugar, aprender, enseñar**. Bs. As.: Manantial, 2005.
- ANDACHT, F. El discreto encanto del verosímil. In: ANDACHT, F. **De signos y desbordes**, Montevideo: Monte Sexto, 1989
- AUCIELLO, F. **Juego, jugadores, juguetes**. Bs. As.: Alción, 1997.
- BARBIER, J.M. **La evaluación de los procesos de formación**. Barcelona: Paidós, 1993.
- BAUZER DE MEDEIROS, E. **Juegos de Recreación**: tomo 1. Bs. As.: Ruy Díaz, 1969.
- BERTONI, M.; MANTERO, J.C. y CASTELUCCI, D. Ocio en jóvenes de Mar del Plata: intereses, motivaciones y actitudes. In TOSELLI, C.; POPOVICH, M.R., **Medio ambiente y ocio**. Bs. As.: USAL, p. 167-195, 2000.
- BLANCO, R. **Recreación Juegos**. Montevideo: Indoamerica, 1941.
- BLANQUEZ FRAILE, A. **Diccionario Latino – Español**. Barcelona: Sopena, 1960.
- BONELL GARCÍA, L. Método: cómo conseguimos que las personas aprendan. In: DOMÍNGUEZ ARANDA, R.; LAMATA COTANDA, R. **La construcción de procesos formativos en educación no formal**. Madrid: Narcea, 2003, p. 163-195.
- BONETTI, J. P. **Juego, Cultura y ...** Montevideo: EPPAL, 1992.
- BRUNER, J.S. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza, 1984.
- CAILLOIS, R. **El juego y los hombres**. México: FCE, 1986.
- CAILLOIS, R. **Teoría de los juegos**. Barcelona: Seix Barral, 1958.
- CAÑEQUE H. **Juego y vida**. Bs. As.: El Ateneo, 1991.
- CASELLAS LÓPEZ, L. Evaluación de los procesos formativos. In: DOMÍNGUEZ ARANDA, R.; LAMATA COTANDA, R. **La construcción de procesos formativos en educación no formal**. Madrid: Narcea, 2003, p. 223-255.
- CASTRO, M. **Los libros de la arena**. Monografía de Grado, Maestría de Literatura, Universidad Javeriana de Colombia. Disponible en:  
<[http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C\\_Sociales/Facultad/sociales\\_virtual/publicaciones/arena/pagina.html](http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/Facultad/sociales_virtual/publicaciones/arena/pagina.html)> Acceso en: 21 jun. 2012.
- CLERMONT, I.; RAMA, E. **El Juego, didáctica y biología**. Montevideo: Común Arte Comunidad del sur, 1993.
- CONTRERAS RODRÍGUEZ, L.A. La formulación de la política pública para el deporte y la recreación del Municipio de Medellín desde el enfoque de los Derechos Humanos. In: TABARES FERNÁNDEZ, J.F.; OSSA MONTOYA, A.F. y MOLINA BEDOYA, V.A. (Coords.), **El ocio, el tiempo libre y la recreación en América Latina**: problematizaciones y desafíos. Medellín: Civitas, 2005, p. 15-46.
- CUENCA CABEZA, M. **Pedagogía del ocio, modelos y propuestas**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004.
- CUENCA CABEZA, M. **Ocio humanista**: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio. Bilbao: Universidad de Deusto, 2000.
- CUTRERA, J. C. **Técnicas de Recreación**. Bs. As.: Stadium, 1974.
- DE LA CRUZ AYUSO, C. Una lectura ética sobre la incidencia del ocio en nuestra sociedad. In: CUENCA CABEZA, M. (Coord.), **Aproximación multidisciplinar a los Estudios del Ocio**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006, p. 59-82.

- DELORS, J. **La educación encierra un tesoro**: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana- UNESCO, 1996.
- DINELLO, R. Pedagogía de la expresión lúdico-creativa. **Revista Internacional de Magisterio**, Bogotá, n. 19. Feb./mar., 2006.
- DUARTE FERNÁNDEZ, H. **Organización de eventos recreodeportivos y socioculturales**. In: V Congreso Nacional de Recreación. Bogotá, 1998. Disponible en: <<http://www.redcreacion.org/documentos/congreso5/HDuarte.html>> Acceso en: 20 mar. 2013.
- DUCROT, O. y TODOROV, T. **Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje**. México: S. XXI, 1978.
- DUMAZEDIER, J. **¿Hacia una civilización del ocio?** Barcelona: Estela, 1968.
- DUVIGNAUD, J. **El juego del juego**. México: FCE, 1982.
- ECO, U. Huizinga y el juego. In: ECO, U. **Del espejo y otros ensayos**. Bs.As.: Lumen, 1988.
- EISNER, E.W. **The educational imagination**. New York: Mac Millan, 1994.
- FERNANDEZ, A. G. **¿Para qué mundo estamos jugando?** Montevideo IDHU-ACJ. Jacarandá, 2002.
- FERRATER MORA, J. **Diccionario de Filosofía**. Barcelona: Alianza, 1990.
- FERRY, P. **Pedagogía de la formación**. Bs. As.: Novedades Educativas, 1997.
- FIGUERAS, P.; SAMPER, R.M. y SORRIBAS, M. **Ocio y tiempo libre en colectivos específicos**. Barcelona: Altamar, 2007.
- FROUFE, S.; SÁNCHEZ, M.A. **Planificación e intervención socioeducativa**. Salamanca: Amarú, 2005.
- FUNLIBRE. **Diagnóstico y desarrollo comunitario**. 2004. Disponible en: <[www.funlibre.org/documentos/idrd/diagnostico.html](http://www.funlibre.org/documentos/idrd/diagnostico.html)> Acceso: 21 mar. 2013.
- GADAMER, H.G. **Verdad y método**: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme, 1984.
- GERLERO, J. **¿Ocio, tiempo libre o recreación?**: Aportes para el estudio de la recreación. Neuquén: Educo, 2004.
- GILLET, J.-C. **La animación en la comunidad**: un modelo de animación socioeducativa. Barcelona: Grao, 2006.
- GÓMEZ, Ch.; PINTO, L. El ocio en Brasil: analizando prácticas culturales cotidianas, académicas y políticas. In: GOMEZ, Ch. *et al*, **Tiempo Libre, Ocio y Recreación en Latinoamérica**. Belo Horizonte: UFMG, 2009, p. 123-180.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Bs. As.: Emecé, 1968.
- IMERONI, A. El juego como medio educativo. **Nexo Sport**. Montevideo, feb 1991, p. 16-18.
- IZULAIN, P. La programación de la tarea educativa en el tiempo libre. In: HEZKIDE ESKOLA, **Tiempo libre**: ámbito de educación. San Sebastián: Idatz, 1984, p. 99-116.
- JACKSON, E. L. **Leisure constraints**: A survey of past research. **Leisure Sciences**, v.10, n.3, 1998, p. 203 —215.
- JACKSON, P.W. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 1998.
- JIMÉNEZ, C.A.; ALVARADO, L.A. y DINELLO, R. **Recreación, lúdica y juego**. Bogotá: Coop. Ed. Magisterio, 2004.

KERBER, G. **Juegos para la Paz**: paper elaborado por la Asociación Cristiana de Jóvenes, 1998, (inédito).

LA MANCHA. **Manual de recreación**. Santiago de Chile: Funcase-CFEE, 1993.

LAMATA COTANDA, R. Fuentes educativas. In: DOMÍNGUEZ ARANDA, R.; LAMATA COTANDA, R. **La construcción de procesos formativos en educación no formal**. Madrid: Narcea, 2003, p. 23-55.

LEMA, R. Recreación, tiempo libre y educación en el Uruguay. **Revista Prisma**, n.11, 136-142, feb. 1999.

LEMA, R. Educación, juego y construcción de sentido, In: CROVI DRUETTA, D. (Coord), **Bitácora de viaje**: investigación y formación de profesionales de la comunicación en América Latina, México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 2005, p. 137-146.

LEMA, R. Enfoques y modelos de la recreación en el Uruguay. **Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte**, Montevideo: IUACJ, Año 3, n.3, p.85-95, 2010.

LOTMAN, J.M. **Semiótica de la cultura**. Madrid: Cátedra, 1979.

LOUGHLIN, A. **Recreodinámica del adolescente**. Bs. As.: Del Colegio, 1971.

MACHADO, L. La dimensión lúdica. In: GONNET, A.; PÉREZ, A., **Campamento y Educación**. Montevideo: IUACJ, 2012.

MACHADO, L. A modo de prólogo. In: MARTÍNEZ, A.; PERI, A.. **La recreación juvenil en el Uruguay**. Montevideo: Banda Oriental, 1990, p. 3-7.

MARTINELL SEMPERE, A. Elaboración de proyectos y programas de animación sociocultural. In: TRILLA, J. (Coord.) **Animación Sociocultural**. Barcelona: ARIEL, 1994, Cap. 7, p. 135-155.

MARTINEZ, A. y PERI, A. **La recreación Juvenil en el Uruguay**. Montevideo: Foro Juvenil– Ediciones de la Banda Oriental, 1990.

MASCARENHAS, F. Tempo Livre, recreacao e educacao popular, reflexoes e apontamentos a partir da realidade brasileira. . In: TABARES FERNÁNDEZ, J.F.; OSSA MONTOYA, A.F. y MOLINA BEDOYA, V.A. (Coords.), **El ocio, el tiempo libre y la recreación en América Latina: problematizaciones y desafíos** (pp. 15-46). Medellín: Civitas, 2005, p. 235-256.

MAURIRAS-BOUSQUET, M. Un oasis de dicha. **Correo de la UNESCO** (Número monográfico El Juego), París: UNESCO, París, 1991.

MAURIRAS-BOUSQUET, M. Lo que incita a jugar y lo que incita a aprender en **Perspectivas**, 1986, vol. XVI, n 41s.

MAX-NEEF, M. **Desarrollo a escala humana**. Montevideo: Nordan, 1993.

MESA COBO, G. **La Recreación “Dirigida”**: ¿mediación semiótica y práctica pedagógica? 2004, (inédito).

MIRANDA PEREZ, M. Una pedagogía del tiempo libre. **Documentación Social** (número monográfico), p. 11-33, 1984.

MORENO, I. **Recreación: proyectos, programas, actividades**. Bs. As.: Lumen Humanistas, 2006.

MUNNÉ, F. **Psicosociología del Tiempo Libre**. México: Trillas, 1992.

OSORIO CORREA, E. **Educación para la recreación, una apuesta por la Autonomía y la libertad para la transformación social**. 2008. Disponible en: <<http://www.redcreacion.org/documentos/congreso10/EOsorio.html>> Acceso en: 16 abr. 2010.

OSORIO CORREA, E. **Los beneficios de la recreación desde una perspectiva del desarrollo humano**. 2001. Disponible en <<http://www.redcreacion.org/simposio2vg/EOsorio.htm>> Acceso en: 16 abr. 2010.

- PÉREZ OLIVERA, E. **Manual de juegos**. Montevideo: Edilimed, 1964.
- PIAGET, J. **La formación del símbolo en el niño**. México: FCE, 1961.
- POZO, J.I. **Aprendices y maestros**. La psicología cognitiva del aprendizaje. Madrid: Alianza, 2008.
- PUIG ROVIRA, J. y TRILLA, J. **Pedagogía del Ocio**. Barcelona: Alertes, 1996.
- PULGAR BURGOS, J. L. **Evaluación del aprendizaje en educación no formal**. Madrid: Narcea, 2005.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Sitio oficial. Disponible en: <[www.rae.es](http://www.rae.es)> Acceso: 16 jul. 2012
- RIVERO, I. V. Lo lúdico. Ampliando el recorrido trazado por el juego educativo. In: **Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación**, 2010, Bs. As. Disponible en: <[www.dg-mbb.com.ar/IICE/ponencias/3...saberes/19\\_rivero.doc](http://www.dg-mbb.com.ar/IICE/ponencias/3...saberes/19_rivero.doc)> Acceso en: 16 jul. 2012.
- RUÉ, J. **Qué enseñar y porqué**. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación. Barcelona: Paidós. 2002.
- SALINAS, D. Curriculum, racionalidad y discurso didáctico. In: POGGI, M. (ed.) **Apuntes y aportes para la gestión curricular**, Bs. As.: Kapelusz, 1998, pp. 21-59.
- SCHEINES, G. **Los juegos de la vida cotidiana**, Bs. As.: EUDEBA, 1985.
- SCHEINES, G. **Juegos inocentes, juegos terribles**. Bs. As.: EUDEBA, 1998.
- SUAREZ, S. Una aproximación a la representación social de la recreación en argentina. In: GOMEZ, Ch. *et al* (Org.), **Tiempo Libre, Ocio y Recreación en Latinoamérica**. Belo Horizonte: UFMG, 2009, p. 41-65.
- TABARES, F. El ocio y la recreación en América Latina; una lectura desde los modelos de desarrollo. In: TABARES FERNÁNDEZ, J.F.; OSSA MONTOYA, A.F. y MOLINA BEDOYA, V.A. (Coords.), **El ocio, el tiempo libre y la recreación en América Latina: problematizaciones y desafíos**. Medellín: Civitas, 2005, p. 15-46.
- TRAVERSA, F. **Las técnicas en el apoyo de destrezas personales y grupales**. Montevideo: Foro Juvenil – SIPRON, 2002.
- TRILLA BERNET, J. **Otras educaciones**. Barcelona: Anthropos, 1993.
- TRILLA BERNET, J. Tres pedagogías del tiempo libre. **Educador**, n. 72, mar./abr., p. 8-27, 1999.
- TRILLA BERNET, J. **La educación fuera de la escuela**. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 2003.
- VARGAS, L. y BUSTILLOS, G. **Técnicas participativas para la educación popular**. Argentina: Humanitas, 1984.
- VIDART D. **El juego y la condición humana**. Montevideo: Banda Oriental, 1999.
- VOLPE, O. **Manual de Recreación**. Montevideo: Comunidad del Sur, 1965.
- VYGOTSKI, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1989.
- WAICHMAN, P. **Tiempo libre y educación, un desafío pedagógico**. Bs. As.: PW., 2004.
- WEBER, E. **El problema del tiempo libre**. Estudio antropológico y pedagógico. Madrid: Nacional, 1969.
- WINNICOTT, D.W. **Realidad y Juego**. Barcelona: Gedisa, 1997.