



**UNIVERSIDAD DE DEUSTO**

**INSTITUTO DE ESTUDIOS DEL OCIO**

**Programa de Doctorado en Ocio y Desarrollo Humano**

**La recreación educativa como trayecto de formación.**

Un análisis de prácticas de recreación organizada  
en instituciones educativas del Uruguay

**Investigación presentada por: Don Ricardo Lema Álvarez**

**Dirigida por: Dra. Cristina de la Cruz Ayuso y Dra. Ana Goytia Prat**

**Deusto-Bilbao, a 2 de julio de 2015.**



*Este trabajo está dedicado a  
Beatriz, Facundo, Patricio y Catalina,  
quienes resignaron tiempo y afectos  
para la concreción del mismo.*

## Índice de Contenidos

Índice de gráficos y cuadros.....	6
Índice de siglas.....	8
Agradecimientos.....	9
Introducción.....	12
1. Planteamiento del tema.....	12
2. Planteamiento de la tesis y preguntas de investigación.....	153
3. Hipótesis y objetivos .....	17
4. Metodología.....	21
4.1. Universo u muestra de la investigación.....	23
4.2. Proceso de la investigación.....	29
5. Estructura del informe.....	34
Capítulo I: La recreación como intervención educativa.....	398
1. Visiones Norte/Sur de la Recreación.....	41
1.1. Visión anglosajona: el recreacionismo como práctica dirigida .....	42
1.2. Visión latinoamericana: del recreacionismo a la recreación educativa .....	50
2. La praxis de la recreación en el Sur.....	57
2.1. Modelos latinoamericanos de recreación educativa .....	58
2.1.1. La recreación como educación en y para el tiempo libre .....	59
2.1.2. La recreación como medio para el desarrollo humano .....	63
2.1.3. La recreación como potenciación de la capacidad lúdica .....	68
2.2. Discusión sobre los modelos de recreación educativa en Latinoamérica .....	76
3. Hacia una didáctica de la recreación educativa: proyectos de formación .....	82
3.1. Fundamentos éticos y pedagógicos .....	85
3.2. Competencias a desarrollar en la intervención recreativa .....	87
3.3. Aspectos psicodinámicos de la participación en recreación.....	89
3.4. Contenidos de las intervenciones recreativas .....	91
3.5. Metodología de la recreación .....	94
3.6. Estrategias de evaluación en recreación .....	95
4. Los profesionales de la recreación educativa .....	98
5. Conclusiones preliminares.....	104
Capítulo II: La recreación educativa en Uruguay, historia y presente .....	1087
1. Itinerario de la recreación organizada en el Uruguay.....	109
1.1. Modernización, higienismo y primeras prácticas recreativas.....	110
1.2. La institucionalización de la recreación higienista.....	120

1.3.La emergencia de la sociedad civil y un enfoque de animación.....	144
1.4.La recreación como forma de resistencia durante la dictadura.....	157
1.5.La irrupción pedagógica hacia un enfoque educativo de la recreación .....	170
2.La recreación en la actualidad: un campo en construcción .....	173
2.1.Agentes de la recreación en Uruguay .....	173
2.1.1. Agentes de la administración central.....	175
2.1.2. Agentes de la administración descentralizada.....	179
2.1.3. Agentes de la administración autónoma.....	180
2.1.4. Agentes departamentales .....	182
2.1.5. Agentes privados.....	185
2.2.Perfiles profesionales en la recreación educativa .....	191
2.3.Límites actuales para la consolidación del campo recreativo.....	195
2.3.1. Ausencia de sistematización de las prácticas.....	198
2.3.2 Ausencia de reflexión pedagógica y didáctica sobre los programas recreativos .....	199
2.3.3. Baja profesionalización.....	200
2.3.4. Carencia de recursos para la producción de conocimientos.....	201
 Capítulo III: La recreación en las instituciones educativas del Uruguay .....	 2054
1.Análisis de la dimensión operativa de la recreación en instituciones educativas en Uruguay .....	207
1.1.Análisis de los tipos de actividades .....	209
1.2.Análisis de la participación y los factores de éxito.....	219
1.3.Análisis de la propuesta recreativa como trayecto formativo complementario.....	227
1.4.Análisis de la formación de animadores juveniles como cumbre del trayecto.....	234
1.5.Análisis del encuadre institucional que hace posible la propuesta.....	241
2.Análisis de la dimensión estratégica de la recreación en instituciones educativas en Uruguay .....	253
2.1. Análisis de los fundamentos éticos y pedagógicos.....	254
2.2. Análisis de las competencias a desarrollar en un trayecto recreativo.....	262
2.3.Análisis del perfil psicodinámico de los participantes en recreación .....	265
2.4.Análisis de los contenidos de las intervenciones recreativas.....	267
2.5.Análisis de la metodología de la recreación .....	273
2.6.Análisis de las estrategias de evaluación en recreación.....	278
3.Análisis del perfil profesional en las instituciones educativas .....	283
 Capítulo IV: Aportes hacia un modelo alternativo de recreación educativa .....	 291
1. Hallazgos en la dimensión operativa de la recreación en instituciones educativas en Uruguay .....	293
1.1. Hallazgos en los tipos de actividades .....	296

1.2. Hallazgos en la participación y en los factores de éxito.....	303
1.3. Hallazgos en la propuesta recreativas como trayecto formativo complementario ....	309
1.4. Hallazgos en la formación de animadores juveniles como cumbre del trayecto .....	318
1.5. Hallazgos en el encuadre institucional que hace posible la propuesta .....	322
2. Hallazgos en las variables de los proyectos de formación en recreación.....	329
2.1. Hallazgos en los fundamentos éticos y pedagógicos.....	330
2.2. Hallazgos en las competencias a desarrollar en un trayecto recreativo .....	336
2.3. Hallazgos en el perfil psicodinámico de los participantes en recreación .....	340
2.4. Hallazgos en los contenidos de las intervenciones recreativas.....	343
2.5. Hallazgos en la metodología de la recreación .....	349
2.6. Hallazgos en las estrategias de evaluación en recreación.....	355
3. Hallazgos sobre el perfil profesional en las instituciones educativas.....	359
4. Hacia un modelo de recreación educativa.....	367
4.1. Confirmación de un modelo singular de recreación educativa.....	33067
4.2. Confirmación de las buenas prácticas de formación .....	336
4.3. Confirmación de la pertinencia de la formación profesional.....	340
 Conclusiones.....	 381
1. Senderos que se hacen al andar .....	33083
2. Postales del camino recorrido.....	336
3. Guías para el ascenso.....	340
 Listado de Referencias.....	 394

## Índice de gráficos y cuadros

### Índice de gráficos

Gráfico 1.	Menciones de los entrevistados a instituciones referentes de la recreación en Uruguay.....	29
Gráfico 2.	Crecimiento de las Plazas de Deportes en los primeros años de la CNEF.....	126
Gráfico 3.	Cantidad de participantes en las diversas propuestas de las Plazas de Deportes durante 1929.....	127
Gráfico 4.	Programa de Campamentos Escolares 1930.....	128
Gráfico 5.	Roles específicos en el campo de la recreación.....	194
Gráfico 6.	Tipo de actividades recreativas y función.....	300
Gráfico 7.	Trayectos formativos y trayectorias.....	312
Gráfico 8.	Escuela de Animadores.....	319
Gráfico 9.	Fundamentos éticos y pedagógicos.....	335
Gráfico 10.	Factores que dinamizan el desarrollo.....	342
Gráfico 11.	Determinantes en la selección de los contenidos.....	349
Gráfico 12.	Metodología de la Recreación.....	352

### Índice de cuadros

Cuadro 1.	Hipótesis que guiarán la investigación.....	19
Cuadro 2.	VARIABLES a analizar para la descripción de la propuesta.....	24
Cuadro 3.	VARIABLES a analizar para la sistematización del enfoque.....	25
Cuadro 4.	Instituciones comprendidas en la muestra.....	27
Cuadro 5.	Perfil de los entrevistados.....	31
Cuadro 6.	Diferencias entre recreacionismo y recreación educativa.....	52
Cuadro 7.	Diferenciales de los modelos de recreación educativa.....	78
Cuadro 8.	Diferencias entre los modelos de recreación educativa.....	80
Cuadro 9.	Clasificación de modelos.....	81
Cuadro 10.	Etapas en el itinerario de la recreación organizada en Uruguay.....	172
Cuadro 11.	Agentes públicos de la recreación en Uruguay.....	185
Cuadro 12.	Agentes privados de la recreación en Uruguay.....	188
Cuadro 13.	Síntesis de los agentes recreativos.....	189
Cuadro 14.	Propuestas recreativas desarrolladas en las instituciones educativas.....	218
Cuadro 15.	Áreas que se ocupan de la propuesta recreativa en instituciones relevadas.....	242
Cuadro 16.	Formación de los referentes entrevistados.....	248

Cuadro 17.	Barreras y motivadores para la participación.....	305
Cuadro 18.	Factores clave de éxito en las propuestas recreativas.....	308
Cuadro 19.	Competencias de los trayectos formativos en recreación.....	339
Cuadro 20.	Límites de los intentos de evaluación.....	357
Cuadro 21.	Competencias profesionales del recreador (enfoque educativo).....	360
Cuadro 22.	Comparación de competencias genéricas requeridas y perfil profesional.....	363
Cuadro 23.	Comparación de competencias profesionales requeridas y perfil profesional.....	365
Cuadro 24.	Confirmación de la singularidad del modelo (H1).....	374
Cuadro 25.	Confirmación de las buenas prácticas de formación (H2).....	377
Cuadro 26.	Confirmación de la pertinencia del perfil profesional vigente (H3).....	378

## Índice de siglas:

ACJ	Asociación Cristiana de Jóvenes
AEBU	Asociación de Empleados Bancarios del Uruguay
ASCU	Asociación de Scouts Católicos del Uruguay
CNEF	Comisión Nacional de Educación Física
FUCVAM	Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua
NRPA	National Recreation and Park Association's Accreditation
YMCA	Young Men's Christian Association

## **Agradecimientos:**

Creo que las obras no son otra cosa que momentos en procesos colectivos que nos trascienden. Esta investigación no puede entenderse por fuera de un recorrido profesional, académico y de una trayectoria de vida que involucra a mucha gente. Sería imposible agradecer a todas estas personas, por lo que haré mención a algunas de ellas que representan a momentos claves de este proceso.

Quiero agradecer en primer lugar a mis padres que han sido un ejemplo de dedicación y servicio, que me han enseñado a enfrentar los desafíos sin olvidarse de los que están al lado. También a mi esposa e hijos, a quienes ya he dedicado este trabajo, que demostraron una gran paciencia y apoyo, y contribuyeron con amor y aliento para la finalización de este trabajo.

También quiero agradecer a las personas que me dieron la oportunidad de transitar un trayecto de formación a partir de las diversas actividades recreativas en el Colegio Juan Zorrilla de San Martín de la Congregación Marista, especialmente al Prof. “Luichi” Machado que me llevó por primera vez de campamento y muchos años después me hizo vivir la experiencia de la animación juvenil, marcando una vocación por la recreación. Hoy tengo la oportunidad de compartir con él la tarea cotidiana de la docencia universitaria, una instancia de aprendizaje y disfrute permanente.

Un agradecimiento especial para las personas que me han acompañado en la Universidad Católica del Uruguay, primero como estudiante y luego como docente, una institución que me ha dado la oportunidad de desarrollarme profesionalmente y que ha asumido el desafío de apostar a la innovación educativa desde la recreación. El apoyo de las autoridades de esta institución ha sido fundamental para poder disponer del tiempo necesario para culminar este trabajo.

El apoyo de la Universidad de Deusto, a través de la Cátedra UNESCO – Grupo Santander, ha sido fundamental para financiar mis estudios de Doctorado. Lo mismo que el apoyo de la Asociación de Intercambio Cultural Alemán – Latinoamericano

(ICALA), para la culminación del mismo. A ambas organizaciones mi reconocimiento por su generosa misión.

Quiero destacar y agradecer al Instituto de Estudios del Ocio de la Universidad de Deusto y especialmente a la figura de Manuel Cuenca, por su dedicación al desarrollo y difusión de los estudios del ocio y especialmente por su generosidad en compartir con los docentes latinoamericanos esta acumulación de conocimiento. El papel del Instituto a través del liderazgo del Dr. Cuenca ha sido fundamental, facilitando el acceso de los países latinoamericanos al conocimiento sobre el ocio en el hemisferio norte y concretando la Asociación Iberoamericana de Estudios del Ocio / Otium, de la cual tenemos el honor de formar parte.

Muchos docentes de este Instituto han contribuido a enriquecer mi perspectiva profesional y académica, pero en dos recayó la tarea de acompañar este proceso de investigación. Es de destacar el apoyo constante de las Doctoras Cristina de la Cruz y Ana Goytia, quienes con rigurosidad pero también con confianza y aliento, fueron orientando y estimulando cada una de las etapas de este trabajo. Para ellas un profundo agradecimiento.

Por último quiero agradecer a mis colegas docentes y muy especialmente a mis alumnos a lo largo de estos años de docencia. La mayoría de las ideas expresadas en este trabajo son el fruto del intercambio cotidiano con ellos, de su exposición y martirio en el contexto del aula. Ellos han sido dinamizadores de una parte fundamental de mi propia formación.

Para todos los mencionados y para quienes por razones de extensión no puedo mencionar en esta oportunidad, vaya mi sincero afecto y agradecimiento.

# **INTRODUCCION**

## **Introducción**

Cuando hablamos de recreación, en seguida afloran recuerdos placenteros que se remontan a diferentes momentos de la vida. Las actividades recreativas aluden a un campo de la experiencia que suele estar asociado a vivencias satisfactorias, que nos alejan de las necesidades cotidianas. Estas experiencias son posibles a través de prácticas de acción y expresión que adquieren un significado diferente en cada cultura.

Hablar de recreación en el caso de Uruguay remite a un conjunto de prácticas vinculadas al juego y la expresión, que movilizan a diversos grupos y colectivos, en diferentes ámbitos, edades y clases sociales. Pero también la recreación remite a una dimensión de acción organizada, que desde diversas instituciones educativas, comunitarias y socioculturales, moviliza a grupos de todas las edades en torno a juegos, fiestas, campamentos y otras actividades que tienen en el horizonte la vivencia de experiencias satisfactorias.

El impacto que tienen estas experiencias en los participantes despierta el interés por conocer mejor a las estrategias institucionales que buscan llevarlas adelante. La recreación organizada es el punto de partida de nuestro interés, especialmente aquellas prácticas de recreación que se han institucionalizado en los centros de educación formal, una experiencia muy extendida en Uruguay. La presencia de la recreación en las instituciones educativas de este país, a partir de una amplia oferta que acompaña las diferentes etapas del ciclo escolar pero por fuera del horario académico, constituye una experiencia que entendemos singular y cuyo conocimiento aspiramos a profundizar a partir de este trabajo.

### **1. Planteamiento del tema**

La recreación, entendida como intervención organizada, refiere a un movimiento de gran desarrollo en todo el continente. Si bien tiene su origen en los países anglosajones, la influencia que éstos tienen en Latinoamérica y el papel que juegan algunas

instituciones internacionales, facilitó la difusión de un enfoque recreacionista en la mayoría de los países del continente.

En Uruguay la recreación organizada es introducida por la Young Men's Christian Association (YMCA), desde un enfoque estrechamente ligado a la educación física, impulsando un modelo que tendrá una fuerte influencia en el desarrollo de las políticas públicas de recreación durante buena parte del siglo XX. Sin embargo, si bien podemos decir que el enfoque original de la recreación aún tiene vigencia, encontramos en el campo recreativo en este país cada vez más experiencias que dan cuenta de un cambio en la forma de intervenir desde la recreación. En este contexto de revisionismo, algunos autores de la región han acuñado el concepto de recreación educativa, englobando así un conjunto de prácticas que buscan diferenciarse del enfoque recreacionista de los países anglosajones, atendiendo a componentes pedagógicos y didácticos de la intervención. Uruguay se encuentra entre estos países que están buscando su propio modelo de recreación, apelando a fundamentos pedagógicos desde una mirada más integral.

Actualmente la recreación organizada en Uruguay refiere a un conjunto de prácticas diversas, que se dan en una gran variedad de ámbitos e instituciones. Si bien en muchos espacios suele ser una práctica asociada a la educación física, lo que implica priorizar juegos motrices que permiten dar a la población diversas opciones de disfrute, cada vez son más las propuestas que se asocian con prácticas educativas que van más allá de lo motriz, configurando un campo de acción e intervención propio.

Como sucede en otros países del continente, estas prácticas educativas tienen un fuerte desarrollo en el ámbito comunitario. Pero en el caso uruguayo, la recreación también ha adquirido una fuerte presencia en las instituciones de educación formal, destinándose importantes recursos para llevar adelante estas propuestas que apuntan a la formación integral de la comunidad escolar.<sup>1</sup> La presencia de la recreación en estas instituciones ha crecido en las últimas dos décadas, siendo un rasgo distintivo de la recreación en

---

<sup>1</sup> Por enseñanza escolarizada entendemos aquí a todas las instituciones de educación formal, en sus diferentes niveles (inicial, primaria, secundaria, terciaria) Si bien en un sentido amplio engloba a diversas instituciones de educación no formal, nos interesa concentrar nuestro análisis en las primeras, ya que entendemos que es desde estas instituciones que el campo recreativo se está definiendo como una práctica educativa.

Uruguay, no sólo por el impacto que tiene en la transformación de un campo académico y profesional, sino también por la cantidad de gente que estas actividades movilizan.

Estas propuestas de recreación institucionalizadas en muchos colegios y liceos, en su mayoría situados en la capital del país (Montevideo), comprenden a diversas propuestas lúdicas, artísticas y deportivas, que se desarrollan desde un énfasis recreativo, procurando contribuir a la formación integral del sujeto. Son propuestas que acompañan el ciclo escolar, durante todo el año académico y a lo largo de los diferentes niveles de escolarización, constituyéndose en un trayecto formativo complementario y fundamental para la intencionalidad educativa de estas instituciones.

La presencia de la recreación en estas instituciones se potencia a través de algunas actividades claves, como son los campamentos y la formación de animadores juveniles. Los campamentos se encuentran a lo largo del ciclo escolar, como momentos intensificadores de la experiencia formativa; en tanto que la formación de animadores juveniles, suele ocupar la última etapa de escolarización, con una orientación al servicio interno pero con un impacto que trasciende a la institución.

Estas prácticas son reconocidas institucionalmente por el impacto significativo que logran en la formación de los sujetos que asisten a estas instituciones, siendo valoradas como componente esencial de una formación integral. El desarrollo de procesos de formación desde una oferta educativa voluntaria permite estimular el desarrollo de competencias para la construcción de autonomía de niños y jóvenes.

El impulso que han alcanzando estas propuestas en los últimos años ha impactado positivamente en la configuración de un campo profesional y académico de la recreación, lo que supone un interés genuino para la investigación educativa. El aporte que estas experiencias hacen a la formación integral del sujeto ha sido poco estudiado y eso plantea un desafío para contribuir desde la investigación a la mejora de las prácticas educativas.

Aún así, el interés por ayudar a comprender este fenómeno no puede desprenderse de nuestra propia biografía, ya que desde hace más de treinta años formamos parte de este proceso y hemos tenido la oportunidad de acompañar buena parte de su desarrollo,

desde las primeras experiencias de recreación educativa como alumno de uno de los Colegios pioneros en estas prácticas en el Uruguay.<sup>2</sup> Y luego desde nuestro rol como docente e investigador universitario que nos ha llevado a desarrollar, junto a otros colegas, la primera carrera universitaria específica de recreación en dicho país. Esta investigación es parte de esa biografía personal y profesional, y se enmarca en un intento de legitimar el campo profesional de la recreación, atendiendo a la singularidad del enfoque educativo desarrollado en Uruguay.

La investigación realizada se propone aportar algunos elementos que entendemos pueden contribuir al diseño de un modelo alternativo de recreación educativa representativo para la realidad del Uruguay. Tomando en cuenta esto, la investigación apunta a aportar algunas pistas que ayuden a definir los rasgos más sobresalientes de este modelo, identificando los componentes esenciales que permiten explicar este enfoque

## **2. Planteamiento de la tesis y preguntas de investigación**

Las prácticas de recreación educativa que se desarrollan en las instituciones escolares del Uruguay serán el objeto de este estudio, experiencias que se dan esencialmente en el ámbito privado. La pertinencia de esta investigación radica en el importante desarrollo que han tenido estas propuestas, como una alternativa que permite mejorar las prácticas educativas de estas instituciones y el impacto que estas iniciativas han tenido en la configuración de un campo académico y profesional. Nos proponemos indagar en estas prácticas que están en crecimiento en Uruguay, desentrañando algunos de sus elementos más significativos, con el propósito de aportar a una posible descripción de este enfoque de intervención socioeducativa que cuenta con un interesante desarrollo en la práctica y con un potencial de intervención relevante.

Estas son experiencias que no han sido explicadas por la teoría existente, ya que los modelos de recreación educativa que hemos podido relevar no dan cuenta de la particularidad de las prácticas que podemos encontrar en las instituciones educativas de Uruguay. Por ello creemos pertinente un diseño de investigación flexible, que nos

---

<sup>2</sup> Nos referimos al Colegio Marista de Punta Carretas “Juan Zorrilla de San Martín”, ubicado en Montevideo.

permita trabajar sobre los datos que surjan de la propia práctica recreativa y adaptarnos a las novedades que éstos aporten. Apuntaremos a desarrollar un proceso de investigación que nos permita construir teoría desde los datos empíricos.

En cuanto al alcance de esta investigación, este es un estudio exploratorio y descriptivo. Exploratorio en tanto que el objeto -el enfoque uruguayo de recreación educativa- ha sido escasamente estudiado. Y descriptivo ya que busca representar ciertas características comunes que hacen a un modelo particular recreación educativa.

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. [...] Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, pp.79-80)

Hablar de un enfoque uruguayo de la Recreación supone la construcción de un objeto de estudio que no ha sido abordado hasta el momento por investigaciones de este tipo. El único antecedente que pudimos identificar hasta el momento es una investigación publicada hace 25 años, cuando se empezaba a insinuar este proceso de configuración de un campo específico (Martínez y Peri, 1990). Pero hoy es otro el desarrollo que ha alcanzado la recreación, habiéndose multiplicado la oferta, los ámbitos de inserción y la profesionalización del campo laboral, el cual se va definiendo en la interacción de prácticas específicas, representaciones que los propios recreadores hacen de estas prácticas y confrontaciones con otros modelos de educación no formal.

En la medida que hablamos de un campo en construcción, será de suma relevancia para el estudio indagar en cómo los recreadores se apropian de este enfoque. Por ello el foco de la investigación estará puesto en las representaciones que éstos hacen de sus propias prácticas y de las teorizaciones que surgen para dar forma a este enfoque.

Creemos que la investigación que proponemos plantea algunos aportes no sólo para la reflexión específica de la recreación, sino también para el debate sobre las educaciones del ocio 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 del ocio.

El diseño de la investigación estará guiado por dos preguntas principales. En primer lugar nos preguntamos respecto a cuáles son los elementos -factores claves de éxito- que definen las características específicas del modelo uruguayo. Esta pregunta guiará el proceso de relevamiento a partir de las representaciones que los propios recreadores hacen de este campo. Una segunda pregunta relacionada con la anterior supone indagar en qué medida las propuestas recreativas en estas instituciones educativas constituyen un proyecto de formación complementario a la enseñanza académica.

Por otro lado, esta es una investigación que va de la mano del crecimiento de una propuesta de formación profesional específica. El crecimiento que ha tenido el campo laboral y la necesidad de contar con un perfil profesional nos ha llevado, desde nuestro rol en la Universidad Católica del Uruguay, a innovar en la formación de recreadores profesionales<sup>3</sup>. Esta investigación se enmarca en esa búsqueda de un perfil profesional propio que responda a la realidad específica del enfoque recreativo que se da en Uruguay. En este sentido, nos preguntamos también cuál es el perfil profesional que potencia esos factores clave que explican el éxito del modelo emergente y si ese perfil está contemplado en el actual plan de formación que lleva adelante la Universidad Católica del Uruguay (Licenciatura en Recreación Educativa, Plan 2014)

### **3. Hipótesis y objetivos**

El punto de partida de esta investigación es una serie de preguntas que con el tiempo se han ido modificando, ampliando y delimitando, en contraste con algunos referentes teóricos que permitieron perfilar algunas categorías iniciales. El proceso iniciado en la

---

<sup>3</sup> En 1999 participamos en la creación del primer programa académico universitario que formó Técnicos en Recreación. A partir del 2010 este programa evolucionó en una Licenciatura en Educación, énfasis Tiempo Libre y Recreación. Y en el 2014 se procedió a un rediseño curricular, que implicó una modificación del perfil de egreso y una nueva denominación: Licenciatura en Recreación Educativa, proyecto en el cual participamos desde la co-dirección de la carrera.

investigación bibliográfica -base de la tesina que nos permitió obtener la suficiencia doctoral<sup>4</sup>-, nos llevó a interesarnos por las particularidades de un enfoque uruguayo de la recreación y a preguntarnos acerca del potencial educativo del mismo.

Sin embargo, de la revisión literaria que presentaremos en el próximo capítulo, se desprende que no hay un marco teórico específico que permita explicar el caso que nos proponemos estudiar. Si bien comienzan a haber en la región algunas elaboraciones que permiten visualizar modelos de recreación educativa, estos no dan cuenta completamente de la realidad del caso uruguayo

Nuestra primera hipótesis se centra en considerar que algunas de las propuestas de recreación que se dan en instituciones de educación formal en Uruguay pueden articularse en un enfoque de recreación educativa diferente al de otros modelos que se han desarrollado en el continente. De esta hipótesis se desprende una segunda, pues entendemos que estas propuestas pueden considerarse buenas prácticas educativas, ya que configuran un trayecto formativo que apunta a la formación integral, contribuyendo al desarrollo humano de los beneficiarios. Esto nos plantea el desafío de identificar los elementos diferenciadores de esas buenas prácticas e identificar factores claves de éxito que nos permitan definirlas.

A partir de la confirmación de estas hipótesis, podríamos intentar validar una tercera, ya que de contar con un enfoque propio con un potencial educativo específico, se vuelve necesario un nuevo rol profesional que responda a los requisitos del modelo alternativo emergente. En este sentido, consideramos que el nuevo plan 2014 del Licenciado en Recreación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay atiende a los requisitos de este nuevo perfil profesional.

---

<sup>4</sup> LEMA (2009): *La recreación educativa como proyecto de formación* (Tesina inédita para la obtención del DEA, Doctorado en Ocio y Potencial Humano, Universidad de Deusto). Las categorías desarrolladas en este trabajo serán postergadas para un segundo momento del análisis, ya que nuestro referente empírico inicial son los propios recreadores en tanto informantes calificados.

**Cuadro 1:**  
Hipótesis que guiarán la investigación

- H1.** Algunas de las propuestas de recreación que se dan en instituciones de educación formal en Uruguay pueden articularse en un enfoque de recreación educativa diferente al de otros modelos que se han desarrollado en el continente.
- H2.** Estas propuestas pueden considerarse buenas prácticas educativas, ya que configuran un trayecto formativo que apunta a la formación integral, contribuyendo al desarrollo humano de los beneficiarios.
- H3.** El nuevo plan 2014 del Licenciado en Recreación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay atiende a los requisitos de este nuevo perfil profesional.

*Fuente:* Elaboración propia.

Atendiendo a las preguntas iniciales y las hipótesis que guiarán la investigación, nos proponemos los siguientes objetivos generales:

- Distinguir los componentes esenciales de un enfoque de la recreación que responda a la realidad de uruguaya.
- Proponer un diseño alternativo de recreación educativa que represente las experiencias exitosas en instituciones de educación formal del Uruguay.

En cuanto a los objetivos específicos nos proponemos:

- Analizar las dimensiones fundamentales de los modelos de recreación educativa.
- Identificar factores claves de éxito que den cuenta de buenas prácticas en recreación educativa en Uruguay.
- Identificar los aspectos distintivos de las experiencias recreativas del Uruguay, respecto a estos modelos.
- Describir el enfoque de la recreación educativa que se desarrolla en Uruguay a

partir de las representaciones que hacen quienes gestionan estos programas.

- Analizar potencialidades de este enfoque como proyecto de formación.
- Describir el perfil profesional emergente de este modelo alternativo.

La descripción del enfoque se realizará a partir de los discursos de sus propios gestores. Pero antes de adentrarnos en esta descripción, apuntaremos a fundamentar su existencia a partir del itinerario de la recreación organizada en el Uruguay. Nos propusimos con esto realizar un relevamiento primario apuntando a construir un primer borrador de historia de la recreación organizada en Uruguay, hasta el momento inexistente. Creemos que este es un paso necesario en el proceso de nuestra investigación, pues este itinerario nos ayudará a comprender por qué la recreación en Uruguay se institucionaliza en ámbitos escolarizados de educación, definiéndose desde allí como enfoque innovador. Para ello recurrimos principalmente a fuentes secundarias (documentos oficiales y publicaciones de los protagonistas de cada período) además de textos que recopilan crónicas de las diferentes épocas y manuales históricos que nos ayudaron a contextualizar el período reseñado. En algunos casos, al no encontrar fuentes secundarias, recurrimos a entrevistas a los protagonistas de las últimas décadas. Estas entrevistas, al igual que la exploración documental y bibliográfica a las que nos referimos en este párrafo, son parte de la inmersión inicial al tema y por lo tanto no fueron incluidas como parte del relevamiento de fondo. Pero también el relevamiento central nos aportó pistas en este sentido, dado que algunos de los referentes entrevistados han sido protagonistas de este proceso.

Este relevamiento inicial nos brindó un marco para entender de qué estamos hablando cuando hablamos de recreación en Uruguay y nos permitió identificar las primeras categorías a incorporar en el diseño de investigación. A partir de este primer relevamiento, el foco principal de nuestra investigación será analizar los discursos de diversos referentes de la recreación educativa en Uruguay, buscando una sistematización de ese enfoque educativo propio. Dado que, según creemos, este enfoque se constituye desde las instituciones escolarizadas, hemos priorizado las experiencias educativas institucionalizadas (nos referimos a las que se desarrollan en

instituciones de educación formal<sup>5</sup>); aunque somos conscientes que las mismas han permeado al ámbito de la educación no formal, éstas últimas experiencias no serán consideradas en esta oportunidad.

#### **4. Metodología**

La investigación se propuso desarrollar teoría a partir de la singularidad de las prácticas de recreación educativa que se dan en Uruguay. Para ello nos concentramos en las representaciones de quienes gestionan esos programas, a partir de las formas en que construyen los discursos sobre sus prácticas -sus propias teorizaciones-, desde una metodología cualitativa.

Los métodos cualitativos apuntan a generar conocimiento a partir de datos descriptivos. Taylor y Bogdan (1996) definen a la metodología cualitativa como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20). El paradigma de esta investigación es constructivista, ya que se parte de una realidad que se considera subjetiva y múltiple, donde “el investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar. Se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación” (Sautu, 2005, p.40).

La metodología cualitativa nos permitió recabar evidencia empírica sobre la particularidad del enfoque recreativo en Uruguay. Se procuró relevar la opinión de diversos expertos y a través de ellos conocer casos destacados en el campo de la recreación educativa, mediante entrevistas interpretativas

---

<sup>5</sup> Trilla (1993) distingue tres subsistemas en el universo educativo: uno formal, otro no formal y otro informal. El subsistema de educación formal “comprende las instituciones y medios de formación y enseñanza ubicados en la estructura educativa graduada, jerarquizada y oficializada” (p.14). El subsistema de educación no formal está “formado por el conjunto de instituciones y medios educativos intencionales y con objetivos definidos que no forman parte del sistema de enseñanza graduado o formal” (Ídem, p.15) Por último, el subsistema de educación informal está “constituido por el conjunto de procesos y factores que generan efectos educativos sin haber estado expresamente configurados para tal fin” (Ídem, p.17)

En tanto investigación cualitativa que busca desarrollar teoría a partir de un conjunto de prácticas singulares, hemos optado por situarnos en el enfoque de la *Grounded Theory* o teoría fundamentada. Este es un enfoque que nos permite crear propuestas teóricas basándonos principalmente en los datos que surge de la realidad estudiada, “una metodología general para desarrollar teoría que está enraizada (grounded) en información sistemáticamente recogida y analizada” (Strauss y Corbin, 1994 citado por Soneira, 2007, p.153). Creemos que este es un enfoque adecuado para nuestra investigación ya que escogimos un objeto de estudio que no cuenta hoy con una teoría propia y, por lo tanto, ésta debe surgir de las propias prácticas de los recreadores. “La teoría fundamentada es especialmente útil cuando las teorías disponibles no explican el fenómeno o planteamiento del problema [...]” (Creswell, 2009 citado por Hernández et al, 2010, p.492).

La teoría fundamentada se centra en dos estrategias: el método de comparación constante y el muestreo teórico.

A través del método de la comparación constante el investigador recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea para generar teoría. Es decir que estas tareas no se realizan en forma sucesiva sino simultánea, y no están dirigidas a demostrar teorías sino solo a demostrar que son plausibles. [...] Por el muestreo teórico el investigador selecciona casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos o teorías ya desarrollados. (Soneira, 2007, pp.155-156)

Más adelante desarrollamos los criterios para la conformación de la muestra y el proceso de recolección de datos, atendiendo a los supuestos de esta metodología.

Siguiendo con nuestra presentación del diseño de investigación cualitativa, un aspecto central es que se optó por realizar entrevistas en profundidad a gestores y expertos de instituciones referentes de la recreación en Uruguay.

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Taylor y Bogdan, 1996, p.101)

Con estas entrevistas, buscamos relevar las representaciones que estos profesionales realizan de su propia práctica y su valoración de los aspectos pedagógicos y didácticos de la intervención. El propósito de estas entrevistas fue, en primer lugar, indagar en cómo representan las prácticas de recreación como forma de descripción del enfoque. Y en segundo lugar, relevar las formas de intervención que hacen estos profesionales, para producir desde allí la teorización que nos permita definir los componentes fundamentales de este enfoque.

Las entrevistas se estructuraron a partir de un conjunto de variables que luego son retomadas en el análisis. “Una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (Hernández et al, 2010, p.93).

Las variables se organizaron en dos bloques. Un conjunto de variables descriptivas de la institución, cuya función apunta a conocer el lugar que ocupa la recreación en la institución donde se desempeña el informante (cuadro 2). Y otro bloque de variables, de sistematización del enfoque, que surgen del marco teórico y cuya función es modelizar el análisis (Cuadro 3). De estas variables surgirán dos dimensiones, una operativa y otra estratégica, que constituyen el constructo hipotético (Ídem) que guiará el análisis.

Tal cual como ya expresamos, es escasa la sistematización sobre estas prácticas, lo que nos llevó a descartar el análisis de documentos como opción complementaria. También fueron desestimadas las observaciones de prácticas, ya que priorizamos el discurso de los gestores como ejercicio de teorización sobre el enfoque.

#### *4.1 Universo y muestra de la investigación*

El universo de la investigación incluye a todos los gestores de programas de recreación en instituciones uruguayas de educación formal. Como se verá en el capítulo segundo, la recreación educativa tiene una presencia destacada en ámbitos diversos, tanto públicos como privados, pero es en los centros de educación formal de gestión privada donde se desarrollan las prácticas más alineadas con este enfoque.

**Cuadro 2:**  
Variables a analizar para la descripción de la propuesta.

<b>Variable</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas</b>
1.1 Propuesta recreativa institucional	Historia	¿Cómo surgen las propuestas recreativas en la institución? ¿Cuándo se inician, quién lo hace, por qué?
	Propuesta recreativa actual	¿Podrías describirme cuál es la propuesta recreativa de la institución? ¿Qué tipo de actividades realizan, en qué niveles, con qué objetivos? ¿Hay énfasis específicos según el nivel? ¿Hay diferencias en la propuesta entre primaria y secundaria? ¿Cuáles son?
	Valoración de la propuesta	¿Cuáles son las fortalezas de la propuesta? ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes?
1.2 Recursos humanos	Profesionales	¿Quiénes llevan adelante las propuestas? ¿Qué formación (tipo, nivel) tienen?
	Voluntarios	¿Cuentan con un espacio propio de formación en recreación?, ¿por qué razones? ¿Cuál es el diferencial que crees que aporta este espacio?
1.3 Encuadre institucional	Vínculo con la Misión	¿Qué lugar ocupan estas propuestas en la Misión o Proyecto Educativo de la institución? ¿Cómo impacta el carisma específico de la institución en el enfoque de la propuesta?
	Valoración de los pares	¿Qué lugar ocupan estas propuestas en la institución, cómo se valoran por el conjunto de la institución? ¿Piensas que este espacio tiene impacto en la mejora de la vida institucional?
1.4 Participantes	Cantidad	¿Qué participación logran? ¿Qué porcentaje de estudiantes se involucran?
	Intereses	¿Por qué crees que los chicos se interesan por estas propuestas?
1.5 Enfoque	Denominación interna	¿Cómo se denominan estas propuestas en la institución?
	Organigrama	¿Desde qué área se coordinan y cuál es su ubicación en el organigrama?

Fuente: elaboración propia

**Cuadro 3:**  
Variables a analizar para la sistematización del enfoque.

<b>Variable</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas</b>
2.1 Fundamentos éticos y pedagógicos	Valores que fundamentan la intervención. Principios pedagógicos de la intervención	¿Cuáles dirías que son los fundamentos (ya sea antropológicos, sociales o pedagógicos) que justifican tus prácticas educativas?
	Autores de referencia	¿Hay autores de referencia que te inspiran para fundamentar este enfoque? ¿Qué aportes destacas?
2.2 Competencias básicas a desarrollar	Fines y objetivos	¿Cuáles son los fines y objetivos que se persiguen en estas intervenciones?
	Resultados	¿Qué resultados educativos se aspira a alcanzar? ¿Existe diferenciación por niveles?
2.3 Perfil psicodinámico	Dinamizadores	¿Qué aspectos dinamizan la conducta de los participantes hacia las propuestas que llevamos adelante (facilitando o restringiendo la participación y el involucramiento activo)?
2.4 Contenidos a trabajar	Contenidos	¿Existen contenidos específicos para estas propuestas? ¿Qué tipo de contenidos te permiten alcanzar esos resultados?
	Determinantes en la selección de contenidos	¿En qué se basan para seleccionar estos contenidos?
2.5 Metodología	Principios metodológicos y método	¿Cuáles consideras que son los componentes centrales de la metodología que llevan adelante?
	Técnicas y recursos	¿Qué tipo de técnicas utilizas en tu actividad cotidiana para intervenir en los participantes?
	Lúdica	¿Cuál es el papel que le das al componente lúdico en la propuesta? ¿Y cómo lo abordas?
2.6 Evaluación	Evaluación	¿Se desarrolla algún tipo de evaluación? ¿Qué se evalúa? ¿Cuándo y cómo se evalúa?
	Sistematización de la experiencia	¿Hay instancias de sistematización de la experiencia? ¿Cómo y cuándo? ¿Qué impacto tiene esta sistematización en la propuesta?
2.7 Buenas prácticas	Factores clave de éxito	¿Cuáles consideras que son los factores clave necesarios para asegurar el éxito de estas propuestas? ¿Qué fortalezas reconoces en este enfoque de intervención, en comparación con otros enfoques de intervención socioeducativos? ¿Y qué debilidades reconoces en este enfoque de intervención?
	Instituciones referentes del enfoque	Más allá de las propuestas en las cuales trabajas, ¿cuáles instituciones consideras que son referentes para la recreación en Uruguay, tanto en lo público como en lo privado?
2.8 Perfil profesional	Rol profesional	¿Cuál es el rol que le compete al recreador en esta propuesta de intervención?
	Competencias profesionales	¿Cuáles crees que serían las competencias profesionales necesarias para desempeñar ese rol?
	Formación profesional	¿Qué opinión te merece la formación con la que cuentan los recursos humanos que trabajan en los programas de recreación en Uruguay?
2.9 Denominación	Denominación del campo	¿Cómo denominas a esta forma de intervención socioeducativa y por qué?

*Fuente:* elaboración propia

La muestra seleccionada, de acuerdo con la metodología cualitativa, fue no probabilística o dirigida, en tanto que no apunta a la generalización de los datos, sino la profundidad en el conocimiento del campo.

“Si bien el tamaño de la muestra no es importante en el caso de una muestra no probabilística, -ya que la intención no es de generalización sino lograr la profundidad de los datos-, si es importante lograr un muestreo adecuado a los objetivos, hipótesis y preguntas de investigación.” (Hernández et al, 2010, p.394)

Atento a esto, se consideró la diversidad de instituciones que integran el universo del estudio: instituciones que atienden a diferentes segmentos de población escolar; instituciones que abarcan diversos niveles de enseñanza; instituciones gestionadas por diferentes confesiones religiosas y laicas<sup>6</sup>; etc. Se optó por considerar instituciones radicadas en Montevideo, capital nacional, ya que es donde se encuentran la mayoría de las instituciones comprendidas en el universo del estudio y para facilitar el acceso a las fuentes.

La muestra seleccionada inicialmente combina dos tipos de muestreo: la muestra de expertos y la de casos tipos. “La muestra de expertos busca recoger la perspectiva de especialistas, en tanto que los casos-tipo buscan representar lo más representativo del caso de estudio” (Hernández et al, 2010, p.401). Los entrevistados fueron seleccionados en primer lugar porque la institución en la que trabajan puede identificarse como caso representativo de la recreación educativa en el Uruguay<sup>7</sup>. Pero, en tanto muchos de ellos han sido protagonistas del desarrollo de este enfoque, también nos interesa indagar en su perspectiva como expertos del campo estudiado.

Si bien se partió de una muestra inicial, esta se fue modificando durante el desarrollo

---

<sup>6</sup> Si bien se destacan las instituciones gestionadas por congregaciones católica, por sobre las de otras confesiones y las laicas, esto obedece al mayor protagonismo que estas instituciones tienen en el campo, siendo similar a la relación que podemos encontrar en el Universo.

<sup>7</sup> Este criterio fue difícil determinarlo a priori, ya que la ausencia de estudios en el área de recreación implica que no existan indicadores objetivos que den cuenta de cuáles son las instituciones con mayor influencia en el campo. Por ello optamos en hacer una muestra primaria en base a nuestro conocimiento del campo (dado que, al pertenecer a una institución referente para la formación profesional, tenemos un conocimiento privilegiado del mismo), y esta muestra primaria se fue ajustando a partir de las referencias que los entrevistados hacían de otras instituciones, tal cual se explica más adelante.

del relevamiento, ya que “...las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de la investigación. Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano” (Ídem, p.395). Fue una muestra flexible, que se fue corrigiendo durante el proceso de investigación, en función de la confirmación de factores claves de éxito.

El tamaño de la muestra no se fija a priori, se estima, pero es en el desarrollo de la tarea de campo donde se concreta, pues se cierra cuando las categorías se saturan [...] El principal factor (para definir el tamaño de la muestra) es que los casos nos proporcionen un sentido de comprensión profunda del ambiente y el problema de investigación. (Ídem)

Si bien la estimación inicial fue más ambiciosa, finalmente concretamos diez entrevistas (cuadros 4 y 5).

**Cuadro 4:**  
Instituciones comprendidas en la muestra.

Cód.	Institución	Tipo de institución	Ciclo escolar con que cuenta				Perfil población
			Inicial	Primaria	Secundaria (CB)	Secundaria (Bachillerato)	
I1	Colegio y Liceo Jesús María	Católico	X	X	X	X	Alto
I2	Colegio y Liceo San Francisco de Asís	Católico	X	X	X	X	Medio Bajo
I3	Liceo Jubilar	Católico			X		Bajo
I4	Instituto Juan XXIII	Católico (Salesiano)				X	Medio Alto
I5	Colegio y Liceo J.F. Kennedy	Laico	X	X	X	X	Medio Alto
I6	Instituto Crandon	Metodista	X	X	X	X	Alto
I7	Colegio y Liceo Sagrada Familia	Católico	X	X	X	X	Medio
I8	Colegio y Liceo Notre Dame	Católico	X	X	X	X	Medio Bajo
I9	Colegio y Liceo Pedro Poveda	Católico	X	X	X	X	Medio
I10	Colegio Marista de Punta Carretas	Católico (Marista)	X	X	X	X	Medio Alto

Fuente: elaboración propia.

La riqueza lograda en los datos relevados y la confirmación de las evidencias, nos permitieron saturar las categorías y alcanzar los objetivos en esta muestra final. Las instituciones e informantes se fueron seleccionando por ser ejemplos representativos de buenas prácticas, por su historia destacada en el campo, por el desarrollo alcanzado de sus programas recreativos y atendiendo a la diversidad de perfiles institucionales antes mencionada.

En el muestreo teórico el número de “casos” estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada “caso” para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social. (Taylor y Bogdan, 1996, p.108)

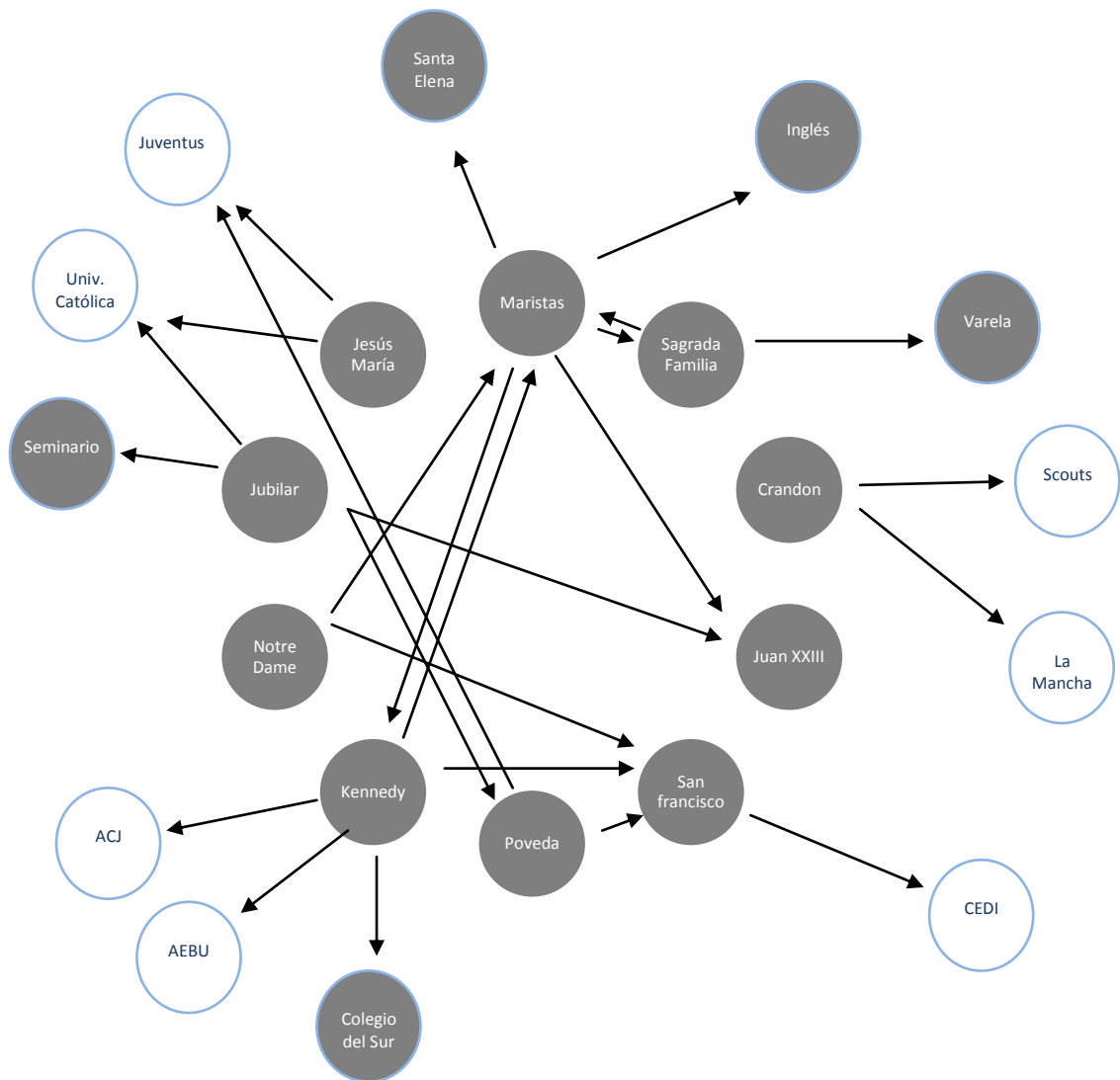
A las primeras entrevistas, que nos permitieron descubrir las categorías iniciales, luego les fuimos sumando instituciones que planteaban algún matiz en el perfil, hasta que las categorías centrales se vieron saturadas y entendimos que la incorporación de nuevas instituciones no iba a aportarnos ninguna novedad.

La validez de la muestra fue confirmada a partir de los propios entrevistados. Durante el relevamiento procuramos validar nuestra muestra, preguntando a los entrevistados qué instituciones consideran son referentes en el campo. En la mayoría de los casos se mencionaron a las instituciones de la muestra, en algún caso se decidió incorporar alguna institución o descartar otras en base a esas respuestas. El gráfico 1 muestra las menciones de los entrevistados: en el centro están las diez instituciones incluidas en la muestra y a su alrededor otras instituciones mencionadas.

Para la definición de la muestra fueron desestimadas instituciones que si bien se mencionaron, no se correspondían con el universo de nuestra investigación, es decir las instituciones no escolares (círculo blanco) También se desestimaron otras que fueron mencionadas puntualmente y a nuestro entender no aportan novedades para los objetivos del relevamiento. El cierre de la muestra en estas diez instituciones se decidió al alcanzarse la saturación de las categorías.

**Gráfico 1**

Menciones de los entrevistados a instituciones referentes de la recreación en Uruguay



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2. Proceso de la investigación

De acuerdo con la metodología elegida, se procedió a desarrollar un proceso cíclico de recolección y análisis de datos. Para la Teoría Fundamentada, la recolección de datos – codificación – análisis – emisión de juicios de valor, es un proceso simultáneo y permanente, que sólo se finaliza cuando las categorías centrales están saturadas, es decir cuando no se puede hacer otra cosa que confirmar los supuestos. (De la Torre et al, s/d)

Se busca así un entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos, codificación, análisis e interpretación de la información.

Para la recolección de datos, se optó por realizar entrevistas en profundidad apuntando a relevar el punto de vista de los profesionales que llevan adelante programas de recreación en instituciones de educación formal. Con la recolección de datos lo que se busca es relevar “[...] conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes [...]” (Hernández et al, 2010, p.409). Nos interesó particularmente conocer las representaciones que estos profesionales, en tanto gestores, hacen de su práctica educativa. Por ello las entrevistas apuntaron a relevar en los discursos de los recreadores, información que nos permitió desarrollar la teorización sobre los componentes fundamentales del enfoque, a partir de los supuestos iniciales desarrollados anteriormente.

Las entrevistas se realizaron en el lugar de trabajo de los informantes, para situarnos en su cotidianidad. Si bien en algunos casos existieron factores distorsionantes propios de la actividad de una institución educativa, la opción favoreció la contextualización de los discursos y, por lo tanto, una mayor comprensión de los mismos.

Se optó por una dinámica de entrevista abierta, a partir de un guión<sup>8</sup> que el entrevistador fue adaptando en forma particular, durante el desarrollo de cada entrevista. Si bien para la elaboración del guión se tuvo en cuenta el conjunto de variables antes mencionadas, se buscó que esas variables no pautaran previamente las categorías en función de las creencias previas del investigador.

Se partió en todos los casos de una buena predisposición de los informantes, quienes asumieron el beneficio que implicaba esta investigación para el campo y rápidamente se motivaron con la posibilidad de colaborar. El desafío entonces fue mantener esa motivación durante el desarrollo de una entrevista larga -en algunos casos llegó a durar dos horas- y manejar el clima para lograr una mayor profundidad en las respuestas.

---

<sup>8</sup> Ver anexo I.

**Cuadro 5:**  
Perfil de los entrevistados.

<b>Cód.</b>	<b>Institución</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Formación</b>	<b>Cargo</b>
E1	Colegio y Liceo Jesús María	Alejandro Correa	<i>Sin título</i>	Departamento de Recreación
E2	Colegio y Liceo San Francisco de Asís	Gustavo Vilas	Educador popular	Animadores Juveniles
E3	Liceo Jubilar	Jorge Santos y Matías Folgar	Profesorado Matemática e Historia (estudiantes)	Subdirección de Secundaria y Coordinador Egresados
E4	Instituto Juan XXIII	Gabriel Passegi	Licenciado en Educación Física	Área de Recreación
E5	Colegio y Liceo J.F. Kennedy	Álvaro López	Licenciado en Educación Física	Departamento de Recreación
E6	Instituto Crandon	Marta Gomensoro	Profesora Educación Física	Coordinación General de Educación Física
E7	Colegio y Liceo Sagrada Familia	Alejandro Venossa	Técnico en Recreación	Área Animación y Campamentos
E8	Colegio y Liceo Notre Dame	Enrique Cal	Profesor Educación Física	Dirección de Secundaria
E9	Colegio y Liceo Pedro Poveda	Gustavo Brea <sup>9</sup>	<i>Sin título</i>	Coordinación de Campamentos
E10	Colegio Marista de Punta Carretas	Luis Machado	Profesor Educación Física	Escuela de Animación

*Fuente:* Elaboración propia.

En este sentido, la organización de las preguntas se estructuró en cuatro momentos de la entrevista: una introducción a través de preguntas generales que apuntaron a presentar al entrevistado y encuadrar a la institución; una serie de preguntas descriptivas del caso, que buscaban conocer en profundidad las actividades desarrolladas, la forma en que se llevan adelante y el lugar que estas ocupan en la institución; este segundo bloque

<sup>9</sup> Al momento de la entrevista, el entrevistado estaba desvinculado de la institución. Esto se debe a que el Colegio Poveda estaba procesando una crisis institucional que le llevó a dismantlar todo el equipo de Animación y Campamento. A pesar de esta situación, consideramos que era importante conocer el caso previo a esta crisis, ya que se trata de una institución importante, por su historia e influencia en la definición del modelo.

permitió generar un clima de reflexión conjunta, para introducir un tercer bloque de preguntas más complejas que implicaban opinión y demandaban una interpretación más profunda; finalmente se generaron unas preguntas de cierre, apuntando a comentarios más generales y aliviando así la carga reflexiva que demandaban las anteriores.

Entre los investigadores suele haber un consenso en cuanto a la necesaria neutralidad del entrevistador, pero algunos autores entienden que los sentimientos del entrevistador a veces contribuyen a mejorar las condiciones para la recolección de datos:

A causa de la naturaleza unilateral de la relación (el informante destina tiempo a algo que no le generará un beneficio claro, en cambio el investigador se beneficiará mucho) con frecuencia los investigadores deben trabajar intensamente para mantener la motivación de los informantes. El mejor modo de lograr éxito en esta tarea consiste en relacionarse con estos últimos como personas y no como si fueran meras fuentes de datos. (Taylor y Bogdan, 1996, p.128)

Si bien se buscó desde el rol del entrevistador asumir una posición de neutralidad, de modo de no influir en las opiniones del entrevistado, en algunos momentos buscamos transparentar nuestros sentimientos sobre las respuestas, apuntando a reforzar positivamente las opiniones vertidas por los informantes. Este fue un recurso limitado a pocas ocasiones y utilizado cuando el informante agotaba su opinión sobre un tema. Pero creemos que fue una estrategia necesaria para mantener el clima de la entrevista y la motivación del informante, quien no necesariamente siempre percibe el beneficio de estar destinando ese tiempo a la entrevista

En la medida que se contó con la desgrabación de las primeras entrevistas, se comenzó con el procesamiento de los datos. Para ello se buscó ir definiendo las primeras categorías, surgidas de los incidentes expresados en el relevamiento, permitiendo su clasificación y posteriormente su codificación específica.

Desde la metodología que asumimos, se entiende que esta primer etapa implica un primer procesamiento de datos (codificación abierta) por el cual comienzan a identificarse los conceptos subyacentes en el discurso de los entrevistados y en la medida que estos conceptos comienzan a repetirse en las diferentes entrevistas, se

clasifican en conceptos más abstractos, dando lugar a la definición de las primeras categorías.

Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideren conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados categorías. (Strauss y Corbin, 1990 citado por Inciarte, 2011, p.12)

Al tiempo que se continuó con las entrevistas, contamos con los primeros datos categorizados y codificados, iniciando un primer análisis de las relaciones, jerarquías e ideas fundamentales que se pueden establecer entre las categorías (codificación axial).

La codificación axial procura ejecutar un profundo análisis sobre una categoría y descubrir las interacciones y relaciones entre ella y otras categorías o subcategorías y propiedades. (Ídem, p.15)

Los primeros juicios surgidos del análisis de los textos se fueron registrando en memos, material que fue la base para la interpretación de los datos. La búsqueda se orientó a establecer posibles relaciones entre las categorías, para descubrir cuál era la más importante (categoría central), a partir de la cual se organizan las demás categorías.

A partir de la identificación de la categoría central, se ubicaron las demás categorías en función de la relación que mantienen con la primera. Esta codificación selectiva permitió empezar a organizar las categorías en un esquema que se integrará como teoría emergente a partir de los datos.

[...] ésta tiene el propósito de codificar de forma sistemática y concertadamente la categoría central, es decir, su propósito de acción es el de integrar la teoría y lograr que con la menor utilización (en cuanto a cantidad) de categoría y conceptos se puede explicar y comprender el fenómeno con la mejor exactitud [...] (Ídem, p.15)

Con la abstracción de las categorías y del sistema de relaciones que se establecen entre ellas, surgió la teoría sustantiva. Esta teoría sustantiva fue confrontada con datos relevados de fuentes bibliográficas, para luego establecer las ideas fundamentales que se extrajeron del proceso de análisis como teorización formal que permita explicar y

generalizar este enfoque a otros casos.

Tomando como eje las variables operativas y estratégicas definidas en el marco teórico, se procedió a organizar el producto del análisis. Contando con los memos que se fueron reuniendo a lo largo del proceso, se fue elaborando el informe final donde se narran en forma literaria las interpretaciones, para que sean comprensibles a personas ajenas a la investigación. “Al final, se escribe una historia o narración que vincule las categorías y describa el proceso o fenómeno” (Hernández et al, 2010, p.496). El análisis de los datos y la discusión de los resultados que surgen de lo anterior, permite el desarrollo del presente informe.

## **5. Estructura del informe.**

El informe se desarrolla a lo largo de cuatro capítulos: el primero destinado a presentar el marco teórico que fundamenta una mirada de la recreación como intervención educativa; el segundo destinado a contextualizar la historia y el presente de la recreación organizada en Uruguay; el tercero dedicado a analizar los datos que surgen de las entrevistas a gestores y referentes de la recreación en instituciones educativas; y el cuarto destinado a presentar los hallazgos que permitirán confirmar las hipótesis sobre la propuesta recreativa de estas instituciones.

En el *primer capítulo* se presentan los fundamentos que permiten explicar a la recreación como intervención educativa, lo que orientará el diseño y curso de la investigación. Este capítulo se estructura en tres partes:

- En primer lugar apuntaremos a distinguir los enfoques de recreación organizada tanto en el norte como en el sur del continente americano, confrontando las tendencias recreacionista y educativa. Hablar de un enfoque educativo supone contradecir en primer lugar un modelo recreacionista, heredero de la matriz fundacional de la recreación física y con una importante inserción en diversos ámbitos y, en segundo lugar, supone identificar los modelos de recreación educativa a partir de la producción académica de sus principales referentes. De esta confrontación con el recreacionismo tradicional que surge de la visión

anglosajona, se difunden algunos modelos de recreación educativa que darán respuesta parcial a la realidad de la recreación latinoamericana.

- Dado que, según consideramos, estos modelos no llegan a explicar la realidad de la recreación educativa en el Uruguay, en la segunda parte del capítulo primero introduciremos un modelo de acción didáctica que permitirá analizar las propuestas de recreación como proyecto de formación, perspectiva que nos permite comprender la complejidad de las intervenciones en un marco de acción educativa.
- El capítulo destinado al marco teórico se cerrará introduciendo algunos aportes referidos a las competencias profesionales del recreador, necesarios para entender el perfil requerido en el modelo que pretendemos describir.

Si bien el foco se pondrá en los datos que surgen del discurso de expertos y referentes de la recreación en estas instituciones educativas, creemos que previo a conocer la actualidad del modelo se hace necesario entender el proceso particular por el cual la recreación se introduce en las instituciones educativas y desde allí cobra un nuevo impulso. En este sentido, el *segundo capítulo* se destinará a describir el itinerario de la recreación organizada en Uruguay y su realidad actual, apuntando a encuadrar las experiencias que serán objeto del relevamiento, en la realidad del campo recreativo de este país:

- La primera parte de este capítulo buscará explicar cómo en Uruguay la recreación se introduce en las instituciones educativas, constituyéndose en un proceso complementario de formación. Diversas causas del contexto sociohistórico nacional incidirán en este proceso, marcando un itinerario singular del recreacionismo hacia el enfoque educativo. Este derrotero de la recreación organizada en este país ayudará a comprender y fundamentar la realidad del campo recreativo uruguayo y especialmente la influencia de la recreación institucionalizada en los centros escolares.
- En la segunda parte del capítulo se tratará de presentar la realidad del campo recreativo, en la cual estas instituciones operan de forma destacada, y su relación

con otros agentes públicos y privados que operan en el campo. También se hará referencia a los perfiles profesionales que intervienen y los límites que se encuentran en el desarrollo del campo recreativo.

A partir de esta contextualización, en el *capítulo tercero* se procederá a presentar los datos relevados a través de las entrevistas realizadas a expertos de la recreación referentes de algunas de las instituciones más representativas de la recreación educativa en Uruguay. El producto de este proceso de análisis de las prácticas recreativas de diez instituciones y especialmente de los discursos elaborados por los referentes de las mismas se describe en tres partes:

- Se procederá a presentar el análisis, en primer lugar, de los datos que permiten describir la operativa de la propuesta recreativa en estas instituciones: qué tipos de actividades se realizan, qué factores permiten explicar el éxito de estas propuestas, en qué medida se constituye un trayecto formativo complementario al escolar, qué aporta la formación de animadores juveniles en este proceso y cuál es el contexto institucional que explica su crecimiento.
- En segundo lugar, se analizará la dimensión estratégica de estas experiencias a partir de seis variables que contribuyen a una mirada compleja de los proyectos de formación que se dan desde la recreación.
- Y por último se hará un breve análisis de las competencias profesionales demandadas para este modelo,

A partir de los elementos que surgieron durante el análisis y en confrontación con la teoría formal, desarrollamos un proceso de teorización tomando en cuenta los hallazgos destacados en estas prácticas, lo que se relata en el *capítulo cuatro*. Este capítulo destinado a la discusión de los hallazgos, consta de cuatro partes:

- Una primera parte destinada a describir la dimensión operativa de la propuesta, poniendo el foco en los hallazgos que dan cuenta de la configuración de un trayecto de formación complementario al escolar, a partir de la oferta recreativa en estas instituciones educativas.

- En una segunda parte se presentan los hallazgos en cuanto a la dimensión estratégica de la recreación, tomando en cuenta las variables que permitirán presentar a la recreación educativa como proyecto de formación.
- En una tercera parte se comentan los hallazgos referidos a las competencias profesionales requeridas por el modelo y la pertinencia de la formación universitaria en la actualidad.
- Se cierra el capítulo con una síntesis de los hallazgos que pone el foco en la confirmación de las hipótesis que guiaron la investigación.

Para finalizar el informe se presentarán algunas conclusiones fundamentales que vincularán los hallazgos con las hipótesis iniciales y se plantearán los límites y algunas proyecciones posibles para esta investigación.

El proceso de esta investigación nos permitirá aportar algunos elementos que aspiran ser una contribución para el diseño de un modelo alternativo de recreación educativa. Como estudio exploratorio, se plantea iniciar un proceso de reflexión sobre las prácticas de recreación en instituciones educativas, pero esto no puede agotarse en un solo trabajo. Por lo que debe asumirse como una primera aproximación que aspira a brindar información valiosa, aunque deberá completarse con futuras aproximaciones al fenómeno que den cuenta de otras facetas no abordadas.

**Capítulo I:**  
La recreación como  
intervención educativa

## **Capítulo I: La recreación como intervención educativa**

Como adelantamos en la introducción, para comprender el fenómeno recreativo en Uruguay es necesario analizar su inserción en las instituciones escolarizadas. Estas experiencias han adquirido una dimensión significativa en el desarrollo del campo recreativo, marcando en buena medida la imposición de un nuevo enfoque educativo.

Hablar de recreación educativa implica hacer un énfasis particular dentro de las prácticas organizadas de la recreación y supone particularmente aludir a propuestas que tienen su desarrollo en el sur del continente americano. Si bien la recreación organizada tiene su surgimiento en Norteamérica y desde allí se difunde a todo el continente, hoy no podemos hablar de un enfoque único que represente a estas prácticas organizadas en toda la región.

La recreación ha tenido su desarrollo en Estados Unidos de la mano de la educación física y vinculada a los servicios de recreo, apuntando a facilitar el acceso a prácticas saludables en el tiempo libre. La promoción del bienestar físico y emocional del sujeto en su tiempo de ocio es considerada, por este enfoque, fundamental para su equilibrio personal durante todo su tiempo. Concebirlo de esta forma supone el desarrollo de una visión que llamamos anglosajona de la recreación, y que pone el foco en la buena administración de los espacios y tiempos para el desarrollo de prácticas recreativas que se fundamentan en su capacidad terapéutica.

Sin embargo, pese a esa influencia inicial, en el último tiempo se desarrolla en algunos países latinoamericanos un enfoque alternativo, que toma distancia de la educación física y aborda una mirada más integral de la educación. De esta forma se impulsa otra visión de la recreación desde Latinoamérica, que pone el foco en su componente educativo, introduciendo nuevas prácticas y formas de organización.

En el caso de Uruguay, este impulso de revisión pedagógica de la recreación tendrá eco en diversas instituciones de educación formal y no formal, desarrollándose en algunos casos prácticas singulares que dan cuenta de una mirada particular. Si bien fundamentamos nuestra opción por la recreación educativa, en este capítulo adelantaremos la hipótesis de que los modelos desarrollados en Latinoamérica no dan

plena cuenta de la realidad de estas prácticas en Uruguay. Entendemos que el desarrollo que ha alcanzado la recreación educativa en este país en la actualidad, especialmente en el caso de las instituciones educativas escolarizadas, plantea algunas respuestas singulares que no son explicadas desde los modelos desarrollados hasta el momento.

En este capítulo apuntaremos a establecer un marco teórico para la recreación como intervención educativa, lo que requiere una distinción de enfoques. A partir de la distinción entre las visiones anglosajona y latinoamericana, en la primera parte del capítulo procuraremos establecer las diferencias entre un enfoque recreacionista y otro educativo, ambos existentes en el campo de la recreación de Uruguay. Atendiendo a nuestra opción por un enfoque educativo, procuraremos después presentar las principales elaboraciones existentes de la recreación educativa, mostrando sus aspectos relevantes que definen puntos de contacto y elementos diferenciadores entre estos modelos.

Sin embargo, en la medida que consideramos que estos modelos no llegan a explicar la realidad de una parte esencial de la recreación educativa que se da en el Uruguay, se vuelve necesario aportar elementos que orienten la investigación en la búsqueda de un nuevo modelo a partir de la evidencia que surge de estas prácticas y especialmente del discurso de los propios recuperadores que la llevan adelante. Para lograr esto, en la segunda parte del capítulo incorporaremos un modelo didáctico que permite analizar la intervención educativa desde su complejidad. El modelo de deliberación didáctica desarrollado por Rué (2002) nos permitirá incorporar algunas variables de análisis que ayudan a explicar el componente didáctico de la intervención recreativa a partir de seis ámbitos de deliberación durante la intervención del recreador.

Hablar de un cambio de enfoque de intervención supone también revisar el perfil profesional que lleva adelante esa práctica. Por ello, al final de este capítulo destinaremos un apartado a presentar algunos aportes sobre las competencias profesionales del recreador. Estas variables nos permitirán indagar en el discurso de los recreadores, valorando las competencias requeridas para este modelo, y especialmente nos permitirá analizar la pertinencia de la formación profesional específica para este modelo de recreación educativa emergente.

Los referentes teóricos que se expondrán en el presente capítulo, consideramos que son fundamentales para orientar el diseño de los instrumentos de investigación y en una segunda etapa de análisis permitirán confrontar la teoría sustantiva surgida del relevamiento de representaciones de los propios referentes de la recreación educativa.

## **1. Visiones Norte/Sur de la Recreación**

Como mencionábamos, la recreación organizada se desarrolla desde el norte del continente americano y se difunde en toda la región como una práctica racional en el uso del tiempo libre, funcional a los procesos de modernización de los diferentes Estados. En este proceso la recreación se difunde de la mano de la educación física y el deporte, dando lugar a un enfoque de recreación esencialmente física. Sin embargo, mientras en los países anglosajones la recreación se desarrolla como una práctica asociada a la buena administración de espacios y tiempos, que apunta a la promoción del bienestar físico y emocional y a una vivencia terapéutica del ocio, en varios países latinoamericanos empieza a surgir una preocupación pedagógica respecto al uso del tiempo libre, que redefine el sentido de estas prácticas y que provoca un paulatino alejamiento del área de influencia de la educación física.

De esta forma se constituyen dos visiones respecto a la recreación organizada en el continente. Una visión que llamaremos anglosajona y que responde a la forma tradicional de entender a la recreación. Y otra visión latinoamericana, que pone el foco en las prácticas educativas. Estas dos visiones inspiran dos enfoques de la recreación, ambos presentes en el campo recreativo del Uruguay y de otros países de la región: el recreacionismo y la recreación educativa. En las próximas páginas presentaremos estas dos visiones, señalando sus diferencias de enfoque y planteando nuestra opción por una alternativa pedagógica.

### *1.1. Visión anglosajona: el recreacionismo como práctica dirigida*

Recreación es un concepto que surge en el contexto de industrialización en los países anglosajones, como respuesta a la necesidad de utilizar en forma racional el tiempo que la reducción de la jornada laboral estaba dejando disponible a finales del siglo XIX.

El aumento del tiempo liberado entre los obreros preocupaba a la burguesía de entonces. La taberna era el principal espacio de ocio para los proletarios, generando prácticas reñidas con los comportamientos que exigía la nueva urbanidad. Los grupos religiosos y los reformistas sociales hacían campaña a favor de un uso racional de este tiempo disponible, lo que supone el cultivo de la salud física y el intelecto. Como plantea Rybczynski (1992), estos grupos:

...deseaban que la gente adoptara el llamado domingo continental, un día en el que los franceses y alemanes de todas las clases se mezclaban en paseos y jardines. Esta clase de actividades domingueras eran las promovidas por esas sociedades crecientes como la recién fundada Asociación de Jóvenes Cristianos, los Hijos de la Templanza y especialmente Por una Tarde Placentera de Domingo. (p.115)

Coincide esta época con el desarrollo de la educación física. La formación y el cuidado del cuerpo, orientada a prácticas higienistas, respondían a la necesidad de secularización de lo corporal impuestas por la Modernidad. El impulso de la sociedad industrial necesitaba contar con masas de trabajadores fuertes y saludables, cuya energía contribuyera a la expansión económica y una nueva forma de discurso sobre lo corporal, el discurso médico, se convirtió en el garante de este ideal.

El objeto de estas actividades que se dan en la transición entre los siglos XIX y XX era promover la salud física y mental, con un fuerte componente de contralor social. Esto se ve en el deporte el cual, además de reglamentar las conductas lúdicas, permitía ocupar el ocio para que no degenerara en actividades consideradas disfuncionales por las clases altas de la época -la delincuencia, la drogadicción, e incluso la masturbación-

Por aquel entonces, los gobernantes, los médicos, los higienistas, promovían una disciplinarización social y de la vida urbana, dirigida sobre todo a los pobres quienes al ser vistos como *sucios, ignorantes, promiscuos y alcohólicos*, debían ser objeto de

profilaxis y controles médicos, ideológicos y políticos para evitar la propagación de enfermedades del cuerpo y de la sociedad. El uso del tiempo libre significaba decidir sobre la salud o la enfermedad, la sanidad o la insania, lo moral o inmoral, lo permitido o lo prohibido, lo socialmente conveniente o lo subversivo. (Gonzalez Sierra, 1996, p.202)

La recreación se va consolidando como práctica social, producto de una ideología higienista que procura la profilaxis física y social. Tal cual veremos en el capítulo tres, los parques y paseos a lo largo de la costa montevideana facilitan el crecimiento de estas actividades durante este período. La valoración social que va adquiriendo la recreación como práctica social motivará a las asociaciones benéficas de la burguesía y a los movimientos de ayuda mutua de la clase obrera, para promover formas organizadas que condujeran a un uso racional del tiempo libre.

A nivel mundial se suele reconocer que la recreación se consolida como movimiento organizado en Estados Unidos, a partir de la creación de los “campos de juego y recreo” (*playground movement*), a fines del siglo XIX. Estos movimientos están abocados a la creación de espacios, en los entornos urbanos, para el juego infantil y la práctica de una recreación saludable (Codina, 1990). La madurez del movimiento vendrá con el liderazgo de Joseph Lee, a partir de 1910, cuando la preocupación por los espacios se complementa con el desarrollo de programas específicos que apuntan a promover la recreación de las diferentes comunidades (Butler, 1966, p.94).

El movimiento de recreación organizada se desarrolla en numerosos ámbitos: gubernamentales, asociaciones de voluntarios (barriales, juveniles, etc.), organismos privados (clubes, asociaciones socioculturales) y organismos comerciales. La recreación adquiere así un estatus de intervención basado en actividades dirigidas por personal especializado.

Estos servicios de recreo desarrollarán formas institucionalizadas de recreación, donde las actividades comienzan a ser organizadas por expertos. Comienzan a marcarse así dos

dimensiones de la recreación, claramente diferenciadas: una entendida como actividad libre o espontánea y la otra como acción organizada o dirigida<sup>10</sup>.

En esta etapa la recreación se organiza en estrecha relación con la educación física y el deporte, por lo que tendrá un contenido de actividad física y motriz esencialmente. Sin embargo, ya en los años '30 se desarrollan en los Estados Unidos los primeros programas académicos específicos de formación de recreadores<sup>11</sup>. Esta era una oferta de formación con un perfil muy práctico, orientada a las necesidades de los servicios de recreo.

A la par de su desarrollo en los Estados Unidos, gracias al impulso de asociaciones como la YMCA esta visión anglosajona se impone en la mayoría de los países latinoamericanos, configurando el enfoque recreacionista hegemónico durante buena parte del siglo XX en el continente. Este proceso de aculturación del modelo recreacionista fue intencional y metódicamente ejecutado, como se describe en el capítulo tercero para el caso de Uruguay, imponiendo una visión hegemónica respecto al uso del tiempo libre en todo el continente.

Al tiempo que esta visión se difunde en Latinoamérica, en Norteamérica surgen carreras de formación específica, lo que permite comenzar a construir un campo propio y a tomar distancia de la educación física. Esta búsqueda se agudiza en la segunda mitad del siglo XX y a partir de los años '60 la producción científica en Norteamérica apuntará a "dotar a la Recreación de un campo de conocimiento propio, asentar a la Recreación como una profesión reconocida e independiente de la Educación Física y las Ciencias del Deporte" (Tortosa-Martínez, 2011).

---

<sup>10</sup> "La recreación espontánea se caracteriza porque la iniciativa y la organización es tarea de sus propios protagonistas. Es esencialmente espontánea: no hay planificación previa de la actividad ni impulso por nadie definido de antemano. La Recreación organizada es aquella en la que generalmente se busca el logro de determinados objetivos, con métodos y medios y un espacio físico acordes a la propuesta. Se trata de formas recreativas institucionalizadas, en las que los individuos que demandan y los que ofertan prácticas, se diferencian nítidamente" (Martínez y Peri, 1990, 40-41).

<sup>11</sup> En un principio son los propios servicios de recreo público los que desarrollan los primeros cursos de recreacionistas. Pero luego esta tarea la asumirán las Universidades: a partir de 1936 en la Universidad de Nueva York y en la Universidad de Minnesota. La proliferación de estos programas en los años siguientes llevará a acordar criterios comunes para la acreditación de estos cursos, marcando una homogeneización de la mayoría de las propuestas (Codina, 1990).

La búsqueda de especificidad de un campo profesional desarrollado a partir de los servicios públicos de recreo, y en un marco de homogeneización de los programas de formación impuesto por las necesidades de acreditación, configurará un perfil de la recreación asociada a la gestión de estos servicios y a la acción terapéutica que desde estas experiencias se desarrollan. Así lo demuestran diversos estudios sintetizados por Codina (1990) y por Tortosa-Martínez (2011).

Según Codina (1990), en 1975 se acuerdan unos estándares para la formación de recreadores que orientan el perfil del recreador hacia la formación empresarial: “Estos últimos estándares, con el objetivo de adecuar los programas de estudio a las demandas de los servicios de recreo y parques, transformaron el panorama académico de la recreación” (p.241). En este sentido la *National Recreation and Park Association's Accreditation* (NRPA) define en cuatro las áreas u opciones de estudio, donde se imponen las ciencias de la administración y el componente terapéutico del aire libre: *program planning, administration, therapeutic recreation* y *outdoor recreation* (Ídem, p.242).

Este énfasis de la recreación norteamericana que se empieza a acentuar en los años '70, se mantiene hasta hoy. En un estudio realizado a partir de 38 programas de formación acreditados por la NRPA en los Estados Unidos, se concluye que estas carreras tienen un alto componente de gestión: “Cuatro de las siete competencias profesionales están relacionadas con la gestión y administración de programas de ocio y recreación” (Tortosa-Martínez, 2011, p.68). Por otra parte, las cuatro especializaciones admitidas por la acreditación evidencian esta opción hacia la gestión, planificación y programación, con especial énfasis hacia los servicios en el medio natural y/o dirigidos a población con necesidades especiales: “[...] las especializaciones acreditadas sólo pueden ser cuatro: Recreación Terapéutica, Recreación en el Medio Natural, Gestión de Servicios de Ocio, y Provisión de Servicios de Ocio y Recreación.” (Ídem, p.64)

La orientación de la recreación hacia un perfil de gestión y con un énfasis terapéutico coincide con la irrupción en este campo del concepto de ocio. Hasta el momento los países anglosajones habían rehuído de este concepto, asociado a los vicios

premodernos<sup>12</sup>, priorizando los conceptos de tiempo libre y recreación. Pero en los años '70 surge en las universidades norteamericanas el interés por el ocio como una disciplina independiente, introduciendo en el campo de la recreación la dimensión subjetiva del comportamiento.

La centralidad que adquiere el comportamiento en el estudio del ocio, aparece en los años '70 y se expresa de forma muy clara en la conceptualizaciones de varios autores que, primero, adoptan definiciones subjetivas del término recreación [...] y luego, de modo similar a los cambios de denominación que registran en los departamentos universitarios, sustituyen el concepto de recreación por el de ocio. (Codina, 1990, p.267)

Como lo registra Codina (1990), en este período, varios de los Departamentos universitarios que llevan adelante los programas de formación cambian su denominación, incorporando el término “*leisure*” en lugar del histórico “*park and recreation*”. Un proceso similar se da con la principal asociación internacional, la *International Recreation Association*, que en 1974 cambia su nombre por el de *World Leisure and Recreation Association*. La nueva orientación hacia el concepto de ocio supuso una búsqueda de mayor academización del campo y de jerarquización del estatus profesional.

Las nuevas denominaciones que reciben los departamentos, sostiene Burdge (1985a) refleja la necesidad de diferenciarse, éstos interesados por la investigación, de aquellos centrados, fundamentalmente, en la práctica de la profesión. Por otra parte, el cambio de nombre, muestra el deseo de adquirir respetabilidad dentro de la comunidad académica y, el de reclamar el estudio del ocio como un asunto interdisciplinar, paralelo a la enseñanza para la formación del personal de la recreación (Burdge, 1985a). (Codina, 1990, p.250)

En este proceso de migración académica de la recreación hacia el concepto de ocio, los términos tendieron a confundirse en un principio, lo que se vio reflejado también en los

---

<sup>12</sup> La sociedad moderna se construye desde la sobrevaloración del trabajo y la negación del valor clásico del ocio. Especialmente en los países anglosajones, a partir del siglo XVII, el concepto de ocio se transforma en ociosidad. “Es con el Puritanismo cuando la ociosidad adquiere una dimensión plenamente antieconómica y moral: es vicio ante todo por ser improductivo, y es por ser tal que es indicio claro e indiscutible de condenación eterna” (Munné, 1992, p.47).

países latinoamericanos producto de la influencia que aún mantienen los países anglosajones en este período. Algunas de las definiciones de recreación que surgen de los manuales de recreación con mayor difusión en el continente durante la década del '70, evidencian una fuerte influencia del concepto subjetivo del ocio:

ESTADOS UNIDOS: “Recreación puede ser contemplada como una actividad, una experiencia o una condición emocional, que se produce en el individuo como el resultado de participar dentro de ciertos límites de motivación personal.” (Kraus, Carpenter & Bates, 1975, p.4)

COLOMBIA: “La recreación es cualquier actividad placentera a que se dedica una persona durante su tiempo libre, en forma voluntaria, porque la actividad misma le da directa e inmediata satisfacción.” (Lusk de Danies, 1972, p.18)

ARGENTINA: “La recreación es el desenvolvimiento placentero y espontáneo del hombre en el tiempo libre, con tendencia a satisfacer ansias psicoespirituales de descanso, entretenimiento, expresión, aventura y socialización.” (Cutrera, 1974, p.10)

BRASIL: “La recreación es una ocupación a la cual uno se dedica por su propia voluntad, en su tiempo libre, sin tener en vista otro fin que no sea el placer de la propia actividad y que en ella encuentre satisfacción íntima y oportunidad para recrear.” (Bauzer de Medeiros, 1969, p.21)

URUGUAY: “La recreación implica a aquellas actividades que proporcionan a la vez descanso y o renovación al cuerpo y mente desgastados por las tareas y las luchas diarias, provecho para el desarrollo y crecimiento de la personalidad.” (Volpe, 1965, p.11)

Si bien las definiciones ponen el énfasis en considerar a la recreación como una actividad u ocupación, para la caracterización de la misma se utilizan elementos

distintivos de la experiencia de ocio: tiempo libre, autotelismo, autonomía y placer<sup>13</sup>. El tiempo libre cómo ámbito para el ocio es citado por tres definiciones. El autotelismo está presente como fin en sí mismo o como motivación personal en dos de las definiciones. La autonomía está presente cuando dos de las definiciones se refieren al carácter voluntario de la recreación. Y el placer está explicitado en tres de las definiciones.

Por otra parte, se intuye la influencia del concepto de ocio desarrollado por Dumazedier (1964), en al menos dos de las definiciones (Cutrera y Volpe). Las tres funciones del ocio desarrolladas por el autor francés –descanso, diversión y desarrollo-, se retoman en estas definiciones de la recreación.

El viraje de la academia hacia el concepto de ocio trae aparejado un quiebre en la construcción del campo de la recreación organizada en los Estados Unidos. La recreación se vuelca hacia la dimensión profesional del campo, poniendo el foco en el gerenciamiento de espacios y servicios recreativos, con un componente de aire libre y un énfasis a poblaciones con necesidades terapéuticas. El ocio por su parte se apropia en mayor medida de la dimensión académica del campo, apropiándose del perfil subjetivo y actitudinal de la experiencia recreativa.

La recreación continuará su desarrollo como práctica comunitaria, en tanto que las prácticas pedagógicas se desarrollarán más vinculadas al concepto de ocio, en la consideración de que una experiencia de ocio demanda al sujeto una serie de aprendizajes previos. Se desarrollan así desde universidades norteamericanas, algunos modelos de educación del ocio, orientados al desarrollo de la persona en relación con sus vivencias de ocio (Cuenca, 2004). Estos modelos buscan intervenir educativamente para promover el ocio: creando oportunidades, identificando y superando las barreras, dando opciones de construcción, aumentando la capacidad para optar, capacitando a las personas a través de un proceso dinámico y desarrollando habilidades relevantes para la vivencia plena del ocio.

---

<sup>13</sup> Según Trilla (1993), “el ocio es una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación autotélica y autónomamente elegida y realizada, cuyo desarrollo resulta placentero al individuo” (p.60). Por otra parte, Cuenca (2014) plantea que el ocio autotélico es una experiencia vital que “descansa en tres pilares esenciales: elección libre, fin en sí mismo (autotelismo) y sensación gratificante” (p.85).

En esta línea, Mundy (1998) plantea un modelo de educación del ocio con cuatro ejes: el desarrollo de una conciencia de ocio, el desarrollo de una conciencia de sí mismo en el tiempo libre, el desarrollo de habilidades de ocio y el acceso a recursos para el disfrute del tiempo libre. Del mismo modo, el modelo de educación del ocio propuesto por Dattilo (1998) propone la preparación para asumir una experiencia de ocio a partir de siete variables: aprendizajes que permiten la valoración del ocio (comprender el ocio, reconocer sus beneficios, identificar sus contextos), desarrollo de una conciencia de sí mismo en el tiempo libre (preferencias, habilidades, valores y actitudes en el tiempo libre), desarrollo de la auto-determinación en el tiempo libre (asumir responsabilidades en la gestión del propio tiempo; tomar decisiones en cuanto a en qué y cuándo participar), desarrollo de habilidades sociales para el tiempo libre (interacción verbal y no verbal, aprendizaje de reglas sociales, etc.), aprendizaje en el uso de los recursos que facilitan el ocio (qué se puede hacer, dónde puedo hacerlo, etc.), desarrollo de habilidades para la toma de decisiones sobre ocio (identificar las metas, resolver problemas); y adquisición de habilidades específicas de actividades de recreación.

En estos modelos norteamericanos se trata de educar para el ocio, el ocio se convierte así en la finalidad del acto educativo. Como veremos más adelante, los enfoques de educación del ocio responden a una tendencia fundamentalista que no es representativa de la realidad de la recreación en Uruguay, así como tampoco lo es el recreacionismo que sobrevive a partir de los servicios de recreo institucionalizados en los países anglosajones.

En la medida que las prácticas pedagógicas quedan asociadas al concepto de ocio, la recreación en los países anglosajones quedará restringida a prácticas de gestión del tiempo libre que posibilitarán el acceso a espacios y propuestas. La visión anglosajona de la recreación implicará un énfasis hacia lo terapéutico, posibilitando el bienestar físico y psicológico de la población.

Sin embargo, en la actualidad, la influencia inicial del enfoque norteamericano en el continente tiende a debilitarse, ante la emergencia de modelos latinoamericano que en muchos casos se definen desde lo pedagógico, confrontando con esta visión

anglosajona. Estos modelos se constituyen en una alternativa educativa al recreacionismo, pero tampoco pueden considerarse modelos de educación del ocio, ya que apuntan a utilizar el tiempo libre y las actividades recreativas para movilizar aprendizajes sociales y conductuales, no necesariamente ligados a la vivencia del ocio.

Este primer apartado nos sirvió para comprender el desarrollo de la recreación dirigida en los países anglosajones y como se constituyen en prácticas de gestión de servicios recreativos, con un énfasis más terapéutico que educativo. La dirección que ha tomado esta visión anglosajona es confrontada en varios países latinoamericanos por otra visión, con un énfasis explícitamente educativo.

### *1.2. Visión latinoamericana: del recreacionismo a la recreación educativa*

Si bien el enfoque anglosajón tuvo una fuerte influencia en el desarrollo de la recreación en muchos países latinoamericanos, en la actualidad esta influencia no se mantiene de forma homogénea. Algunos países del continente ya no son tan permeables a esta influencia y han desarrollado otros recorridos alternativos al recreacionismo. Esta búsqueda llevó en algunos casos a vincular a la recreación con prácticas pedagógicas, propuestas que no responden ni a los modelos recreacionistas ni a los de educación del ocio, ambos referentes en la visión anglosajona.

Hoy en Uruguay y en varios países del continente podemos distinguir diversas formas de intervención recreativa, algunas que ponen más énfasis en el consumo de actividades y otras que ponen el foco en la vivencia de la experiencia recreativa. Las primeras suelen ser llamadas recreacionistas, en tanto son herederas de la tradición anglosajona, mientras que las segundas se corresponden con lo que hemos definido como 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.

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) este enfoque “caracteriza a la

recreación como un conjunto de actividades que tienen como sentido el uso positivo y constructivo del tiempo libre” (p.138). 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.

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 en el tiempo libre. La *recreación educativa* pone el foco en las experiencias formativas que se generan a partir de las actividades recreativas organizadas y hacen un aprovechamiento de las ventajas educativas en el tiempo libre. Si bien no se proponen específicamente la educación del ocio, comparte con algunos de estos modelos su énfasis vivencial.

En este sentido, podríamos decir que la recreación educativa comparte algunas características de lo que Cuenca (2004) denomina un modelo vivencial de educación del ocio, en tanto que el enfoque recreacionista se vincularía a los modelos que se centran en el desarrollo de actividades. Este autor distingue cuatro modelos de educación del ocio, dos de ellos de largo plazo (el curricular y el vivencial) y los otros dos de corto plazo (centrados en la actividad y centrados en programas específicos). Tanto el modelo de los programas específicos o el curricular, suelen estar asociados a un enfoque de educación del ocio, que no ha tenido mucha difusión en Latinoamérica. En cambio los modelos centrados en la actividad y los modelos vivenciales se vinculan con prácticas recreacionistas y de recreación educativa, respectivamente.

En la medida que se centra en el consumo de actividades recreativas, el recreacionismo se centra en brindar oportunidades para el ejercicio de la libre elección del sujeto en su tiempo disponible. La posibilidad de acceder a estas propuestas satisface necesidades relativas al ocio y al entretenimiento, generando un bienestar físico y emocional. Cuenca (2004) plantea algunas ventajas y desventajas en los modelos de educación del ocio centrados 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 priorizan la satisfacción de necesidades de ocio y entretenimiento, con lo cual la recreación se reduce a formas de diversión que no toman en cuenta su potencial sinérgico.

Como contrapartida a la tendencia recreacionista que impone la visión anglosajona, en los últimos años se ha consolidado un abordaje educativo que pone el foco en la vivencia de la recreación como facilitadora de experiencia de formación. En este sentido la *recreación educativa* podríamos definirla, apoyándonos en Cuenca (2004), como un modelo vivencial en tanto intervención educativa a largo plazo, que se basa en situaciones, vivencias y experiencias formativas relacionadas con el tiempo libre. Se tratan de experiencias colectivas, que toman al sujeto en un contexto de grupalidad (compañeros de estudios, colegas de un club, miembros de una comunidad) y que involucra los intereses grupales desde una participación activa. Se trata de experiencias que no sólo buscan entretener, sino también atender integralmente al resto de las necesidades que se ponen en juego a través de una intervención recreativa, generando beneficios duraderos.

**Cuadro 6:**  
Diferencias entre recreacionismo y recreación educativa

<b>Recreacionismo como modelo basado en la actividad</b>	<b>Recreación educativa como modelo vivencial</b>
<p>Centrado en una oferta de actividades. Promueve el consumo de actividades recreativas.</p> <p>Libertad de elección.</p> <p>Apuesta a satisfacer las necesidades de ocio (menos prioritaria que otras propuestas que apuntan a satisfacer las necesidades básicas).</p> <p>Beneficios inmediatos.</p>	<p>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.</p> <p>Autonomía y participación en elaboración y gestión de la experiencia.</p> <p>Asume integralmente las necesidades de la comunidad educativa, movilizand o procesos grupales de satisfacción en el tiempo libre.</p> <p>Beneficios duraderos.</p>

Fuente: Elaboración propia (en base a Cuenca, 2004).

Tomando en cuenta las ventajas y desventajas que plantea Cuenca (2004) 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 y una calificación especial de los educadores. En la medida que promueve la autonomía del sujeto, la planificación de la enseñanza se vuelve difícil, y la población se encuentra más vulnerable a los impactos negativos que se puedan dar en el proceso de aprendizaje.

A pesar de estas desventajas, consideramos fundamental concebir a la recreación como proceso vivencial, ya que esto potencia la capacidad sinérgica de la recreación y pone el foco en el desarrollo humano de los beneficiarios. Asumir a la recreación como práctica educativa supone considerarla como un proceso vivencial que implica el desarrollo de competencias para asumir la autonomía del tiempo libre, la educación para una experiencia valiosa de ocio y el desarrollo del potencial lúdico del sujeto (Lema y Machado, 2013).

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 los sujetos en tanto consumidores de ofertas recreativas, en tanto que en la tendencia educativa se procurará facilitar ciertos aprendizajes personales y grupales en el tiempo libre. 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. 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.

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>14</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” (Ídem p.99).<sup>15</sup> El enfoque educativo tiene más que ver con esta lógica de acción educativa y social, que conduce a una transformación de la comunidad.

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

---

<sup>14</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 respectivamente.

<sup>15</sup> Sobre los límites del recreacionismo como oferta de actividades, Ion y Tricart (citado por Gillet, 2006) 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” (p.96).

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 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. En recreación educativa se trata de 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.

Consideramos que la recreación entendida como administración del tiempo libre y la promoción del entretenimiento buscando el bienestar del sujeto, 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 de intervención. 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. Por otra parte, el recreacionismo reduce el juego a una mera técnica de dinamización colectiva, sin asumir el potencial de la dimensión lúdica del sujeto para recrear su entorno y recrearse a sí mismo.

Por ello, desde una visión latinoamericana, se ha propuesta la alternativa del enfoque educativo. Esta visión integra diferentes modelos que se han ido desarrollando en varios países de la región, incluso desde fundamentos diversos, pero con un objetivo común: desarrollar un modelo de recreación como intervención educativa. Algunos de estos modelos han sido elaborados y difundidos en el último tiempo, dando cuenta de la particularidad de algunas miradas y de contextos particulares en los cuales estas experiencias emergen. La revisión de estos modelos es necesaria para comprender los rasgos significativos del enfoque educativo de la recreación y los puntos de convergencia y divergencia respecto a las prácticas que pretendemos relevar en este estudio.

## **2. La praxis de la recreación en el Sur**

Como veíamos, la recreación institucionalizada se origina en Estados Unidos vinculada a los servicios de recreo y con un enfoque estrechamente ligado a la educación física y el deporte. Desde allí se introduce con fuerza en los países latinoamericanos, quienes incorporan en un primer momento ese enfoque.

En sus inicios, la visión anglosajona impuso en todo el continente un modelo hegemónico recreacionista, pero en la actualidad este enfoque ha perdido su liderazgo, emergiendo otros modelos con énfasis educativo, que responden a una visión latinoamericana de la recreación. El recorrido que ha tenido la recreación institucionalizada en su país de origen no ha sido imitado por todos los países que recibieron esta influencia. En la medida que la recreación norteamericana ha derivado hacia formas más vinculadas a la administración de espacios y recursos recreativos, dejándole los aspectos pedagógicos a la educación del ocio, la recreación en buena parte de Latinoamérica ha asumido un perfil educativo propio que no se vincula ni con la recreación terapéutica ni con la educación para el ocio.

## 2.1. Modelos latinoamericanos de recreación educativa

A partir de los años 90 del siglo pasado comienza a difundirse en algunos países latinoamericanos una mirada que aborda a la recreación como problema pedagógico. Desde estas inquietudes, se comienzan a elaborar y desarrollar experiencias diversas, pero que coinciden en su intencionalidad respecto al uso del tiempo libre y de las actividades recreativas con fines explícitamente educativos. Hablar de intencionalidad educativa supone revisar las prácticas de la recreación organizada, buscar nuevas formas de organización de la actividad, ensayar nuevos métodos y redefinir el rol del recreador, desde parámetros que no sean los tradicionalmente impuestos desde la educación física.

Estas propuestas latinoamericanas que asumen a la recreación como una acción educativa se han difundido en el último tiempo a través de encuentros académicos e intercambios profesionales con especial desarrollo en algunos países latinoamericanos<sup>16</sup>. Y han sido sistematizados y difundidos a través de algunas publicaciones que han tendido a aumentar en los últimos años. Más allá de que no se busca la articulación entre estas diferentes propuestas, a los efectos de poder presentarlos proponemos agrupar estas elaboraciones en tres categorías que toman en cuenta algunos rasgos comunes: modelos que plantean a la recreación como una educación en y para el tiempo libre; modelos que toman a la recreación como un medio para el desarrollo humano; y modelos que asumen a la recreación desde su capacidad para potenciar la capacidad lúdica del sujeto.

Un breve repaso por los principales modelos de recreación educativa difundidos en países latinoamericanos en el último tiempo, nos permitirá recuperar la especificidad de estos enfoques. Entre estos distinguimos tres énfasis: la recreación como educación en y para el tiempo libre; la recreación como medio para el desarrollo humano y la recreación como potenciación de la capacidad lúdica.

---

<sup>16</sup> En los últimos años del siglo XX, y especialmente durante el siglo XXI, se ha dado un impulso a estos encuentros, entre los que se destacan el *Encontro Nacional de Recreação e Lazer ENAREL* (Brasil), el Congreso Nacional e Internacional de Recreación organizado por la Fundación Colombiana de Recreación y Tiempo Libre / FUNLIBRE (Colombia) y diversos encuentros auspiciados por el Foro Permanente de Tiempo Libre y Recreación en Buenos Aires, Córdoba, Montevideo y otras ciudades de Argentina y Uruguay. Estos espacios han sido una posibilidad de intercambio no sólo a nivel nacional, sino también continental.

### 2.1.1. La recreación como educación en y para el tiempo libre

Algunos de los autores que asumen a la recreación como intervención pedagógica, ponen el foco en el concepto de libertad a partir de fundamentos marxistas. Categorías de análisis como el conflicto de intereses, la lucha de clases y las relaciones de poder, el papel de la ideología, permiten desarrollar un modelo de la recreación que la entiende como una forma de educar para la libertad. Educar en y para el tiempo libre supone un ejercicio dialéctico de intervenir educativamente en el tiempo libre como ámbito privilegiado para alcanzar la libertad en el tiempo.

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 si 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.

El paradigma crítico del tiempo libre que sintetiza Munné (1992), tendrá una notoria influencia en el desarrollo de un modelo crítico de recreación educativa (Waichman, 2004; Mascarenhas, 2005; Ahualli, 2011) En esta perspectiva, el tiempo libre es considerado un ámbito privilegiado para recrear nuevas prácticas autogestivas del tiempo personal y social.

En esta línea, 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. Y 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)

Desde una postura más política, el brasileño Mascarenhas (2005) cuestiona el enfoque de recreación predominante durante la segunda mitad del siglo XX en su país<sup>17</sup>:

Los abordajes funcionalistas del tiempo libre y la recreación, derivan de esta misma concepción, colaborando en la legitimación y garantía de un determinado orden social necesario al proyecto de desarrollo económico capitaneado por los sectores dirigentes de la vida política brasileña. (p.239)<sup>18</sup>

A la recreación educativa le compete generar una conciencia crítica sobre las prácticas en el tiempo libre, para luego procurar la emancipación humana en el tiempo. “La primera realidad a tomar conciencia es la lucha de clases” (Mascarenhas, 2005, p.245), pero para la recreación su gran referencia será “la concientización de la emancipación humana” (Ídem, p.249) Promover un uso positivo (libre, no consumista) del tiempo (Waichman, 2004) supone que el sujeto tome conciencia sobre su situación actual, modifique actitudes y genere otros modelos de vida en su tiempo.

Se recrea así no solamente a la persona, sino también a la ideología que pauta su forma de percibir la realidad que le rodea, el ámbito en el que opera (los espacios, tiempos y objetos de sus prácticas de ocio) y las propias prácticas sociales y de intervención en el tiempo libre (Ahualli, 2011)

---

<sup>17</sup> Un actor fundamental en este período fue el Servicio Social de Comercio (SESC), organismo que además de masificar el acceso de la recreación en la clase trabajadora brasileña, desarrolla el conocimiento sobre el campo recreativo con una influencia directa del sociólogo francés Dumazedier – cuyo paradigma funcionalista del ocio será el foco principal de la crítica impulsada por Munné- El enfoque crítico de la recreación surgirá en Brasil como un intento de negación del ocio burgués y del componente compensatorio de la recreación funcionalista: “La idea de una educación por y para la recreación en Brasil es inicialmente divulgada por Requixa (1980) No obstante, entre otros autores que trabajan con la misma idea, se destacan Marcellino (1987) y Camargo (1998) Para todos ellos, la recreación se caracteriza tanto como medio, como objeto de la educación” (Mascarenhas, 2005, p.249).

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

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. En este sentido la recreación educativa formará sujetos críticos con su propia forma de vivir el tiempo libre, revelando los orígenes de esas prácticas, identificando sus contradicciones y localizando el lugar que ocupan en el interior de una cierta organización social, política y económica (Mascarenhas, 2005)

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)

El verdadero potencial de la recreación está en considerarla como una práctica pedagógica, 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 favorece 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.

La emancipación del tiempo 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.

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 este modelo 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)

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. El recreador (o recreólogo, en palabras de Waichman, 2004) en tanto educador comprometido con el proyecto emancipador, lo que implica la visión de un nuevo modelo de hombre y de sociedad.

Las posturas de Waichman (2004), Mascarenhas (2005) y Ahualli (2011) son representativas de un sector importante del discurso sobre la recreación educativa en Latinoamérica y dan cuenta de una realidad regional. Aciertan en cuestionar las

debilidades del recreacionismo, aunque no llegan a explicitar el diseño de un modelo de intervención coherente con estos fundamentos.

### 2.1.2. La recreación como medio para el 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>19</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 (ídem) -entre otros autores- un satisfactor sinérgico, pues además de satisfacer la necesidad de ocio puede potenciar la realización de otras necesidades.

---

<sup>19</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 (ídem), 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” (Osorio, 2008) y dinamizar los procesos que faciliten una vivencia que impacte integralmente en todas las dimensiones del ser. 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)

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)

Para ello se identifican algunos elementos metodológicos (Osorio, 2008): el foco en la participación, apuntando a la “construcción colectiva (a partir de) experiencias, saberes, vivencias y percepciones de las personas, (permitiendo) una mayor apropiación de las decisiones que se tomen y un mayor compromiso psicológico con las dinámicas que se generen” (Ídem); la lúdica como eje de la dinámica grupal, involucrando tanto al juego como a la expresión a través del arte; la intencionalidad en el acto educativo; la elaboración de un proyecto de vida que a partir de la reflexión sobre el ocio personal posibilite desde lo cotidiano espacios para el desarrollo humano; el aprendizaje a partir del intercambio intergeneracional.

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. Sin embargo esta apropiación no será posible sin una verdadera educación que prepare para la recreación, que permita a la persona asumir una vivencia plena de su ocio.

Educar para la recreación es una condición necesaria para alcanzar el desarrollo humano, ya que las personas y grupos deben aprender a recrearse para poder transformar y transformarse:

La educación para la recreación, buscará entre sus propósitos contribuir al desarrollo de capacidades humanas, en primera instancia aquellas que afectan directamente las posibilidades de tener acceso a oportunidades de recreación o una recreación enriquecedora para sus vidas, y también aquellas que les permitan lograr estados de bienestar satisfactorios para su vidas en salud, educación u otras áreas de su desarrollo. (Osorio, 2008)

El bienestar físico, mental y social es necesario para identificar las necesidades y asumir las oportunidades para desarrollar procesos de satisfacción. La intervención recreativa debe generar en primer lugar las posibilidades para que la persona aprenda a llevar adelante una experiencia satisfactoria de su ocio.

Uno de los retos de la educación para la recreación, es facilitar las condiciones para que las personas y los grupos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les posibilite tomar decisiones adecuadas en relación con lo que quieren sea la recreación para sus vidas. (Osorio, 2008)

En este sentido, la educación del ocio desarrollada desde la perspectiva norteamericana (cf. Dattilo, 1999; Mundy, 1998) es una condición previa para el desarrollo humano. Según la autora, esto supone impulsar una serie de procesos vinculados a la construcción de conocimiento en torno al ocio, de información respecto a sus posibilidades, de exploración y experimentación de alternativas, de apropiación de hábitos e intereses recreativos (Osorio, 2008).

La educación para la recreación tendrá así unos principios orientadores que se inspiran en la educación del ocio: desarrollo de habilidades y conocimientos sobre el ocio, diversificación y ampliación de las alternativas de ocio, aumento del conocimiento acerca de las oportunidades y recursos para el ocio, logro de una actitud favorable hacia el ocio, desarrollo de habilidades de interacción social en el ocio, mejora de la libre iniciativa, auto-organización y autonomía, favorecimiento de una actitud crítica hacia la oferta de servicios de ocio, toma de conciencia sobre la importancia del tiempo de ocio, desarrollo de identidad a través del ocio, sensibilidad ecológica y tolerante, desarrollo de la capacidad creativa (Osorio, 2008).

Esta educación para la recreación precisa del involucramiento de los gobiernos, desarrollando políticas locales que promuevan un uso del espacio público favorecedor de una experiencia de ocio de calidad. Pero especialmente le compete al sistema educativo asumir este desafío, siendo la escuela un espacio privilegiado para la formación en el ocio:

La educación para la recreación en la escuela, es una oportunidad para la libertad, para contribuir a cualificar los procesos pedagógicos, en la medida que da la opción de experimentar metodologías y espacios donde se puedan transgredir las rutinas escolares y donde el maestro y los estudiantes se “atreven” a probar innovaciones pedagógicas y garantizar realmente el derecho que tienen los estudiantes al “juego por el juego”, al juego libre”, a la creatividad y el descubrimiento. (Osorio, 2008)

La escuela brinda así varias oportunidades para la implementación de estrategias de educación para la recreación: como eje transversal en el currículo, como espacios lúdicos en la escuela, como asignatura específica, como intervención en los espacios de

recreo, como proyecto de extensión a la comunidad, como actividad extraescolar (Osorio, 2008).

La propuesta de educación para la recreación se fundamenta en los modelos de educación del ocio, aunque no se agota en ellos. Si en los modelos norteamericanos el ocio es un fin de la intervención educativa, en la propuesta desarrollada por Osorio la recreación es un medio para un fin que es el desarrollo humano. Aprender a recrearse en forma satisfactoria es necesario para construir oportunidades para el desarrollo del sujeto como ser humano. Si bien 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, en la propuesta de Osorio el foco estará puesto en promover la autogestión del tiempo como vía de desarrollo para la persona y su comunidad.

### 2.1.3. La recreación como potenciación de la capacidad lúdica

Una perspectiva particular de la recreación educativa se posiciona a partir del concepto de lúdica. La lúdica se entiende como una dimensión del sujeto, una capacidad humana que le predispone para actuar en forma creativa y autónoma con su entorno cultural y social, sin que medie una utilidad.

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 & Dinello, 2004, p.16)<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Algunos componentes de la lúdica que surgen de esta definición fueron destacados en Lema y Machado (2013): “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 gratuidad y no por la utilidad, es decir que no responde a otro fin que la

Comúnmente se tiende a confundir y/o reducir la lúdica con el juego, dado que la lúdica suele manifestarse en los juegos. Pero no siempre los juegos comprenden a la lúdica y muchas veces encontramos a la lúdica en otras actividades humanas que no podrían considerarse juegos (como el arte, la investigación científica, incluso la política y la guerra<sup>21</sup>) La lúdica es “una función inherente al ser humano, la cual se objetiva y recrea en acciones concretas” (Carreño, Rodríguez & Uribe, 2014, p.59) como juegos y actividades expresivas. Incluso algunas actividades que se suelen asociar al tiempo libre, como el deporte y los espectáculos, no siempre son espacios donde la lúdica se hace visible. (Ídem)

Algunas prácticas de recreación son movilizadoras de esta capacidad lúdica, siendo también una oportunidad para realizar prácticas pedagógicas transformadoras. En este sentido, el concepto de lúdica enriquece a la recreación y le permite trascender del rol instrumental del juego -técnicas lúdicas-, para avanzar hacia un modelo que privilegie el potencial transformador de esa capacidad 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 [...]” (Ídem)

En esta línea se viene trabajando en Universidad del Valle de Cali (Colombia), desde la cual Mesa (2004) elaboró un modelo de intervención en recreación que se centra en la mediación semiótica que permiten los lenguajes lúdico-creativos.

Esta autora colombiana plantea que la recreación puede darse en tres dimensiones: como actividad social (recreación espontánea), como práctica pedagógica (recreación dirigida) o como actividad interna del sujeto (capacidad lúdico creativa) (Mesa, 2004) Las tres dimensiones suelen interactuar entre sí, ya que la dimensión interna puede

---

satisfacción que la propia experiencia genera.” (p.37) Si bien en muchos aspectos se vincula con la experiencia de ocio, la lúdica se concibe como una capacidad humana, que facilita ese tipo de experiencias

<sup>21</sup> Cf. Huizinga, J. (1968). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé.

darse naturalmente en algunas prácticas sociales de recreación -contemplativas, festivas y de juego<sup>22</sup>- y también puede estimularse desde la intervención dirigida<sup>23</sup>.

La recreación educativa, en tanto práctica pedagógica, interviene tanto en la actividad recreativa general como en la actividad interna del sujeto, movilizandole la capacidad lúdica y expresiva. Para Mesa (2004), la recreación plantea algunos mecanismos particulares de influencia educativa, ayuda pedagógica que el recreador brinda al sujeto para la construcción de sus propios aprendizajes y significados, por lo que la autora se interesará por el triángulo interactivo que se da entre el recreador, los recreados y los contenidos de naturaleza lúdico-creativa. (Mesa, 1998).

El recreador (analogía con el término profesor) es el agente educativo que ayuda a los recreados en el proceso de construcción de significados; y los contenidos y/o tareas son las actividades recreativas de origen social y cultural que emergen, se negocian, definen y redefine gracias a la actividad pedagógica del recreador en el curso de la actividad conjunta o secuencia de actividad recreativa SAR y en torno a los cuales se produce la interactividad entre el recreador y los recreados. (2004, p.8)

El triángulo interactivo se vincula así con las tres dimensiones de recreación: el recreador en el marco de una intervención pedagógica, recurre a contenidos que surgen de la práctica social para movilizar en los recreados su capacidad lúdico-creativa. El hecho de que el análisis ponga el acento en la interactividad obliga a centrar la atención en las relaciones interpersonales y en el ámbito de las construcciones interpsicológicas,

---

<sup>22</sup> En cuanto a la actividad recreativa general, Mesa (2004) identifica tres tipos de prácticas: contemplativas, festivas y lúdicas. Lo contemplativo refiere básicamente al disfrute del espectáculo, como movilizador de experiencias personales: “En la actividad contemplativa ocurren todas aquellas acciones -externas e internas- que tienen que ver con el placer o el goce que brinda el espectáculo y el grado de influencia de éste en tanto movilizador y modelador social de sentimientos, pensamientos, imaginación, deseos, sensibilidades...” (p.4). Lo festivo alude a los espacios públicos de encuentro e interacción con el otro. Si bien abarca a las fiestas privadas elitistas y a las fiestas oficiales, Mesa entiende que para la recreación es en la fiesta popular donde se potencia la capacidad lúdica del sujeto para recrearse y recrear a su entorno: “lo festivo (como) mediación para la construcción y reconstrucción de sentidos y significados, pero también espacio para la exteriorización de las representaciones simbólicas colectivas” (Ídem, p.5). Por último la práctica lúdica refiere a la diversidad de juegos que encontramos en la vida social, tanto de niños como adultos: “...desde los juegos de simple ejercicio de los bebés, pasando por los juegos simbólicos o de representación hasta los juegos de reglas (Piaget, 1992) o desde los juegos coreográficos y de rondas hasta los juegos institucionalizados como el deportes” (Ídem, p.6).

<sup>23</sup> “El juego y la creatividad son rasgos constitutivos de lo re-creativo que se manifiestan desde el juego infantil (primeras formas de ficción) pasan por el apogeo de la imaginación en el adolescente hasta alcanzar las producciones más complejas de la producción cultural (arte, ciencia, tecnología)...” (Mesa, 2004, p.12).

es decir, en la “construcción conjunta de significados y sentidos guiada por un recreador” (Ídem, p.7)

El enfoque de influencia educativa supone que son los propios participantes quienes le dan sentido a sus aprendizajes, por lo que el rol del recreador implica facilitar estos procesos. La influencia del educador será mayor al comienzo de la intervención, pero el modelo supone también el paulatino traspaso y cesión del control a sus propios protagonistas y la construcción conjunta de significados compartidos (Ídem, 1998) En otras palabras, que los recreandos asuman su propio proceso de aprendizaje.

La secuencia de contenidos se construye con los participantes, emerge de la puesta en común de problemáticas afines, de la vida cotidiana y de las realidades sociales; del interés por realizar en cooperación un determinado proyecto de naturaleza recreativa: transformación y creación de espacios (parques, jardines, museos, etc.), organización de eventos (fiestas familiares, de barrio, conmemorativas)... (2004, p.11)

Para ello la autora ha desarrollado una secuencia de actividad recreativa, un modelo de secuencia didáctica<sup>24</sup> adaptado a las intervenciones recreativas que procura desarrollar algún tipo de influencia educativa movilizand o la capacidad lúdico-creativa de los recreandos. Por ejemplo, la Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI) desarrollada para intervenir en grupos de universitarios, se estructura en cuatro momentos: una apertura con todo el grupo que cumple una función de encuadre; un momento de exploración donde los sujetos se dejan llevar por su interés y actúan en forma autónoma; un momento de negociación donde deben acordar la forma en llevar adelante una tarea que deberán representar mediante una técnica gráfico-plástica; y un cuarto momento de socialización y evaluación, donde se exponen los productos finales y se evalúa tanto el proceso individual como el grupal. (Mesa, 2010 citado por Ordóñez & Trujillo, 2011)

---

<sup>24</sup> “[...] 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 presenta todos los elementos característicos de este tipo de procesos: 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 organización de la actividad recreativa en una secuencia didáctica de este tipo, permite movilizar diversos tipos de competencia: durante la exploración se potencia “la experiencia colaborativa entre iguales mediante la exploración de sus propias vivencias individuales” (Ídem, p.98). La fase de negociación pone en juego diversas competencias intelectuales, sociales y creativas<sup>25</sup>, pero su valor radica en que gracias a esta instancia “el objeto de conmemoración predefinido en la actividad conjunta alcanza una altísima significatividad para los participantes” (Mesa, 1998). Por último, la fase de socialización potencia “la capacidad comunicativa que se despliega a partir del esfuerzo conjunto por formular primero verbalmente y después icónicamente, una representación simbólica lograda colaborativamente...” (Mesa, 2010 citado por Ordóñez & Trujillo, 2011).

Las técnicas de recreación basadas en lenguajes lúdico creativos (representaciones gráfico-plásticas, dramatizaciones, juegos musicales y coreográficos, juegos de lenguaje y narrativos, etc.) operan como “verdaderas herramientas semióticas de internalización y externalización” (Mesa, 2004, p.11).

Los lenguajes lúdico-creativos sirven como instrumento de mediación y junto al lenguaje intervienen en las situaciones pedagógicas de la actividad recreativa, sirven de elementos tradicionales para construir cambios significativos en la actividad interna de las personas (imaginación creadora, afectividad, socialización, cognición, entre otras). (Mesa, 2004, p.11)

El recreador es a su vez un “mediador social y cultural” (Ídem) que desde una intencionalidad pedagógica debe de facilitar experiencias donde la capacidad lúdico creativa promueva la resignificación de los sentidos compartidos, al tiempo que debe asegurar los procesos de traspaso y cesión del control de los recreandos sobre su propio proceso de aprendizaje (Mesa, 1998).

---

<sup>25</sup> “Se ponen en juego competencias intelectuales (capacidad argumentativa, conceptos, concepciones y creencias, mitos e imaginarios) sobre la temática seleccionada a representar colectivamente. [...] pone en situación a los participantes de solucionar el problema de cómo organizarse para la participación y qué actitudes y valores privilegiar para el logro de la tarea común (liderazgos, competitividad, individualismo, sentidos de cooperación, uso compartido de los materiales, respeto por sí mismo y por los otros, etc.) [...] en éste emergen las capacidades, habilidades y estrategias comunicativas y expresivas para representar simbólicamente un concepto o idea mediante un lenguaje lúdico-creativo” (Mesa, 2010 citado por Ordóñez & Trujillo, 2011, p.99).

La recreación dirigida en este modelo se nutre de las prácticas sociales y culturales de recreación, no como objeto de educación sino como contenido desde el cual movilizar la capacidad lúdico creativa del sujeto (en esto se diferencia de la educación del ocio). No es preocupación de este modelo de recreación educativa la modificación de prácticas en el tiempo libre, sino aprovechar estos espacios como oportunidad para resignificar los significados que dan sentido a la comunidad.

Una línea similar de trabajo es la desarrollada por Carreño y Rodríguez, junto a otros investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Estos autores han investigado el papel de la recreación en las instituciones educativas y su vínculo con la capacidad lúdica del sujeto. La recreación es entendida así como una forma de objetivación de la lúdica, y una oportunidad para desarrollar prácticas pedagógicas de recreación que apuntarán a subvertir el orden establecido (Carreño, Rodríguez & Uribe, 2014).

El planteo de estos autores incorpora en cierta medida tanto una perspectiva de desarrollo humano que alude al potencial satisfactor de la práctica recreativa, como una perspectiva crítica de las prácticas hegemónicas en el tiempo libre:

Si bien el ocio parece destinado a un tiempo en que las necesidades básicas están satisfechas, la prolongación y el aumento de contextos de pobreza estructuran las necesidades lúdicas de las comunidades sobreponiéndolas con sus formas de supervivencia, en tiempos no necesariamente lineales y manifestados en muy diferentes maneras. Desde este punto de vista, la recreación en Latinoamérica ha de ocuparse de deshomogeneizar algunos discursos e intentar la comprensión de nuevas formas de tiempo libre, actitudes de ocio y manifestaciones lúdicas de una sociedad, frente a un sistema de control hegemónico que intenta reproducir el orden dominante. (Carreño et al, 2014, p.62)

En este modelo juega un papel importante la lúdica, “una función inherente al ser humano, la cual se objetiva y recrea en acciones concretas” (Ídem, p.59). Reconociendo el papel transformador de la lúdica, este enfoque asume al juego como un espacio de resistencia contrahegemónica y de alteración del orden establecido:

Es este espacio en que el juego, entendido como manifestación lúdica y factor cultural con características liberadoras (Huizinga, 1972), puede conformarse como núcleo fundamental de la recreación en la medida en que constituye, a diferencia del deporte y el espectáculo, procesos que trascienden la significación convencional y pueden asimilar una participación en la sociedad con connotaciones de resistencia y alteridad. (Ídem, p.63)

Esta idea de la recreación como objetivación de esa capacidad lúdica que permite recrear el entorno, lleva a considerar el potencial de una práctica pedagógica transformadora. La recreación responde a un momento ideológico y político concreto, y no puede ser neutral ante esta realidad, por lo cual actúa reproduciendo o subvirtiendo el orden establecido. (Ídem) Desde esta postura crítica se trata, entonces, de asumir un enfoque de juego subversivo. “Nos referimos al juego que se contrapone al orden, el que modifica las tradiciones y convencionalismos y el que recurre necesariamente al otro para entablar un acuerdo común de la experiencia” (Ídem, p.62).

La recreación educativa se configura a partir de una intencionalidad pedagógica y política. Se procurará así, en este enfoque, “la construcción de propuestas pedagógicas que contribuyan a la construcción de tejido social y a la solución de problemas desde (lo alterativo, lo alternativo y lo incluyente).” (Carreño & Rodríguez, 2011, p.140) El eje de la propuesta pedagógica estará en alterar los órdenes establecidos, brindar alternativas a los mismos y buscar estrategias incluyentes de construcción. “...la recreación puede generar contextos de realidad que permitan a los individuos una construcción diferente de la realidad dentro de la cual se encuentran, logrando con ello la invención de mundos posibles alternos a lo cotidiano[...].” (Carreño, Gutiérrez & Rodríguez, 2013, p.75).

La escuela es un ámbito prioritario para el desarrollo de una propuesta pedagógica de este tipo, pues es una institución desde la cual se puede lograr un impacto significativo en la comunidad en la que se inserta. Una propuesta de recreación educativa en la escuela debe trascender de la mera diversión, para provocar una oportunidad de resignificar a la propia escuela, dándole un nuevo sentido en su vida cotidiana y transformando desde allí esa misma cotidianidad. Se trata de:

[...] pensar y determinar acciones pedagógicas recreativas que permitan reflexionar sobre el papel que puede tener la recreación como conocimiento escolar que dialogue con la sociedad y la cultura ejerciendo una articulación entre maestro-estudiante-sociedad, donde lo lúdico, el juego, la creatividad, lo festivo tengan un sentido de formación crítica que re-conceptualice lo existente sobre el ocio, la recreación y el tiempo libre en la formación de los sujetos sociales. (Ídem, p.66)

Los autores consideran que un proyecto de recreación en la escuela debe construirse críticamente a partir de cuatro categorías: tiempo, territorio, libertad y experiencia. Para ello plantean cuatro preguntas como metodología de análisis de estos procesos: “¿En la escuela, la recreación se hace o trabaja en qué tiempo? [...] ¿Las acciones pedagógicas recreativas se hacen dentro o fuera de la escuela? [...] ¿La libertad es el camino para educar en recreación? [...] ¿Qué tipo de experiencia puede aportar la recreación en la formación del sujeto?” (Ídem, pp.72-75).

Se trata de desarrollar proyectos institucionales de recreación educativa que trasciendan el tiempo curricular; liderados desde las instituciones escolares, pero insertos en el territorio; que no se limiten a una libre elección entre opciones, sino que desarrollen “la capacidad cognitiva y afectiva para buscar, organizar y acceder a estas opciones” (Ídem, 76); que promuevan experiencias significativas que apunten a “dar un (nuevo) sentido a la vida de los sujetos fuera de las condiciones rutinarias establecidas por el trabajo, la familia, el estudio, etc.” (Ídem, p.75).

Recreando desde la institución, las cuatro categorías se transfieren así de la escuela a la comunidad. Se recrea el tiempo libre a partir de una nueva vivencia comunitaria del tiempo, apropiándose el territorio mediante la convivencia, reorganizando las libertades colectivas y propiciando nuevas experiencias.

El transcurso de la sensación individual de libertad a la organización de las libertades colectivas políticas tiene en su construcción elementos propios de la formación ciudadana y de organización comunitaria que son claves para comprender, a su vez, el proceso de apropiación del territorio en un gran marco de lo que implica la posibilidad de construir y reconocer en comunidad, modificando desde las formas de relacionarse como los intereses comunes por construir y crear alternativas de convivencia que hacen parte de la cotidianidad escolar. (Ídem, p.76)

Desde este enfoque, el recreador debe asumir un rol alterativo, estimulando la subversión de esos órdenes que se manifiestan en las prácticas cotidianas de tiempo libre: resistente para el desarrollo de una sociedad equitativa y justa, creativo para innovar y adaptarse a las necesidades de la comunidad, investigando sobre sus propias prácticas y en los contextos en los que interviene, y transgresor al momento de conformar una nueva conciencia política. (Carreño et al, 2014)

El enfoque de Carreño y colaboradores pone el foco en la objetivación de la lúdica como subversión de lo establecido, en tanto que el modelo desarrollado por Mesa se centra en la recreación dirigida como mediación semiótica. El primero buscará desarrollarse en ámbitos escolares, en tanto el segundo ha tenido un mayor desarrollo en espacios comunitarios de educación no formal. Sin embargo en ambos casos se centran en la capacidad lúdica del sujeto para transformar creativamente su entorno. La recreación no es un fin en sí mismo, sino un instrumento para recrear la comunidad.

## *2.2. Discusión sobre los modelos de recreación educativa en Latinoamérica*

Si bien los modelos presentados se fundamentan desde lugares diferentes, encontramos en estas posturas puntos de confluencia, que difieren a su vez de las formas recreacionistas de los países anglosajones.

En cuanto a los fundamentos pedagógicos de estas propuestas, si bien encontramos diversidad de marcos teóricos (desde Paulo Freire hasta Vygotsky), en todas ellas hay un interés por la dimensión institucionalizada de la recreación como práctica pedagógica. Todos los enfoques se interesan por comprender las características de un proceso educativo, que va más allá de los recursos técnicos del recreacionismo y del mero entretenimiento.

Estos modelos de recreación educativa toman distancia del recreacionismo y se ocupan de los aspectos pedagógicos de la intervención. Todos ellos definen a la recreación dirigida como una práctica pedagógica, lo que implica una intencionalidad, objetivos, método, etc. Sin embargo se sitúan desde fundamentos pedagógicos claramente

diferenciados como la pedagogía crítica, los enfoques del desarrollo humano y la psicología cognitiva de base sociocultural.

En cuanto a los aspectos psicodinámicos que se toman en cuenta, como factores relevantes para este tipo de prácticas educativas, encontramos también algunas confluencias. El placer como un elemento movilizador de experiencias gratificantes y satisfactorias es reconocido por los diferentes actores. También el papel de la lúdica como elemento que resignifica al sujeto, como un recurso esencial del individuo para recrear y transformar su entorno. La lúdica es un eje transversal de la intervención, convirtiendo el aprendizaje en una experiencia placentera, e interviniendo creativamente sobre el entorno. No es un mero motivador de la experiencia educativa, sino un componente central de la intervención que hace posible la vocación transformadora del enfoque.

Las competencias a desarrollar desde la intervención recreativa difieren según los énfasis de cada modelo, aunque una constante radica en la necesidad de desarrollar capacidades en los sujetos para apropiarse de la gestión de su propio tiempo y de su propio proceso de desarrollo. Palabras como autogestión y empoderamiento son competencias claves en estos modelos. En estas posturas el tiempo libre es mucho más que un ámbito de intervención, es también una finalidad materializada en un proceso de liberación del tiempo, emancipación en el tiempo o de desarrollo humano, según el autor.

En cuanto a los contenidos de estos modelos de recreación educativa encontramos diversos énfasis: técnicas de educación popular, juegos, actividades lúdico-expresivas. Estos contenidos están contextualizados en algunos casos en la Escuela y en otros en ámbitos comunitarios e incluso en los espacios públicos. Sin embargo podemos encontrar aquí ciertas constantes en los contenidos, en cuanto a que se caracterizan por un perfil comunitario y una tendencia a lo creativo como forma de recrear estos contextos.

Lo mismo podemos decir de las metodologías de estos modelos, que si bien responden a la diversidad de fundamentos pedagógicos antes reseñada, concuerdan en algunos

aspectos como el carácter procesual, el contexto de grupalidad, el rol activo de los participantes, la definición de la acción como secuencia didáctica.

Desde estos modelos se entiende a la recreación como una intervención procesual, donde paulatinamente los participantes se apropian de ese proceso. Todas estas posturas ven en la recreación una oportunidad de promover procesos educativos de largo plazo que a través de ciertas estrategias recreativas y ciertas vivencias lúdicas, tengan efectos transformadores sobre las personas, los grupos y el entorno.

En estas propuestas el sujeto no se recrea solo, sino que lo hace mediado por un grupo o una comunidad. Por ello las intervenciones se realizan no en un conjunto de individuos, sino sobre los procesos y dinámicas grupales que le dan sentido a la realidad cotidiana. Se destaca el valor de la participación lo que implica, más allá de la libre elección y consumo de una oferta recreativa, asumir colectivamente el protagonismo en su proceso de aprendizaje.

**Cuadro 7:**  
Diferenciales de los modelos de recreación educativa.

Fines	Apropiación del tiempo y empoderamiento del proceso de formación.
Fundamentos	Institucionalidad educativa.
Metodología	Placer y lúdica como dinamizadores del aprendizaje.  Contenidos que apuntan a la producción comunitaria y creativa.
Método y contenidos	Método progresivo (procesual), grupal y facilitando la participación activa.  Técnicas lúdicas, expresivas y de animación grupal.

*Fuente:* Elaboración propia.

En resumen y sintetizando estos modelos, podemos entender a la recreación educativa como una práctica pedagógica que interviene en las posibilidades de disfrute del tiempo libre en un grupo o comunidad, movilizandoo la capacidad lúdica del sujeto para recrear su entorno, creando así mejores condiciones para la participación de la comunidad en su propio desarrollo humano, en un paulatino proceso hacia la construcción de la autonomía de todos los sujetos implicados. Más allá de estos aspectos en los que convergen los modelos, se plantean también algunos matices, los que se sintetizan en el cuadro 8.

Los diferentes modelos de recreación relevados en este capítulo establecen diversas formas de relacionar a la educación con los conceptos de ocio y tiempo libre. En algunos casos se asume el tiempo libre como una oportunidad educativa, como un ámbito para desarrollar acciones de formación. En otros se asume el ocio como el fin de la educación, lo que implicará una formación integral que nos prepare para una vivencia óptima del tiempo libre.

La idea de diferenciar los enfoques pedagógicos del tiempo libre está presente en Puig y Trilla (1996, 83) quienes distinguen entre educar en el tiempo libre y educar para el tiempo libre. El primer enfoque considera al tiempo libre como el ámbito temporal donde se materializa algún tipo de intervención educativa, cuyo fin no tiene por qué estar necesariamente orientado a la vivencia del ocio. En el segundo enfoque, el ocio se convierte en el objetivo de aprendizaje, ya que pretende formar a la persona para la vivencia óptima de su tiempo libre. Avanzando en nuestro análisis, podríamos destacar dos posibles respuestas desde la Recreación para cada una de estas categorías: una instrumentalista y otra fundamentalista<sup>26</sup>.

Desde una mirada fundamentalista la recreación asume al ocio y tiempo libre como fines de la acción educativa. En algunos casos se apuntará a educar para una vivencia óptima de ocio, como vía de desarrollo personal, como sucede en las propuestas que se basan en modelos de educación del ocio. En otros casos, la finalidad estará en educar

---

<sup>26</sup> La distinción entre posturas instrumentalistas y fundamentalistas la tomamos de Machado (1990), aunque en su caso está aplicada al papel que cumple el juego en la recreación. Cf. Machado, L. (1990): A modo de prólogo. En Martínez, J. & Peri, A., *La recreación juvenil en el Uruguay* (9-11). Montevideo: Banda Oriental.

para la autonomía en el tiempo, enseñar al individuo cómo asumir la gestión de su propio tiempo, como proponen los modelos de educación en y para el tiempo libre. La experiencia de ocio y la libertad en el tiempo pasan a ser el fundamento de la intervención recreativa.

**Cuadro 8:**  
Diferencias entre los modelos de recreación educativa.

	<b>Educación en/para TL</b>	<b>Medio para DH</b>	<b>Potenciación de la lúdica</b>
Fines	Autogestión del tiempo (emancipación en el tiempo).  Generar conciencia y actitud crítica respecto al ocio.	Acceso al ocio y a su bienestar.  Generar capacidades para la construcción autónoma de satisfacciones.	Movilizar capacidad lúdica para recrear el entorno.
Fundamentos	Pedagogía crítica.  Educación popular.	Desarrollo a escala humana.  Educación comunitaria.	Psicología cognitiva sociocultural.  Influencias educativas.
Metodología	Apropiación crítica del tiempo libre (praxis).  Concientización.	Proyectos de vida en ocio.	Lenguajes lúdicos y expresivos como mediación semiótica.  Resistencia.
Métodos y contenidos	Formación política.  Participación grupal.  Técnicas participativas y comunitarias.	Comunidad intergeneracional.  Proyectos de vida en ocio.  Espacios pedagógicos.  Juegos y expresión por el arte.	Secuencia de actividad didáctica.  Traspaso de aprendizaje.  Alterar, alternar e incluir.  Técnicas lúdicas y de expresión creativa.

*Fuente:* Elaboración propia.

Desde una mirada instrumentalista, en cambio, se asume a las actividades de ocio y al tiempo libre como recursos valiosos para potenciar una intervención educativa, cuya

finalidad es exotélica<sup>27</sup>. Se reconoce 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. En algunas modelos la recreación asume un fin terapéutico (modelos norteamericanos), en otros la finalidad será el desarrollo humano o la potenciación de la capacidad lúdica para recrear el entorno (modelos latinoamericanos)

**Cuadro 9:**  
Clasificación de modelos.

	<b>Visión anglosajona</b>	<b>Visión latinoamericana</b>
<b>Instrumentalista</b>	Modelos de recreación terapéutica	Modelos de desarrollo humano. Modelos de potenciación de la lúdica
<b>Fundamentalista</b>	Modelos de educación del ocio	Modelos de educación en y para el tiempo libre

*Fuente:* elaboración propia.

Los diferentes modelos presentados hasta el momento dan cuenta de una realidad diversa de la recreación en el continente. En Uruguay podemos encontrar buenos ejemplos de estos. Sin embargo, existen en Uruguay un conjunto de experiencias que a nuestro entender no llegan a explicarse desde ninguno de estos modelos.

Como veremos en el capítulo 3, en las últimas décadas la recreación ha tenido un desarrollo muy fuerte en Uruguay en los ámbitos de educación formal. La mayoría de los colegios y liceos (enseñanza primaria y secundaria) de gestión privada cuentan con espacios y programas recreativos. Atendiendo a esta realidad, sostendremos la hipótesis de que estas propuestas, producto de un itinerario particular en la construcción del campo recreativo en el Uruguay, configuran experiencias particulares que no son recogidas en los modelos antes mencionados.

<sup>27</sup> Entre las coordenadas positivas del ocio, Cuenca (2004) distingue las experiencias de ocio exotélico y autotélico. En estas últimas la experiencia cumple con un fin intrínseco, en tanto que en las primeras el ocio obedece a una finalidad externa: “El ocio Exotélico es la práctica del ocio como medio para conseguir otra meta y no como fin en sí mismo” (2004, p.35).

En estas experiencias que procuramos relevar, los programas recreativos responden a una estrategia de formación de largo plazo, donde la recreación es un instrumento para el desarrollo integral de niños y jóvenes escolarizados. Por ello, creemos necesario introducir en nuestro marco teórico un enfoque didáctico que nos permita comprender a la recreación como proyecto de formación, a partir de una trayectoria educativa que se desarrolla en paralelo al aula curricular y que le acompaña durante toda su vida escolar, configurando en un factor altamente significativo de desarrollo integral.

Para poder analizar estas experiencias desde una lógica de acción didáctica, en el próximo apartado desarrollaremos un modelo de análisis de las propuestas recreativas a partir del enfoque didáctico deliberativo desarrollado por Rué (2002) y enriquecido a partir de otros autores más próximos a la recreación. Este modelo de educación como proyecto de formación, nos permitirá construir las variables de análisis que orientarán el diseño de la investigación.

### **3. Hacia una didáctica de la recreación educativa: proyectos de formación**

Como desarrollamos en el apartado anterior, entendemos a la Recreación Educativa como una práctica pedagógica en el tiempo libre. En tanto intervención socioeducativa, se vuelve necesario explicitar un enfoque didáctico particular que de cuenta de la especificidad del enfoque. Desde nuestro punto de vista, 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 las propuestas que van por fuera de la enseñanza académica y en la mayoría de estos 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 instrumental. 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>28</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 cosas; cómo, cuándo, dónde, con qué y quiénes; etc. La didáctica clásica da respuesta a esta 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

---

<sup>28</sup> Según 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.

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. El autor prefiere aplicar la metáfora de un cubo, donde cada uno de los seis ámbitos –representados en las caras del cubo- interactúa dando 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 permiten estas variables no es desarrollar un modelo cerrado 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).

### *3.1. 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 que aborda integralmente a la persona, es decir que 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 humanización implica no sólo una dimensión subjetiva, sino también una dimensión social que se plasma en los principios éticos básicos de autonomía, justicia y solidaridad. 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

Los principios éticos determinan a su vez las orientaciones pedagógicas del proyecto de formación, por lo que creemos relevante en este estudio determinar los principios éticos y pedagógicos que dan sentido a la intervención recreativa. La deliberación que hace el recreador sobre estos componentes permite configurar el ámbito pedagógico que orienta el diseño del proyecto de formación.

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.

### *3.2. Competencias a desarrollar en la intervención recreativa*

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 preconceptos 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>29</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 las propias instituciones escolares (programas extracurriculares) o fuera de ellas (programas comunitarios), siendo un complemento fundamental para los objetivos de desarrollo humano.

Por otra parte, hoy en día se ha incorporado al discurso educativo el concepto de competencia. Ya no se trata solamente de aprender conocimientos, habilidades y actitudes, sino especialmente desarrollar las competencias que permiten movilizar estos saberes y ponerlos en acción en una situación específica. (Perrenoud, 2004) En este sentido la recreación suele asociarse a aquellas competencias para un buen desempeño en la vida social y personal.

Las competencias genéricas para la vida social y personal son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano. [...] competencias consideradas para la vida social, tales como competencia para la ciudadanía, para la tolerancia, para la comunicación, así como competencias personales, tales como honradez, entusiasmo, autoestima, confianza, responsabilidad, iniciativa y perseverancia. (Díaz Barriga, 2006)

Las competencias a desarrollar estarán, a su vez, en interacción con las necesidades y

---

<sup>29</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)

características específicas de la población en la que la propuesta recreativa interviene.

### *3.3. 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. 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<sup>30</sup> (Max Neef, 1993).

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

---

<sup>30</sup> Comer puede satisfacer una carencia, cuando se hace por hambre, o puede ser consecuencia de una potencialización, cuando se vuelve una actividad social y recreativa. 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.

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: por su componente socializador 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.

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>31</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>32</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.

#### *3.4. Contenidos de las intervenciones recreativas*

El Ámbito Académico supone las formas de seleccionar y estructurar el conocimiento, y también de seleccionar, estructurar y/o secuenciar 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:

---

<sup>31</sup> Sobre los aspectos psicodinámicos intrínsecos que inciden en la recreación Cf. Bertoni, Mantero y Castelucci (2000)

<sup>32</sup> Sobre las barreras del ocio Cf. Jackson (1988)

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 oficiarse 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. 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).

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 (Traversa, 2002).

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, pero será pertinente relevar cuáles son los que destacan los propios recreadores.

Por último, el *tipo de institucionalidad* que tenga el proyecto también condicionará los contenidos. La especificidad de los contenidos dependerá del tipo de proyecto de formación.

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 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 y Trilla, 1996, p.114)

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

### *3.5. 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” (p.164). 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 García, 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. Sin duda que este será un ámbito clave para reconocer la especificidad del campo recreativo.

Desde el nivel técnico se empieza a configurar la acción, pues son los recursos y técnicas lo que permitirá conformar las secuencias didácticas. 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 encontrarnos con una intencionalidad y expectativas del recreador, con ciertos contenidos y tareas a realizar, y con una evaluación explícita y participativa.

### *3.6. 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), “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” (p.77).

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>33</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), 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” (p. 65). 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,

---

<sup>33</sup> Si bien compartimos esta afirmación, también nos resulta interesante la advertencia de Casellas (2003) 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” (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.

deberá avanzar hacia los niveles de mayor profundidad, evaluando en qué 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 cuando, 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).

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.

Asumir un proyecto de recreación en el marco de una institución educativa, nos obliga a

reflexionar sobre cómo se organiza la acción didáctica para cumplir con su propósito educativo. Los seis ámbitos desarrollados por Rué (2002) nos permiten considerar posibles variables que orienten el diseño de la investigación, para conocer las claves del enfoque uruguayo de recreación educativa.

Pero además de reflexionar sobre las particularidades de estas prácticas, se hace necesario también analizar el perfil profesional que este enfoque demanda. Hablar de un modelo propio de recreación, supone definir un perfil profesional que responda a esa especificidad. Atendiendo a esto, complementaremos este capítulo destinado a desarrollar el marco teórico de nuestra investigación, incorporando algunos elementos para el análisis de las competencias profesionales del profesional de la recreación educativa.

#### **4. Los profesionales de la recreación educativa**

Los modelos teóricos desarrollados antes no desatienden el perfil profesional necesario y proponen un perfil en función de lo que consideran más adecuado para el enfoque explicitado. Para el caso de los enfoques educativos de la recreación, el profesional debe ser mucho más que un experto en técnicas y recursos para el disfrute. Se pretende lograr recreadores que no sólo dominen los recursos técnicos para el disfrute del tiempo, sino también que fundamenten sus prácticas en una reflexión pedagógica sobre la intencionalidad de las mismas.

Para algunos de los autores reseñados, ser recreador demanda un compromiso político con las necesidades de la población; éste se define como un educador comprometido con el proyecto emancipador (Waichman, 2004) y un profesional que reflexiona sobre el sentido de sus propias prácticas (Mascarenhas, 2005; Mesa, 2004). Sin embargo, la mayoría de estos desarrollos teóricos -salvo el caso de Carreño y Rodríguez (2011)- no se detiene en profundizar en los perfiles profesionales ni en las competencias que debe desarrollar este profesional.

El presente apartado pretende articular una serie de elementos teóricos que nos permitan enmarcar la reflexión sobre los perfiles profesionales del recreador, para orientar el

desarrollo de un perfil coherente con el modelo que pretendemos relevar. Esto será necesario para poder analizar si la actual formación profesional vigente en Uruguay responde a las particularidades de este modelo, especialmente en cuanto a las competencias profesionales que busca desarrollar.

En el último tiempo se ha impuesto el concepto de competencia, al momento de definir un perfil profesional. Con el avance de la sociedad postindustrial y la globalización de los mercados, las transformaciones tecnológicas y las nuevas formas de organización del trabajo demandaron a su vez la transformación de los sistemas de formación profesional<sup>34</sup>. En este contexto surge el concepto de competencia profesional, referido a la «capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado» (Reis, 1994 citado por Mertens, 1996, p.62).

La competencia va más allá de los conocimientos y habilidades para desempeñar una tarea, ya que implica la capacidad para poner en acción esos saberes en un contexto concreto. Si bien son numerosas las formas de definirlo, dependiendo del enfoque teórico que se asuma<sup>35</sup>, consideramos que en general una competencia comprende diversos tipos de saberes que se ponen en juego para resolver situaciones no siempre predecibles de la vida laboral.

La competencia laboral es para cada individuo el elenco multifacético de competencias de que dispone para desempeñar satisfactoriamente funciones de empleo. Incluye conocimientos generales y específicos, y habilidades técnicas como las calificaciones tradicionales, pero contempla además –y éste es el elemento crucial– la capacidad para enfrentar y resolver con éxito situaciones inciertas, nuevas e irregulares en la vida laboral (Ducci, 1997, p.20).

La competencia implica la combinación de saberes diversos. La persona competente detenta conocimientos (el saber propiamente dicho), pero también habilidades (saber

---

<sup>34</sup> El concepto de competencia laboral emergió en los años ochenta con cierta fuerza en algunos países industrializados, sobre todo en aquellos que venían arrastrando mayores problemas para relacionar el sistema educativo con el productivo, como una respuesta ante la necesidad de impulsar la formación de la mano de obra. El problema que estos países visualizaron no era solamente de tipo cuantitativo; era también y sobre todo cualitativo: una situación en donde los sistemas prevalecientes de educación-formación ya no correspondían a los nuevos signos de los tiempos (Mertens, 1996, p.1).

<sup>35</sup> Mertens (1996) menciona tres perspectivas: una conductista, otra funcional y otra constructivista.

hacer), actitudes (saber estar) y valores (saber ser); en otras palabras, conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales y éticos.

La competencia de los individuos se deriva de la posesión de una serie de atributos (conocimiento, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en diversas combinaciones para llevar a cabo tareas ocupacionales. De este modo, persona competente se define como aquella que posee los atributos (conocimiento, valores, habilidades y actitudes) necesarios para el desempeño del trabajo de acuerdo con la norma apropiada. (Gonczi, 1997, p.162)

Pero además de la combinación de estos saberes, el concepto de competencia implica tareas concretas y un contexto en el cual los atributos se ponen en juego (Ídem). No es la posesión del conocimiento lo que da la competencia, sino la capacidad de ponerlo en acción mediante tareas concretas y en un contexto determinado. Atendiendo estas precisiones podemos asumir que:

La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. (Ducci, 1997, p.20)

En el desarrollo de estos saberes tienen un papel significativo tanto la acción formativa de los sistemas educativos, como la experiencia en el propio campo laboral.

En la medida que la recreación educativa se configura como un campo laboral, surge la necesidad de definir el perfil profesional adecuado para el enfoque que en este capítulo hemos privilegiado. En este sentido, algunos autores han hecho los primeros aportes en un intento de responder a cuáles son las competencias que definen este rol (Carreño y Rodríguez, 2011; Gomes, 2006; Manzano, 2008).

Refiriéndose al perfil del monitor de tiempo libre, Ventosa (2008) clasifica en tres las competencias profesionales:

1. *Competencias organizativo – pedagógicas.* Consistentes en la organización, el desarrollo y la evaluación de actividades educativas de tiempo libre, dirigidas a la infancia y la juventud.
2. *Competencias socio-grupales.* Que conllevan la capacidad para intervenir en procesos grupales infantiles y juveniles, identificando sus rasgos evolutivos y comportamentales, así como sus intereses y necesidades en relación al proyecto a desarrollar.
3. *Competencias técnicas.* Que se concretan en el manejo seguro de técnicas, juegos y de recursos educativos de animación en el tiempo libre como medios recreativos de participación y desarrollo personal y grupal. (2008, p.46)

Estas competencias se complejizan cuando Ventosa presenta el perfil del Coordinador de tiempo libre, rol que a las anteriores (especialmente las sociogrupales y técnicas) integra competencias de planificación y gestión de proyectos, y competencias de coordinación de equipos de trabajo (Ídem).

Sin embargo estas competencias instrumentales no son suficientes para explicar la complejidad del perfil en un enfoque de recreación educativa. A estas competencias instrumentales, deberíamos sumarle un conjunto de competencias pedagógicas, de acuerdo con un enfoque educativo de la recreación. Este conjunto de competencias apuntarán a los atributos necesarios para desarrollar una dimensión pedagógico – didáctica, lo que incluye la capacidad para intervenir educativamente en la comunidad, detectando sus necesidades educativas y movilizandolos procesos de desarrollo.

Para Gomes (2006) un recreador debe desarrollar un conjunto de competencias que le permitan trascender del perfil de gestor de un entretenimiento desconectado de su realidad. “La adquisición de conocimientos disciplinares o técnicos no es suficiente: es imprescindible que el profesional de la recreación sepa movilizar los saberes necesarios y desarrollar habilidades para resolver problemas y enfrentar los imprevistos que surgen en lo cotidiano de las situaciones de trabajo” (p.14). Esto implica asumir un conjunto de competencias que le permitan:

- Comprender a la recreación como un fenómeno contextualizado: “...la recreación no debe ser tratada como un hecho aislado, sino como un fenómeno históricamente situado y en íntimo diálogo con el contexto, cuyo proceso de constitución precisa ser (re)conocido” (Gomes, 2006, p.12). La realidad en la

que opera el recreador supone una influencia recíproca de principios, valores, normas, contradicciones e intereses.

- Reconocer a la recreación como un campo multi e interdisciplinar: esto significa superar la fragmentación de miradas, para comprender mejor una realidad emergente y compleja como es la de las prácticas de ocio en la sociedad contemporánea.
- Aprender a descifrar diferentes lenguajes: el dominio de una diversidad de lenguajes permite “la posibilidad de expresión del sujeto creador, que se torna capaz de dar significado a la existencia, de resignificar y transformar el mundo” (2006, p.13).
- Actuar como mediador: intermediando y facilitando el diálogo entre los grupos y comunidades, facilitando el acceso a los bienes culturales y a las oportunidades de producción cultural.
- 

Por otra parte, en coherencia con su modelo de recreación educativa que privilegia la capacidad lúdica de subversión de lo establecido, Carreño y Rodríguez (2011) plantean un perfil del recreador a partir de cuatro competencias:

- Soluciona problemas de forma creativa y alterativa, comprendiendo en forma amplia y divergente a problemas de orden pedagógico, social o técnico
- Analiza y contextualiza propuestas desde el campo de la Recreación, para dar respuesta a las necesidades de la población.
- Investiga y produce conocimiento que fundamenta el campo de la Recreación, incrementando sus oportunidades de acción.
- Aporta inter y transdisciplinariamente desde la mirada de la Recreación, integrando conocimientos de diversas disciplinas y respondiendo transversalmente.

A diferencia de las competencias instrumentales que surgen de la clasificación de Ventosa (2008), las competencias de Gomes (2006) y de Carreño y Rodríguez (2011) dan cuenta de un profesional que, además de actuar con eficacia, incorpora la reflexión sobre su práctica. Estas competencias permiten no sólo actuar mediante un saber técnico –sustentado a su vez en un saber científico-, sino también incorporar una praxis en tanto saber que surge cuando se reflexiona críticamente sobre el contexto de la acción, las

necesidades y mejores estrategias para atenderlas, y las consecuencias de esa acción. El saber del recreador con enfoque educativo no puede ser meramente instrumental, sino que debe ser un saber práctico, basado en la rica tradición del campo pero apropiándose críticamente esa tradición.<sup>36</sup>

El conocimiento práctico al que se llega a través de la tradición no se reproduce de forma mecánica o pasiva: está sometido a constante reinterpretación y revisión a través del diálogo y la discusión sobre el modo de conseguir los bienes prácticos que constituye la tradición. (Carr, 1996, p.97)

En tanto acción educativa, las competencias del recreador no pueden reducirse a una serie de recursos instrumentales para movilizar a la población e inducir experiencias de disfrute, sino que se deben incorporar competencias que permitan al recreador una mirada ética y comprometida con la realidad en la que se inserta.

La práctica educativa no puede hacerse inteligible como una forma de *poiesis* regida por fines prefijados y gobernada por reglas predeterminadas. Sólo puede hacerse inteligible como una forma de *praxis* regida por criterios éticos inmanentes a la misma práctica educativa; criterios que sirven para distinguir las prácticas educativas auténticas de las que no lo son, y la buena práctica educativa de la indiferente o la mala. (Ídem, p.101)

El profesional recreacionista pone el foco en el saber técnico, buscando a través de determinados medios alcanzar determinados fines esperables como consecuencia de la acción. Por eso el énfasis de este enfoque estará en el desarrollo de competencias instrumentales. El recreador educativo, en cambio, incorpora la dimensión de saber práctico, reflexionando sobre el contexto en el cual se aplican esas técnicas (a qué teorías e ideologías responden; y si son congruentes con las necesidades de la población), reflexionando sobre las estrategias en las cuales éstas se insertan, innovando con nuevas técnicas y evaluando las consecuencias de su uso. Por ello, al conjunto de

---

<sup>36</sup> A partir de la distinción que hace Aristóteles entre *theoria*, *tecné* y *phronesis*, Carr (1996) plantea tres dimensiones del saber: el científico, en cuanto razonamiento intelectual abstracto; el técnico, en cuanto saber instrumental que surge de la teoría, imponiendo reglas metodológicas; y el práctico, en tanto saber que surge de la reflexión sobre la propia práctica. Estas últimas encarnan respectivamente dos formas de acción, la acción instrumental (*poiesis*) y la acción práctica (*praxis*)

competencias instrumentales reseñadas, debemos incorporarles un conjunto de competencias reflexivas que permitan fundamentar pedagógicamente la intervención.

La conjunción de competencias instrumentales y pedagógicas nos permite comenzar a definir un posible marco teórico del profesional de la recreación, coherente con el enfoque educativo. Estas aproximaciones nos ayudan a formular algunas preguntas, necesarias para completar el conocimiento sobre el modelo local: ¿qué saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales y éticos debe desarrollar un profesional de la recreación educativa?, ¿cuáles son las competencias instrumentales y pedagógicas que dan cuenta de esos saberes?, ¿cómo deben responder estos saberes a la diversidad de contextos que la realidad actual de nuestras comunidades abren como oportunidades para el recreador?

La presentación de las competencias que hacen a un perfil del recreador apropiado al enfoque educativo, nos permite completar este marco teórico. Para poder comprender la especificidad de nuestro objeto de estudio, primero fue necesario definir a la recreación organizada y distinguir el enfoque recreacionista que surge de la tradición anglosajona, del enfoque educativo que hoy cuenta con un importante desarrollo en países latinoamericanos. De la revisión de los principales modelos de recreación educativa existentes en la región, podemos visualizar que éstos no explican la realidad de las experiencias de recreación que se dan en las instituciones educativas del Uruguay, lo que implicaría la necesidad de asumir un nuevo modelo.

## **5. Conclusiones preliminares.**

Atendiendo a este encuadre que explica la intervención recreativa desde la intencionalidad pedagógica, consideramos que las prácticas de recreación organizada en el Uruguay responden en buena medida a este enfoque. Sin embargo, mantenemos las hipótesis de que algunas de las propuestas de recreación que se dan en instituciones de educación formal en Uruguay pueden articularse en un enfoque de recreación educativa diferente al definido por estos modelos desarrollado en el continente, y de que estas propuestas pueden considerarse buenas prácticas educativas, ya que configuran un trayecto formativo que apunta a la formación integral, contribuyendo al desarrollo

humano de los beneficiarios. Ambas hipótesis orientan el desarrollo de esta investigación y, de confirmarse, darán pie a una tercera hipótesis, en cuanto a que el nuevo plan (2014) del Licenciado en Recreación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay atiende a los requisitos para un perfil profesional específico a los requerimientos de un nuevo modelo.

Siguiendo estas hipótesis, el presente trabajo se plantea distinguir los componentes esenciales de un enfoque de la recreación que responda a la realidad de uruguay y proponer un diseño alternativo de recreación educativa que represente las experiencias exitosas en instituciones de educación formal del Uruguay. Para ello apuntará a: analizar las dimensiones fundamentales de los modelos de recreación educativa; identificar factores claves de éxito que den cuenta de buenas prácticas en recreación educativa en Uruguay; identificar los aspectos distintivos de las experiencias recreativas del Uruguay, respecto a estos modelos; describir el enfoque de la recreación educativa que se desarrolla en Uruguay a partir de las representaciones que hacen quienes gestionan estos programas; analizar potencialidades de este enfoque como proyecto de formación; y describir el perfil profesional emergente de este modelo alternativo.

El presente marco teórico y la ausencia de una teoría propia acorde a estas prácticas, impulsan esta investigación y nos lleva a optar por un diseño flexible, orientado al desarrollo de teoría a partir de la singularidad de las prácticas de recreación educativa que se dan en Uruguay. Tomando como eje las variables definidas en este capítulo, se organizó el trabajo de campo y su posterior análisis. El producto de este proceso de análisis de las prácticas recreativas de diez instituciones y especialmente de los discursos elaborados por los referentes de las mismas se describe en el capítulo tercero. Y a partir de los elementos surgidos de este análisis y en confrontación con la teoría formal, en el capítulo cuarto desarrollamos un proceso de teorización que se fundamenta en los hallazgos destacados en estas prácticas.

Pero para una mejor comprensión del contexto en el cual se dan esas prácticas, primero es necesario conocer un itinerario particular que se da en la evolución de la recreación en el Uruguay. La recreación ha adquirido mucha fuerza en las instituciones de educación formal, en Uruguay, de una forma bastante singular. Si bien en sus orígenes la recreación surge en Uruguay vinculada al campo de la educación física y el deporte,

la particular trayectoria de las prácticas organizadas de recreación llevan a que se introduzcan en las instituciones escolares y que desde allí se consoliden como referencia para todo el campo, al punto que se imponga una mirada pedagógica que contagia también a otros ámbitos, como el social y comunitario.

Consideramos que para entender la singularidad de estos procesos y la dimensión que la recreación ha alcanzado en las instituciones educativas de Uruguay, es necesario conocer el itinerario de la recreación organizada y el proceso que le lleva a insertarse de tal forma en los colegios y liceos. Por ello, en el próximo capítulo y previo a presentar el resultado del análisis, describiremos ese itinerario y la actual coyuntura del campo recreativo en el Uruguay.

**Capítulo II:**  
La recreación educativa en Uruguay,  
historia y presente

## **Capítulo II:** La recreación educativa en Uruguay, historia y presente

La presente investigación se propone conocer una realidad particular a partir de algunas experiencias de recreación que se dan en instituciones educativas del Uruguay. Estas condiciones particulares se explican en buena medida a partir del proceso histórico peculiar que la recreación ha tenido en este país, lo que la ha llevado a constituirse en la actualidad como un campo profesional propio y a manifestarse desde una diversidad de ámbitos e instituciones.

Entendemos que no es posible comprender en profundidad estas experiencias, si primero no conocemos el itinerario que lleva a la recreación a introducirse en las instituciones educativas, configurando así un enfoque particular, y en segundo lugar si no reparamos el contexto en el cual estas prácticas intervienen y se disputan un lugar. Por ello, este capítulo se centrará en recuperar el recorrido histórico de la recreación en Uruguay, itinerario que la ha llevado a constituirse en un movimiento organizado primero y a configurarse desde diversos enfoques. Y luego describiremos la realidad del campo en la actualidad, a partir de su separación de la educación física y el deporte, y la búsqueda de su especificidad. Esta descripción de la historia y el presente de la recreación en el Uruguay permitirán contextualizar la realidad de un campo en el cual las instituciones educativas relevadas son actores relevantes.

La primera parte del capítulo desarrolla el itinerario de la recreación organizada en Uruguay, buscando fundamentar el surgimiento del enfoque educativo. Para ello hemos recurrido a fuentes secundarias (principalmente documentos y crónicas de época) y otros textos que nos ayudarán a contextualizar el período reseñado. En algunos casos, al no encontrar fuentes secundarias, hemos recurrido a entrevistas a los protagonistas de las últimas décadas.

En la segunda parte haremos referencia a la realidad actual de de la recreación organizada en Uruguay, un campo que implica varios ámbitos y en el cual operan diversos agentes públicos y privados, relevamiento realizado a partir de una exploración de las páginas web de las instituciones.

## 1. Itinerario de la recreación organizada en el Uruguay

Si bien las prácticas de recreación en el Uruguay comienza a masificarse a finales del siglo XIX, con la creación de parques y plazas en el desarrollo urbanístico de Montevideo y el surgimiento de los primeras asociaciones gimnásticas y deportivas, consideramos que la institucionalización de la recreación se da a partir de la llegada de la Asociación Cristiana de Jóvenes – YMCA que en 1909 inaugura su primera sede en Montevideo<sup>37</sup>. La YMCA, desde el ámbito privado pero con una fuerte influencia en el ámbito público, impone un enfoque higienista de la recreación que será el predominante en la primera mitad del siglo XX.

Sin embargo, al comenzar la segunda mitad del siglo XX surgirán otras miradas y experiencias sobre las formas institucionalizadas de recreación, con una fuerte influencia de los enfoques europeos de la animación, de la educación popular latinoamericana y luego revisada a partir de los fundamentos de las pedagogas críticas.

Este apartado se estructura en cinco momentos, que explican las transiciones que se dan en el concepto:

- Un primer momento referido a la irrupción de las prácticas higienistas de recreación, durante el proceso modernizador de las ciudades (comienzos del siglo XX)
- Un segundo momento fundacional, en el cual surge la recreación organizada y se impone desde una visión anglosajona (primera mitad del siglo XX)
- Un tercer momento en el cual, bajo influencia europea, surgen alternativas que rompen con la matriz fundacional (a partir de la segunda mitad del siglo XX)
- Un cuarto momento de ruptura democrática que genera la redefinición de las prácticas recreativas y su ingreso a las instituciones educativas (décadas del 70 y

---

<sup>37</sup> Desde su surgimiento en Inglaterra y su posterior desarrollo en Estados Unidos, la YMCA se enmarca dentro de los diversos movimientos de recreación racional a través de los cuales la pujante burguesía busca mejorar las condiciones de las clases obreras y promover un uso racional del tiempo que la reducción de la jornada laboral estaba dejando disponible a finales del siglo XIX. El aumento del tiempo liberado entre los obreros preocupaba a la burguesía de entonces. La taberna era el principal espacio de ocio para los proletarios, generando prácticas reñidas con los comportamientos que exigía la nueva urbanidad. Los grupos religiosos y los reformistas sociales hacían campaña a favor de un uso racional de este tiempo disponible, lo que supone el cultivo de la salud física y el intelecto (Rybczinski, 1992).

80 del siglo pasado)

- Un quinto momento de irrupción de la visión pedagógica de la recreación (finales del siglo XX)

En este proceso, la visión anglosajona que pauta el enfoque fundacional va perdiendo peso y surgen otras influencias que contribuirán a redefinir las miradas sobre las prácticas de recreación organizadas. En este itinerario la recreación va adquiriendo un estatus propio, tomando distancia de la educación física y redefiniéndose a partir de las necesidades locales y perfiles propios de los agentes que han asumido la intervención en este campo. El recorrido que presentamos a continuación será fundamental para entender algunos elementos que explican la singularidad de estas prácticas en Uruguay y nos permitirá relevar sus rasgos más sobresalientes.

### *1.1. Modernización, higienismo y primeras prácticas recreativas*

Para entender el desarrollo de la recreación institucionalizada en el Uruguay, primero es necesario conocer el contexto histórico en el que emergen sus primeras manifestaciones, a comienzos del siglo XX, y en el cual estas prácticas juegan un papel significativo. Son las primeras décadas de este siglo un momento en el cual Uruguay consolida su proyecto modernizador. A este modelo de país moderno se le conocerá como el del Uruguay batllista, pues se reconoce en el presidente José Batlle y Ordoñez a su principal artífice, impulsando las reformas políticas, económicas, sociales y culturales que concretaron la modernidad uruguaya, en un período de influencia directa que abarca tres décadas.<sup>38</sup>

Ya en los cuatro años de su primera presidencia Batlle logra llevar adelante un proceso civilizador<sup>39</sup> necesario para la modernización del país: centralizó el poder político en el

---

<sup>38</sup> Batlle y Ordoñez fue presidente de la República en sólo dos períodos (1903-1907 y 1911-1915), pero su liderazgo en el gobernante partido Colorado se mantiene hasta su muerte en 1929, con una fuerte influencia sobre los gobiernos que le sucedieron. Esta influencia se extiende incluso hasta la década del cincuenta, con la presidencia de su sobrino Luis Batlle Berres (1947-1951), quien profundiza las reformas iniciadas por Batlle y Ordoñez. Se puede apreciar una línea de continuidad desde el primer batllismo hasta fines de los 50, en varias políticas estatales; podemos decir que hasta 1958 “existió siempre un alto grado de consenso en lo que refiere a las políticas globales” (Paniza, 1990, p.60).

<sup>39</sup> Para Elías y Dunning (1995), el proceso civilizador que lleva a consolidación de los Estados modernos supone la centralización político – administrativa, la pacificación del territorio (el Estado monopoliza el

Estado y logró erradicar definitivamente las revueltas caudillescas que caracterizaron al siglo XIX, consolidando una postergada institucionalidad democrática. Con reformas laborales de avanzada y la expansión de la educación, acercó a las clases populares al ejercicio cívico y al comportamiento ciudadano. La masificación de la escuela pública permitió difundir los valores de convivencia y urbanidad que demandaba la vida moderna.

Esto lo logró mediante una serie de medidas que transformaron rápidamente al país en uno de los más industrializados y civilizados del continente<sup>40</sup>, al tiempo que gestionó los equilibrios entre los diferentes actores sociales: “El proyecto de batllismo temprano de lograr el desarrollo económico del país sin el costo social que caracterizaba dicho desarrollo en las naciones viejas” (Paniza, 1990, p.60). Tomando en cuenta los conflictos de la industrialización europea, impuso un modelo de desarrollo industrial sin generar divisiones de clase, a través del proteccionismo económico.

Este modelo modernizador y de integración social encuentra en el tiempo libre que emerge a partir de la reducción del tiempo de trabajo y en los nuevos espacios públicos de sociabilidad, una oportunidad para la apropiación del modelo por parte de los ciudadanos. En la construcción de este nuevo hombre moderno, ciudadano y trabajador, tendrá que ver una mirada racionalista sobre la educación física y la recreación que desde el Estado se busca de promover.

En esta sociedad moderna e integradora, con un importante crecimiento demográfico producto de la mejora en las condiciones de vida y especialmente de una importante

---

derecho a ejercer la fuerza), una democratización funcional que implica una mejora en el equilibrio de poder de las diversas clases sociales, el refinamiento en los modales y normas sociales, el disciplinamiento, en tanto presión social para el autocontrol de las emociones, la importancia de la conciencia como reguladora de la conducta. El deporte y la recreación cumplen en este período un papel fundamental para la creación de un imaginario social acorde a la Modernidad.

<sup>40</sup>Las líneas vertebradoras del período son: el aumento del intervencionismo estatal (mediante la nacionalización y estatización de los servicios públicos); el avance de la institucionalidad democrática; la expansión productiva en la industria y el desarrollo del medio rural (colonización, fragmentación de las grandes extensiones de tierra) junto con el desarrollo de las vías de comunicación (ferrocarriles, caminos, puertos); la profundización del proceso de secularización; y la búsqueda de mecanismos de integración social (legislación social, expansión de los servicios de educación, salud y esparcimiento) (Nahum, 1975; Frega, 2008). En este último punto se destacan reformas laborales de avanzada que apuntaban a mejorar las condiciones de obreros y empleados (medidas que apuntan a la reducción del tiempo de trabajo -ley de ocho horas, descanso semanal, licencia anual, pensión a la vejez-, además de prevención de accidentes de trabajo, indemnización por despido, etc.) y reformas educativas (como la gratuidad en todos los niveles de enseñanza, la extensión a todo el país de la enseñanza secundaria, la promoción de la educación física, y de la formación técnica e industrial)

inmigración europea, se empieza a imponer un discurso higienista que abarca no sólo la vida privada sino también y especialmente el comportamiento en el espacio público. El higienismo ya no como combate de las epidemias, sino referido a las buenas prácticas cotidianas que aseguran la salud del cuerpo y el perfeccionamiento de la raza. “La Higiene era el encumbramiento de la Salud, su perfección, y le correspondía tutelar toda la actividad humana porque, fuese de la clase que fuese, incidía en el mantenimiento de la salud o la provocación de la enfermedad” (Barrán, 1993, p.233).

La medicalización que había alcanzado la sociedad, producto de la imposición del discurso higienista, implicó no sólo al nivel de atención (relación médico-paciente) sino especialmente a la asunción por parte de la sociedad de conductas cotidianas, valores colectivos e imágenes, derivados directamente de la propagación del saber médico, especialmente en sus aspectos profilácticos. De esta forma se aconsejaba “el autoexamen, la cuidadosa selección científica del alimento, el ejercicio físico, la búsqueda del aire puro y la luz solar, el control de los “excesos”, todo en pro del “cuidado de la salud”.” (Ídem, p.10).

En el período analizado para Uruguay -y el batllismo no escapa a esto-, el discurso higienista está en su esplendor<sup>41</sup>, promoviendo prácticas recreativas civilizadas, saludables y al aire libre. En Montevideo<sup>42</sup>, esta es la época de creación de los parques ubicados en diversos barrios de la ciudad, -Prado, Central<sup>43</sup>, Urbano<sup>44</sup> y Capurro- y de las ramblas bordeando la costa, en el marco de una política urbanística que promueve el contacto con la naturaleza y la práctica de hábitos saludables.

---

<sup>41</sup> “Los médicos positivistas -probablemente la mayoría de la clase (médica) en el Novecientos- sostuvieron que la moral debía basarse en la biología y en la higiene, entendida esta última como la ciencia cuidadora y preservadora de la salud. El fundamento ético de la tan buscada moral laica sustitutiva de la religiosa se hallaría en los principios que construían la salud, el bien supremo. Y como ese bien individual dependía de lo social y a su vez lo regía, la higiene debía regir la acción de los gobiernos” (Barrán, 1993, pp.177-178). El autor documenta la estrecha relación de la “clase médica” y el batllismo. Los principales médicos de la época eran a su vez notorios dirigentes batllistas -Soca, Narancio, Scoseria, Turenne, Legnani, Rossi, Vitale, Ricaldoni-, al tiempo que los médicos representaban la segunda profesión de la clase política de la época (la gran mayoría eran abogados)

<sup>42</sup> Buena parte del itinerario que describimos en este capítulo se centra en Montevideo. Esta ciudad no sólo es la capital del país, sino que concentra cerca de la mitad de la población del país y una mayor proporción de la población urbana. Por otra parte, en Montevideo se concentran las instituciones de educación privada más importantes y la mayoría de los casos que son referentes para este enfoque. El peso de esta ciudad respecto al conjunto del país y el hecho de que en ella se concentran la mayor parte del universo de nuestra investigación, nos lleva a priorizarla en nuestro análisis.

<sup>43</sup> Luego denominado De los Aliados y finalmente Parque Batlle, en honor al presidente que lo concretó.

<sup>44</sup> Hoy denominado Parque Rodó.

El Plan de Embellecimiento y Ensanche de Montevideo<sup>45</sup> que se concreta en estos años, se constituye en el proyector rector de la política de plazas, parques y jardines en la ampliación urbana, a partir de una concepción sistémica del espacio público (Carmona y Gómez, 2002, p.44). De acuerdo a las nuevas concepciones higienistas y un criterio previsor de desarrollo urbano, se plantea generar reservas de áreas verdes que oficien de “pulmones” en el posterior desarrollo de la ciudad, donde respirar aire puro, tomar sol y movilizar los cuerpos.

A partir de la promulgación de este plan, se irán desarrollando los principales parques de la ciudad y las ramblas costaneras, en las primeras décadas del siglo XX, confluyendo la acción pública con el apoyo de privados que donaron muchos de los terrenos (Ídem, p.43).

Este Plan responde al discurso higiénico y será funcional al reformismo batllista, recreando el imaginario visual de una ciudad moderna, construida a partir de cánones europeos y que valoriza los espacios públicos de encuentro social y de reencuentro con una naturaleza domesticada. Por otra parte, los Parques reflejan el ideal moderno de democratización de los espacios públicos, buscando el bienestar colectivo y el desarrollo de las necesidades sociales de esparcimiento.

El diario El Día, órgano de prensa del batllismo, reseña las diversas posibilidades de ocupar el tiempo en forma sana, que brinda Montevideo, “esta capital tan hermosa y salubre”:

[...] si sopla demasiado recia virazón en la playa de los Pocitos, va a buscar la calma en la de Capurro. Si el Pampero azota con violencia el balneario del Parque Urbano, encuentra plácido refugio bajo las umbrosas arboledas del Prado, o en los aireados pabellones del Tea-Garden de Villa Colón; disfruta de la amplia hospitalidad que le brindan los clubs sociales; va al teatro si le place, y si no, se va a tomar el fresco y a hacer un rato de sociedad en la rambla de los Pocitos o en la

---

<sup>45</sup> Inspirado en el Plan Haussmann que transforma París a mediados del siglo XIX, la Junta Económico Administrativa de Montevideo aprueba en 1891 el “Plan de Embellecimiento y Ensanche de Montevideo”. Este Plan concibe la integración de las plazas, parques y paseos en un sistema de espacios públicos, de acuerdo al estilo de las principales capitales de Europa. Para asegurar esta modernidad europea, se contrataron paisajistas franceses, como los hermanos Racine, Tahys o el propio André a quien se le había encargado el diseño del Plan (Carmona y Gómez, 2002).

terrazza del Parque Urbano, o si lo prefiere se instala en la explanada del restaurant de Capurro desde donde puede extasiarse en la contemplación del bellissimo panorama que desde aquel punto se domina. (Castellanos, 1981, pp.44-45)

A lo largo de la costa, los Parques Urbano y Capurro, junto al balneario de los Pocitos, ofrecen posibilidades de conjugar los espacios verdes con el mar. A ellos se complementan el Parque Prado y el Parque Central, configurando un verdadero sistema que espacios públicos que rodean la ciudad vieja y serán refugios de naturaleza en el desarrollo de la ciudad cuyo crecimiento pronto los trascenderá.

Los Parques son diseñados de acuerdo a las normas del paisajismo inglés, que implican el rechazo por el orden artificial, se valora la variedad y la sorpresa a través de una caminería sinuosa, enjardinados, agrupamientos boscosos de diversas especies y lagos artificiales con formas libres (Carmona y Gómez, 2002, p.44) La arquitectura propone escalinatas, puentes y terrazas que confluyen en algunos casos hacia la playa. La ornamentación responde a los cánones europeos, con variedad de esculturas dispuestas en diversos rincones del parque y con faroles y bancos a lo largo de los diferentes caminos. De acuerdo a las expectativas de la época, los parques incluyen diversos servicios como juegos, restaurantes, hotelería, lechería, quiosco de música, y en algunos casos canchas deportivas y un pequeño zoológico.

La playa de Capurro, punto céntrico de la amplia bahía, es quizás nuestro sitio costero máspreciado. A pocos pasos de la costa, surge esplendorosa nuestra campiña con todos sus atractivos, con sus mágicos panoramas. Y sobre tan elegido pedazo, circundado de jardines que los dibujan graciosamente infinitos senderos, ramblas, elegantes balustradas, un hotel de relevantes méritos arquitectónicos, se alza una pista que dice la última palabra en el género. Su piso de asfalto reúne las más amplias ventajas para el sport. (Castellanos, 1981, p.20)

En un país que crece al impulso de las oleadas de inmigrantes, el proyecto modernizador del batllismo logra conciliar a los diferentes actores sociales en una misma visión respecto al uso del tiempo libre. Diversas comunidades de inmigrantes, españoles e italianos en su mayoría, comenzarán a desarrollar formas asociacionistas en las cuales las actividades recreativas al aire libre tendrán un lugar destacado. En 1887 la asociación de inmigrantes vascos *Laurak-Bat* adquiere una quinta en Paso Molino para

los paseos campestres de sus asociados y construye una plaza de pelota en el Campo Euskaro (Medina Pintado, 1991). Para ese entonces la comunidad gallega ya realiza bailes campestres y fiestas que culminan “en la madrugada con una recorrida por las calles al son de las gaitas.”, además de paseos y romerías. “Son días donde los inmigrantes españoles confraternizan y en el caso particular de los gallegos, al son de gaitas, ataviadas a usanza tradicional procuran recrear el clima típico de su lejana Galicia” (Vega Castillos, 1991, p.80). En cuanto a las diferentes colectividades italianas tendrán sus propios centros recreativos a partir de 1880<sup>46</sup>.

El tiempo libre es el nuevo espacio de sociabilidad, en contacto con la naturaleza, lo que asegura prácticas saludables en lo físico y también en lo moral. En esto coinciden los movimientos religiosos, los sindicatos, las organizaciones sociales y culturales, e incluso los industriales, que desde sus diferentes medios de expresión se encargaban de formar la opinión pública en este sentido (González Sierra, 1996).

Los Montevideanos harán uso de esos nuevos espacios públicos, alineados con los valores que impone la sociedad moderna. Especialmente los domingos serán los días consagrados al paseo por las Ramblas y Parques. Personas de todas las clases sociales comparten ese espacio, junto a sus familias, amigos y vecinos, coincidiendo en el uso saludable del nuevo tiempo disponible.

Un uso sano del tiempo libre implica el encuentro con una naturaleza domesticada, a través de paseos por parques que incluyen lagos artificiales, y una variada vegetación traída desde las regiones más diversas. A través de los parques, se desarrollan actividades para el desarrollo de la higiene del cuerpo y de la mente (caminatas, deportes), y el cultivo de la salud psico-física.

El cuarto número del semanario Anales Mundanos de 1915 reseña la inauguración de una pista de patinaje en el Parque Capurro, por iniciativa de la Compañía Transatlántica.

---

<sup>46</sup> “La società ricreative sono il terzo gruppo di aggregazione della collettività: un Casino italiano è nominato nel 1880 e il Circolo italiano sorge a inizio secolo, a imitazione dell’omonimo di Buenos Aires. Si tratta di luoghi di incontro de prominenti della colonia, professionisti, commercianti, imprenditori, e intellettuali, gli stessi che sostengono, sul piano della beneficenza, l’ospedale italiano. I settori popolari della colonia si riuniscono in associazioni che hanno semplici finalità ricreative (Società ricreativa ossolana, Centro ricreativo piemontese, I Vesuviani, Società ricreativa La Comasca) o sportive (Centro atletico italiano) o filodrammatiche e canore (Lega lombarda corale istrumentale, Scuola corale filodrammatica) (Favero y Bernasconi, 1993, p.387).

El cronista celebra la llegada de esta opción de tiempo libre, que viene a recuperar una práctica deportiva que fuera abandonada por otras actividades “menos saludables”:

Y esa ausencia de sitio apropiado y atrayente, hizo languidecer la afición por este sport, sustituyéndolo, en los momentos que se había dedicado a su cultivo, por otras diversiones, cuyos inconvenientes surgían claros al comprobar las desventajas. Se congregaban en biógrafos y teatros, sitios cerrados, anotándose al margen de la reforma, dos notas subidas: falta de ejercicio, falta de aire. (Castellanos, 1981, p.19)

La cita subraya el carácter higienista del discurso dominante, privilegiando las opciones de tiempo libre que incentivan al ejercicio físico y al contacto con el aire libre. El paseo en bote es una de las actividades más disfrutadas, en este reencuentro con la naturaleza domesticada. Permitía desarrollar una actividad física, al aire libre, resaltando el espíritu romántico del ocio burgués. Tal lo refleja esta nota de la revista *Anales*, de 1918:

Quando reina bonanza y la frágil embarcación se desliza tranquila sobre el agua, entonces el “comandante” puede entretener sus ocios con el cigarrillo egipcio o el autor favorito, recostado entre los rollos de cuerda, abandonado a la dulzura del “dolce far niente”, mientras la costa lejana se dibuja grisácea en el fondo del paisaje y el cielo y el agua se confunde allá, delante de la proa, en un abraso inmenso y voluptuoso (Ídem, p.48)

Los parques implican nuevos y más amplios espacios de sociabilidad. Si bien la asistencia es masiva, la interacción directa suele ser muy poca, lo que arroja un manto de anonimato a las relaciones. Sin embargo el papel simbólico de estos encuentros es enorme, pues implicaban una verdadera ceremonia de apropiación de los valores de higiene física, mirra y social.

La Rambla costanera es el lugar de exhibición por excelencia. El paseo continuo, de un extremo al otro, es la actividad ceremonial del ocio, una oportunidad para mostrarse y reconocerse como miembro de esta nueva Modernidad. Tal es el ritual del paseo veraniego por la Rambla del Pocitos, descrito en esta crónica del diario *El País* en 1928.

Ha llegado, con el calor, la época en que una buena parte de los habitantes de la

ciudad va todas las tardes y todas las noches a pasear por la Rambla de Pocitos. Una multitud variada, llena todos los días las amplias aceras y pasea incesantemente para un lado y para otro, mientras van comentando las cosas pequeñas que embrollan la actividad siempre creciente de la urbe. (Baroffio, 1942, p.62)

El ritual del paseo por la Rambla tiene que ver con el carácter ostentatorio del ocio, una forma de exhibición social de la nueva burguesía y de adaptación de la incipiente clase media. Se toma como referencia los gestos, la indumentaria y los objetos propios de miembros de sociedades que ya pasaron por este proceso modernizador, como los países de Europa occidental y Estados Unidos. Estas formas implantadas de auto representación contribuyen a la creación del imaginario de sociedad moderna e industrial que se quiere imponer.

El cuadro es de una gran solemnidad... Pasan familias enteras, los padres detrás, vigilantes, con mirada adusta, casi corriendo para alcanzar a las hijas que van delante, respondiendo con saludos a los saludos y con risas contenidas a la frase amable, dicha con voz baja, casi junto al oído.

Pasan los grupos de jovencitos, de esos que en su afán de parecer mejores, imitan en su indumentaria y en sus modos, a esos americanos que nosotros vemos desembarcar en los buques de carga. Sombrero en mano, acampanado el pantalón, luciendo un peinado muy liso y muy lustrado y completando la imitación con la pequeña pipa recta en la boca de la cual sale siempre una columna de humo que se cuele en los ojos de las niñas. (Ídem, p.63)

Pero la promoción de este modelo de ocio es también un instrumento político para la clase hegemónica, que buscará, a través de los paseos y deportes, consolidar el proceso civilizador mediante el disciplinamiento de los juegos populares y el fortalecimiento de la fuerza de trabajo. El impulso de la sociedad industrial necesita contar con masas de trabajadores fuertes y saludables, cuya energía contribuya a la expansión económica. "El cuerpo propio y sobre todo el de los demás- fue visto como valor económico y político" (Barrán, 1993, p.122).

La formación y el cuidado del cuerpo, orientada a prácticas higienistas, responden a la necesidad de secularización de lo corporal impuestas por la Modernidad. El cambio de

sensibilidad en la cultura del Uruguay, a partir de la entronización de la salud y el cuerpo, suponía “un hito final en el proceso de secularización de la cultura uruguaya” (Ídem, p.11). La sustitución de una moral religiosa despreciativa de lo corporal por otra laica que valoró la vigorización de los cuerpos para el mejoramiento de la raza. “El componente clave de esta nueva cultura fue el descubrimiento hedonístico y disciplinante a la vez del cuerpo” (Ídem, p.116).

En este contexto la recreación se va consolidando como práctica social estrechamente vinculada a la educación física, producto de una ideología higienista que procura la profilaxis física, social y moral. Ante la legitimidad social que van adquiriendo estas prácticas, comienzan a surgir los primeros discursos a favor de su institucionalización, incorporando la cultura física al plan de educación primaria, aunque sin la pérdida del beneficio de la actividad en estos espacios públicos. A modo de ejemplo, el profesor de Gimnasia de Instrucción Pública Alejandro Lamas propone destinar la tarde del sábado (de tres a cuatro y media) para juegos y ejercicios al aire libre, en los parques (Urbano, Central y Prado) y explanadas sobre el río (rambla costanera) (Lamas, 1912).

Se empiezan a dar, así, las primeras experiencias locales de asociacionismo juvenil, inspiradas en los movimientos de recreación racional anglosajones. Grupos de jóvenes vinculados en su mayoría a diversas iglesias cristianas comienza a reunirse para realizar actividades sociales, físicas y recreativas, siempre acordes con la moral higienista. Entre estos se destaca el Club Protestante -liderado por el Prof. Eduardo Monteverde con el apoyo de diversas Iglesias protestantes- quien toma el modelo asociacionista de la Young Men's Christian Association - YMCA (Conard, 1959).

También habrá experiencias basadas en la metodología de los Boy Scouts, como los grupos Vanguardia de la Patria, los Boy Scouts Uruguayos y los Exploradores, éstos últimos católicos, todas breves en su duración (Rodríguez, 1930). El discurso de higiene social fundamenta el sentido de estos grupos:

La institución de los BOY SCOUTS arranca a los niños de las contaminaciones perniciosas de la calle, de los malos ejemplos de la holganza, de las compañías inconvenientes ó inmorales, de los juegos torpes ó embrutecedores; y, distrayéndolos al par que los educa, despertando fructíferas ideas de solidaridad, de

mutua ayuda y respeto; aleccionándolos sobre el verdadero valor moral del hombre, que debe ser pudoroso, fuerte y servicial, -los prepara para la tremenda lucha de la vida, para afrontar los peligros y las necesidades, para salir con éxito en sus empresas, para ser en fin factores útiles y de progreso en el desenvolvimiento de la sociedad. (Pérez Petit, 1915)

Con estas iniciativas dirigidas a niños y jóvenes podemos empezar a caracterizar un enfoque higienista de la recreación (Lema, 1999), trasplantado desde un contexto de industrialización anglosajona. Este se ilustra a través del paradigma *alma, mente, cuerpo* impulsado por estas organizaciones, y muy extendido en los países protestantes que lideran la industrialización del siglo XIX. Esto alude a la búsqueda de equilibrio de las dimensiones espiritual, cognitiva y corporal del sujeto, lo que se alcanza a través de prácticas de tiempo libre que incluyan actividades religiosas, culturales y físicas.

Frente al desarrollo y masificación de las actividades recreativas, la moral higienista impondrá la necesidad de institucionalizar estas prácticas para asegurar el uso racional del tiempo libre, mediante un organismo que oriente las políticas de educación física, deporte y recreación. Es así que médicos, educadores y políticos comienzan a promover un involucramiento activo del Estado en la difusión de los deportes y en la institucionalización de la educación física y la recreación.

El higienismo prácticamente se confunde con la educación física y despliega una diversidad de hábitos de conducta que constituyen la moral laica a inculcar por los educadores a partir del saber profesado por los médicos (Dogliotti, 2012. p.144)

Las ciencias biológicas y médicas constituyen el suelo epistémico de la cultura física en este período. Se pretende un método racional para la cultura física, sustentado en esas ciencias. (Ídem, p.155)

Es así que en pocos años la llegada de la YMCA al Uruguay y la creación de la Comisión Nacional de Educación Física, marcarán el inicio de la recreación organizada en Uruguay, en un contexto de optimismo hacia las virtudes higiénicas de estas prácticas.

## 1.2. La institucionalización de la recreación higienista

Previo a la fundación de la ACJ-YMCA, en Uruguay no podemos hablar de recreación institucionalizada. Si bien los planes de educación primaria y secundaria contemplan la educación física, esta se limita a la gimnasia al estilo sueco y a juegos metodizados al aire libre (Lamas, 1912). Por lo que la llegada de la YMCA al Uruguay transformará no sólo el enfoque de la educación física, sino también que institucionalizará las prácticas recreativas desde un enfoque higienista (Lema, 1999).

En la difusión de este enfoque juega un papel preponderante la YMCA norteamericana, organización que asume como misión pastoral la promoción de hábitos de higiene y cultura física en Latinoamérica. Para ello se envían a los Secretarios Fraternal, miembros activos de la asociación, para colaborar en el desarrollo de sedes locales en diferentes ciudades latinoamericanas. Es así que a partir del Club Protestante y con la llegada del primer secretario fraternal -Felipe Conard- se funda en 1909 la Asociación Cristiana de Jóvenes de Montevideo (Conard, 1959).<sup>47</sup>

En 1912 la Asociación decide priorizar la promoción de la cultura física, para lo cual se crea el Departamento de Educación Física, arribando otro secretario fraternal para hacerse cargo del mismo. Jess T. Hopkins, maestro de educación física formado en el International YMCA College de Springfield tendrá la misión de desarrollar no sólo la educación física en la asociación, sino también de lograr el mayor impacto en las principales instituciones públicas, tal cual lo documenta la investigación desarrollada por Dogliotti (2012). En la misma se demuestra no sólo la influencia del modelo YMCA en la consolidación de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), órgano rector del deporte y la recreación en Uruguay, sino también que esta influencia fue explícita y premeditada. A modo de ejemplo, este fragmento de la carta que le escribe Hopkins al Director del Springfield College, a dos meses de su llegada a Montevideo:

---

<sup>47</sup> Procesos similares pueden encontrarse en otros países de la región. Para el caso de Brasil cf. Mascarenhas (op. cit.); Gómez, Ch. & Pinto, L. (2009). El ocio en Brasil: analizando prácticas culturales cotidianas, académicas y políticas (123-180). En Gomes et al (Org.), *Tiempo Libre, Ocio y Recreación en Latinoamérica*. Belo Horizonte: UFMG. En Argentina cf. Suárez, S. (2009) Una aproximación a la representación social de la recreación en argentina (41-65). En ídem.

El Presidente de la Asociación, Mr. Towers, es miembro de esta Comisión, y ha aceptado la designación con el solo propósito de usar su influencia para poner al Director Físico de la Asociación en buenas relaciones con esta Comisión. Y esto, me complace decirlo, está funcionando muy bien. La Comisión está planificando un sistema de plazas de deportes y justo esta tarde el presidente vino en su automóvil para llevarme a inspeccionar el sitio de la primera plaza. Me dio un bosquejo de sus planes y me pidió para reunirse conmigo mañana y ofrecerle las sugerencias y críticas que desee.

Agosto, 29: Tuve que interrumpir esta carta hasta ahora. Tuve el placer de pasar una hora y media con el Presidente y Tesorero de la CNEF ayer discutiendo los planes para sus plazas. Debo entregar un plan y detallar una lista de equipamiento mañana para su aprobación. Además sugirieron que les gustaría que yo tuviera algún tipo de relación oficial para la supervisión. [...] Estamos muy entusiasmados con el asunto porque prácticamente significa que podremos controlar la situación de las plazas y si hacemos una buena impresión en la Comisión, no hay duda de que podremos tener una gran influencia en todo el trabajo de este órgano nacional en sus esfuerzos por establecer un movimiento nacional por la educación física. [...]

Tomando todo esto en consideración: la CNEF, las Escuelas Públicas, la Universidad, y el Sistema de Plazas de Deportes; en ningún lado encontrará un departamento físico de la Asociación una situación más promisoriosa y única para un maravilloso trabajo de extensión. Estoy muy feliz de tener esta oportunidad. (Hopkins, 1912 citado por Dogliotti, 2012)

De las palabras de Hopkins se desprende que esta labor de extensión del Springfield College, institución universitaria de la YMCA, suponía la promoción del movimiento de la educación física a nivel nacional, para lo cual era fundamental obtener una gran influencia en la naciente CNEF y controlar las plazas de deportes. Esa relación oficial que se le pide a Hopkins para supervisar el proyecto, se concreta con su designación como Director Técnico del organismo. En su doble desempeño como Director de Educación Física de la ACJ de Montevideo y en la CNEF<sup>48</sup>, tendrá una influencia decisiva en el reclutamiento y la formación de los directores de ambas instituciones, impulsando un enfoque de la educación física y la recreación alineado con la matriz

---

<sup>48</sup> En 1913 fue designado Director de Plazas Vecinales, luego Director Técnico de la CNEF. Luego de una ausencia de dos años, retorna en 1919 para asumir como Asesor Técnico Honorario de la CNEF (Dogliotti, 2012).

higienista de la YMCA:

Hopkins recomienda para la etapa de la niñez “juegos en grupo o cooperativos”, ya que son de su preferencia y “no solamente vigorizan y desarrollan su físico, sino que como un principio fundamental educan moralmente” (Hopkins, 1918: 28-29). Para la etapa de la juventud prefiere “los sports atléticos y juegos de competencia tan necesarios y fundamentales para el buen desarrollo físico y moral de nuestra adolescencia” (Hopkins, 1927: 33). En esta etapa el deporte actúa como represión de los instintos sexuales: “la juventud en este período tiene muchas ideas extrañas y curiosas. El mejor remedio para combatir a éstas se administra por medio de juegos de acción y al aire libre” (Hopkins, 1918: 30). Estos desarrollan “coordinación, sangre fría, agilidad, sacrificio, cooperación, valor y fuerza” y le permite al joven “jugar con buenos y sanos compañeros. Una desviación en su camino puede conducirlo a ser un pervertido sexual, un criminal, o un ciudadano de poco valor para la sociedad.” (Hopkins, 1918 citado por Dogliotti, 2012, p.180)

La CNEF había sido creada unos meses antes, en 1911<sup>49</sup>, respondiendo a estos ideales de cuidado de la población y mejoramiento de la raza. Entre sus cometidos iniciales está la realización de juegos nacionales (deportivos), la formación de asociaciones de cultura física racional, promover el asociacionismo deportivo, promover hábitos higiénicos a través de publicaciones especializadas y conferencias de expertos, fomentar la instalación de equipamiento (plazas de juego, gimnasios, baños públicos, stands de tiro), combatir las causas del deterioro físico y ocuparse de la educación física en las instituciones de educación primaria y secundaria (Uruguay, 1916).

Como estrategia principal se destaca desde el comienzo el desarrollo de las Plazas Vecinales de Cultura Física, un modelo basado en los *playgrounds* y parques

---

<sup>49</sup> Se suele adjudicar al Presidente José Batlle y Ordoñez el mérito de su creación, pero lo cierto es que el proyecto de ley que el poder Ejecutivo envió al parlamento el 07 de julio de 1906 proponía la creación de los Juegos Atléticos Anuales (de tres días de duración) y que se destinaran \$50.000 para premios a los vencedores y gastos de concurso. Este proyecto fue modificado por la Comisión de Fomento de la Cámara de Representantes, quienes incorporan en el nuevo proyecto la creación de plazas de juegos populares, baños públicos y la creación de la CNEF, destinando parte del dinero para estos fines. El Legislativo introduce estas modificaciones entendiendo que la educación física no debe apuntar a la formación de una élite de atletas, sino que debe beneficiar a toda la población. “La Comisión se inspira en las conclusiones unánimemente aceptadas hoy por los higienistas y los pedagogos: la tendencia de la Educación Física no debe ser la de formar atletas ni individuos excepcionalmente dotados, sino y con especialidad la de elevar el nivel medio de la capacidad y de la resistencia general” (Uruguay, 1916, p.16). Este proyecto será aprobado en el legislativo finalmente el 4 de julio de 1911, promulgándose tres días más tarde por el Presidente Batlle.

norteamericanos, que en sus primeros años se definirá como un centro recreativo para el desarrollo de actividades físicas, lúdicas y deportivas. Así lo promociona Juan A. Smith, primer presidente de la CNEF, en un folleto de 1913 (año en que se inauguran las dos primeras plazas):

El concepto moderno de Plazas vecinales de cultura física, es proporcionar al hombre no sólo un centro recreativo, sino la enseñanza racional y científica de todos aquellos ejercicios que contribuyen a la mejora, embellecimiento y vigorización de la raza, cuidándose en primer término, que aquellos no sólo influyan benéficamente a favor del cuerpo, sino que ejerzan su benéfica acción sobre el espíritu de todos los cultores haciéndolos dueños de virtudes, sin cuya posesión inútil, sino perjudicial, sería la mayor perfección física. (Smith, 1913, p.7)

Las Plazas Vecinales buscan responder a las necesidades del crecimiento urbanístico en el Uruguay moderno, atendiendo a los efectos que la vida en la ciudad y el trabajo industrial acarrear en la salud de la población.

(Montevideo) cuenta hoy con barrios excesivamente poblados, cuyos habitantes viven aglomerados en construcciones poco higiénicas, sin aire suficiente, no obstante la privilegiada ubicación entre mares que esos barrios ocupan, sin agua bastante para sus abluciones diarias y sin espacio para su movimiento.

Retardar la creación de los pulmones populares [...] sería imprevisión imperdonable y el Estado no debería titubear en decretar, hoy, tantas plazas de cultura física como fuera necesario. (Ídem, p.9)

Las plazas vecinales se promueven como un complemento necesario de la educación escolar, desde una perspectiva regeneracionista.

Las Plazas vecinales de cultura física, serán centros vigorizadores y restauradores de fuerza y salud de las niñas y niños de nuestras escuelas públicas y privadas; allí irán los escolares a resarcirse de la forzada inacción en los inadecuados locales donde, a costa de su desarrollo y de su salud, se les mantiene inactivos durante horas, abatiendo su carácter, abatiendo su vigor a pretexto de desarrollar su intelectualidad, como si fuera posible obtener esto de un niño sin salud o físicamente mal constituido! (Ídem, p.15)

El equipamiento proyectado para estas plazas incluye gimnasio higiénico, pabellones para baños, juegos infantiles (toboganes, subibaja, paso de gigantes, hamacas, campos de arena), juegos atléticos para adolescentes y adultos (barras, argollas, escaleras, cuerdas de suspensión, caballo, burro, etc.), campos de juego para diversos sports (football, pelota canasto, pelota barrera, pelota base, pozo de salto y pista) (Smith, 1913).

A dos años de iniciarse las actividades de esta Comisión, y al tiempo que se inauguran las dos primeras plazas, el Presidente Batlle decide sumar a Jess Hopkins como Director de Plazas Vecinales, buscando un nuevo impulso para esta política<sup>50</sup>. La presencia de Hopkins impone no sólo un énfasis mayor a la práctica de los sports en detrimento de lo recreativo, sino que también incorporará a técnicos formados por la YMCA en diversos roles de dirección.<sup>51</sup>

Tal es el caso de Julio J. Rodríguez formado como *leader* en la ACJ y enviado por Hopkins a Springfield, donde se gradúa como bachiller en educación física. Rodríguez asumirá como Director Técnico de la CNEF de 1920 a 1960, continuando con las políticas trazadas por el norteamericano.

Para Rodríguez (1923) uno de los cuatro objetivos de la educación física<sup>52</sup> es la “recreación física” que se diferenciaría de otras formas de esparcimiento: “Se ha creído conveniente designarla así, para distinguirla de las formas pasivas de recreación tales como los juegos de cartas, el teatro, el actuar como espectador en partidos y pruebas deportivas, etc.” (p.14). Es por lo tanto un enfoque de la recreación físicamente activa,

---

<sup>50</sup> Conard (1959) sugiere que la contratación de Hopkins se debió a cierta insatisfacción respecto al rumbo de la CNEF, aunque no fue posible determinar si esto fue realmente así o si obedece a una visión sesgada por la mirada endogámica de la YMCA.

<sup>51</sup> Esto lleva a Dogliotti a afirmar que “la matriz fundacional que constituyó el proceso de creación de la CNEF provino de Estados Unidos bajo la influencia principal de la YMCA de aquel país. La figura de Jess T. Hopkins fue prominente en este proceso. A lo largo de las páginas de la revista de la CNEF, **Uruguay-Sport**, se muestra este proceso a partir de sus actas: se enviaban diferentes *leaders* reclutados por Hopkins en las plazas de deportes y en la ACJ Montevideo a estudiar a las universidades de la YMCA, se tenían varias suscripciones a revistas, se compraban varios libros de fisiología del ejercicio y educación física de aquel país, se compraban películas educacionales, se enviaban a los conductores técnicos y políticos de la CNEF a congresos y misiones de estudio ” (2012, p.134). Esta influencia determinará también un quiebre discursivo en la educación física escolar, relegándose la gimnasia en detrimento del *sport*.

<sup>52</sup> Junto con la Salud, el Mejoramiento de la energía mental y el Carácter (Rodríguez, 1923).

que se fundamenta en el instinto de juego, un impulso biológico que obedece a la recapitulación filogenética de la evolución de la especie<sup>53</sup>.

Uno de los problemas más importantes de la vida actual es el de hallar los desahogos y salidas apropiadas para la expresión de estos instintos, que, de lo contrario, buscarán y hallarán salida en formas inconvenientes, no aceptables por la sociedad humana. [...] He aquí pues, la gran misión de la educación física, de proporcionar estos desahoga por medio de los juegos y ejercicios, en forma de que estén de acuerdo con las leyes sociales. (Ídem)<sup>54</sup>

Con sus fundamentos higienistas, Rodríguez logrará un crecimiento exponencial de las plazas de deportes en todo el territorio nacional, con el ambicioso objetivo de que cada población de más de 500 habitantes tenga su plaza de deportes. Así se llega en veinte años a poner en funcionamiento 75 plazas de deportes en todo el país, evolución que se plantea en el gráfico 2.

En un país que apuesta fuertemente a la presencia del Estado, las plazas de deportes se constituyen en el principal ámbito de recreación organizada de los uruguayos y, aun primando las actividades físicas y deportivas, aquellas se seguirán definiendo como centros de recreación:

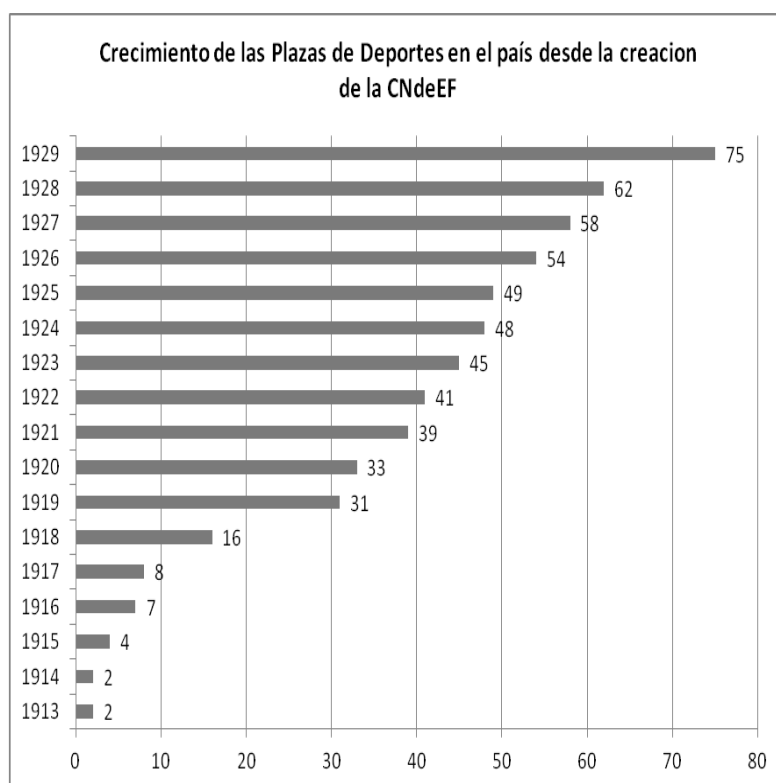
La plaza de deportes es un centro recreativo en la más amplia acepción de la palabra, donde los impulsos de recreación pueden ser satisfechos de una manera sana y saludable y es por esta razón que ella debe contemplar las necesidades y anhelos del niño y la niña en crecimiento y las exigencias sociales, físicas y de recreación de los adultos. (Rodríguez, 1930, p.12)

---

<sup>53</sup> Acorde al marco de científicismo biogenético de la época, Stanley Hall plantea un paralelismo entre el desarrollo del embrión y el desarrollo de las especies. En este sentido, el juego no sería otra cosa que un resumen de la evolución de la especie: el niño nada en el útero materno, luego se arrastra por la tierra y finalmente trepa a los árboles; lo mismo sucedió en el proceso de evolución que llevó hasta la especie humana (peces/reptiles/monos). El niño reproduce así en el juego las costumbres ancestrales que representan anteriores etapas del hombre y de este modo se prepara para la vida adulta contemporánea. (Linaza, 1991) Siguiendo este enfoque, aunque sin explicitarlo, Rodríguez plantea que “La competencia social de los juegos recapitula, casi exactamente, la experiencia de la raza humana, debido a la cual el cerebro civilizado se ha desarrollado” (1923, p.34).

<sup>54</sup> Dogliotti (2012) documenta diversas producciones de Rodríguez donde se ve claramente una línea de continuidad con el enfoque higienista y eugenésico de Hopkins.

**Grafico 2:**  
Crecimiento de las Plazas de Deportes en los primeros años de la CNEF.



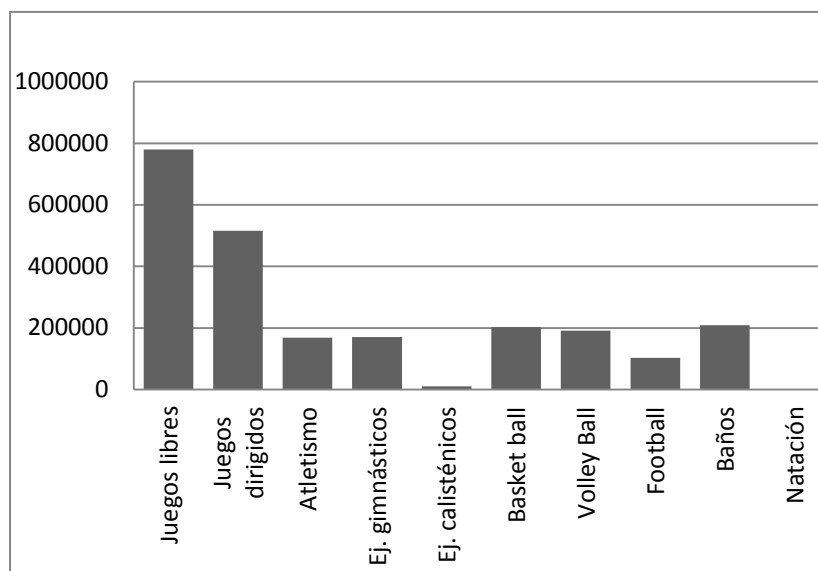
*Fuente:* Rodríguez (1930)

Para la década del treinta, las plazas de deportes esparcidas por todo el país incluyen programas de actividades diversas: gimnasia, atletismo, juegos organizados (deportivos y recreativos), trabajo manual, estudio de la naturaleza, narración de cuentos, música y canto, danzas, fiestas y excursiones, además de plazas de deporte en las playas durante el verano (Ídem, pp.13-14). Esto se refleja en las estadísticas de participación siendo los juegos dirigidos y libres la principal actividad; los registros de 1929 muestran mayor participación en estos que en cualquier otro ejercicio y deporte, como se expresa en el gráfico 3.

Las actividades recreativas tienen muchas más participación que las actividades físicas y deportivas (sólo se pusieron las de mayor participación) Lo mismo sucede con los baños recreativos respecto a la natación (como disciplina deportiva) Otras propuestas de

recreación no físicas cuentan con baja participación (narraciones, canto, exhibiciones, excursiones), aunque probablemente sea una oferta muy acotada.<sup>55</sup>

**Gráfico 3:**  
Cantidad de participantes en las diversas propuestas de las Plazas de Deportes durante 1929.



*Fuente:* Elaboración propia en base a Rodríguez (1930)

Más allá de la acción en las plazas de deportes, en este período la CNEF desarrolla campamentos escolares, con una propuesta que evidencia los fundamentos higienistas de esta práctica recreativa. Se menciona la realización de cuatro hasta el momento, con una duración quince días. Los mismos se realizaban en grupos de doce a catorce niños, con un instructor y plantean un programa diario de actividades con orientación clara a la promoción de hábitos higiénicos (Gráfico 4).

Los campamentos escolares se concebían como una oportunidad única para la incorporación de hábitos de higiene vinculados a la vida cotidiana, como el aseo personal y de la carpa. Por ello hacer la cama, limpiarse los dientes, eran actividades centrales en la vida del campamento y que debían ser fiscalizadas. Un análisis de las

<sup>55</sup> Datos reseñados para el año 1929, aunque no especifica período de registro: Juegos libres 779.745; Juegos dirigidos 515.446; Atletismo 168.495; Ejercicios en aparatos pesados 137.209; Clavas, manubrios y varas 33.466; Marchas y ejercicios calisténicos 10.495; Basket ball - 203.165; Volley Ball 191.854; Football 102.778; Baños 208.822; Natación 1.042 (Rodríguez, 1930).

siete fotografías<sup>56</sup> que acompañan el informe de los campamentos escolares permiten identificar las actividades que se consideran claves y dos de ellas son momentos de explícita profilaxis: en la foto titulada “una carpa y sus ocupantes” se puede ver a tres niños en posición de descanso militar frente a la puerta de su carpa, donde sobresale una cama prolijamente hecha; en otra carpa titulada “inspección matinal de higiene”, tres profesores examinan la boca de tres niños, en la puerta de su carpa, mientras los demás esperan en formación.

**Gráfico 4:**  
Programa de Campamentos Escolares 1930.

Hora 7.10 – Diana. Todos los niños deben levantarse
Hora 7.15 – Ejercicios de desperezo.
Hora 7.45 – Desayuno.
Hora 8.45 – Inspección de las carpas y sus ocupantes.
Hora 9.10 – Clase de instrucción primaria.
Hora 10.10 – Juegos y ejercicios en la playa.
Hora 12.30 – almuerzo.
Hora 15.15 – Merienda.
Hora 16.15 – Excursiones o realización de campeonatos diversos, juegos.
Hora 18.15 – Pesaje.
Hora 19.15 – Cena.
Hora 20.00 – Reunión en el edificio central. Se realizan juegos, pasatiempos, cantos, exhibición de películas cinematográficas, audiciones de radiotelefonía, gramofonía, etc.
Hora 22:00 – Silencio.

*Fuente:* Rodríguez (1930, p.33)

También la playa es un momento destinado a la salud, pues tomar sol se considera sinónimo de vigorización de los cuerpos. En “baño de sol en la playa” vemos al grupo de niños acostados en la arena, sin orden aparente, pero sin el movimiento que cabe esperar para niños que se encuentran en la playa.

---

<sup>56</sup> Las fotografías se ubican en páginas que no están numeradas, las seis primeras entre las páginas 32 y 33, en tanto que la restante se ubica a continuación de la página 36.

Estas actividades de explícita higiene, también se constituyen en momentos de instrucción que ocupan un lugar central en el programa de la mañana. Dos fotos ilustran estos momentos de instrucción: en “lección colectiva sobre la manera de arreglar una cama” un grupo de niños observa como una maestra hace la cama; en tanto que en “una lección de higiene bucal” los niños están formados al aire libre imitando el cepillado de dientes que realiza un maestro, quien está parado en una mesa a su frente. Al igual que en la escuela, el color blanco uniformiza los cuerpos. Aunque en este caso, las túnicas se sustituyen por shorts, musculosas y calzado con medias altas.

El perfil higiénico de esta propuesta recreativa también se manifiesta en el destaque de la actividad física. En la mañana predominan los ejercicios físicos, para desperezar los músculos, previo al almuerzo y para vigorizar el cuerpo a través de ejercicios calisténicos en la playa. En una foto titulada “ejercicios por la mañana, después de levantarse” vemos seis filas de niños uniformados haciendo ejercicios calisténicos (brazos en cruz), bajo la atenta mirada de sus profesores. Otra foto rotulada como “ejercicios en la playa” muestra a siete filas de niños en traje de baño (incluye musculosa) haciendo ejercicios calisténicos (brazos en la cabeza), bajo la atenta mirada de sus profesores.

Es un programa normativo, ya que no sólo planifica las actividades y rutinas, sino que también define estrictas reglas de funcionamiento y convivencia: “Después del almuerzo y hasta la hora de la merienda queda prohibida toda actividad que exija desgaste muscular; el tiempo debe emplearse en reposar, leer, en escribir, en juegos y pasatiempos de quietud” (Ídem, p.33). La raíz militar de esta actividad está presente en la disciplinarización de la voluntad, pero también en la uniformización de la gestualidad del obrero industrial: movimientos controlados, dispuestos sintéticamente en busca de una mayor eficacia (Dogliotti, 2012).

Sin embargo, la disciplina y uniformidad de movimientos parece romperse en los acotados momentos de juego previstos: un rato en la playa de la mañana, un rato de la tarde y otro en la velada posterior a la cena. En “juegos en la playa” dos equipos de niños corren tras una pelota gigante. Pero incluso el espacio lúdico de la tarde puede transformarse en un momento de instrucción: en “excursión a una cantera de granito y estudio del material extraído” vemos al grupo de niños escuchando disciplinadamente

una charla de geología al aire libre, donde el maestro habla sosteniendo una piedra en su mano.

El campamento contribuye así al desarrollo de hábitos de higiene, al tiempo que es una oportunidad de revigorar los cuerpos de niños sometidos a las exigencias de la vida en la ciudad. Son también una oportunidad única de instrucción experiencial en contacto con la naturaleza. La exposición de los resultados de estas prácticas muestra un optimismo determinista que delata la ideología higienista de sus impulsores:

Los resultados obtenidos con la realización de estos campamentos pueden ser calificados como óptimos. Los niños salen de sus hogares con aspecto enfermizo, la tez pálida, las mucosas descoloridas, la mirada inexpresiva, la actitud agobiadora, etc., y regresan a los mismos rebosantes de salud, con el cutis bronceado por el sol, la mirada viva, las mucosas enrojecidas, con mayor pose, llenos de alegría, enriquecidos en experiencias, buenos hábitos y con un enorme bagaje de conocimientos nuevos adquiridos en la vida de campamento. (Rodríguez, 1930, p. 33)

La experiencia de campamentos escolares impulsada desde la CNEF es un buen ejemplo de la matriz higienista hegemónica en las prácticas institucionalizadas de recreación en este período. La influencia de la YMCA configura un enfoque de la recreación higienista predominante durante buena parte del siglo XX, que produce una homogeneización cultural de las prácticas de educación física y recreativas (Dogliotti, 2012), al punto que hoy no se concibe una plaza sin hamacas, toboganes o sube y baja.

Este impacto del enfoque anglosajón en Uruguay no puede explicarse sin atender a los esfuerzos en formar referentes locales que se empoderen de esta visión de la educación física y la recreación. La matriz fundacional de la YMCA estará presente en la formación de los diversos profesionales que tendrán a su cargo los programas de educación física y recreación, tanto en el ámbito público (plazas de deportes, escuelas, etc.) como en el privado, durante este período. Tanto en la formación de los maestros de educación física y maestros de plaza de deportes que lleva adelante la CNEF, como en la formación de Directores Técnicos y de líderes (los primeros profesionales, los segundos voluntarios) que lleva adelante la ACJ, la impronta higienista de la YMCA

está presente, en el perfil de los docentes a cargo de los cursos y en los programas de formación (Dogliotti, 2012<sup>57</sup>).

Estos maestros -luego profesores- de educación física se constituyen durante el siglo XX como el rol profesional más apropiado para llevar adelante los programas de recreación institucionalizada. Sin embargo, creemos que el rol del líder puede ser fundamental para explicar el posterior desarrollo de este campo, por lo que nos detendremos un momento para indagar en su papel dentro de este enfoque.

La YMCA es un movimiento esencialmente juvenil, las propuestas físicas, deportivas y recreativas no son más que estrategia en la formación de jóvenes y en su preparación para asumir como líderes de su sociedad. Por ello, la formación de líderes estuvo presente en los orígenes de la ACJ de Montevideo: “En los comienzos mismos de la vida de la Asociación Cristiana de Jóvenes, dejóse sentir la necesidad de suplementar los esfuerzos y energías de los directores físicos, con la ayuda de líderes o ayudantes voluntarios” (Hopkins, 1929 citado por Dogliotti, 2012, p.189).

Los líderes eran jóvenes de la institución, cuyas cualidades personales y morales los convertían en una herramienta para llevar adelante la misión de la ACJ, dentro y fuera de la institución:

[...] un Cuerpo de Líderes voluntarios es un cuerpo de hombres y jóvenes preparados para realizar las diversas fases del programa de extensión de la institución a la que están afiliados. Ese trabajo de extensión puede llevarlos a otras instituciones que no cuentan con directores físicos preparados o tal vez a un grupo de muchachos de la calle, de “canillitas”, que de otro modo no tendrían la oportunidad de disfrutar los beneficios de una educación física completa o de una dirección técnica en sus juegos (Hopkins, 1929, p.30).

---

<sup>57</sup> Dogliotti (2012) hace un análisis de estas dos formaciones profesionales y plantea que las denominaciones dejan en evidencia dos tradiciones: la del maestro responde a una tradición pedagógico / normalista, reflejando el peso de Varela (retomado por Lamas) en Uruguay; la de director físico responde a la tradición tecnicista / profesional, herencia del pragmatismo sajón. Ambas formaciones dan prioridad el perfil de educación física y sports, restringiendo la formación en recreación a algunos conocimientos sobre el juego del niño y de administración de parques.

Los líderes eran la fuerza de la ACJ y un escalón previo para acceder a las oportunidades de formación profesional, ya que para los cursos profesionales tanto en la ACJ como en la CNEF, se seleccionaba a los mejores líderes de cada generación. Desde esta concepción se matrizó la profesión de la educación física. Los líderes fueron, para Hopkins, el semillero desde donde se seleccionaron los directores físicos: "En esos primeros tiempos, los miembros de los Cuerpos de Líderes se convirtieron en intérpretes de la nueva idea de educación física que los directores extranjeros trajeron a este Continente" (Hopkins, 1927 citado por Dogliotti 2012, p.190).

Al igual que el enfoque de recreación, el modelo de formación de líderes se expandió rápidamente, no sólo en las diferentes plazas de deportes sino también en otras instituciones de la sociedad civil. A modo de ejemplo, el movimiento de campamentos católicos tendrá a finales de los años 30 su propio curso de líderes (Langón, 1939).

El Cuerpo de Líderes es adaptable a casi toda especie de instituciones que desarrollan programa social en el más amplio sentido. Las asociaciones Cristianas de Jóvenes siguen haciendo buen empleo de esa clase de organización de voluntarios. No hay razón para que cualquier colegio o club no haga lo propio. Se recomienda calurosamente la idea y el ideal del Cuerpo de Líderes a toda institución que quiera ampliar el radio de su programa. (Hopkins, 1929, p.31).

Si bien el líder era un escalón previo en el desarrollo del director técnico y del maestro de educación física, como veremos más adelante la masificación de estas experiencias de voluntariado tendrá un impacto en el desarrollo de un perfil profesional propio de la recreación. Sostendremos la hipótesis de que al consolidarse la formación profesional en educación física, la formación del líder voluntario se orientará hacia la recreación, incorporando un enfoque más abierto.

Más allá de la intención fraternal de la YMCA, destinando a sus mejores hombres para difundir los valores de la práctica deportiva y recreativa en el continente, Dogliotti (2012) cuestiona el papel que tuvo esta institución en la homogeneización deportiva (y recreativa, podríamos agregar), "como imposición de un modelo de deporte hegemónico y de sus reglas, lo que implicó la pérdida de otras formas de juegos y prácticas corporales identitarias de estas regiones" (p.246). En este sentido llama la

atención que las sucesivas oleadas migratorias que multiplican la población del Uruguay en este período no hayan logrado un impacto significativo en las prácticas de tiempo libre de la población, por el contrario las políticas de recreación de este período tienen un efecto hiperintegrador para el inmigrante, quien rápidamente se mimetiza con las prácticas culturales y recreativas de la sociedad uruguaya. “Las diferencias nacionales en un país de inmigrantes y nativos fueron subordinadas al sistema ACJ norteamericano; no había lugar para las diversas expresiones corporales, para su mezcla y mestizaje” (Ídem, p.248).

La matriz fundacional de la recreación será heredera del enfoque higienista imperante a comienzos del siglo XX y de un enfoque racional en el uso del tiempo disponible emergente, marcando este primer énfasis hacia la actividad física y deportiva. Sin embargo, el énfasis hacia la recreación física empieza a moderarse hacia la década del cuarenta, dando indicios de un posible cambio de enfoque. En estos años, la influencia de la YMCA ya no es tan evidente y si bien el Director Técnico sigue siendo un discípulo de Hopkins, su pensamiento va evolucionando atento a las transformaciones sociales que se van produciendo en el país<sup>58</sup>. Es así que la delegación uruguaya que participa del Congreso Panamericano de Educación Física (realizado en Río de Janeiro, 1943), integrada entre otros por Julio Rodríguez, planteará a la recreación como una preocupación emergente:

Un problema que nosotros entendemos esencial, que aún no ha sido encarado en nuestro continente en toda su magnitud y posibilidades, y que está íntimamente ligado al desarrollo y mejoramiento de las condiciones de vida del pueblo y por consiguiente al afianzamiento y superación de las instituciones democráticas, correspondió plantear a nuestra delegación: se trata del aprovechamiento adecuado y útil de las “horas libres” del individuo o dicho en otras palabras de la “recreación”. (CNEF, 1943, p.28)

La recreación ya no sólo es una estrategia de disciplinamiento de los cuerpos, sino una oportunidad de compensar el desgaste que el trabajo industrial produce en los obreros,

---

<sup>58</sup> Coincide esta época también con un declive en el discurso eugenésico que vinculó a la educación física y la recreación con objetivos de revertir la degeneración de la especie, ante los peligros de la sociedad urbana e industrial.

humanizando así la sociedad tecnológica y permitiendo al individuo desarrollar su personalidad en base a su interés:

[...] si la actual organización del trabajo deshumaniza a tal punto de aniquilar valores vitales, que la recreación sea aquellos momentos en que el ser humano viva con plenitud, libre de las trabas que limitan su personalidad y en los cuales pueda hacer eclosión sus más puros y hondos deseos. (Ídem, pp.29-30)<sup>59</sup>

Un buen aprovechamiento del tiempo libre emergente implica destinarlo a actividades recreativas que compensen el desgaste físico y psíquico de la persona en su labor, y es competencia de la educación física orientar en el uso adecuado de este tiempo. “La organización de las actividades recreativas es, para decirlo en la forma más sencilla y comprensible, brindar al pueblo la orientación y posibilidades a fin de que pueda hacer una inversión provechosa y adecuada de su tiempo libre” (Ídem, p.29).

El Plan de Acción que la CNEF impulsa en esta década pondrá énfasis en su componente recreativo y fundamentará su concepción general desde un enfoque de educación integral orientado al uso adecuado del tiempo libre (Previtali, 1940), en base a una estrategia de seis componentes:

- Actividad física y deportiva
- Actividad Intelectual
- Actividad Moral
- Actividad Social
- Actividad Artística
- Actividad Manual

La estrategia supone que las necesidades recreativas de la población no se limiten a lo físico. El Plan de Acción de la CNEF, durante este período, considera que “es indispensable ampliar el campo de la recreación para que esta no se limite a actividades físicas y deportivas” (Previtali, 1940, p.33), la supremacía del *sport* parece moderarse ante una mayor preocupación por el uso adecuado del tiempo libre.

---

<sup>59</sup> Es notoria la influencia del sociólogo Georges Friedmann, muy en boga en esta época, quien denuncia los efectos desequilibradores del trabajo industrial en la personalidad del obrero (fatiga, aburrimiento, alienación) y el papel que juega la recreación compensando estos efectos. Cf. Friedmann, G. (1958). *El trabajo desmenuzado*. Buenos Aires: Sudamericana.

La recreación es definida como el empleo adecuado del tiempo libre, sin ocupaciones y tiene dos finalidades:

- i. La de sustituir a actividades con tendencias degenerativas o malsanas para el individuo y para la sociedad.
- ii. La de ofrecer actividades físicas y mentales en un ambiente sano y agradable con tendencias constructivas y altruistas.

[...] Es necesario orientar y guiar al obrero y al empleado en el uso de sus horas libres para que otras actividades no lo perjudiquen a él, a su familia y a la sociedad.

(Ídem, p.32)

Atendiendo a esto, se proponen redimensionar las plazas de deporte con la creación en cada núcleo de población de cierta importancia de un ambiente cultural integral (Campus o Centro de Barrio) donde desarrollar actividades diversas que respondan estos seis componentes. Para ello los centros deben ofrecer:

1. Locales para reuniones de entidades deportivas
2. Locales para oficinas administrativas y técnicas.
3. Locales para funcionamiento de clubes y asociaciones que deben constituirse dentro del centro (Literarias, de arte, de padres, etc.)
4. Locales para reuniones y fiestas sociales.
5. Biblioteca y sala de lectura.
6. Gimnasios transformables en salones para actos públicos (amplio escenario)
7. Vestuarios y baños para niños, adultos y mujeres.
8. Pileta de natación.

Ahora no se trata sólo de confrontar con los hábitos antihigiénicos, sino también con la incipiente industria del ocio, atendiendo a las necesidades e intereses de la población. “No es suficiente combatir las malas distracciones o la recreación comercializada. Hay que ofrecer otras más atractivas. Para esto es menester estudiar y observar las necesidades, los anhelos, los deseos e intereses del obrero y del empleado.” (Ídem, 32) Esto implica asumir el papel del Estado, a través de la CNEF, como garante del derecho a la recreación. “La recreación es una necesidad del hombre, a cuya satisfacción el tiene derecho. No es un favor especial que se le dispensa” (Ídem, p.32).

Este Plan de Acción no sólo anuncia un posible cambio en el enfoque de la recreación, sino que matiza cierto tono moralizante del paradigma YMCA y una visión mesiánica de los *leaders* en los que se había apoyado las políticas de Hopkins y seguidores. Ya no se trata de controlar las desviaciones a la norma en el uso del tiempo libre, sino de educar para su buen uso y brindar las oportunidades para satisfacer un derecho de la población. “Es conveniente educar al niño y al adolescente para que cuando lleguen a la vida adulta sepan usar en forma sana, útil y provechosa el tiempo libre” (Ídem, p.33).

Sin embargo, este nuevo énfasis se empieza a dar en un momento en que la CNEF empieza a moderar su impulso, producto de una realidad económica distinta, por lo que su impacto es relativo, al menos en el ámbito público. La fortaleza del Estado empieza a declinar hacia la segunda mitad del siglo XX y con ella, la capacidad de seguir invirtiendo como se venía haciendo en el desarrollo de la educación física y la recreación. La promoción de este enfoque higienista fue posible en la primera mitad del siglo XX, gracias a la presencia de un Estado sólido y una coyuntura económica favorable que le permite financiar los medios y planes necesarios para asegurar la accesibilidad de la población a las propuestas de recreación, pero esto ya no era sostenible a mediados del siglo XX.

Hasta el momento y en un contexto de fuerte presencia del Estado, el principal ámbito de la recreación organizada eran las plazas de deportes y demás propuestas de la CNEF. Más allá de la presencia destacada de la ACJ, la sociedad civil tiene en este período poca presencia en el movimiento recreativo. Los grupos inspirados en los Boy Scouts no logran permanecer en el tiempo, en tanto que los clubes se orientan a la práctica de gimnasia o de algún deporte, pero no al desarrollo de actividades recreativas.

Sin embargo algunas pocas excepciones se pueden destacar pues, si bien no escapan al optimismo higienista del período, plantean algunos matices que contribuyen a quebrar con esa matriz fundacional de la recreación anglosajona. Me refiero a experiencias como el movimiento de Campamentos Católicos, los encuentros sindicales al aire libre y las propuestas recreativas de comisiones vecinales en barrios populares. Sobre ellos haré una breve referencia que permite ilustrar en forma más amplia este período, buscando los puntos de contacto con el enfoque higienista y las posibles disidencias.

Ante el avance de los movimientos de orientación protestante, la Iglesia Católica crea en 1930 la obra Campamentos Católicos del Uruguay<sup>60</sup> y se comienzan a desarrollar campamentos en un predio propio de La Floresta y también en Piriápolis (Juventus, 1936). En estas instalaciones asisten anualmente diversas asociaciones y colegios católicos: la Asociación de Estudiantes y Profesionales Católicos, la Federación Uruguaya de Juventud Católica, la Asociación de Maestras Católicas, Federación Universitaria de Estudiantes Católicos, Asociación de Bancarios Católicos, Asociación de Empleadas Católicas y el movimiento Hijas de María; también los Colegios Sagrado Corazón, Sagrada Familia, Salesianos y Vicentinos. Entre otros; además de Centros de Jóvenes, grupos parroquiales y dirigentes de la obra Juventus<sup>61</sup>.

Los campamentos católicos tendrán un objetivo de evangelización, siendo experiencias “de vida fecunda y activa, donde se hace apostolado [...] Se ofrece a todos los católicos lugares de vacaciones en que la vida espiritual y física convergen a la práctica del bien y a la creación de amistades cristianas, que participan de las mismas alegrías y sanas expansiones” (Ídem, s/p). Con el liderazgo de Luis Langón, profesor de educación física en el Colegio Sagrada Familia, este movimiento no escapa al enfoque higienista de la recreación: “Así se transforma nuestro Campamento en escuela de confraternidad, donde todos son verdaderos hermanos, con iguales derechos y obligaciones; y como en un mismo hogar, descansan mental y físicamente, tonifican el espíritu y fortalecen los cuerpos” (Ídem).

Lo mismo puede decirse de los encuentros recreativos llevados adelante por diferentes grupos sindicales en las tres primeras décadas del siglo XX los que, pese a tener un fin político, tampoco escapan a los objetivos de higiene física y mental.

En estos años, diversos grupos sindicales (anarquistas, socialistas, comunistas, etc.) promueven la realización de paseos campestres, como forma de concientización política y de recaudación de fondos. Los picnics en parques y espacios naturales de Montevideo

---

<sup>60</sup> Si bien estos no pueden considerarse los primeros campamentos desarrollados por grupos católicos en Uruguay -hay antecedentes de grupos scouts formados en Parroquias y Colegios-, es probablemente el primer intento impulsado por las autoridades de la Iglesia para atender a las necesidades recreativas de la juventud.

<sup>61</sup> Los campamentos católicos apuntan a atender las necesidades recreativas, principalmente de jóvenes, mientras se juntan los fondos y se inicia la construcción de la sede de Juventus - Hogar de la Juventud Católica, antecedente de la actual Asociación Juventus.

organizados por los anarquistas convocaron a cientos de personas durante más de dos décadas. Eran una oportunidad de sociabilidad para las familias obreras, en la cual desarrollar la conciencia de clase, pero también una buena forma de recaudar fondos para el sindicato, sus periódicos o para apoyar a los compañeros presos (González Sierra, 1996).<sup>62</sup>

Pese a tener una finalidad política que implicaba una confrontación de clase, los encuentros campestres se alineaban con la ideología higienista de la clase dirigente en cuanto al contacto con la naturaleza y la práctica de actividades físicas. Es así que se promovía la práctica del deporte como forma de cultivo de un cuerpo sano y de solidaridad de clase, llegando a generarse ligas deportivas proletarias en reacción al deporte burgués (Porrini, 2012).<sup>63</sup>

La labor de los sindicatos se resiente en la década del treinta. La crisis económica del período y la represión política durante el gobierno de facto de Terra, lleva a una represión de la actividad sindical, con lo que la participación popular se canaliza al ámbito barrial. Con esto surge un nuevo actor, que canalizará en parte las necesidades recreativas de la población: las comisiones de fomento barrial.

Las comisiones de fomento o vecinales son asociaciones de vecinos que tuvieron un impulso destacado en la transición hacia la década del cuarenta (Duffau, 2009). En un primer momento apuntaban a mejorar los servicios del barrio, pero muy rápidamente sus actividades se orientan a la recreación. Tal es el caso de la Comisión de Fomento de Aires Puros, que hacia finales de los años cuarenta prioriza el deporte y las actividades culturales, organizando torneos, fiestas con orquesta, veladas cinematográficas, celebraciones patrias y muestras artísticas y musicales (Ídem).

También estas comisiones de fomento respondieron al optimismo de los higienistas, promoviendo salidas y paseos campestres a diversos parques de Montevideo y playas de

---

<sup>62</sup> La Federación Obrera Revolucionaria del Uruguay de orientación anarquista vendió 475 entradas para un picnic en 1916. El entusiasmo seguía vigente en 1930, cuando se vendieron 375 entradas para un nuevo picnic, donde las damas y menores accedían en forma gratuita (Ídem).

<sup>63</sup> Las décadas del veinte y treinta fueron las de mayor auge de estas ligas: “Fue interesante el surgimiento de la Liga de Foot-ball del Centro de Protección de Chauffeurs en 1923 (de influencia anarquista), en los años treinta la Federación Democrática de Foot-ball originada en la juventud del Partido Socialista, y la Federación Roja del Deporte (...) vinculada a la Internacional Roja de Deporte (IDR) fundada en Moscú...” (Porrini, 2012, p.79).

Canelones. El componente benéfico seguirá presente en estas actividades, aunque la recaudación de dinero en esta ocasión irá dirigida a fines menos contestatarios, como sucedió con la recaudación de fondos para el Comité de Apoyo a los Aliados durante la segunda guerra mundial, organizada por la Comisión de Aires Puros (Ídem).

Dentro de los espacios de participación recreativa de los sectores populares, donde encontramos mayor diversidad de propuestas es en los numerosos centros y sociedades de inmigrantes que surgen en este período. Con el objetivo de mantener los vínculos culturales con su patria de origen, surgen en el seno de estas asociaciones -desde los comienzos, pero con especial profusión en los años veinte, treinta y cuarenta- diversos grupos de música y danza folklórica, grupos de teatro, coros, tertulias, fiestas y paseos campestres, una diversidad de actividades culturales y recreativas que apuntan a resistir el embate cultural del país que los recibe.

En este período, las sociedades de españoles formadas a fines del siglo anterior aumentan en número, ya sea las hispanistas como las étnicas regionales. Entre las primeras se destaca el Club Español, un centro de cultura, sociabilidad y recreo de la élite conservadora española, que desarrolla diversas actividades de difusión cultural. Y con un sesgo más popular, encontramos diversas asociaciones de gallegos, vascos, catalanes, asturianos, aragoneses, valencianos, canarios, baleares que, “con la finalidad de preservar su perfil cultural y acentuar su identidad socio-política” (Zubillaga, 2011, p.207), desarrollaban diversas actividades artísticas y recreativas.

Estas asociaciones étnicas se aferran a su tradición cultural en cuanto a las prácticas recreativas, pero no escapan al optimismo higienista, lo que las lleva a la búsqueda por adquirir su propio campus. Es así, que en 1918 se inaugura el centro de Recreo Social de la sociedad Euskal Erría en unos campos al norte de Malvín, centro de reunión de las familias vascas:

Allí, además de la fiesta anual que se trataba de la más importante del año, se realizaba la entrega de premios a los triunfadores en los campeonatos de pelota, se llevaban a cabo reuniones y kermeses organizadas por las comisiones de Señoras, de Beneficencia e Instrucción y de Fiestas, estando además a disposición de los socios que así lo solicitaran. (Irigoyen, s/d)

En el Recreo de Malvín se sintetizan las prácticas recreativas de la cultura inmigrante, la cultura local y la cultura global. Las canchas de bolos “*al estilo del país vasco*” comparten espacio con juegos criollos como el Sapo y un rincón infantil -con hamacas, sube y baja, toboganes- al estilo de los *playgrounds* norteamericanos.

Por el lado de la comunidad italiana, el desarrollo de las asociaciones con fines recreativos es también numeroso, al punto que se pueden encontrar en las principales ciudades del país, y con representación de las más diversas regiones -a modo de ejemplo,

Su objetivo consiste en fomentar los vínculos entre los inmigrantes, mediante la organización de fiestas y de eventos. Por tal motivo, se convierten en espacios de encuentro para las figuras destacadas de la comunidad (comerciantes, empresarios, profesionales) y en ámbitos idóneos para la socialización de los coterráneos y eventualmente para la formación de parejas (Favero y Bernasconi, 1993 citado por Bresciano, 2001, p.123)

Al igual que lo que sucedía con las sociedades españolas, los italianos se incorporan a la búsqueda de un sede que permitiera desarrollar sus actividades recreativas en contacto con la naturaleza. Tal es el caso de la Sociedad Recreativa La Comasca que en 1921 adquiere un predio a orillas del Arroyo Miguelete y comienza a realizar allí sus actividades recreativas, deportivas y culturales (Pallavicini, s/d).

Por su parte, la comunidad judía desarrollará actividades recreativas y de difusión cultural mediante diversas asociaciones. Entre estas destacamos “la Asociación cultural Dr. Jaim Zhitlovsky, que contó con un grupo teatral que puso en escena numerosas obras en Idisch, una biblioteca, un coro y escuelas para obreros” (Porzecanski, 1992, p.60).

Algunos grupos minoritarios de inmigrantes como griegos, croatas, sirios y libaneses también tendrán sus propias actividades. En los años veinte el Club Libanés organiza kermeses, bailes de carnaval con disfraces, talleres de danzas, veladas cinematográficas y teatrales, exposiciones de pinturas. ”La actividad social que desarrolló la colectividad

durante esa década fue amplia y variada: banquetes, recepciones, festejos de aniversarios, bodas, despedidas, etc., que dinamizaron la vida de los libaneses...” (Seluja, 1989, p.65). La colectividad helénica del Uruguay, a partir de la inauguración de su sede propia en 1935 primero en el Cerro y luego en el Prado, desarrolla actividades culturales y festivas: grupos de teatro, danza, grupos juveniles, de beneficencia, audiciones radiales (Acerenza Pruell, 2010). La búsqueda de espacios de sociabilidad al aire libre lleva a mudar su sede del Cerro, barrio de que aglutinaba a la masa de obreros, hacia el Prado, barrio de chacras y parques.

Diversas actividades culturales y recreativas movilizan a inmigrantes de Europa del este. La Sociedad Coral Eslava de Montevideo, los bailes y fiestas en el Centro Húngaro Uruguayo, los baños a vapor y los bailes del club social Juventud Unida de la colonia rusa de San Javier, etc. Especial destaque merecen las actividades de la Sociedad Cultural Yugoslava “Bratstvo” que en 1936 forma un conjunto de música tradicional, un coro, un grupo de teatro e incluso un equipo de fútbol (Antonich, 2005), desarrollando en la década siguiente fiestas y bailes con asiduidad.

Entre las asociaciones de inmigrantes, un caso particular lo reviste la comunidad de inmigrantes valdenses italianos que tiene su mayor concentración en el departamento de Colonia. La Unión Cristiana de Jóvenes toma el modelo de la YMCA, desarrollando campamentos y encuentros deportivos entre las diferentes comunidades, donde se apunta a fortalecer los lazos entre los grupos valdenses, con un sentido más hacia la apertura al mundo y no tanto el retorno a la tradición de la patria que se dejó atrás (Malán, 2013).<sup>64</sup> En esto probablemente haya influido menos su identidad de italianos que su identidad como valdenses, encontrando en los valores protestantes compartidos con la YMCA los fundamentos para sus prácticas recreativas.

El caso de los valdenses no es representativo del resto de las comunidades de inmigrantes, donde los deportes tradicionales no tuvieron un lugar destacado. El deporte era en ese entonces un campo donde la CNEF y sus federaciones tenían su hegemonía.

---

<sup>64</sup>

el modelo de la YMCA para confor

con respecto a la YMCA, como parte del forjamiento de una nueva identidad por parte de las colonias valdenses en Su ” (Malán, 2013).

Todos los uruguayos, incluyendo los inmigrantes, tuvieron posibilidad de hacer deporte en los equipos de las federaciones controladas por la CNEF. Sin embargo, algunas expresiones deportivas muy específicas y claramente identificadas con algunas nacionalidades, tendrán su lugar en las sociedades de inmigrantes. El juego de pelota en las comunidades vascas y el bowling en la croata son un buen ejemplo de esto: “La actividad deportiva predilecta de la comunidad croata fue el bowling europeo. Cada una de las sedes que reunían a los croatas en Montevideo: Hogar Croata, Unión Católica Croata y Bratstvo, contaban con su propia cancha de bowling, las cuales se constituyeron (en los años cincuenta) en un verdadero centro de encuentro y esparcimiento para jóvenes y mayores” (Antonich, 2005, p.304).

En resumen, son numerosos los ejemplos de propuestas culturales y recreativas llevadas adelante por las sociedades de inmigrantes en la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, estas iniciativas no tendrán impacto significativo más allá de esas comunidades, perdiendo fuerza en la medida que las generaciones siguientes no se vieron atraídas por el imaginario cultural de la tierra de sus padres. La fuerza integradora del país de acogida, materializada en una política que tendió a uniformizar las prácticas recreativas, impuso su hegemonía cultural entre los “nuevos uruguayos”.

Las propuestas recreativas de las asociaciones de inmigrantes, al igual que las desarrolladas por los sindicatos y comisiones barriales, y por los campamentos católicos, son experiencias alternativas en un marco de fuerte presencia estatal para la recreación, durante la primera mitad del siglo XX. Si bien estas experiencias no logran evadirse del enfoque higienista impuesto por la CNEF bajo la influencia de la ACJ-YMCA, aún así estas experiencias marcarán ciertas fisuras en la matriz fundacional de la recreación, abriendo camino para nuevas miradas en las siguientes décadas.

Promediando el siglo XX Uruguay está alcanzando los límites del modelo batllista. Al tiempo que la Europa de postguerra está en ruinas, Uruguay vive su era de la abundancia, adelantando los beneficios de un estado de bienestar europeo en cuanto a las oportunidades de disfrute del ocio. La masificación del tiempo libre a partir de las reformas laborales del primer batllismo que reduce el tiempo destinado al trabajo y la adquisición de un nivel de vida cada vez mayor, nos lleva a plantear la hipótesis de que el Uruguay de la primera mitad del siglo XX experimentó una democratización

temprana del ocio. En este período, las clases medias y populares comenzaron a tener acceso a bienes culturales y de esparcimiento, y mayores oportunidades de acceso al deporte y al turismo.

Entre los años 1930 y 1960 se dan en Uruguay una serie de transformaciones tecnológicas que permiten la masificación de la cultura (Faraone, 1968): la radiofonía comienza en 1922 teniendo su auge en los años cincuenta; también en esta década se multiplican las salas de cine en los diferentes barrios de Montevideo y en las principales ciudades del país<sup>65</sup>; buscando preservar la calidad de la cultura se expanden los cineclubes y los teatros independientes, y a partir de 1956 surge la TV.

El turismo tendrá un fuerte desarrollo en este período, desarrollando las playas y balnearios del este, los que se promocionaban como “la Riviera uruguaya” por parte de la Corporación Nacional de Turismo; se mejoran las oportunidades de transporte colectivo en carreteras y trenes; se promueven alternativas de turismo en el litoral oeste y en las serranías. En 1951 Uruguay realizará el primer Festival de Cine de Punta del Este, que llegó a ser el más importante de Latinoamérica, conjugando el desarrollo del turismo y la cultura en un mismo evento.

No pretendemos profundizar en este punto, pero creímos necesario ilustrar esta democratización temprana del ocio, para poder entender mejor el contexto en el cual se rompe con la hegemonía del enfoque higienista de la recreación. Para mediados del siglo XX, los uruguayos han conquistado el acceso a un ocio de calidad, al mismo tiempo que las bases económicas y sociales que lo permitieron están a punto de derrumbarse.

Entre los años 1945 y 1955 se da el desarrollo industrial más importante en la historia del país (que el saber popular bautizó como “el Uruguay de las vacas gordas”), concluyendo un período de consolidación de país moderno. Al tiempo que el modelo mostraba signos de agotamiento, los uruguayos construían el mito del Uruguay feliz:

---

<sup>65</sup> La exhibición cinematográfica tendrá un llamativo auge en los primeros años de la década del cincuenta: a lo largo de 1953 en Montevideo se llegarán a vender un promedio de 23 entradas por cada habitante, al tiempo que encontramos una sala de cine cada 8000 habitantes. Estas cifras comenzarán a declinar en forma drástica con la llegada de la crisis, al punto que en 1993 se llegará a vender una entrada por cada habitante de Montevideo y el número de salas descenderá hasta una cada 28.500 montevideanos (Saratsola, 2005).

El Uruguay surgió a la postguerra como un país con importantes reservas en moneda extranjera, un nivel de vida en ascenso y con sus líderes políticos llenos de confianza en el país y su futuro. El país era saludado, nada menos, como una “democracia perfecta”, con un nivel de vida comparable al de los países europeos y a la vanguardia en cuestiones de justicia social. (Paniza, 1990, p.61).

Este bienestar de la sociedad uruguaya se basaba en la ilusión de una abundancia que no era permanente y ocultaba las bases de una profunda crisis que afectaría en las siguientes décadas al país y a las posibilidades del estado para intervenir en las prácticas de recreación de los uruguayos. A mediados de los años cincuenta, el Estado que construyó su política de recreación mediante la construcción de las plazas de deportes, entrará en crisis<sup>66</sup>. Una vez agotadas las reservas que genera la venta de materias primas durante las guerras mundiales y su prolongación en la Guerra de Corea, la economía del país se empieza a contraer y el Estado se empieza a debilitar.

En este contexto, la labor de la CNEF empezará a declinar hacia un notorio deterioro, al tiempo que nuevos actores surgen desde la sociedad civil para disputar su papel en el ámbito de la recreación. Esta crisis será el marco propicio para el surgimiento de un nuevo enfoque de la recreación.

### *1.3. La emergencia de la sociedad civil y un enfoque de animación*

El enfoque recreacionista es el que monopoliza la recreación en la primera mitad del siglo XX. Pero a partir de la década del '50, los cambios en el contexto nacional y mundial, marcan un punto de inflexión en el desarrollo de la recreación, comenzando a distanciarse de su herencia anglosajona.

En la segunda mitad del siglo XX, cuando el país comienza a perder su fortaleza económica y la estabilidad social, las infraestructuras que soportan al modelo higienista

---

<sup>66</sup> Prueba de ello es que la construcción de plazas y su mantenimiento se desacelera bruscamente, hasta alcanzar un triste “punto muerto”. En dos décadas (1911-1929), la CNEF construyó las primeras 75 plazas de deportes. Para los años ochenta se registran 80 plazas, tan sólo cinco plazas nuevas en las siguientes cinco décadas.

comienzan a caer. A esto se suma la incapacidad del modelo para cubrir las nuevas necesidades e intereses de una sociedad que empieza a perder su bienestar económico y social.

El año 1955 inicia un proceso de deterioro del país, en primer lugar económico, luego social y político. La crisis económica sobreviene a partir de un prolongado estancamiento del agro, el agotamiento del modelo industrial de sustitución de importaciones y el auge de especulación financiera (Nahum, 1997). Esto repercute negativamente en el bienestar de la población a través de la suba de precios, la inflación de la economía y la pérdida del salario real.

La presión de los sectores ganadero e industrial accediendo directamente a cargos de gobierno, y una mayor influencia del Fondo Monetario Internacional, arrastrará al gobierno hacia una mayor liberalización de la economía, que golpean duramente a los sectores populares. Al descontento de estos sectores de la población se suma que el Estado deja de ser árbitro de las tensiones laborales, lo que genera una pérdida del equilibrio social que caracterizó la primera mitad del siglo XX: “Uno de los aspectos relevantes a destacar del período es el deterioro paulatino primero -acelerado luego de 1968- del nivel de vida de los sectores medios y bajos de la sociedad uruguaya” (Nahum, 1997, p.151).

Esto desencadena una serie de hechos novedosos en la realidad moderna del país: en 1958 pierde el gobierno el Partido Colorado, luego de más de un siglo de permanencia, llegando al poder los sectores no batllistas al tiempo que crecen los partidos de izquierda; surge la guerrilla urbana de izquierda y grupos violentos de ultraderecha, quebrando la paz social conseguida en 1904; se polarizan las posiciones, mientras las clases económicamente poderosas presionan para obtener mayores beneficios, las centrales de trabajadores se unifican y movilizan; y se revierte la tendencia migratoria, con familias de uruguayos que empiezan a buscar mejor fortuna fuera del país. (Ídem)

Se comienza a generar un fuerte aumento del desempleo, mientras que el Estado busca frenar este proceso asumiendo mayor cantidad de empleo público, siendo cada vez menor la posibilidad del mismo para sostenerse. La falta de empleo rural genera procesos de migración interna del campo a la ciudad, y de las ciudades a la capital,

formando cinturones de pobreza en la periferia (zona suburbana sin servicios básicos) u ocupando casas abandonadas en barrios céntricos.

Todos los índices económicos y sociales expuestos en este Capítulo muestran como se fue desvaneciendo en estos años el Uruguay democrático, consensual, de clases medias satisfechas. El estancamiento económico, el empobrecimiento general de la población, el estallido de la violencia social, barrieron la imagen del país modelo, perdiéndose también la institucionalidad democrática a partir de 1973, como corolario del fin de una época. (Ídem, p.157)

El período reseñado, el que va de 1955 a 1973, es comúnmente llamado el del “Uruguay de la crisis” y coincide con nuevas miradas sobre el concepto de recreación, que comienzan a disputar espacios hasta hora monopolizados por el Estado. En este tiempo, la recreación comenzará a desarrollar un nuevo enfoque más acorde a la realidad social del país y a un papel menor del Estado, en el cual se reflejan las influencias de los movimientos de animación europeos que empiezan a llegar al país, una experiencia vinculada también a países en búsqueda de salidas a la crisis generada por la Segunda Guerra Mundial.

La Animación se desarrolla en la Francia de postguerra, en un contexto de reconstrucción social y de progresivo aumento del tiempo libre. Ante las necesidades educativas postergadas por las generaciones involucradas directamente en la guerra, surgirá la revalorización del ocio como ámbito de educación de adultos y de desarrollo cultural de la población.

El concepto de animación se empieza a acuñar en Francia a mediados de los años cincuenta y tendrá su desarrollo en los años sesenta, cuando proliferan las instituciones especializadas y las publicaciones teóricas específicas. Si bien se discute si el surgimiento de la animación se da en los sectores católicos o en los laicos franceses (Gillet, 2006), lo cierto es que muchos autores identifican en el personalísimo comunitario del filósofo y pedagogo católico Emanuel Mounier buena parte de su fundamento inicial, lo que nos ayuda a comprender como este enfoque se desarrolla en los grupos de la juventud católica francesa primero y luego entre sus homólogos uruguayos.

Ya sea con base católica o marxista, la animación tiene en sus orígenes una crítica al sistema social que surge de la postguerra, definiéndose como una “práctica fundada en una ideología de la reacción contra los efectos del sistema dominante actual” (Gillet, 2006, p.41<sup>67</sup>) Esto supone asumir como estrategia y finalidad la participación de la comunidad en la gestión de su desarrollo cultural, que los sujetos se apropien de su desarrollo como vía para el cambio social. “...concepción que da valor a la posición de actor del individuo en la sociedad...” (Ídem, p.42).

La animación se desarrollará en una diversidad de ámbitos y campos de intervención. Si bien con el paso de los años se han identificado varias vertientes, hoy día se pueden sintetizar en tres tendencias:

[...] sociocultural (con animadores más bien interesados en el enfoque público), artístico (con animadores más bien interesados por la difusión de los objetos productos culturales) y lúdico (con animadores más bien próximos a asuntos relacionados con el ocio). (Gillet, 2006)<sup>68</sup>

Si bien la vertiente lúdica es la que más se acerca al concepto de recreación, hay diferencias fundamentales entre los modelos. Esta diferenciación excede las pretensiones de este trabajo, pero nos interesa puntualizar esto para entender cómo los movimientos de animación influyen en un nuevo enfoque de recreación en la segunda mitad del siglo XX en Uruguay y varios países de la región.

---

<sup>67</sup> Gillet habla de un universo caliente de la animación para referirse a ese primer período de la animación (entre las décadas del cincuenta y del setenta), definido por la reivindicación de las transformaciones sociales y un segundo período (décadas del setenta y ochenta) de agotamiento de las esperanzas donde “La animación se puede asimilar a un aparato ortopédico, a un factor de cohesión social y de reducción de los conflictos sociales a través de la canalización de las energías hacia la integración, el consenso y el status quo” (2006, p.45).

<sup>68</sup> Gillet (2006) distingue al menos seis categorías a lo largo de los años: la vertiente sociocultural se sitúa desde una concepción antropológica de la cultura, apuntando a la emancipación colectiva o rompiendo el aislamiento cultural; la vertiente cultural pondrá énfasis en la creación de productos culturales por parte de la comunidad y en la mediación entre las obras y el público; la vertiente social que pone énfasis en la dinamización de los procesos grupales (comunicación, toma de decisiones, planificación de la acción); la vertiente socioeducativa que apunta directamente a desarrollar una educación global y permanente, heredero de la vieja tradición europea de educación popular; la vertiente escolar, especialmente en la periferia de los centros escolares (extraescolar y post escolar); la vertiente social-cultural como prolongación y ruptura de la primera, hacia formas más profesionales de producción artística y cultural. En Latinoamérica se tiende a utilizar la denominación de animación sociocultural, para referirse en forma genérica a todo el movimiento.

Más allá de estas diferencias, es interesante ver en el carácter militante de la animación -definida en sus inicios por el voluntariado pero que persiste luego con la profesionalización- ciertas similitudes con los líderes formados por la YMCA. Aunque desde ideologías diferentes, estamos hablando en ambos casos de grupos de jóvenes que se forman para transformar su sociedad y lo hacen mediante una fuerte identificación con su rol la mayoría de las veces voluntario. Como veremos más adelante, este componente militante tendrá su mayor desarrollo en las últimas décadas del siglo XX, cuando la formación de líderes, animadores y recreadores se generalizan en diversos colegios y clubes, impulsando los primeros cursos profesionales.

El desarrollo de la animación coincide con la masificación del tiempo libre -la legislación que reduce el tiempo de trabajo se consolida después de la segunda guerra mundial- y el reconocimiento del derecho al ocio. “Una civilización en la que el ocio se ha convertido en un derecho para todos y tiende lentamente a ser un hecho de masas” (Dumazedier, 1964, p.280). El concepto mismo de ocio cambia, de un tiempo residual subordinado al trabajo cuya finalidad es regenerar la fuerza laboral a un tiempo que pertenece a la esfera del individuo y con sentido propio. Con el surgimiento de la sociología del ocio en Francia, el reconocimiento del potencial del tiempo libre para la reeducación de los jóvenes y adultos y de la influencia del ocio en el desarrollo personal y cultural dará un fuerte impulso a la animación.

La civilización del ocio plantea no sólo una oportunidad, sino especialmente el desafío por parte del individuo de asumir estas oportunidades para su desarrollo cultural. Y esa es la tarea que le compete a la animación, apuntando a una verdadera democracia cultural mediante el ocio:

En nuestra opinión es el problema más importante para el futuro del hombre en las sociedades industriales y democráticas. Los objetivos de desarrollo económico y social son relativamente claros, pero ¿cuáles son los del desarrollo cultural en la escala de una sociedad en las que las masas acceden lentamente al ocio? Se habla de las instituciones necesarias para el progreso de la democracia económica, social, política o escolar, pero dicho progreso supone la participación de los ciudadanos, que implica que estos manifiesten su interés por los conocimientos y valores correspondientes y que empleen una parte de su ocio para informarse sobre las

obras de la técnica, la ciencia y las artes. La democratización del poder, la organización y la decisión es inseparable de la permanente democratización del saber. [...] la promoción del ocio en las masas nos obliga a formular en la segunda mitad del siglo XX el vasto problema de la democracia cultural.” (Dumazedier, 1964, p.280)<sup>69</sup>

Los nuevos paradigmas del ocio, formulados especialmente por los sociólogos franceses, y el desarrollo europeo de modelos de animación social y cultural influyen en la redefinición del modelo recreativo uruguayo, hacia un perfil más sociocultural. En esto juega su papel una nueva institución: la Asociación de Scouts Católicos del Uruguay.

Como mencionamos al inicio de este itinerario, existen en Uruguay grupos basados en la metodología scouts desde comienzos del siglo XX, pero estos no logran permanecer en el tiempo. Recién en 1947 se logra conformar una institución que reúne a la mayoría de los grupos existentes en el momento, la Asociación de Boy Scouts del Uruguay, la cual obtiene el reconocimiento de la Organización Mundial del Movimiento Scouts en 1950<sup>70</sup>. Los grupos que integran esta asociación se mantienen fieles a la metodología desarrollada por el fundador del movimiento, Baden Powell.

En 1954 un grupo de scouts se escinde de esta asociación, para formar la Asociación de Scouts Católicos del Uruguay (ASCU), bajo el liderazgo de Germán Sellera Gastambide. A la luz del progresismo católico de la década del 60 (impulsado por el Concilio Vaticano II), los Scouts católicos comienzan a generar una renovación pedagógica, inspirada en los movimientos de animación franceses.

Francia concentra en ese momento la mayor asociación de scouts católicos y lidera la Conferencia Internacional de Scoutismo Católico, ya que el Jefe de los Scouts de

---

<sup>69</sup> El francés Joffre Dumazedier ha sido considerado el padre de la Sociología del Ocio. A partir de una encuesta sobre el ocio en el desenvolvimiento social y cultural de una pequeña población de 40.000 habitantes (Annecy), logró construir una corriente de pensamiento sobre el ocio de gran influencia en Europa y Latinoamérica. El diálogo fluido que generó entre la teoría sociológica y la acción social inspiró a muchos movimientos de animación y de educación de adultos. “Toda investigación implica una estrecha cooperación entre los creadores, informadores y animadores de la acción cultural, y los sociólogos, antropólogos, economistas y psicólogos” (Dumazedier, 1964, p.13).

<sup>70</sup> Datos extraídos de la wiki scout en español, [wiki.larocadelconsejo.net](http://wiki.larocadelconsejo.net), integrante de la red ScoutWiki. Recuperado de [http://wiki.larocadelconsejo.net/?title=Historia\\_del\\_escultismo\\_en\\_Uruguay](http://wiki.larocadelconsejo.net/?title=Historia_del_escultismo_en_Uruguay) .

Francia Michel Rigal, es a la vez Secretario General de esta organización internacional. En un país donde la animación está captando los ámbitos educativos no formales, los Scouts franceses de postguerra comienzan a forjar su propio modelo scout. Este proceso se inicia con la llegada de Rigal en 1952 a la Comisaría General Rover de los Scouts de France (el grupo más grande), se inician así una serie de transformaciones pedagógicas que pretenden volcar el movimiento a la sociedad de su tiempo. En lo metodológico se modifica el sistema de patrullas creado por Baden Powell y se crea una nueva rama adaptada a los adolescentes de 15 a 17 años<sup>71</sup>.

Los Scouts católicos de Francia establecen una fuerte colaboración con sus homólogos uruguayos, al punto que Michel Rigal visita al menos dos veces Uruguay en 1960 y 1962 (El Heraldo Scout, 1962), fortaleciendo estos lazos y sentando las bases para un momento clave en la refundación del movimiento que será el viaje a Europa, en el verano 64-65.

Los viajes de verano eran una práctica recurrente en el estilo pedagógico impuesto por el fundador de la ASCU, Germán Sellera. Un grupo de cincuenta y siete scouts viaja a Chile en 1957 y otro a Bariloche (sur de Argentina) en 1963. Estos viajes fueron una oportunidad de entrar en contacto con otras realidades scouts, de entrar en contacto con el revisionismo europeo y especialmente de formar a los jóvenes mediante la convivencia: “(Sellera) formaba así, conviviendo.” (Bengoa, Mario. Comunicación personal, 24/10/2014)

En el verano 1964/65 un grupo integrado por cerca de 94 jóvenes y adolescentes pertenecientes a la Asociación de Scouts Católicos del Uruguay viajan a Francia, teniendo un primer contacto directo con sus homólogos franceses y con el enfoque de la animación que estos habían adoptado. Así lo cuenta el Prof. Mario Bengoa, uno de los jóvenes que participó en el mismo:

El Scoutismo francés viene con el viaje. (Sellera) hace el viaje llevando a gurises<sup>72</sup> de 14 a 16 años como scouts, que eran solo varones, con un grupo de “grandes” -

---

<sup>71</sup> Ídem. Recuperado de [http://wiki.larocadelconsejo.net/?title=Historia\\_del\\_escultismo\\_en\\_Francia](http://wiki.larocadelconsejo.net/?title=Historia_del_escultismo_en_Francia).

<sup>72</sup> Expresiones como gurises, chicos o chiquilines son del habla tradicional rioplatense y, salvo especificación, refiere indistintamente a niños y adolescentes, de ambos sexos.

algunos entre 17 y 20 años-, allí forman a los más grandes y a nosotros también, y volvemos. [...] Yo tengo toda la teoría de que Germán hace el viaje para refundar la asociación, y para hacerla al modelo francés. (Ídem)

Si bien el viaje duró tres meses y medio, el contacto con los scouts de Francia fue breve. Tanto los jóvenes scouts, como los educadores (que no tenían más de veinte años, en su mayoría) estuvieron entre siete y diez días en el campamento Jambville a las afueras de París. El resto del viaje lo dedicaron recorrer Europa, poniendo en práctica algunas de las estrategias pedagógicas centradas en la convivencia y el trabajo en proyectos.

Pese al breve contacto con los scouts franceses durante el viaje, la influencia es importante. En ese momento los Scouts católicos de Francia estaban consolidando su propia renovación pedagógica y algunas de estas innovaciones se traen a Uruguay a la vuelta del viaje.

Llegamos e inmediatamente, al bajar al puerto, se fundan los Pioneros, que es la nueva etapa. Separa Scouts, que en Francia se llama Rangers- que es de 12 a 14 y de 14 a 16 funda los Pioneros: trabajo en equipo, por proyectos, etc. [...] Los Pioneros es una invención francesa, los Scouts de Inglaterra, de Norteamérica y de los países de Latinoamérica bajo influencia norteamericana, y la Asociación Nacional (de Uruguay), siguen funcionando con la rama vieja<sup>73</sup>. (Ídem)

En pocos años se da un recambio generacional en la ASCU. Los protagonistas de este viaje desplazan a la mayoría de sus mayores y toman los principales cargos de dirección. Esto significó también un cambio ideológico, ya que la mayoría de los fundadores de la ASCU eran católicos conservadores y los nuevos referentes se identificaban más con el progresismo católico pujante en los años sesenta, y fundamento de buena parte de los movimientos de animación franceses.

En el 68-69 la mayoría de todos esos (los adolescentes que participaron del viaje) ya estamos siendo los educadores. En el verano de 1970 se hace el campamento

---

<sup>73</sup> La metodología scout se organiza en ramas por edad. Hasta el momento, los scouts tomaban el modelo inglés de tres ramas: Lobatos (de 8 a 11), Scouts (de 12 a 16) y Rovers (de 17 a 19) El modelo francés que la ASCU introduce en Uruguay divide la rama scout en dos: Scouts o Rangers (12 a 14) y Pioneros (14 a 16)

nacional en Laguna del Sauce y los que estábamos a cargo de los subcampos todos éramos nosotros. Todos teníamos 20, 21 y 22 años. Los que llevamos adelante el modelo francés fuimos nosotros, como primera generación de Pioneros y luego de educadores<sup>74</sup> en el nuevo enfoque. Toda la parte social también sale de ahí, los que vivieron en la Frontera<sup>75</sup> fueron al viaje a Europa. (Ídem)

La influencia de los franceses se dio también mediada por el vínculo entre los scouts de Uruguay y Chile, pues los franceses mantenían una influencia importante también en este país: “También hay una influencia francesa mediada por los chilenos. Los chilenos metieron un perfil más lúdico (que no tenían los franceses); de ellos aprendimos danzas, canciones, grandes juegos con ambientación.” (Ídem). La renovación pedagógica y metodológica en la asociación es posible gracias al protagonismo que adquieren los más jóvenes y su contacto con otras realidades.

Este recambio generacional se da en un contexto de crisis social y política muy fuerte, lo que llevaba a asumir ciertas posturas en lo ideológico, que impactan a su vez en el enfoque metodológico. Ya no se trata de formar solamente a los jóvenes scouts, sino también extender su labor en la sociedad, especialmente en los sectores más vulnerados por la crisis.

Tenemos como objetivo ayudar a las nuevas generaciones a decir si a la vida, a integrarse a un mundo que está continuamente cambiando, a ser un elemento útil y transformador, luchando contra la resignación, a ser constructoras de la nueva sociedad, más justa y más humana, a vivir pensando en los otros, formando comunidades, a ser sensibles a las realidades que nos rodean, a tener un espíritu crítico y poder decidir LIBREMENTE con todos los elementos como resolver cada circunstancia de la vida, a crecer en la fe como se crece físicamente e intelectualmente. Tener estos objetivos no es exclusivo de lo scouts, pero los scouts católicos del Uruguay se sienten llamados a construir con los otros un mundo nuevo y mejor transformándose en hombres nuevos. (El Herald Scout,

---

<sup>74</sup> La denominación del rol “adulto” dentro de la Asociación, es decir los que asumen la coordinación de los grupos en las diferentes ramas, también acompaña esta renovación. En la década del cincuenta la Asociación de Boy Scouts los llama Maestros Scouts (El Scout Uruguayo, no. 4, nov. 1952) siguiendo la tradición normalista. Con los scouts católicos, en los años sesenta y setenta surge la denominación de Animador Scout (Herald Scout, 4a época, no. 30, dic. 1984). Más adelante se adoptará la denominación de Educador Scout, acompañando la evolución del enfoque, como veremos luego.

<sup>75</sup> Hogar para niños de la calle, que llevaba adelante la ASCU.

1975)

Esta postura lleva a los scouts católicos a asumir compromisos en la transformación de la sociedad y en 1971 crean el Hogar la Frontera, para atender a niños en situación de calle. Allí se encargan de tareas productivas de granja (cría de cerdos, conejos, etc.) y enseñar oficios. Grupos de la rama Rover (entre 17 y 19 años) dedican los fines de semana a campamentos de trabajo y a realizar actividades de animación y recreación con los niños (juegos, deportes, salidas, veladas, campamentos)

Esta dimensión de compromiso social se refuerza cuando un grupo de diecinueve Rovers se establecen en un predio lindero a La Frontera y deciden asumir una experiencia de vida cristiana comunitaria denominada Comunidad El Rincón, para “vivir juntos, compartir la vida con los demás.”<sup>76</sup>

El crecimiento de los Scouts Católicos se da en la década del setenta, al tiempo que la crisis política del país alcanzaba un punto crítico con el quiebre institucional de 1973<sup>77</sup>. Para ese entonces la ASCU era una de las organizaciones más importantes dentro de la Iglesia Católica, con una fuerte influencia en los diferentes grupos y movimientos juveniles, e instituciones educativas de esta confesión.

Virtud del papel jugado por los Scouts católicos y su influencia francesa, el enfoque de la animación se ha implantado en Uruguay, en un momento en que las necesidades sociales demandan otro tipo de abordaje al uso del tiempo libre de la población. Frente a la recreación higienista, sostenida desde un modelo asistencialista con fuerte presencia estatal, surge un enfoque de recreación orientada al compromiso social, la recreación como un medio de desarrollo y progresión personal, como estrategia de organización comunitaria y convivencia. El papel de los scouts en la promoción local de este enfoque alcanzará incluso a los colegios vinculados a la Iglesia católica, como veremos en el próximo apartado.

---

<sup>76</sup> Bengoa, Mario. Comunicación personal. 24/10/2014.

<sup>77</sup> En el año 1973, el presidente Bordaberry, con el apoyo de las fuerzas armadas y de sectores civiles conservadores, disuelve las cámaras legislativas y se inicia así un proceso represivo de ideología conservadora, con persecuciones a líderes políticos, sociales y sindicales, encarcelamientos, torturas, desapariciones forzadas y exilios. Durante este período de quiebre democrático, que se extiende hasta el año 1985, una de las pocas formas asociacionistas que no se prohíbe son los grupos scouts, aunque fuertemente controladas.

Pero las concepciones de la animación tendrán un impacto destacado no sólo en los movimientos juveniles católicos, sino también movimientos populares progresistas. En los años cincuenta se dio una experiencia novedosa, vinculada a la ACJ, que fue la creación de un centro juvenil de barrio en Malvín<sup>78</sup>. Este era un barrio al Este de Montevideo, que estaba presentando signos de deterioro social y especialmente de delincuencia juvenil. Por invitación de una Directora de la escuela de la zona, un (líder o persona vinculada a la ACJ) se acercó a trabajar con los jóvenes el Prof. Arnaldo Gomensoro: “Yo me negué a ir como Psicólogo porque nunca me pareció interesante estudiar a la gente como se estudia a los monos: en una jaula. Y fui con una pelota y una red de Voleibol, a integrarme al grupo” (Gomensoro, 2004).

Así se inicio una experiencia exitosa de recreación, que incorporaba campamentos y actividades deportivas con fines de reeducación juvenil. Desavenencias con el centro educativo, llevaron a Gomensoro a abandonar la escuela y montar el club juvenil en el garaje de su propia casa: “Me fui y atrás mío se vino la mitad del grupo, al garaje de mi casa. Y creamos lo que llamamos *El boliche de enfrente*, un grupo que le llamamos Paideia -los pedagogos eran- más o menos 25 o 30 muchachos” (Ídem).

A partir de este grupo se forma el centro de barrio de la ACJ, que luego dará origen a la actual sede de Portones. El éxito de esta experiencia les facilita el apoyo del municipio, quien les cede un terreno donde se constituye un club juvenil que se constituyó en un factor de atracción para los jóvenes de la zona, con actividades deportivas, excursiones y campamentos, juegos de salón, música, biblioteca, trabajos manuales, entre otras actividades.

El modelo de club juvenil de barrio tomaba distancia de la matriz fundacional de la YMCA. Ya no se trataba de formar jóvenes según los preceptos higienistas, sino de reeducar a jóvenes cuyo contexto social y económico los había llevado a situaciones de vandalismo y delincuencia (Gomensoro, 1954). En este modelo la acción sobre el joven

---

<sup>78</sup> Desde la década del 30, la ACJ mantenía una línea de trabajo social orientada a sectores de población más desfavorecidos, a través del Departamento de Obra Comunal, acciones que se empiezan a acentuar en la segunda mitad del siglo XX.

implicaba tanto la capacitación para el trabajo, como la elevación de su nivel cultural, transformando su personalidad mediante la espiritualización de sus impulsos.

A diferencia del modelo de liderato de la YMCA, aquí el protagonista es el propio joven co-ejecutor de la tarea educativa. (Ídem) La importancia radica no en las actividades a desarrollar sino en la relación educador - educando, un planteo que evidencia una influencia mayor del horizontalismo que entonces promovía Paulo Freire y la educación popular latinoamericana que al verticalismo del modelo de líder YMCA.<sup>79</sup>

La recreación entendida no como entretenimiento, sino como herramienta de educación: “Tomamos como base a la Recreación como medio, el deporte como medio, el canoísmo, el montañismo, todo como medio. Y el fin era la educación o la re-educación” (Gomensoro, 2004).

La pedagogía de pequeños grupos y al aire libre de Baden Powell, junto con la pedagogía de mando y los destacamentos de mando de Makarenko y el equilibrio en la relación educador educando inspirada por Freire, están los fundamentos de los clubes juveniles dirigidos por Gomensoro.

Recreación formativa vs entretenimiento. Y oblicuismo organizacional, en el sentido este que yo decía de Paulo Freire. Para nosotros el oblicuismo es la gran solución. Flexible según la circunstancias, con tendencia a llegar a la horizontalidad, siempre que se pueda, pero asumiendo la necesidad de verticalidad cuando también se impone. (Ídem)

En este enfoque sociocultural, la búsqueda por obtener fundamentos propios de la pedagogía llevó a la recreación a incorporar muchas de las innovaciones pedagógicas, incluso antes que la enseñanza escolarizada. Y en un contexto de creciente ideologización, se empezó a mezclar con las experiencias de educación popular que resurgen en Latinoamérica desde la pedagogía crítica.

---

<sup>79</sup> Si bien Gomensoro (2004) no explicita su contacto con los movimientos de animación, un elemento nos sugiere cierta influencia del scoutismo francés: “Nos cedieron ese local y ahí yo formé un grupo de Pioneros, de 25, 30 muchachos, entre 13 y 17 años, chicas y varones, con los que hicimos cosa muy interesantes. Y abrimos camino en el terreno de campamentos”(s/d). Como vimos, Pioneros era un aporte francés para el trabajo en ese segmento de edad. Esto y la fundamentación que hace Gomensoro (1954) en el personalismo de Mounier, nos lleva a pensar en cierta influencia del enfoque sociocultural, algo que no hemos podido verificar en la documentación relevada.

En los años sesenta, en una etapa en la cual los conflictos ideológicos se agudizaron, el propio Gomensoro se volcó a promover las actividades recreativas en diversos sindicatos (Federación de la Carne, Sindicato de Cañeros, de la Fábrica Uruguaya de Neumáticos, de TEM) y si bien se denominaron Centros de Educación Popular, las actividades recreativas y deportivas seguían siendo el centro de la estrategia de formación y organización comunitaria "...el lema de estos centros era: despertar, unir y organizar. Despertar conciencia, unir para tomar fuerza y organizar para resultar eficientes" (Gomensoro, 2004). Esta es una experiencia intensa, aunque dura pocos años. Con el aumento de la represión sindical, estos espacios de participación desaparecerán.

Tanto el revisionismo que se da en los scouts católicos como las propuestas recreativas que surgen inspiradas por la educación popular, configuran un enfoque sociocultural de la recreación (Lema, 1999; Waichman, 2004). El énfasis comunitario y social que va tomando a la recreación en algunos ámbitos<sup>80</sup>, durante esta etapa, lleva a priorizar las técnicas grupales y participativas, y los juegos de expresión, en detrimento de los deportes y juegos físicos. En sintonía con el proyecto democratizador de la cultura, que está detrás del modelo de ocio de Dumazedier, se concibe a la recreación como un instrumento para llevar adelante la reeducación de las comunidades y la acción emancipadora.

Mientras el enfoque higienista se canaliza a través del rol de Profesor de Educación Física<sup>81</sup> -hasta finales del siglo XX este será el único rol profesional legitimado socialmente para llevar adelante los programas y actividades de recreación-, surgen nuevos actores no profesionales que le disputan ciertos espacios de recreación organizada y que expanden esta nueva impronta sociocultural: entre otros los animadores scout y los animadores pastorales, los educadores populares, y un nuevo perfil de líderes ACJ (que algunos empezaron a denominar animadores comunitarios).

La interrupción democrática que se da en Uruguay durante los años setenta y principios

---

<sup>80</sup> Si bien surge un nuevo enfoque, esto no significa que haya desaparecido el anterior. Por el contrario, los enfoques higienista y sociocultural coexistente, lo mismo que sucederá más adelante con el surgimiento de un tercer enfoque.

<sup>81</sup> En 1952 se crea el Instituto Superior de Educación Física, dependiente de la CNEF, encargado de la formación de los Profesores de Educación Física en el país.

de los '80, tendrá una influencia decisiva en la evolución de la recreación. La dictadura militar, de ideología conservadora, reducirá la acción comunitaria al prohibir el asociacionismo y proscribir a los movimientos de base marxista. Esto enlentece el desarrollo del enfoque sociocultural y, paradójicamente, facilita el surgimiento de un enfoque específicamente educativo, como veremos más adelante.

#### *1.4. La recreación como forma de resistencia durante la dictadura*

Como corolario del proceso de deterioro económico social y político iniciado a mediados del siglo XX, en 1973 se inicia un período de gobierno de facto y de gran represión social y política.

En este período son escasas las experiencias de asociacionismo popular que persistente, pero en estas excepciones es donde persiste buena parte de la resistencia a la dictadura y en muchos casos tiene como protagonista a experiencias de recreación organizada.

En la necesidad de participación y cohesión frente al gobierno autoritario, y en la búsqueda de estrategias para mantener el tejido sociocultural de resistencia al régimen, algunas experiencias de recreación organizada se destacan: la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM), la Asociación de Empleados Bancarios del Uruguay (AEBU) y algunos colegios de inspiración católica son buenos ejemplos de esto.

El movimiento cooperativo de construcción de viviendas por ayuda mutua tuvo su auge en la década del '70. Al tiempo que los ámbitos de participación social estaban restringidos, muchos de los esfuerzos comunitarios se canalizaron en la construcción de viviendas comunitarias, un ámbito que permitía interactuar y organizarse con los futuros vecinos. La necesidad de entretener a los niños, mientras los padres se ocupaban de la construcción llevó a organizar actividades y convocar jóvenes que se ocuparan de desarrollar actividades recreativas, práctica que luego se mantuvo una vez concluidas y ocupadas las viviendas.

*En ese marco nosotros nos inscribimos con varios gurises de la cooperativa y recibimos formación en el área de recreación y juego, técnicas grupales, psicología de las edades, etc.; y empezamos a desarrollar tareas en la cooperativa, ya te digo en un momento clave, en un momento clave de nuestras vidas y en un momento importantísimo también en la vida del país. (E8)<sup>82</sup>*

Respondiendo a esta necesidad, FUCVAM firma un convenio con la ACJ para desarrollar un programa de formación de líderes comunitarios orientado a los jóvenes residentes en estas cooperativas de vivienda. Se trataba promover el desarrollo social de la comunidad a través de líderes juveniles encargados de animar la actividad cultural y recreativa en los complejos habitacionales.

Decidimos impulsar un programa de acción en conjunto con una institución del medio: la Asociación Cristina de Jóvenes (ACJ). Esta no fue una decisión antojadiza, la ACJ había presentado un proyecto ante un organismo internacional, con la idea de trabajar en el área de la vivienda. Así es que se presenta el proyecto a la ACJ de Winnipeg (Canadá) que ve con buenos ojos esta idea y libra los dineros correspondientes para instrumentarlo. Se trataba de que la gente de nuestras cooperativas encontrara un camino de desarrollo social, a los efectos de que la niñez, los jóvenes y los mayores tuvieran un ámbito para la actividad recreativa y cultural... (González, 2013, p.23)

Así se animaron en las cooperativas espacios sociales, culturales y deportivos, cuyo cometido era contribuir a la convivencia, construir vínculos y formar roles, en un marco de valores cooperativos. Al mismo tiempo la capacitación a jóvenes, incluso en algunos casos a adultos, se convirtió en una instancia de crecimiento personal para los sujetos involucrados.

*Un poco apuntando al fortalecimiento, el entramado social, en plena dictadura con todos los espacios de participación y de incidencia de cambio social muy limitados y anulados, el convenio y el proyecto entre el FUCVAM y la ACJ se constituye en una posibilidad de desarrollo personal, colectivo, de fortalecimiento de los colectivos sociales y así como había toda una línea de formación hacia los*

---

<sup>82</sup> Para esta etapa del itinerario fueron de utilidad algunas de las entrevistas realizadas a los referentes. Los entrevistados fueron codificados en la Introducción (ver cuadro 5).

*adolescentes y jóvenes, había otra hacia adultos en todo lo que tiene que ver con gestión, dinámicas grupales, desarrollo de grupo, etc. (E8)*

En un contexto de fuerte represión política y social, la posibilidad reunirse y generar vínculos sociales se convierte en una práctica de resistencia, adquiriendo las actividades recreativas un fuerte sentido político. La recreación en estos complejos habitacionales se convierte en un espacio de disidencia que, si bien era observado con mucha sospecha, no llegó a ser reprimido por el régimen militar.

*Era un espacio de resistencia. [...] nosotros teníamos que pedir permiso para hacer la actividad recreativa. Por ahí nos íbamos a juntar 7, 8 jóvenes (entre 11 y 18 años) pero había que pedir permiso, había que anunciar, entregar el programa de lo que se iba a hacer. [...] Los cursos juntaban jóvenes de varias cooperativas, se hacían por lo general a nivel regional y se hacían a nivel nacional [...] viajamos a Paysandú, a Salto, a Treinta y Tres, a Florida, a Tacuarembó, a Montevideo y ahí nos juntábamos jóvenes de distintas cooperativas [...] Es impresionante pero todos quedamos muy marcados por esa experiencia a nivel personal, ideológico, lo vuelvo a reiterar y en algunos definiendo algunas cuestiones vocacionales, bien interesantes. (E8)*

Estos espacios trascendieron los límites de los complejos habitacionales y se convirtieron en centros de vivencia comunitaria que convocaban a niños y jóvenes del barrio. Los encuentros recreativos entre los grupos de los diferentes complejos desarrollados en este período permitieron que las cooperativas de todo el país se mantuvieran en contacto, camuflando la militancia. Y moldearon varias vocaciones entre los cientos de niños y jóvenes que se criaron en este contexto, contribuyendo a este cambio de mirada respecto a la recreación.

*En ese marco se desarrolló una de las actividades fundantes de lo que de mi formación como persona, como profesional, interesantísimo; uno lo analiza después en la génesis de cómo se van dando las cosas, en mi formación política, ideológica también sin dudas. Ahí conocí gente que fue marcando una forma de ser de trabajar, de encarar la educación y bueno después toda una propuesta también a un mundo desde lo teórico, lo disciplinario muy atractivo y que hizo que me definiera como profesor de educación física en su momento y no como profesor de literatura que también me gustaba mucho, pero bueno tenía claro que era por el*

*lado de la docencia y después esos primeros acercamientos fueron importantísimos. (E8)*

Al mismo tiempo, la Asociación de Empleados Bancarios del Uruguay (AEBU), uno de los principales sindicatos del país, desarrolla en su sede social una ambiciosa propuesta de deporte y recreación que llegó a movilizar dos mil personas por día, ante la incrédula mirada de la policía. En 1971 AEBU había inaugurado un importante edificio, que incluía instalaciones deportivas y recreativas (gimnasios, piscina cerrada, teatro, biblioteca, guardería, etc.) Como sede recreativa sindical, desde sus inicios tuvo una apertura hacia otros sindicatos, mediante la firma de convenios.

El comportamiento de nuestro sindicato durante los once años de dictadura da la medida de la flexibilidad e inteligencia con que se manejaron los dirigentes de entonces. Mantener el local habitado desde temprano en la mañana hasta la medianoche, llenarlo de actividades sociales, deportivas y culturales, incorporar las funciones de cine en alianza con Cinemateca Uruguay, resultó una estrategia perfecta. Por ello toda propuesta de cesión del local para ensayos y actuaciones era aceptada. [...] En medio del desfile continuo de gente dedicada a distintas actividades se pudo mantener la actividad sindical interna y dar también abrigo a la de otros sindicatos cuyos locales habían sido clausurados. (AEBU, 2013, p.25)

Con el quiebre democrático, la represión de la actividad sindical en aumento no alcanzó a las actividades sociales y recreativas de esta sede, por el contrario estas fueron un buen “marco escenográfico para la lucha sindical clandestina” (Chagas y Tonarelli, 1989, p.162). Mientras las actividades deportivas y recreativas se extienden a toda la jornada, el ingreso de cientos de personas al local permite ocultar los frecuentes contactos entre dirigentes sindicales. Así estas actividades recreativas permitieron mantener la cohesión de las familias sindicalizadas, al tiempo que protegían la actividad sindical clandestina.

En estos años, en AEBU se desarrolló un torneo interbancario de Básquetbol que movilizó a socios de todo el país. De esta forma los dirigentes sindicales pudieron moverse y visitar a los compañeros de los diferentes departamentos, intercambiando información y consultando respecto a las estrategias a seguir en la resistencia a la dictadura. También se promovían los campeonatos de fútbol inter fábricas, apuntando a

movilizar otros gremios, donde “no solamente eran aptos los vestuarios para la discusión, sino también las graderías de las canchas donde se ubicaban las supuestas hinchadas respectivas” (Ciganda, 2007, p.74).

Los Juegos de AEBU, evento recreativo anual que movilizaba a más de 600 personas, fueron no sólo una instancia de integración deportiva, sino también una oportunidad de desarrollar juegos por equipos donde había que ensayar formas organizativas para lograr producciones culturales (presentaciones teatrales, murgas<sup>83</sup>, etc.) El impacto fue tal al punto que hoy se reconoce que buena parte de la renovación artística postdictadura (música, teatro, carnaval) surgió de estas movidas.

[...] se trataba fundamentalmente de acercar gente -ayudar a vencer el miedo-, lograr formas nuevas de participación que contrarrestaran la atronadora propaganda del régimen. El bancario participaba con su familia en el sindicato, intervenían en los “juegos”, se reencontraba con sus compañeros, hablaba con ellos y se le hacía sentir que aún formaba parte de un grupo humano con intereses comunes: la organización sindical. (Chagas y Tonarelli, 1989, p.162)

Esta estrategia fue fundamental para sostener un espacio de resistencia, y mantener un tejido social de oposición al régimen. En varias oportunidades las autoridades policiales intentaron intervenir, incluso allanaron en ocasión de un encuentro social, pero nunca se llegó a cerrar el local, manteniéndose así una llama fundamental para la dictadura no se prolongara<sup>84</sup>:

En las mesas de la cantina había discusiones fermentales sobre todo lo que estaba pasando en el país. Yo sentía que AEBU nos daba eso a todos. Cruzabas la puerta y ahí podías hablar. Sabíamos que había *botones*<sup>85</sup> infiltrados pero eso era parte del juego.

---

<sup>83</sup> Las murgas al estilo de Cádiz son una de las expresiones más importantes del carnaval uruguayo, que se caracteriza por sus letras satíricas con alto contenido político. Durante la dictadura las letras de las murgas “profesionales” sufrieron un fuerte control y permanente censura, cosa que no siempre sucedía con estas murgas improvisadas por los socios de AEBU.

<sup>84</sup> Luego de unos primeros años de fuerte represión, la dictadura busca impulsar un proyecto conservador y perpetuarse en el poder, mediante una reforma constitucional en 1980. Pese a que la única propaganda permitida fue a favor del SI, finalmente se impuso el NO, lo que marcó el declive del proyecto y la restauración democrática en 1985. Tal rechazo no hubiera sido posible de no haberse mantenido este tejido de resistencia, y en esto tuvo su papel destacado un movimiento recreativo en expansión.

<sup>85</sup> Militares, en la jerga popular.

Aparecían por allí referentes de la cultura, del deporte, de la resistencia en todas sus expresiones. [...] Fue como un embudo y por ahí pasó buena parte del *Se va acabar...*<sup>86</sup> (testimonio del sindicalista Richard Read citado por Ciganda, 2007, p.84)

Otro ámbito de resistencia que se valió de la recreación para escapar al férreo control policial y militar durante la dictadura fue el de los colegios privados, especialmente el de los colegios católicos inspirados por el progresismo de la Iglesia postconciliar<sup>87</sup>. Las instituciones educativas fueron instituciones sujetas a un estricto control por parte del régimen, pues se consideraba que estos centros estaban infiltrados por ideología marxista. Los contenidos estaban controlados, las actividades vigiladas, los textos filtrados por la censura y los profesores categorizados según su filiación ideológica.

En este contexto de control sobre la enseñanza, las instituciones educativas debían ingeniárselas para llevar adelante una propuesta educativa propia. Por esta razón, muchas instituciones de enseñanza -principalmente colegios católicos- comienzan a explorar en propuestas alternativas durante el tiempo libre extraescolar, que les permitieran a su vez emplear a los maestros y profesores destituidos por el gobierno y que estaban impedidos de ingresar a las aulas.

Las actividades recreativas les permitieron a estas instituciones desarrollar una educación más abierta y dar oportunidades de empleo a muchos de estos docentes proscriptos. Por otra parte, el prestigio alcanzado por los scouts católicos lleva a incorporar muchos educadores para llevar adelante tareas de animación y coordinación de los grupos lineales.

Los lugares donde entraron muchos son el Zorrilla (Colegio y Liceo de los Hermanos Maristas), el San Juan Bautista (Colegio de la Congregación Sagrada

---

<sup>86</sup> Cántico que se popularizó en las manifestaciones de los últimos años de la dictadura: “*se va a acabar / se va a acabar / la dictadura militar.*”

<sup>87</sup> Durante la dictadura, la Iglesia uruguaya estaba liderada por el pensamiento progresista que surge del Concilio Vaticano II y las reformas del Papa Juan XXIII - el Arzobispo de Montevideo, Monseñor Partelli había sido un activo participante del Concilio y de la posterior Conferencia de Obispos de Medellín-. Esto llevó a que en reiteradas ocasiones el clero tuviera un permanente enfrentamiento con el régimen y que tanto las Parroquias como las organizaciones eclesiales fueran espacios para la disidencia.

espacios de libertad a muchas organizaciones sociales y políticas (Da Costa, 1999).

Familia) y Seminario (Colegio Sagrado Corazón, de la Compañía de Jesús) en distintos cargos. Los scouts eran muy valorados durante todo ese período de dictadura por la Iglesia. [...] Cuando llegamos nosotros a los Maristas, los campamentos existían. Pero nosotros incorporamos las caminatas, los campamentos de trabajo al Campo Escuela. (Bengoa, Mario. Comunicación personal. 24/10/2014.)

Se genera así una migración de la recreación desde los ámbitos de educación no formal, muchos de ellos que empezaban a ser prohibidos<sup>88</sup>, hacia ámbitos de educación formal. Con este impulso se desarrollan, al margen de la propuesta curricular de la educación física, actividades lúdicas y campamentiles en muchos colegios católicos (Maristas de Punta Carretas, San Francisco de Asís, Pedro Poveda, San Juan Bautista, Sagrado Corazón, Sagrada Familia, Juan XXIII, etc.), pero también en colegios metodistas (Instituto Crandon) e incluso laicos (John F. Kennedy) En muchos de estos colegios se dio una síntesis de tradiciones, especialmente la recreación de la ACJ con la animación de los Scouts, que dio pie a un nuevo enfoque de la recreación en instituciones educativas.

*Fuimos construyendo, había gente scout con ese (mismo interés) [...] Yo agradezco, aprendí muchas cosas de los scouts, de ese modelo, de los viejos compañeros y de los actuales también y re admiro, hay una comunicación. Y se generó un modelo (propio) que yo creo, sin vanagloriarlo, pero se ha ido tomando en otros colegios ese modelo. De hecho fichas (clases sistematizadas) que usábamos acá o cosas que aparecen (en otros Colegios), que el curso es muy similar en la estructura, en algunos componentes y se ha ido generando desde ese colectivo (tradición ACJ y tradición Scout), más el aporte creo sustantivo de los Hermanos que le daban esa línea de pensamiento Marista de alguna manera.*  
(E10)

De esta forma se introduce un enfoque de animación en muchos de estos colegios. La recreación se desarrolla en estas instituciones educativas no tanto desde el rol del profesor de educación física, sino mucho más desde estos roles de educadores formados

---

<sup>88</sup> Como veíamos, la mayoría de los clubes juveniles y centros de barrio populares desaparecen. La ACJ y los Scouts permanecen, gracias al prestigio internacional de ambas instituciones, pero no exentas de un férreo control. “Los scouts católicos tenían mucha fuerza durante toda la dictadura, teníamos intervenciones permanentes.” (Bengoa, Mario. Comunicación personal. 24/10/2014.)

muchos de ellos en ámbitos de animación scout. Esto lleva a que el enfoque higienista tenga un impacto reducido en los ámbitos educativos, por el contrario es el enfoque sociocultural luego devenido en enfoque educativo el que realmente tendrá su desarrollo en las instituciones privadas.

Por otra parte, la dictadura marca un punto de inflexión en el vínculo entre educación física y recreación. El concepto de recreación se verá interpelado por una mirada crítica de la pedagogía, al tiempo que se integrarán nuevos enfoques desde la educación popular y la expresión corporal. A este proceso contribuyen las experiencias de resistencia que se dan dentro de la ACJ y en particular la experiencia de la unidad APEX, donde se refugió un grupo de estudiantes de educación física en la búsqueda de alternativas.

Si bien la mayoría de los centros de barrio populares habían sido prohibidos, existían algunas excepciones. Entre estos, la unidad APEX de la ACJ, fue otro de los ámbitos de resistencia. La ACJ, por su perfil humanista era considerada un ámbito de referencia para quienes resistían a la dictadura. En parte en su sede central, pero principalmente en las unidades barriales se fueron constituyendo espacios de concientización y lucha. Ese es el caso de APEX, ubicado en un barrio de clase media (Unión) y que era una extensión del Departamento de Obra Comunal.

APEX tenía un funcionamiento bastante particular, con una autonomía respecto a la institución central, y con una predominancia de líderes identificados con un pensamiento progresista de izquierda: *“Se convirtió eso en un centro de resistencia, de hacer cosas con la gente, cosas que no se podían. También de dar línea, línea ideológica. Allí fue donde empecé a escuchar [...] hablar de “el hombre nuevo”, nunca había escuchado”* (E10).<sup>89</sup> Allí se formó gente muy militante, luego referentes de organizaciones sociales y políticas.

En esta época la dirección de la Unidad estuvo a cargo de José Pedro Perdomo, quien le dio una impronta ideológica particular e impulsó la formación de líderes con un perfil de militancia: *“El discurso (de Perdomo) era crear conciencia crítica, pensar gente*

---

<sup>89</sup> El entrevistado integró los grupos juveniles de APEX en esta época y fue el encargado de coordinar los primeros grupos de líderes de la unidad, entre 1979 y 1985/86.

*para el cambio, (los líderes) reflexionábamos, muy desde las dinámicas, las técnicas grupales. [...] Era un grupo crítico, hacíamos dinámicas de grupo, [...] tratábamos de hacer cosas que en otro lado no se hacían” (E10).*

En un proceso similar al que viviera la Asociación de Scouts Católicos del Uruguay unos años atrás, Perdomo desplaza a los dirigentes mayores para darle entrada a los más jóvenes, una generación de jóvenes líderes, muchos de ellos estudiantes de educación física, pero con una mirada crítica de la educación: *“Fuimos formando un grupo interesante de profesores. Profesores (de educación física) pero no era que fuéramos a dar clases de educación física, éramos profesores pero había otras cosas mucho más interesantes que la clase de educación física de un club” (E10).*

En ese momento, el Instituto Superior de Educación Física estaba intervenido por los militares -al igual que el resto de las instituciones de educación pública- y el plan de formación estaba orientado a la gimnasia y el deporte con perfil conservador. Para los jóvenes interesados en la recreación, era el único ámbito de formación profesional y varios líderes de la ACJ optaron por esta formación. *“Nuestra generación es una generación que zafó de la dictadura. [...] No estuvimos en esa generación anterior, por un par de años, (que sufrió la violencia del Estado) Y esa generación es la generación que quedó fuera, pero queriendo hacer cosas” (E10).* En ese contexto de represión, muchos estudiantes demandaban un espacio alternativo de reflexión sobre el papel de la educación física en la sociedad.

*Estando en tercero decimos, tenemos que hacer algo con los estudiantes nuevos. Sabíamos que había profesores proscritos, que no podían dar clases. Hagamos cursos u otras cuestiones para esta gente. Pero el tema es que no podíamos hacer un contracurso por ahí, era riesgoso, realmente juntarte era riesgoso. Entonces inventamos un equipo de fútbol, hagamos un equipo de fútbol que juegue en la Liga Universitaria y bajo la sede del equipo de fútbol podemos juntarnos. (E10)*

Con el pretexto de conformar un equipo de fútbol, se agrupan bajo el nombre de B.A.R.B.A.S. y se inscriben en la Liga Universitaria de Deportes<sup>90</sup>. La experiencia

---

<sup>90</sup> Barbas y esperanza se llamó el primer equipo de fútbol previo a la Liga (la esperanza de algún día dejarse la barba, ya que en aquel momento no te dejaban entrar a la Universidad con barba) Pero para sortear la censura, pusieron BARBAS como sigla de seis grandes maestros de la gimnasia neo sueca

deportiva fue muy significativa, pues introdujeron una perspectiva lúdica del deporte, en un contexto que, aunque amateur, era de alta competencia. Pero el deporte era la fachada que justifica las reuniones.

Los viernes a la noche se reunían en la unidad APEX de la ACJ supuestamente para preparar los partidos del fin de semana. Sin embargo esa era la “fachada” ante los ojos de los militares, pues en realidad las reuniones de los viernes fueron un espacio de reflexión, intercambio y formación paralela a la enseñanza de la educación física militarizada en el ISEF.

*Lo que menos hablábamos era de fútbol. [...] Traíamos gente, profesores proscriptos la mayoría de ellos, alguien que se animaba y lo traíamos para una charla. Estudiábamos de otros profesores, como por ejemplo Mariano Giraldes, que estaba de onda en ese momento. Lo estudiábamos, investigábamos y hacíamos un taller sobre lo que el tipo proponía. Y también cosas nuestras, no sólo de educación física. Me acuerdo de haber tenido talleres -era bastante revolucionario para la época- de discapacidad, de género, cosas que en aquel momento a nadie se le ocurría plantearse. Era como un instituto -capaz que suena muy ambicioso- paralelo para alguna gente. (E10)*

Este “contra-curso” se caracterizaba por su heterogeneidad. No preexistía una teoría educativa que alineara los enfoques, sino que esta se fue construyendo a partir de aportes diversos que incluso trascendían la educación física, ya que pronto se integraron compañeros de otros ámbitos (estudiantes de bellas artes, educadores populares, etc.), que aunque no compartieran la profesión compartían la ideología:

*Y ahí empezó a venir gente de otros lados, sobre todo con la murga. En aquella época tenía que ser gente muy de confianza, amigos, gente que no era de educación física, pero que teníamos una ideología común. [...] Eran formas de militancia, también, y de encontrarles relativamente respuestas a algunas cosas. (E10)*

El BARBAS se convirtió en poco tiempo en un espacio de resistencia y de

---

alemana (teniendo que llevar un manual de educación física) “Esa fue una primera cuestión de hacerle una guiñada al sistema.” (E10)

transformación del campo de la educación física y la recreación. Muchos jóvenes llegaron allí buscando un espacio donde reflexionar libremente sobre el rol profesional y adquirir herramientas de intervención educativa que trascendieran al enfoque tecnicista del ISEF.

*Yo empecé las clases un lunes y los martes de noche ya venía al BARBAS, el lunes tenía que estar en el ISEF y el martes de noche tenía que estar en el BARBAS, fue así: “vos si vas a ser profe de educación física tienes que ir el martes a tal hora, a las 7 de la tarde se reúne el BARBAS y ahí vas a ser profesor de educación física.” Es más, podías faltar al ISEF pero ahí no podías faltar. Y bueno, fue así, desde el primer año me vincule al BARBAS y realmente prácticamente fui haciendo una carrera paralela en el instituto más vinculada al movimiento, la motricidad y en el BARBAS las cuestiones de peso político, relacionadas a la educación. En el BARBAS tuve el curso de educación popular en el año 82, cuando todo tenía que ser medio subterráneo porque aparecía la palabra popular e ibas preso. (E8)*

Desde este espacio se fue construyendo una mirada de la educación física, entendida como una práctica social que trasciende lo corporal, con una finalidad de cambio y transformación social que denota la influencia de los movimientos de animación y de educación popular. Desde esta perspectiva, integran prácticas que van más allá del deporte y la actividad física: prácticas recreativas, lúdicas, musicales, artísticas, etc.

*Después del BARBAS salió la murga del Barbas, que fue una de las primeras murgas estudiantiles, [...] actuamos bastante con la murga del Barbas, el primer cuplé se llamaba “Educando” y hablaba de la educación. La historia de un niño que va creciendo. [...] La murga surgió como una forma de expresión popular y de decir algunas cosas hacía afuera, no quedarnos ahí adentro. (E10)*

Desde este espacio se generan también actividades de extensión, con un fuerte sentido de militancia social y política. Por ejemplo, reciben y realizan actividades recreativas para los hijos de exiliados que vienen de visita a Uruguay.<sup>91</sup> “La recreación era

---

<sup>91</sup> El 26 de diciembre de 1983 un chárter con 150 niños uruguayos, hijos de exiliados o encarcelados por la dictadura militar, arribó a Montevideo. Los niños tuvieron así la oportunidad de conocer el país de sus padres y visitar las organizaciones, quienes los recibieron con diversas actividades recreativas. Este proyecto fue organizado por varias organizaciones sociales (entre otras FUCVAM y AEBU) y marcó un hito en la resistencia a la dictadura, demostrando que la capacidad estas redes de resistencia se mantuvo fuerte durante el proceso militar (González, 2013).

*totalmente instrumentista en ese momento, Recreación para forma cabezas. Había una carga ideológica muy fuerte en ese encuentro (pero) los pibes venían para pasarla bien” (E10).*

La experiencia del BARBAS se constituyó en un ámbito de resistencia a la dictadura, pero también de ruptura con la tradición de la educación física. Muchos de los profesores que pasaron por este proceso contribuyeron a renovar la mirada de la recreación incorporando el arte y la lúdica, además de una dimensión pedagógica crítica que se desarrolló en los años de postdictadura.

Es difícil determinar las diversas influencias en un grupo heterogéneo, pero muchas de estas influencias trascendían al ámbito de la educación física. Luis Machado, uno de los referentes del BARBAS, destaca tres influencias en ese momento: los cursos de recreación que le profesora argentino Juan Carlos Cutrera dictara en el ISEF en los años setenta; la influencia del profesor uruguayo –radicado en Alemania- José Posada y los cursos del profesor mejicano Carlos Nuñez, referente de la educación popular.

*Yo fui antes de ser estudiante, me colé en un curso de Cutrera y me enamoré del tipo y de la recreación. [...] Y hay cosas que sigo haciendo que aprendí en ese curso. Esa misma cuestión la llevo en algún momento al Barbas y yo hice algunos cursos de recreación basados en eso. [...] Otro tipo que nos influyó fue José Posada [...] desde lo corporal, también era una revolución, nosotros veníamos de la educación física y los profes que teníamos eran de un paradigma del cuerpo muy particular. Y este tipo trabajaba desde el ritmo, desde la creatividad, fluía de una manera que era increíble y pila de cosas que tomamos de este hombre José, y que de alguna manera ha ido permeando [...] desde una afectividad, una carga, de cambiarte la forma de ver el mundo muy fuerte. [...] Y otro tipo que nos influyó muchísimo (fue) Carlos Nuñez [...] estuvimos con Ariel en ese curso, y nos dio vuelta la cabeza. Dinámicas de grupo, de conciencia crítica, todos estos juegos centroamericanos que están en estos libros [...] Eran técnicas participativas para la educación popular; era educación, a partir de técnicas, educar para un cambio, para la conciencia, para fortalecer las comunidades. [...] Y con todo eso nosotros fuimos armando una “melange” de cosas. (E10)*

En esta síntesis que muchos profesores hacen motivados por el espíritu renovador del

BARBAS, la recreación incorpora técnicas lúdicas que no se reducen al juego motor y técnicas para la conducción grupal (Cutrera), recursos de la expresión y creación corporal y sonora (Posada), además de técnicas de dinamización de procesos grupales emancipatorios (Nuñez) Experiencias como las del BARBAS configuraron un nuevo perfil del recreador, entendido como un militante educativo.

*Y realmente nuestro espacio era -yo siempre la llamo así- una militancia educativa y yo me defino así hoy por hoy, soy militante desde la educación y voy a formar conciencia crítica y sigo haciéndolo ahora, valores, justicia, pero desde lo que yo sé hacer, desde lo educativo y demás. (E10)*

La experiencia del BARBAS es muy intensa, aunque su presencia se reduce a unos pocos años. Este espacio se fue agotando en los últimos años de la dictadura, cuando comenzaron a surgir otros ámbitos de participación política y sindical a recuperar, distrayendo la militancia hacia los ámbitos sindicales y políticos.

*Ahí fue como el fin del Barbas pues se empezaban a abrir espacios que había que recuperar. Nos metimos con fuerza en el gremio de educación física, en la ACJ también había uno y nos metimos con varios compañeros, y tratamos de hacer las cosas a nuestra manera, de llevar el modelo del BARBAS, participativo, democrático [...] pero en algún momento empezaron a venir los viejos militantes, y empezaron a decir “esto se vota, se vota [...]” (LM)*

La experiencia del BARBAS será breve y el grupo se disolverá al finalizar la dictadura. Sin embargo tendrán un impacto significativo no sólo en la renovación pedagógica de la educación física, sino también en el desarrollo del campo de la recreación más allá de los límites de la educación física. A partir de este grupo se desarrollarán varias experiencias a partir de los años ‘90 como el Campamento El Quijote primero, el Campamento y Centro de Capacitación La Mancha después, la Bienal del Juego. Varios de sus protagonistas se insertarán, a su vez, en diferentes instituciones educativas y comunitarias, expandiendo el enfoque<sup>92</sup>.

*Yo creo que sí, que impregnamos a algunas generaciones. y muchos nos*

---

<sup>92</sup> Incluso uno de ellos será co-creador de la primera carrera universitaria específica en Recreación (Universidad Católica del Uruguay).

*dedicamos a eso después. Yo después entré en el ISEF y de alguna manera seguí haciendo esa militancia educativa. Educábamos en recreación, pero educábamos para la vida, para transformar, para ser multiplicadores de un mundo mejor.*  
(E10)

A partir de estos ejemplos de organizaciones que incorporan a la recreación en su resistencia a la represión militar, hemos intentado justificar una transformación que se genera en las formas de entender estas prácticas. La educación física pierde así la hegemonía sobre el campo de la recreación, al tiempo que las prácticas recreativas se incorporan a las instituciones educativas. Desde estas instituciones la recreación asume un enfoque educativo que pone en el horizonte la formación integral del sujeto, para lo cual incorpora técnicas lúdicas, de expresión y creación, y de intervención en los procesos grupales, al tiempo que construye un marco teórico de reflexión sobre el campo desde una mirada crítica de la pedagogía,

La recreación como instrumento que contribuye al estímulo y desarrollo de otras esferas de la vida cotidiana, en un proceso de construcción de autonomía en el tiempo, será uno de los énfasis dados a la intervención educativa.

### *1.5. La irrupción pedagógica hacia un enfoque educativo de la recreación*

Con el retorno a la democracia, en 1985, nos encontramos que la recreación se ha desarrollado en el ámbito educativo y en cambio se ha reducido su presencia en el ámbito comunitario y sociocultural. En numerosos colegios se desarrollan programas recreativos, campamentos, convivencias, etc., como complemento de la formación integral de niños y jóvenes. La participación aumenta y comienza a darse un fenómeno nuevo, que son los cursos de líderes, animadores y recreadores a la interna de las instituciones.

Estos cursos buscan formar a los estudiantes de los grados más avanzados de las instituciones, para que puedan colaborar y hacerse cargo de las actividades recreativas de la propia institución. Los animadores formados en la institución serán los que luego acompañen los campamentos y convivencias, animando los procesos de los pequeños

grupos a su cargo.

Pronto son cientos los jóvenes formados en estos cursos preuniversitarios, que se vuelcan a diversas formaciones profesionales (además de educación física, magisterio y otros profesados, también estudian psicología, ciencias sociales, comunicación, etc.) Así, en los años '90, se diversifica la formación de los recreadores con un origen y perfil heterogéneo, lo que deriva a su vez en la pérdida del monopolio profesional ejercido por la educación física y en la configuración de abordajes multidisciplinares<sup>93</sup>.

Hacia finales del siglo XX la reflexión pedagógica adquiere protagonismo en los ámbitos de intercambio y formación de los recreadores. El discurso de la recreación se piensa y construye a partir de encuentros, publicaciones y grupos de discusión de alcance regional<sup>94</sup>. El revisionismo que se da en la Pedagogía, a partir de diversas posturas críticas, ingresa al país con el retorno democrático y contagia de espíritu crítico a los recreadores (Lema, 1999). Estas posturas cuestionan la enseñanza tradicional, el enfoque funcionalista del ocio desarrollado por los sociólogos franceses y la adaptación de modelos europeos de educación popular y animación a realidades locales.

El paradigma marxista del tiempo libre, sintetizado en la obra del catalán Frederic Munné (1992) tendrá una buena acogida en las nuevas generaciones de recreadores y estará en consonancia con las pedagogías críticas que se difunden en las instituciones educativas, perfilando un enfoque educativo que incorpora y amplía muchas de las propuestas que surgen del enfoque sociocultural.

En 1996, con la publicación de “Tiempo libre y recreación: un desafío pedagógico” del educador argentino Pablo Waichman, se concreta una síntesis de un nuevo enfoque de la recreación que podemos denominar Recreación Educativa (Lema, 1999; Waichman, 2004) y que consagra un campo de desarrollo disciplinar propio, aspecto que hemos

---

<sup>93</sup> El desarrollo alcanzado por la recreación y el distanciamiento progresivo con el campo de la educación física, demandará una formación profesional específica que se concreta al finalizar el siglo XX.

<sup>94</sup> En este período se destacan los Encuentros Nacionales de Recreación organizados por el Colegio San Francisco de Asís y el Centro Recreándonos, y la Bial del Juego organizada por el Centro de Investigación y Capacitación La Mancha. Además, decenas de recreadores participan en encuentros similares en las ciudades argentinas de Buenos Aires y Córdoba. En cuanto a las publicaciones se destacan el blog Espacio Lúdico de Eduardo “Lalo” Soto y la revista argentina Recreando, de Pablo Ziperovich.

desarrollado en el capítulo primero.

El enfoque sociocultural permitió así un quiebre con la matriz fundacional de la recreación higienista y el acercamiento hacia el ámbito educativo, primero desde los movimientos provenientes del sector no formal y luego en las propias instituciones de enseñanza escolarizada. Esto fue posible gracias a la permeabilidad de los sectores formal y no formal, dado que los recursos humanos son muchas veces los mismos en uno y otro lado. Con el retorno a la democracia, la recreación comenzó a perfilarse hacia este enfoque educativo integral. Por un lado, el revisionismo pedagógico, y por el otro, la diversificación profesional de los recreadores, contribuyen a consolidar esta perspectiva.

**Cuadro 10:**  
Etapas en el itinerario de la recreación organizada en el Uruguay

	<b>Etapas</b>	<b>Coyuntura</b>	<b>Instituciones referentes</b>
Fines del s. XIX	Modernización e higienismo	Modernización Discurso médico	Parques, plazas y balnearios
Primera mitad s. XX	Institucionalización del higienismo	Uruguay batllista Crecimiento económico	ACJ / YMCA (1909) CNEF (1911)
Segunda mitad del s. XX	Emergencia de la sociedad civil	Crisis económica y social Influencia de la animación	Scouts Católicos (1954) Gremios Obra Comunal (ACJ)
1973-1985	Resistencia a la dictadura	Gobierno cívico militar y represión	Scouts, ACJ, AEBU, FUCVAM y Barbas
Último cuarto del s. XX	Institucionalización escolar y problematización pedagógica	Apertura democrática Ingreso de posturas críticas	Colegios Grupos Univ. Católica (1999)

*Fuente:* Elaboración propia.

Como consecuencia de este itinerario, hoy la recreación organizada está presente en una diversidad de ámbitos, donde actúan roles profesionales variados y con una heterogeneidad de abordajes. Consideramos que esto hace a la lógica de un campo en construcción, que se ha ido independizando de la educación física y está buscando su propia identidad. Creemos que una breve mirada sobre la actualidad del campo recreativo en el Uruguay es necesaria para entender el lugar que ocupan las instituciones educativas que se priorizan en esta investigación y la incidencia que tienen en la configuración del campo.

## **2. La recreación en la actualidad: un campo en construcción**

La recreación tiene un gran desarrollo en Uruguay y hoy se encuentra presente en una diversidad de instituciones públicas y privadas. Los roles profesionales y voluntarios que están a cargo de estas propuestas son también diversos, presentando diferentes concepciones e incluso situándose desde denominaciones diferentes. Destinaremos la segunda parte de este capítulo a ubicar a la recreación en la diversidad de ámbitos públicos y privados donde actualmente operan una gran variedad de agentes institucionales, y luego abordaremos una caracterización de los diferentes roles que intervienen en el mismo, finalizando con una valoración del estado del arte de la recreación organizada en Uruguay.

### *2.1. Agentes de la recreación en Uruguay*

La proliferación de propuestas ha hecho del campo de la recreación un espacio codiciado donde diferentes agentes institucionales y profesionales aspiran a ejercer su control. Entendemos por agente de una intervención educativa al componente institucional o personal que lleva adelante la acción socioeducativa y que tiene la capacidad de producir algún efecto en el campo (Ander-Egg, 1974). Desde el punto de vista de la recreación educativa, el agente es una organización que lleva adelante la acción socioeducativa, con capacidad para generar resultados de aprendizaje en el

desarrollo humano

Podemos encontrar agentes de la recreación en diferentes niveles de intervención: agentes políticos, agentes institucionales y agentes personales. En el primer caso nos referimos a los organismos estatales que orientan las intervenciones, ya sea regulando la práctica como financiando las propuestas, de acuerdo con criterios políticos (Ministerios, Secretarías municipales) También incluimos aquí la acción de ciertos organismos paraestatales que tienen su incidencia en la definición de estas políticas (por ejemplo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD) En el segundo caso, los agentes institucionales se refiere a aquellas organizaciones que parcial o totalmente están orientadas al desarrollo de proyectos de intervención recreativa; en algunos casos organismos del estado, pero generalmente instituciones educativas y organizaciones comunitaria (del tipo Organizaciones no Gubernamentales, ONG) Por último, agentes personales son todos aquellos profesionales e idóneos voluntarios que llevan adelante los programas recreativos.

En el caso de Uruguay, el Estado es el principal agente político regulando las intervenciones y financiando buena parte de las propuestas. Si bien durante buena parte del siglo XX las propuestas se concentraban en un único agente (la CNEF<sup>95</sup>), hoy la recreación está dispersa en diversas instituciones nacionales y regionales. Además del Ministerio de Turismo y Deporte que concentra las competencias de la antigua CNEF, también encontramos programas recreativos vinculados a algunas áreas de los Ministerios de Educación y Cultura, de Desarrollo Social, de Salud Pública, etc. También juegan su papel las 19 intendencias departamentales en los que se distribuye la administración regional. Sin embargo no hay una política nacional centralizada, ya que muchos agentes estatales aportan a la definición de estas políticas y no siempre con una necesaria coordinación. A nivel municipal las formas de abordar la recreación son muy

---

<sup>95</sup> Con la creación del Ministerio de Deporte y Juventud en 1995 y luego Ministerio de Turismo y Deporte, la antigua CNEF se transforma en la Dirección Nacional de Deporte (DINADE). La nueva denominación da cuenta de un nuevo equilibrio de fuerza entre el deporte, la educación física y la recreación, al punto que hoy esta última ha desaparecido de los planes de la DINADE. Cf. Plan Nacional Integrado de Deporte 2012-2018 en <http://www.deporte.gub.uy/pnid/web/index.php/the-joomla-community>

diversas, obedeciendo más a coyunturas burocráticas y esfuerzos personales, que a criterios técnicos y de gestión o a las realidades locales<sup>96</sup>.

En resumen, podemos encontrar una gran variedad de agentes institucionales públicos que llevan adelante diferentes programas de recreación dirigidos a sectores específicos de la comunidad.

### 2.1.1. Agentes de la administración central.

La administración central comprende a organismos cuya intervención tiene un alcance regional: Presidencia, los diversos Ministerios y sus Direcciones Nacionales, etc. Entre estos organismos destacamos:

Dirección Nacional de Deporte (Ministerio de Turismo y Deporte): La DINADE es heredera de la tradición de la CNEF, aunque en este proceso la recreación se ha enfocado al deporte comunitario, promoviendo la democratización del acceso al deporte y gestionando directamente un campamento estable<sup>97</sup>. Por lo tanto, entendemos que hoy su presencia en el campo de la recreación se ha reducido drásticamente.

Dirección Nacional de Turismo (Ministerio de Turismo y Deporte): A través del Sistema Nacional de Turismo Social se busca “hacer accesible al mayor número de personas el disfrute del tiempo libre y la recreación, posibilitando el viaje a lugares turísticos de calidad y a precios accesibles<sup>98</sup>”, con especial énfasis en adultos mayores, trabajadores, quinceañeras, estudiantes y jóvenes.

Dirección Nacional de Cultura (Ministerio de Educación y Cultura): a través de su área de Ciudadanía Cultural, lleva adelante una diversidad de proyectos para

---

<sup>96</sup> A modo de ejemplo, los dos Municipios más importantes en cantidad de población –Montevideo y Canelones- instrumentan sus políticas de recreación a través de oficinas tan diversas como la Secretaría de Deporte y la Unidad de Animación Sociocultural, respectivamente.

<sup>97</sup> Fuente: [http://www.deporte.gub.uy/web/index.php?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=247&Itemid=168](http://www.deporte.gub.uy/web/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=247&Itemid=168) Acceso: 20.02.15

<sup>98</sup> Fuente: <http://www.turismosocialuruguay.gub.uy> Acceso: 20.02.15

diferentes públicos con un enfoque sociocultural. Destacamos los Talleres de Inclusión Sociocultural que apuntan a segmentos de población cuyas posibilidades de acceso al consumo y producción cultural están reducidas<sup>99</sup>:

*Adultos mayores* - Se realizan talleres y actividades culturales dirigidas a adultos mayores agrupados en centros, clubs y complejos habitacionales específicos.

*Pacientes de salud mental* - Con un fin terapéutico y buscando la inserción social de los pacientes de diversos centros de salud mental, se desarrollan talleres de formación artística en teatro, canto, plástica, literatura y narrativa. Estos talleres tienen un fin terapéutico, contribuyendo a la inserción social de los pacientes.

*Población en situación de riesgo* - El trabajo que se está desarrollando, en conjunto con la Junta Nacional de Drogas, tiene como fin aunar esfuerzos para implementar acciones de carácter sociocultural destinadas a adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad social tendientes a: disminuir la prevalencia y consumo, sensibilizar e informar en la problemática de uso de esas sustancias y fomentar el uso creativo del tiempo libre.

*Niños hospitalizados* - se cuenta con un espacio permanente de proyección de películas infantiles apuntando a mejorar la calidad de vida de niños y adolescentes que se encuentren hospitalizados y aquellos que reciben asistencia en las policlínicas que funcionan dentro del hospital Pereira Rossell, principal Hospital público para este segmento de edad.

*Reclusos* - Se desarrollan actividades culturales, talleres de formación (canto, teatro, murga), instalación de Usinas y Fábricas de cultura dirigidas a internos de los diferentes centros de reclusión, dependientes del Instituto Nacional de Rehabilitación, con el objetivo a hacer efectivos los derechos culturales de esta población y contribuir a su rehabilitación social.

*Discapacidad* - Para garantizar el pleno ejercicio de los derechos culturales, de las personas con discapacidad, se gestionan acciones que apuntan a su integración, potenciando el desarrollo del potencial artístico, creativo e intelectual de los participantes. Se tiende a tener acceso a material cultural en formatos accesibles y lograr el pleno disfrute de la cultura y las artes a través de

---

99

Fuente:  
<http://cultura.mec.gub.uy/mecweb/container.jsp?contentid=3496&site=8&chanel=mecweb&3colid=3496>  
Acceso: 20.02.15

la realización de: talleres de sensibilización visual para ciegos, visitas interactivas a museos y centros culturales enfocadas a personas con discapacidad visual y auditiva; organización y apoyo de espectáculos de teatro y musicales cuyos artistas son discapacitados.

*Niños y adolescentes* - A través de los centros educativos cuya población tiene menos oportunidades de acceso a la cultura, se desarrollan talleres que buscan desarrollar la formación artística de niños y adolescentes (música, danza, teatro, fotografía, audiovisual, plástica, cerámica, circo, maquillaje artístico, títeres, radio) y la sensibilización en torno al conocimiento y ejercicio de sus derechos culturales. También se trabaja con los docentes en la formación en derechos culturales y en facilitar el acceso de estos niños y adolescentes a bienes y servicios culturales (espectáculos, conciertos, visitas a museos, muestras).

*Juventud* - Se desarrolla la capacitación de mediadores culturales juveniles, buscando fomentar acciones de desarrollo cultural que movilice a las comunidades hacia el ejercicio de sus derechos culturales y el acceso democrático a la cultura. Junto con el Instituto Nacional de la Juventud se realiza anualmente el Encuentro de Arte y Juventud.

Instituto Nacional de la Juventud / INJU (Ministerio de Desarrollo Social): Cuenta con varios programas que incluyen un componente recreativo y principalmente un espacio de casa abierta para que todos los jóvenes puedan ensayar, realizar talleres y exponer su arte; para reunirse con compañeros de estudio, acceder gratuitamente a computadoras con internet, así como a libros y herramientas para construir su trayectoria educativa y laboral.<sup>100</sup> Además desarrolla los *Encuentros de Arte y Juventud*, campamentos en los que jóvenes de todo el interior del país tienen la posibilidad de mostrar y compartir su producción e inquietudes artísticas -desde danza hasta habilidades circenses- en convivencias de tres días de duración.<sup>101</sup> También cuenta con un programa de financiamiento de *Talleres artísticos culturales* en todo el país, que busca promover y facilitar el acceso de los jóvenes a espacios de formación en torno a diversas disciplinas artístico culturales: teatro, expresión plástica, cine, canto,

---

<sup>100</sup> Fuente: <http://www.inju.gub.uy/innovaportal/v/18446/5/innova.front/casa-inju> Acceso; 22.02.15

<sup>101</sup> Fuente: <http://www.inju.gub.uy/innovaportal/v/1274/5/innova.front/encuentro-de-arte-y-juventud> Acceso; 22.02.15

fotografía, danza, etc. Los talleres se realizan en todo el país, especialmente en departamentos del interior, en coordinación con los recursos y agentes locales.<sup>102</sup> Por otra parte, el *Programa Jóvenes en red* promueve el ejercicio de derechos de los adolescentes y jóvenes de 14 a 24 años, desvinculados del sistema educativo y del mercado formal de empleo desde un abordaje integral, territorial y en comunidad; para ello brinda capacitación, formación e intermediación laboral, realiza talleres culturales, artísticos y recreativos y además, ofrece referenciamiento educativo a cada joven.<sup>103</sup> También desarrolla otros programas en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública que se mencionan más adelante.

Programa Nacional de Discapacidad (Ministerio de Desarrollo Social): Desde el área de *Cultura, Deporte y Recreación*, se promueve el acceso de discapacitados a oportunidades para el desarrollo de su ocio, mediante la formación de líderes comunitarios, la conformación de redes de voluntarios y promotores de Inclusión.<sup>104</sup>

Dirección de Infancia, Adolescencia y Familia / INFAMILIA (Ministerio de Desarrollo Social) - La *Estrategia de Recreación y Deporte* busca implementar una línea de trabajo con profesores de Educación Física para desempeñarse en escuelas ubicadas en contextos sociales desfavorables. Surge de la necesidad de implementar en escuelas insertas en contextos socio culturales críticos, un modelo integral de atención que entre sus componentes incluye el trabajo en educación física, deporte y recreación.<sup>105</sup> El *Programa Calle Extrema* se propone reinsertar en los sistemas de protección a niños en situación de calle, mediante diversas estrategias lúdico-recreativas y de deporte aventura en distintas plazas de Montevideo.<sup>106</sup>

---

<sup>102</sup> Fuente: <http://www.inju.gub.uy/innovaportal/v/10514/5/innova.front/talleres-artistico---culturales> Acceso; 22.02.15

<sup>103</sup> Fuente: <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/v/14544/3/innova.front/jovenes-en-red>. Acceso 22.02.15

<sup>104</sup> Fuente: <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/v/20578/9/innova.front/cultura-deporte-y-recreacion> Acceso; 22.02.15

<sup>105</sup> Fuente: <http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,72,O,S,0>, Acceso:22.02.15

<sup>106</sup> Fuente: <http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,73,O,S,0>, Acceso: 22.02.15

Oficina de Planeamiento y Presupuesto (Presidencia de la República) - A través del Programa Uruguay Integra se busca contribuir a la cohesión social y territorial en el Uruguay, a través de proyectos y actividades de comunicación social, culturales, tecnológicas, sociales y de inversión en infraestructura comunitaria y espacios públicos.<sup>107</sup>

Otros agentes de la administración central - Con frecuencia hemos visto el surgimiento de programas de recreación específicos, llevados adelante por otros agentes de la administración central (Programa Adolescentes del Ministerio de Salud Pública; Junta Nacional de Drogas; etc.), en el marco de estrategias focalizadas en la temática del área en la que intervienen. Estas experiencias no siempre cuentan con la suficiente coordinación, dándose superposiciones con otros organismos públicos.

### 2.1.2. Agentes de la administración descentralizada.

También de alcance nacional, pero con gestión descentralizada, encontramos organismos públicos que intervienen en el campo de la recreación:

Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay / INAU - El INAU promueve el funcionamiento de hogares y centros de atención a niños y adolescentes -a veces con su gestión directa y otras financiando su funcionamiento- La estrategia se organiza en centros de tiempo parcial (clubes de niños, centros juveniles, etc.) o de tiempo completo (hogares). El INAU cuenta con un *Departamento de Recreación Educativa y Deporte*, el cual ofrece a los diferentes hogares y centros asociados talleres de expresión, música y danza, actividades y becas deportivas, acceso a espectáculos culturales, giras didácticas y actividades de esparcimiento, buscando promover y fortalecer la participación de niños/as y adolescentes en los espacios educativos, recreativos y culturales, garantizando el derecho al juego y a las actividades recreativas propias de su edad.<sup>108</sup>

---

<sup>107</sup> Fuente: [http://www.uruguayintegra.opp.gub.uy/inicio/ojetivos\\_uruguay\\_integra/](http://www.uruguayintegra.opp.gub.uy/inicio/ojetivos_uruguay_integra/) Acceso: 20.02.15

<sup>108</sup> Fuente: <http://www.inau.gub.uy/index.php/ninerz/item/1823-departamento-de-recreacion-educativa-y-deporte> Acceso: 20.02.15 “Los Centros de atención integral a niños, niñas y adolescentes gestionados por INAU o por diversas organizaciones de la sociedad civil deben desarrollar un a estrategia de intervención

Además cuenta con programas propios, como el *Programa Espacio Infancia* que se realiza con niños/as y adolescentes atendidos a tiempo completo por el INAU, el cual incluye salidas didácticas y recreativas, campamentos, paseos por el día, mundialitos, entre otras actividades recreativas.

### 2.1.3. Agentes de la administración autónoma.

Una tercera categoría entre los organismos nacionales reúne a las instituciones cuya gestión es autónoma del sistema político. Aquí encontramos a los organismos de dirección de la educación pública y de protección social, que también operan parcialmente en el campo de la recreación.

Consejo Directivo Central / CODICEN (Administración Nacional de Educación Pública / ANEP) - Mediante el proyecto *Campamentos Educativos*<sup>109</sup>, la ANEP ha logrado universalizar el acceso a una propuesta recreativa que ya tenía una fuerte presencia en los colegios privados. Además se desarrollan otros programas claramente recreativos como *Verano Educativo*, por el cual muchas escuelas se transforman en colonias de vacaciones y miles de niños acceden así a una propuesta recreativa de verano<sup>110</sup>. Propuestas transversales, como es el caso del *Programa Convivencia*, a permitido desarrollar en algunas instituciones educativas diversas actividades sociales, culturales y deportivas orientadas a fortalecer climas institucionales propicios para la acción educativa que promuevan la convivencia democrática, y la participación de los integrantes de la comunidad educativa, colaborando en la creación y regulación de la vida institucional.<sup>111</sup> Por otra parte, el *Programa Tránsito Educativo*, con la finalidad de facilitar la transición entre la educación básica y la educación media,

---

que incluya el apoyo de educadores y maestros para la inserción al sistema educativo, actividades recreativas y didácticas, actividades para el desarrollo de aptitudes, actividades de participación familiar al centro educativo, terapia psicológica, etc.” Fuente: <http://www.inau.gub.uy/index.php/ninerz> Acceso: 20.02.15

<sup>109</sup> Fuente: <http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/campamentos-educativos> Acceso: 20.02.15

<sup>110</sup> Fuente: <http://www.ceip.edu.uy/prensa/840> Acceso: 20.02.15

<sup>111</sup> Fuente: [http://www2.convivencia.edu.uy/web/?page\\_id=176](http://www2.convivencia.edu.uy/web/?page_id=176) Acceso: 20.02.15

incorpora intervenciones recreativas durante el verano y al ingreso a Secundaria.<sup>112</sup>

Consejo de Educación Inicial y Primaria / CEIP (Administración Nacional de Educación Pública / ANEP) - Programas como *Escuelas de Tiempo Completo*, *Escuelas Disfrutables* y especialmente el *Programa de Tiempo Extendido* incorporan a la recreación genialmente vinculada al desarrollo de habilidades para la convivencia.<sup>113</sup>

Consejo de Educación Secundaria / CES (Administración Nacional de Educación Pública / ANEP) - El *Programa +Centro* lleva adelante una iniciativa de apertura de los centros de estudio los fines de semana con propuestas de actividades deportivas, artísticas y culturales, entre otras, que convocan a jóvenes de todo el barrio.<sup>114</sup> Estas actividades apuntan a desarrollar una formación integral, tanto en prácticas curriculares como extracurriculares que estimulen la participación, la construcción de ciudadanía entre las personas jóvenes y la comunidad escolar, incentivando la calidad del centro educativo y la participación de los jóvenes. Por su parte, el *Programa Aulas Comunitarias* incorpora talleres y actividades recreativas como estrategia para la reinserción de adolescentes desertores del sistema educativo.<sup>115</sup>

Unidad de Prestaciones Sociales (Banco de Previsión Social / BPS) - En coordinación con la Dirección Nacional de Turismo, desarrolla un programa de *Turismo Social* dirigido a adultos mayores, por el cual se brindan estadías en distintos centros vacacionales del país con precios accesibles y financiados. También gestiona la *Colonia de Vacaciones "Martín O. Machiñena"* en Raigón, a donde asisten muchos niños y adolescentes beneficiarios de diversos programas sociales.<sup>116</sup>

---

<sup>112</sup> Fuente: <http://www3.anep.edu.uy/transito/> Acceso: 20.02.15

<sup>113</sup> Fuente: <http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/prg-te> Acceso: 20.02.15

<sup>114</sup> Fuente: <http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/Centro> Acceso: 20.02.15

<sup>115</sup> Fuente: <http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/ces> Acceso: 20.02.15

<sup>116</sup> Fuente: [http://www.bps.gub.uy/6533/turismo\\_social.html](http://www.bps.gub.uy/6533/turismo_social.html) Acceso: 23.02.15

#### 2.1.4. Agentes departamentales.

En el segundo y tercer nivel de gestión pública encontramos las Intendencias Departamentales y los Municipios locales, muchos de los cuales desarrollan sus propios programas de recreación, aunque aquí suelen ser muy diversos los abordajes. Por razones de espacio, presentaremos sólo dos casos de los 19 departamentos, aquellos que concentran la mayor cantidad de población:

Secretaría de Educación Física, Deporte y Recreación (Intendencia de Montevideo) - La Secretaría diseña, promueve, gestiona, coordina y ejecuta acciones con todos los sectores de la población de Montevideo, con el fin de ampliar el derecho a la práctica de la actividad física regular, fortaleciendo la participación ciudadana organizada, la integración y la inclusión social. Desarrolla el *Programa Barrial* a través de la figura del animador deportivo, que busca contribuir al desarrollo de las políticas sociales territorializadas, desde la promoción de la práctica deportiva y recreativa barrial, propendiendo a la participación organizada de los vecinos y al trabajo en red.<sup>117</sup> Además lleva adelante en una de las zonas más vulnerables de la ciudad el *Complejo Sa.Cu.De* (Salud-Cultura-Deporte), co-gestionado con los vecinos, donde se desarrollan propuestas culturales, deportivas y de promoción de la salud.<sup>118</sup> También lleva adelante una propuesta de deportes recreativos específica de verano, a través del *Programa Playas*.

Secretaría del Adulto Mayor (Intendencia de Montevideo) - Cuenta actualmente con dos Centros Diurnos que buscan estimular la inclusión social de adultos mayores de 60 años en adelante, en situación de vulnerabilidad psicosocial, mediante actividades de corte recreativo, deportivo, artístico y socializador; espacios acondicionados para actividades socio-culturales y físico-recreativas que se realizan durante el día, las que incluyen manualidades, actividades físicas y paseos. Mediante el programa de Participación, Recreación y Arte se busca potenciar el desarrollo de los adultos mayores mediante su participación

---

<sup>117</sup> Fuente: <http://www.montevideo.gub.uy/servicios-y-sociedad/educacion/educacion-deportiva> Acceso: 23.02.15

<sup>118</sup> Fuente: <http://www.montevideo.gub.uy/ciudad-y-cultura/centros-culturales/actividades-en-el-complejo-municipal-sacude> Acceso: 23.02.15

activa, la expresión y el acceso a espacios recreativos, culturales y artísticos: talleres de canto colectivo, festivales de coro y de cine, muestra de artes plásticas, concurso de cuentos. Además organizan diversos paseos y excursiones destinados a adultos mayores, tanto en Montevideo como en el interior del país.<sup>119</sup>

Secretaría de Gestión Social de la Discapacidad (Intendencia de Montevideo) - busca satisfacer las necesidades recreativas y la integración social de las personas con discapacidad, a través de espacios de recreación e inclusión a través de la música, al tiempo que promueve la descentralización de juegos y actividades deportivas inclusivas adaptadas a personas y la formación de promotores de inclusión en estos temas.<sup>120</sup>

Secretaría de Juventud (Intendencia de Montevideo) - tiene como cometido principal contribuir a la integración social de los y las jóvenes, siendo cultura y recreación una de sus líneas de trabajo. A través del Programa Adolescentes, se apoya el funcionamiento de Centros Juveniles gestionados por organizaciones de la sociedad civil.<sup>121</sup>

Unidad de Animación Sociocultural (Intendencia de Canelones) - A esta unidad le compete la propuesta recreación con perfil lúdico y de expresión cultural. A través de propuestas lúdicas itinerantes, como el programa *De Regalo Jugar*, se busca llevar a las diferentes comunidades espacios diversos de juego y expresión dirigidos a niños de todas las edades pero buscando la más amplia participación del barrio, la familia y el compromiso de la comunidad toda para realizarlo.<sup>122</sup> También realizan *muestras itinerantes*, con el objetivo de democratizar el acceso a los bienes culturales así como promover y favorecer las producciones locales en el campo de las artes visuales y/o escénicas, programando en los diferentes barrios y localidades funciones de cine y presentaciones de artistas de las zonas (grupos de danza, música acústica,

---

<sup>119</sup> Fuente: <http://www.montevideo.gub.uy/servicios-y-sociedad/personas-adultas-mayores/adulto-mayor> Acceso: 23.02.15

<sup>120</sup> Fuente: <http://www.montevideo.gub.uy/servicios-y-sociedad/discapacidad/planes-y-programas-secretaria-de-discapacidad> Acceso: 23.02.15

<sup>121</sup> Fuente: <http://www.montevideo.gub.uy/servicios-y-sociedad/jovenes/juventud> Acceso: 23.02.15

<sup>122</sup> Fuente: <https://www.imcanelones.gub.uy/?q=node/10887> Acceso: 23.02.15

murgas, comparsas, teatro, cine, etc.).<sup>123</sup> La unidad cuenta con doce *Ludotecas permanentes* en diferentes localidades del departamento, un espacio lúdico comunitario cuyo objetivo es contribuir la revalorización del juego y la recreación en la vida cotidiana, como un ámbito privilegiado (de incidencia y relevancia) para el desarrollo tanto personal como colectivo; cuenta con diversas propuestas: expresión plástica, origami, música, rincón de libros y cuentos, juegos cooperativos, juegos de mesa y de ingenio, construcción de juguetes con materiales reciclados, juegos gigantes.<sup>124</sup>

Área Infancia y Adolescencia (Intendencia de Canelones) -lleva adelante el Programa Verano al Juego, un espacio de integración y recreación para niños y adolescentes de los centros comunitarios gestionados por ellos municipios. También realiza durante las vacaciones escolares actividades lúdico creativas para niños y niñas que asisten a los Comedores Municipales, apuntando a fortalecer la cooperación, los derechos del prójimo y el cuidado por el medio ambiente<sup>125</sup>

Comuna Joven (Intendencia de Canelones) - lleva adelante un *Campamento de Jóvenes* anual con grupos del ámbito social, político, deportivo y cultural (voluntariado, recreativos, religiosos, ecologistas, comisiones fomento, estudiantiles, gremiales, murgas, danzas, bandas, teatro, etc.)<sup>126</sup>

Área del Adulto Mayor (Intendencia de Canelones) - promueve encuentro de coros y concursos literarios, entre otras propuestas recreativas. A través del *Programa Cultura Canaria* se promueven diversos talleres recreativos para niños y adultos mayores de las diversas localidades: artesanías, reciclado, títeres, percusión, cotillón, sastrería, talabartería, teatro y coro.

Como se puede ver, la presencia de agentes públicos de recreación es muy diversa. El Estado procura ser garante del derecho al ocio de toda la población, a veces gestionando directamente los programas y en otros casos financiando la labor de organizaciones de

---

<sup>123</sup> Fuente: <http://www.imcanelones.gub.uy/?q=node/11967> Acceso: 23.02.15

<sup>124</sup> Fuente: <http://www.imcanelones.gub.uy/?q=node/11530> Acceso: 23.02.15

<sup>125</sup> Fuente: <https://www.imcanelones.gub.uy/?q=node/796> Acceso: 23.02.15

<sup>126</sup> Fuente: <https://www.imcanelones.gub.uy/?q=node/11170> Acceso: 23.02.15

la sociedad civil e incluso a beneficiarios directos a través de fondos concursables.

De la descripción de estas propuestas se desprende una notoria dispersión de las estrategias públicas de recreación, acciones con escasa coordinación y que suelen superponerse en el público al que se dirigen. La ausencia de un plan nacional de recreación, que articule las estrategias estatales, lleva a la superposición de recursos - que son de por sí escasos- en acciones sobre poblaciones que se repiten muchas veces en uno y otro caso.

**Cuadro 11:**  
Agentes públicos de la recreación en Uruguay.

<p>a)- <u>Agentes de la administración central.</u> Dirección Nacional de Deporte (Ministerio de Turismo y Deporte): Sistema Integrado de Turismo Social (Ministerio de Turismo y Deporte): Área de Ciudadanía Cultural (Ministerio de Educación y Cultura) Instituto Nacional de la Juventud (Ministerio de Desarrollo Social) Programa Nacional de Discapacidad (Ministerio de Desarrollo Social) Dirección de Infancia, Adolescencia y Familia (Ministerio de Desarrollo Social) Programa Uruguay Integra, Oficina de Planeamiento y Presupuesto (Presidencia de la República)</p> <p>b)- <u>Agentes de la administración descentralizada.</u> Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay</p> <p>c)- <u>Agentes de la administración autónoma.</u> Consejo Directivo Central (Administración Nacional de Educación Pública) Consejo de Educación Inicial y Primaria (Administración Nacional de Educación Pública) Consejo de Educación Secundaria (Administración Nacional de Educación Pública) Unidad de Prestaciones Sociales (Banco de Previsión Social)</p> <p>d)- <u>Agentes departamentales.</u> Secretaría de Educación Física, Deporte y Recreación Unidad de Animación Sociocultural Áreas sectoriales (Infancia y Adolescencia, Juventud, Adulto Mayor, Discapacidad)</p>
---

*Fuente:* Elaboración propia.

#### 2.1.5. Agentes privados.

Más allá de esta descripción de los agentes públicos, desde la sociedad civil también se puede plantear una tipología de agentes. En esta esfera coexisten una gran variedad de

organizaciones sociales con características muy diversas. Para el caso de la recreación, entendemos que la mayoría de las propuestas pueden agruparse en ocho tipos de organizaciones según su especificidad organizacional<sup>127</sup>: instituciones educativas, organizaciones no gubernamentales (ONGs), gremios sindicales o empresariales, fundaciones privadas, clubes (sociales, culturales y deportivos), obras religiosas, cooperativas y asociaciones juveniles.

A cada una de estas categorías se corresponde una diversidad compleja de instituciones, aunque plantean ciertas características comunes en la forma en que abordan la estrategia de recreación.

Por *Instituciones Educativas* entendemos en este caso a las organizaciones sociales cuyo principal cometido es desarrollar procesos de enseñanza formalizada. Más allá de que el sentido de estas propuestas es la formación que se da en el aula, muchas de estas instituciones han incorporado estrategias recreativas por fuera del tiempo escolar, como medio de formación integral. En este campo llevan la delantera, según nuestro entender, los colegios vinculados a la educación católica (Maristas, Pedro Poveda, San Francisco de Asís, San Juan Bautista, Palotti, Monseñor Isasa, Santa Elena, Sagrada Familia, Nuestra Señora de Notre Dame, Stella Maris), aunque en el último tiempo se han incorporado algunas instituciones laicas (Kennedy, Colegio Inglés) o de otras confesiones (Instituto Crandon, San Pablo)

En el ámbito de las *organizaciones no gubernamentales* podemos encontrar con una diversidad de instituciones actuando a diferente nivel y con objetivos diversos, aunque generalmente financiadas por agentes públicos (clubes de niños, centros juveniles, etc.). El componente recreativo en estos casos apunta a generar procesos de consolidación del tejido social y de transformación de situaciones. A modo de referencia podemos citar los ejemplos más notorios de organizaciones que en general desarrollan más de un programa con fuerte componente recreativo: Instituto de Desarrollo Humano / ACJ, Centro de Participación Popular, Gurises Unidos, El Abrojo, Emaús, etc.

---

<sup>127</sup> El Instituto de Comunicación y Desarrollo establece veintiuna categorías para clasificar las organizaciones de la sociedad civil en Uruguay. La mayoría de estas no tienen incidencia directa en el campo de la recreación, por lo que elaboramos una lista más acotada. Cf. ICD (2006). *Brillos e impurezas de un diamante: resultados del índice de la sociedad civil en Uruguay*, p.24. Recuperado de: [www.lasociedadcivil.org/docs/ciberteca/informe\\_final\\_isc\\_en\\_uruguay\\_copy1.pdf](http://www.lasociedadcivil.org/docs/ciberteca/informe_final_isc_en_uruguay_copy1.pdf) .

A nivel *gremial*, son los sindicatos los que más han abordado el tema de la recreación como forma de mejorar la calidad de vida de sus asociados, en general a través de infraestructuras vacacionales, pero en algunos casos a través de programas anuales. En este último sentido, la Asociación de Bancarios del Uruguay (AEBU) es un buen ejemplo de programas recreativos orientados al componente sindical y sus familias.

Respecto a las *fundaciones privadas*, su incorporación a la acción social y recreativa es más reciente. Coinciden con las ONG en su vocación comunitaria, aunque con un perfil más filantrópico. Entre estas podemos destacar los programas de la Fundación Gonchi Rodríguez, orientados a la promoción del deporte en las poblaciones más vulneradas, y de la Fundación Don Pedro, desde un perfil más socioeducativo.

Existe una gran tradición en Uruguay de recreación en *clubes sociales, culturales y deportivos*. Tal es el caso de dos instituciones de referencia para la recreación en Uruguay, como son la Asociación Cristiana de Jóvenes y el Juventus. La recreación en este caso constituye una estrategia de desarrollo físico, mental y espiritual, no sólo de sus asociados sino también de las comunidades en donde estas instituciones actúan.

Respecto a las *obras religiosas*, responde a una opción por enfatizar la labor en contextos de pobreza extrema. La recreación cumple también en este caso con una intencionalidad comunitaria de atender a las necesidades de la población más carenciada. En esta línea se destacan los Oratorios Salesianos, la Organización San Vicente y el Movimiento Tacurú, vinculados a la Iglesia Católica. Pero también encontramos propuestas desde otras confesiones, como los hogares y campamentos valdenses y los centros anglicanos

Desde el *movimiento cooperativo* surgen también propuestas que incorporan lo recreativo como estrategia de desarrollo comunitario. Tal es el caso de la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM), promoviendo la formación de líderes comunitarios entre los jóvenes que habitan estos emprendimientos.

Por último, el *asociacionismo juvenil* es otro de los campos referentes para el desarrollo de la recreación. Las asociaciones juveniles han encontrado en la recreación una

estrategia ideal para la formación integral de los jóvenes. La asociación más reconocida es seguramente el Movimiento Scout del Uruguay, aunque también desde la comunidad judía se pueden encontrar experiencias relevantes como la de la Asociación Cultural Israelita Zhitlovsky

**Cuadro 12:**  
Agentes privados de la recreación en Uruguay.

Instituciones Educativas
Organizaciones no gubernamentales
Gremios (sindicales y empresariales)
Fundaciones privadas
Clubes sociales, culturales y deportivos.
Obras religiosas,
Cooperativas
Asociaciones juveniles

*Fuente:* Elaboración propia.

Esta reseña de agentes públicos y privados que desarrollan propuestas de recreación da cuenta de la diversidad de ámbitos y prácticas; pero no todos tienen el mismo peso en el campo. Como veíamos en el itinerario histórico, algunas de las instituciones tienen una participación de varias décadas en los ámbitos recreativos, pero la mayoría de las mencionadas se vinculan más recientemente a ellos. Es así que en el ámbito público, excepto la Dirección Nacional de Deporte que hereda la tradición de la CNEF, el resto de los agentes tienen un vínculo reciente con la recreación. En el ámbito privado, a su vez, hay varias instituciones que se han ido incorporando en diferentes momentos del recorrido histórico. Y si bien las instituciones educativas no son las más antiguas, el desarrollo que han alcanzado éstas en la actualidad permite que se constituyan en un actor relevante en el campo, quitándole el protagonismo a otras instituciones con más tradición.

La interacción de las instituciones educativas con los demás agentes de la recreación es poca, ya que estos centros escolares suelen trabajar hacia dentro de la propia institución. Sin embargo los profesionales de estos centros suelen tener vinculación, ya sea con profesionales de otras organizaciones o incluso ellos mismos, dado el carácter de

multiempleo que caracteriza al campo recreativo. Esto permite algunos intercambios de experiencias que enriquecen mutuamente a los diferentes ámbitos. A su vez, la participación en encuentros de recreadores y otros eventos de capacitación e intercambio, un hecho que se empezó a difundir desde fines del siglo pasado, facilita el contacto entre profesionales y voluntarios de los diversos ámbitos.

**Cuadro 13:**  
Síntesis de los agentes recreativos

	NIVEL	AGENTE
Agentes públicos	Agentes de la administración central	<p>Dirección Nacional de Deporte (Ministerio de Turismo y Deporte):</p> <p>Sistema Integrado de Turismo Social (Ministerio de Turismo y Deporte):</p> <p>Área de Ciudadanía Cultural (Ministerio de Educación y Cultura)</p> <p>Instituto Nacional de la Juventud (Ministerio de Desarrollo Social)</p> <p>Programa Nacional de Discapacidad (Ministerio de Desarrollo Social)</p> <p>Dirección de Infancia, Adolescencia y Familia (Ministerio de Desarrollo Social)</p> <p>Programa Uruguay Integra, Oficina de Planeamiento y Presupuesto (Presidencia de la República)</p>
	Agentes de la administración descentralizada	Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay
	Agentes de la administración autónoma	<p>Consejo Directivo Central (Administración Nacional de Educación Pública)</p> <p>Consejo de Educación Inicial y Primaria (Administración Nacional de Educación Pública)</p> <p>Consejo de Educación Secundaria (Administración Nacional de Educación Pública)</p> <p>Unidad de Prestaciones Sociales (Banco de Previsión Social)</p>
	Agentes departamentales	<p>Secretaría de Educación Física, Deporte y Recreación</p> <p>Unidad de Animación Sociocultural</p> <p>Áreas sectoriales (Infancia y Adolescencia, Juventud, Adulto Mayor, Discapacidad)</p>

Agentes privados	Instituciones Educativas	Católicas (Maristas, Pedro Poveda, San Francisco de Asís, San Juan Bautista, Palotti, Monseñor Isasa, Santa Elena, Sagrada Familia, Nuestra Señora de Notre Dame, Stella Maris, etc.)  Protestantes (Instituto Crandon, San Pablo, etc.)  Laicas (Kennedy, Colegio Inglés, etc.)
	Organizaciones no gubernamentales	Instituto de Desarrollo Humano / ACJ, Centro de Participación Popular, Gurises Unidos, El Abrojo, Emaús, etc.
	Gremios (sindicales y empresariales)	Asociación de Bancarios del Uruguay, entre otros.
	Fundaciones privadas	Fundación Gonchi Rodríguez y Fundación Don Pedro, entre otras.
	Clubes sociales, culturales y deportivos.	Asociación Cristiana de Jóvenes y Asociación Juventus, entre otras.
	Obras religiosas	Iglesia Católica: Oratorios Salesianos, Organización San Vicente y Movimiento Tacurú, etc.  Iglesias Protestantes: Legión de la Buena Voluntad, etc.
	Cooperativas	Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua, entre otras.
	Asociaciones juveniles	Movimiento Scout del Uruguay y Asociación Cultural Israelita Zhitlovsky, entre otras.

De esta forma se da la configuración de un campo profesional, en el cual intervienen diversos actores desde ámbitos diferentes. Entre ellos se destacan las instituciones educativas, por el nivel de desarrollo que han alcanzado las propuestas y por la cantidad de recursos humanos y voluntarios que movilizan, tal cual analizaremos en el próximo capítulo. El peso de las prácticas de recreación que llevan adelante estas organizaciones tendrá un impacto significativo en la construcción de un campo profesional específico, configurando un enfoque propio que impacta en otros ámbitos, más allá del específicamente educativo.

En esta difusión de un enfoque educativo, juegan un papel importante los actores personales que intervienen en el campo. Nos referimos a los diferentes roles profesionales y voluntarios que operan en el campo, a quienes la propuesta recreativa les exige alcanzar niveles mayores de desempeño. Los diferentes perfiles profesionales

que intervienen en el mismo, reflejan la diversidad de ámbitos y agentes antes reseñada, y dan cuenta de un conjunto de competencias requerida para desempeñarse desde un enfoque educativo.

## 2.2. *Perfiles profesionales en la recreación educativa*

Producto de este itinerario histórico y de un campo que aún se encuentra en construcción, posiblemente lo que caracteriza la situación de los recursos humanos implicados en la recreación en Uruguay es la de una dispersión de roles. En el campo de la recreación operan hoy diversos actores, con diversa formación y calificación. Varios roles, no siempre profesionales, se disputan un lugar en el campo y aspiran a legitimar su presencia en ese espacio.

Un primer factor obedece a razones históricas. En tanto las prácticas de recreación organizada tienen más de un siglo, la formación profesional en recreación es reciente, con lo cual durante buena parte del itinerario histórico fueron otros los roles profesionales y los no profesionales que asumieron esta tarea.

Como veíamos en el desarrollo histórico, desde su llegada al Uruguay la ACJ se dedica a la formación de *leaders*, jóvenes que por sus cualidades deportivas y morales, estaban destinados a promover el enfoque higienista de la recreación, impactando más allá de su institución e insertándose con mucha fuerza en la CNEF.<sup>128</sup> A partir del modelo de líder asociacionista, la CNEF comenzará a desarrollar en los años 20 del siglo pasado, los primeros cursos de maestros de educación física y maestros de plazas de deportes (el primero para intervenir en las escuelas y el segundo en las plazas), cursos que se sistematizarán en una carrera de tres años a partir de 1939, con un “currículum centrado

---

<sup>128</sup> “Los cuerpos de Líderes han jugado un rol muy importante en el desarrollo de la Educación Física en Sud América. Es de estos grupos de trabajadores voluntarios y entusiastas en Río, Montevideo, Buenos Aires y Valparaíso que han salido la mayor parte de los hombres de origen sudamericano que están hoy dedicando sus vidas a la causa de la educación física. En esos primeros tiempos, los miembros de los Cuerpos de Líderes se convirtieron en intérpretes de la nueva idea de educación física que los directores extranjeros trajeron a este Continente. Ellos fueron mucho más que meros líderes de grupo en los aparatos de gimnasia, como era costumbre en las Asociaciones de Estados Unidos. Aquí llegaron a ser parte integral del personal –ayudantes del Director– y en esa capacidad tomaron a cargo programas completos de clases, dentro y fuera de la Asociación [...] El Director dio a estos hombres un curso extensivo de preparación teórica y práctica de educación física” (Hopkins, 1927 citado por Dogliotti, 2012, p.195).

en las ciencias médicas (donde) las materias de esa área ocupan un 71% del total de asignaturas teóricas” (Dogliotti, 2012, p.210).

En paralelo, en 1922 la Confederación Sudamericana de ACJ comenzó a impartir desde Montevideo un curso de Directores de Educación Física, de cuatro años de duración, donde “lo administrativo adquiere tanta o más importancia que lo pedagógico...” (Ídem, p.251). Si bien no era una titulación reconocida por el Estado, se admitía la idoneidad de la formación y “los egresados uruguayos de esta carrera trabajaron, no solo en las instituciones de la ACJ, sino en varias instituciones públicas y privadas del país” (Ídem, p.217).

Con la creación del Instituto de Educación Física, en 1952, dependiente de la CNEF, se buscará una mayor profesionalización para intervenir tanto desde la educación física y el deporte, como de la recreación. Este es el rol profesional –Profesor de Educación Física- perduró durante todo el siglo XX e incluso hoy, producto de esa historia, cuenta en muchos de los ámbitos con la máxima legitimidad para intervenir en el campo recreativo. Sin embargo este fue un rol que desde siempre priorizó la formación en educación física y deporte, reduciendo la presencia de la recreación a unas pocas asignaturas laterales como Recreación, Juegos o Campamentos.

A la sombra de esta formación profesional hegemónica en el campo, se fueron desarrollando otros perfiles no profesionales a partir de la segunda mitad del siglo XX. Tal es el caso de los animadores de grupos scouts ya reseñados antes.<sup>129</sup>

La mayor diversificación se comienza a dar en los años 80 del siglo pasado, cuando se generalizan los cursos de formación de líderes, animadores y recreadores juveniles, en diversas instituciones de educación formal y no formal. Estos cursos son una consecuencia del crecimiento de los programas de recreación en estas instituciones y responden a la necesidad de contar con recursos voluntarios para sostener las diversas propuestas.

---

<sup>129</sup> También existen datos de la derivación de algunos cursos de líderes de la ACJ hacia un perfil de animador comunitario, especialmente en las Obras Comunales, durante este período. Aunque esta información no ha podido ser verificada hasta el momento.

La experiencia de formación de líderes de la ACJ se generaliza a otras instituciones<sup>130</sup>, algunas por influencia directa (como es el caso ya reseñado de FUCVAM o de algunos de los Colegios que fueron entrevistados para esta investigación), aunque en otros casos se opta por enfoques que proviene de la animación, reinterpretados en el marco de la metodología scout. La proliferación de encuentros de recreadores en los años noventa da cuenta del desarrollo y diversidad de este movimiento<sup>131</sup>, constituyendo espacios de capacitación e intercambio que movilizan a cientos de jóvenes de formaciones y perfiles diversos.

Estos cursos acercan a jóvenes preuniversitarios al campo de la recreación, estimulando numerosas vocaciones. En algunos casos se opta por la formación de educación física, pero para muchos de estos jóvenes no es allí donde encuentran el perfil profesional adecuado, por lo que optan por otras profesiones y formaciones no profesionales que generan una dispersión de perfiles que caracteriza el final del siglo XX (Lema, 1999), diversidad que hoy constituye la realidad del campo.

Hoy encontramos que en la recreación hay varios roles profesionales y técnicos disputándose un lugar –además de educadores físicos, tenemos docentes curriculares, educadores sociales, trabajadores sociales, antropólogos, educadores populares, etc.–, constituyendo así un campo transdisciplinar que, al tiempo que enriquece las miradas, dificulta su definición.

El énfasis técnico puesto en el desempeño profesional de los recreadores plantea algunos límites al momento de pensar una mayor calificación de la propuesta recreativa. La formación profesional con componente técnico, contribuyó a crear un rol funcional a las estrategias de intervención, pero con poca capacidad de reflexionar sobre las prácticas. Lo mismo sucede con la mayoría de los recreadores de las

---

<sup>130</sup> Es interesante la visión de Hopkins, quien medio siglo antes ya predecía este impacto: “El Cuerpo de Líderes es adaptable a casi toda especie de instituciones que desarrollan programa social en el más amplio sentido. Las asociaciones Cristianas de Jóvenes siguen haciendo buen empleo de esa clase de organización de voluntarios. No hay razón para que cualquier colegio o club no haga lo propio. Se recomienda calurosamente la idea y el ideal del Cuerpo de Líderes a toda institución que quiera ampliar el radio de su programa” (Hopkins, 1929 citado por Dogliotti, 2012, p.189).

<sup>131</sup> En 1986 se realiza en un predio de la Rural del Prado el primer encuentro que reúne a responsables de recreación de diversas instituciones educativas, sociales y deportivas y en 1989, un encuentro denominado En tren de recrear, que se repetirá al año siguiente (datos confirmados por los entrevistados E9 y E10). Pero la institucionalización de estos espacios se logrará a partir de los años noventa, con la Bienal del Juego que se organiza desde 1994, o el Encuentro Nacional de Recreación desde 1995, por nombrar sólo a los más reconocidos.

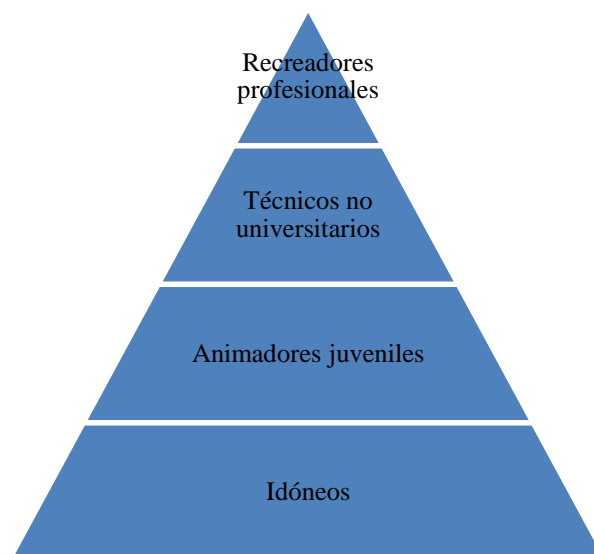
generaciones mayores, en general profesores de educación física o personal idóneo, sin capacidad y recursos para sistematizar las prácticas.

En cuanto a roles específicos, en la actualidad podemos distinguir cuatro niveles:

- Un nivel básico de idóneos, con escasa formación (cursos, talleres), pero con cualidades personales que le han permitido insertarse laboralmente, incluso en algunos casos asumiendo roles de dirección.
- Un nivel de voluntariado juvenil institucional, la mayoría formado en los cursos de animación, liderato, recreación, etc., de diversas instituciones educativas y comunitarias.
- Un nivel de formación laboral no universitaria, adquirida en cursos dictados por diversas instituciones.
- Un nivel de profesionalización, en la mayoría de los casos no específica.

#### **Gráfico 5:**

Roles específicos en el campo de la recreación



Fuente: Elaboración propia

En este último caso debemos destacar a la formación de técnicos terciarios en recreación, que la Universidad Católica inicia en 1999, primer programa de formación específico de recreación en el sistema universitario uruguayo y que a partir de 2010

adquiere el grado de Licenciatura.<sup>132</sup> Esta experiencia es en buena medida producto del itinerario reseñado en este capítulo y de la necesidad de contar con un perfil específico de recreación que de cuenta de la particularidad del campo que se viene gestando.

Por definición es una carrera que prioriza el enfoque educativo –su actual denominación es Licenciatura en Recreación Educativa- y su desarrollo está muy ligado a esta investigación, como ya mencionamos. En este sentido se espera que los hallazgos de este estudio aporten a la evaluación de la pertinencia del actual perfil de egreso de esta carrera, de acuerdo con las particularidades del enfoque relevado. A estos efectos, en el próximo capítulo se analizarán las competencias necesarias para desempeñarse en las propuestas recreativas del ámbito educativo. Estas competencias serán confrontadas, durante la discusión de los hallazgos del capítulo cuarto, con el perfil profesional del nuevo plan de estudios del Licenciado en Recreación Educativa, con el fin de validar la pertinencia del mismo.

Habiendo recorrido el itinerario histórico de la recreación organizada en Uruguay, y luego de presentar la actual realidad de las instituciones y perfiles profesionales que operan en el campo, destinaremos la última parte de este capítulo a presentar los que consideramos límites para la consolidación de un campo específico de recreación.

### *2.3. Límites actuales para la consolidación del campo recreativo*

Como veíamos, muchos son los actores que han contribuido a este proceso, algunos de los cuales fueron destacados en esta reseña. De esta forma la recreación ha logrado un importante desarrollo en Uruguay, configurando un campo específico donde intervienen diversas instituciones públicas y privadas, desde ámbitos diferentes, y donde se va definiendo también un rol profesional propio. La variedad de agentes institucionales demuestra un campo de acción muy heterogéneo, pero también evidencia el creciente interés de participar e incidir en la construcción de este campo. El juego de los diferentes actores y su interés de participar es lo que le da validez a la existencia de un campo específico de recreación, complementario al de la educación física y el deporte:

---

<sup>132</sup> La implementación de la Licenciatura es muy reciente, en la actualidad hay sólo dos graduados. Y los profesionales formados en el exterior se reducen a unos pocos casos de licenciatura o maestrías.

Dentro de este concepto del habitus se entrelazan numerosos elementos que le dan significado a un campo, es decir, el sentido y el valor que se les incorpora socialmente a los actores, los que les permite percibir, entender e interactuar en él. Esta estructura posibilita la identificación de conductas y prácticas sociales (elementos objetivos y subjetivos) que la diferencia de otros campos. Esta construcción de pensamiento, creencias y acciones que desde el interés de sus actores e instituciones, ha permitido que en el caso de la recreación, se desarrollen hábitos y bienes culturales y sociales que la moldean y la particularizan, permitiendo que a lo largo de su historia se acumulen conceptos que hacen parte de una memoria (conocimientos, experiencias, vivencias, etc.) que la legitima y que permite identificar un lenguaje particular para el sector, además de evidenciar la construcción de un capital específico (cultural, social y simbólico), del interés demostrado de un grupo de personas que quieren pensar y aportar a la construcción de la recreación (interés por jugar en el campo) y de los hábitos que se han venido incorporando en la cotidianidad de sus actores. Pistas importantes que muestran la posibilidad de acercarse a la idea de la recreación como campo. (Quintero, 2011, p.73)

Actualmente la recreación en el Uruguay -también en otros países latinoamericanos- se ha escindido de la educación física y está buscando la legitimación de su propio campo profesional académico. En esta línea, Quintero (2011) hace un análisis de la recreación desde la lógica de los campos desarrollada por Bordieu, a partir de las categorías de capital social, cultural y simbólico. Aplicando este análisis del autor a la realidad uruguaya, podemos observar por ejemplo que el campo de la recreación en Uruguay ha concentrado en este tiempo un importante capital social, producto de la variedad de agentes que operan en el mismo, creando en el tiempo una sólida trama en la cual operan y se disputan un lugar. Pese a la diversidad de prácticas descritas en este apartado, entendemos que es posible reconocerlas como una dimensión subjetivada de un mismo campo recreativo, al tiempo que la dimensión objetiva se ha ido consolidando a partir de los espacios de discusión sobre la realidad del campo en numerosos encuentros, foros y cursos de formación de recreadores. Muchos de estos actores empiezan a reconocer una memoria y lenguaje como propios.

En cuanto al capital cultural de la recreación, consideramos que se encuentra en

desarrollo. La proliferación de espacios promovidos desde el ámbito público permite que se empiecen a incorporar hábitos recreativos en las diferentes comunidades. Al mismo tiempo, la masificación de la propuesta recreativa en instituciones educativas contribuye a consolidar una cultura recreativa en estas organizaciones. Sin embargo no existe, como vimos, una política pública que integre las diferentes estrategias recreativas, ni espacios de articulación entre los diferentes ámbitos.

Por otra parte, la oferta de formación y profesionalización está en proceso de consolidación, aunque por ahora son pocos los profesionales con titulación específica. También es incipiente el desarrollo de una comunidad académica específica, lo que permitiría avalar el campo. Si bien emerge tímidamente una producción académica, de momento transdisciplinar, son escasas las investigaciones que den interpretación sobre la realidad del campo y aún es pronto para identificar una teoría propia.<sup>133</sup>

Por último, el capital simbólico se presenta como la dimensión más difusa del campo recreativo. La profesionalización no ha tenido un impacto significativo en la opinión pública, por lo que se mantiene un desfasaje entre el saber popular (donde recreación es sinónimo de entretenimiento) y la realidad del campo. Al mismo tiempo se da una puja por el reconocimiento de la especificidad del rol (conocimientos, habilidades, técnicas, saberes, etc.), disputando en este sentido con otros actores (educadores físicos, sociales, etc.) No podemos hablar por el momento de una lógica de campo entre los actores quienes incluso llegan a discrepar sobre la denominación de su rol, como veremos en el próximo capítulo.

Apoyados en el análisis de Quintero (2011), buscamos entender la realidad del campo recreativo en Uruguay, desde sus capitales social, cultural y simbólico. Atendiendo a estos elementos, consideramos que en Uruguay estamos ante un campo en construcción, que busca su identidad y, al tiempo que toma distancia de la educación física, se mezcla con otros campos como el de la cultura, las ciencias sociales, las ciencias de la educación, por nombrar los más evidentes.

---

<sup>133</sup> Actualmente tanto la formación como la producción académica se concentran en tres centros. En uno de ellos con la especificidad de Recreación Educativa (Departamento de Educación, de la Universidad Católica del Uruguay) al tiempo que en los otros dos todavía circunscripta a la educación física (nos referimos al Departamento de Educación Física, Ocio y Tiempo Libre del Instituto Superior de Educación Física y al Área Recreación y Tiempo Libre de la Facultad de Educación Física - Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes)

Como veíamos, en la definición del campo es fundamental el interés que demuestran los recreadores en actuar sobre el mismo. Por eso creemos esencial conocer cómo intervienen los diferentes actores y cómo construyen el discurso sobre sus propias prácticas y sobre la realidad del campo. Si bien en el campo intervienen una diversidad de instituciones y ámbitos, en esta investigación hemos priorizado a las instituciones de educación formal del ámbito privado, pues creemos que es allí donde se genera una forma particular de entender a la recreación educativa. Acotar el universo de nuestra investigación es necesario para lograr la profundidad que aspiramos alcanzar en nuestra tarea, aunque somos conscientes que con esto estamos dejando de lado algunos aspectos que hacen a las influencias mutuas entre los ámbitos formal y no formal de la educación.

Pero la consolidación de este campo se enfrenta hoy a algunas limitaciones. La poca sistematización de las diversas experiencias y la escasa reflexión pedagógica y didáctica, atenta con la posibilidad de contar con suficientes elaboraciones conceptuales y metodológicas que permitan sostener el valor de la recreación como facilitadora de procesos socioeducativos. Y estos factores están condicionados, a su vez, por otros dos: una baja y escasa profesionalización y una carencia de recursos específicos para la producción de conocimiento en torno al enfoque.

### 2.3.1. Ausencia de sistematización de las prácticas

La mayoría de los recreadores que trabajan en Uruguay cuentan con una vasta experiencia práctica, que ha dado lugar a propuestas destacables. Sin embargo, esta experiencia está escasamente sistematizada y cuenta con poca reflexión, lo que no permite un desarrollo cualitativo del enfoque. En general, la gestión de las propuestas está supeditada a la intuición de los recreadores.

En el ámbito local, es poca la sistematización de experiencias que permita hacer un análisis global del fenómeno recreativo, ni extrapolar experiencias a otros ámbitos. La producción de conocimiento es incipiente, en cuanto al uso de las técnicas mencionadas, el desarrollo metodológico o los supuestos teóricos que orientan la acción. Existe sí un

nivel de reflexión en la praxis, pero esta apunta a mejorar el desarrollo práctico de la propia tarea y no a la producción de conocimiento.

Como sugiere Trilla (1993) para la animación sociocultural, la Recreación ha sufrido el distanciamiento entre el soporte teórico y la práctica metodológica. Los aportes de los profesionales de diferentes áreas -sociólogos, educadores, comunicadores, psicólogos sociales- no se han vinculado a las acciones de los recreadores, muchas veces voluntarios, provocando ese desfasaje entre la profesionalidad y la militancia. Esta oposición provoca que el énfasis de la reflexión esté dado en el aspecto ideológico y que la metodología quede en un nivel de elaboración experiencial, donde los propios agentes analizan sobre el terreno su experiencia, para extraer el conocimiento técnico / práctico que optimice la experiencia subsiguiente.

No ha habido hasta el momento una propuesta sólida de sistematización del conocimiento y de los modos en que éste se produce, con lo cual se agudiza la ausencia de bases teóricas y epistemológicas que favorezcan el desarrollo del enfoque. De hecho, la reflexión teórica es resistida en un ámbito que suele definirse por su esencia práctica.

El nivel de reflexión experiencial que encontramos en estas propuestas es necesario, pero consideramos que no suficiente cuando se persiguen cotas mayores de eficiencia y profesionalización; demandándose la existencia de procesos y metodologías de intervención más objetivables y transferibles que garanticen un marco para la reflexión.

### 2.3.2. Ausencia de reflexión pedagógica y didáctica sobre los programas recreativos

El discurso teórico de la recreación educativa en Uruguay se ha basado, hasta ahora, en un plano ideológico que ha logrado avanzar muy poco hacia el plano lógico. Una escasa reflexión epistemológica sobre los planes recreativos, que sólo busca justificarse ideológicamente, no aporta los implícitos de conocimiento necesarios para el desarrollo de una teoría y una metodología eficaces. Es allí donde la mayoría de las propuestas recreativas están situadas, pues su capacidad para cambiar la realidad se queda en un

nivel ideológico y no desarrolla los recursos epistemológicos y metodológicos necesarios para llevar a cabo esos mismos objetivos ideológicos.

En este sentido, la reflexión sobre los componentes que hacen a la recreación un proyecto de formación, es una necesidad fundamental para el desarrollo del enfoque. No alcanza con explicitar la intencionalidad educativa de las propuestas, hay que asumirlas como proyectos de formación que conllevan objetivos de desarrollo, lo que implica a su vez asumir procedimientos, método, formas de evaluación.

### 2.3.3. Baja profesionalización

Cómo veíamos, la recreación en Uruguay es tradicionalmente llevada adelante en su mayoría por profesores de educación física o por personal idóneo. Recién en los últimos quince años han surgido instancias terciarias de formación, pero no son suficientes para contemplar las necesidades de recursos humanos que plantea el enfoque. La formación de grado es muy reciente -por el momento hay sólo dos graduados- por lo que aún no es tangible su impacto.

El aporte profesional proviene, en el mejor de los casos, de recreadores formados en otras disciplinas (psicología, ciencias sociales, educación, etc.) La capacitación terciaria específica la encontramos en una universidad privada (la Universidad Católica del Uruguay), lo que supone un alcance menor que la oferta del Estado. Los otros ámbitos de formación más tradicionales, aunque de abordaje tangencial, son desde la Educación Física (Instituto Superior de Educación Física) y desde la Educación Social (actualmente en el Consejo de Formación Docente) Pero en ambos casos hablamos de formación terciaria –salvo las últimas generaciones de Educación Física, que ya son reconocidas como nivel de grado-.

A un nivel más vivencial están los cursos específicos de las diversas instituciones que forman sus propios animadores (colegios, asociaciones juveniles, clubes), lo que ha contribuido a un importante desarrollo en el plano tecnológico e indirectamente ha influido en la diversificación profesional, cuando muchos de estos animadores han

optado por formarse desde otras carreras (magisterio, psicología, servicio social, comunicación, etc.), aportando al perfil multidisciplinar de la recreación

El desarrollo de la Recreación demanda la formación de profesionales calificados para diseñar procesos de intervención desde una metodología recreativa, a partir de una lectura de la realidad sostenida por conocimientos y herramientas provenientes de la teoría social y educativa. Con los crecientes avances tecnológicos, la paulatina reducción del empleo y los permanentes desafíos sociales, la educación necesita de profesionales capaces de comprender y analizar fenómenos de creciente protagonismo como los del tiempo libre, el ocio, el turismo, el deporte y el juego, y desde allí diseñar los proyectos de formación apropiados a las necesidades de desarrollo de la comunidad.

La ausencia de ámbitos de formación de recreadores, con un nivel de grado y postgrado, impacta en las carencias a nivel de sistematización y producción pedagógica. En general, la formación en Recreación apunta a dotar de las bases conceptuales y habilidades necesarias para ejecutar planes y programas recreativos, pero no da las bases epistemológicas y metodológicas para realizar una reflexión crítica sobre la tarea.

#### 2.3.4. Carencia de recursos para la producción de conocimientos

Un aspecto coyuntural que caracteriza a los programas de intervención recreativa es que disponen de recursos económicos escasos, que apenas alcanza para su funcionamiento operativo básico. Dada esta situación, las instituciones que llevan adelante planes de recreación, cuentan con recursos humanos y económicos muy ajustados, lo que impide distraer esfuerzos de la ejecución misma de los programas. Las posibilidades de sistematización desde las propias propuestas se ven restringidas, no sólo por una formación inadecuada de los recursos humanos, sino también por falta de presupuesto para ello.

Por otra parte, las fuentes de financiamiento no entienden como prioritaria la financiación de estos aspectos de la propuesta. Esto pasa especialmente con el Estado, muchas veces priorizando su interés por el impacto político entre los beneficiarios, que por verificar el cumplimiento de los objetivos a los que se destinan los recursos.

Donde comienza a darse un cambio es en el ámbito universitario, ya que hasta hace poco tiempo no se contaba con líneas o grupos de investigación específicos. Esto ha empezado a cambiar en los últimos meses, y aunque aún es pronto para ver un impacto significativo, se ve con expectativas estos avances. La Universidad estatal, institución que recibe la casi totalidad de los recursos públicos destinados a investigación, no tomaba en cuenta a la recreación ni siquiera en sus planes de estudio; pero con la reciente incorporación del Instituto Superior de Educación Física ISEF a la Universidad, al menos comienza a darse un abordaje a los estudios del ocio y tiempo libre desde la educación física. Lo mismo sucede con el Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes que recientemente conformó un grupo de investigación en recreación, ocio y tiempo libre. Y en el caso de la Universidad Católica del Uruguay, única institución que cuenta con un programa de formación específico, recién en el último lustro, comenzó a incorporar horas docentes para investigación. Estos tres casos dan cuenta del crecimiento del campo y son significativos por tratarse de instituciones generadoras de conocimiento.

La ausencia de recursos es una importante limitación, pero no debería asumirse como un hecho fatídico que elimina las posibilidades de sistematizar y producir conocimiento sobre el enfoque. Las instituciones deberán plantearse la necesidad de contar con personal calificado, no sólo para un óptimo desarrollo de la planificación recreativa sino también para la evaluación y reflexión sobre el propio modelo, incorporando en los proyectos de intervención –especialmente en aquellos diseñados para la búsqueda de financiamiento- estrategias y recursos específicos para la sistematización de dichas experiencias.

A pesar de estas limitantes, la recreación educativa continúa en expansión y se fortalece a partir de numerosas experiencias tanto en el ámbito de la educación formal como no formal. Esto nos impulsa a profundizar en el conocimiento de estas prácticas, especialmente en algunas instituciones educativas que se han constituido como referentes para el campo.

Del itinerario histórico de la recreación organizada, extrajimos algunos elementos que nos permiten explicar cómo las prácticas recreativas se introducen en las instituciones escolarizadas. Por otra parte, de la descripción de la realidad actual en el campo, pudimos visualizar la presencia de diversos actores en una variedad de ámbitos, que se disputan un lugar en ese campo y aportan a la configuración del enfoque. En este contexto se sitúan las instituciones de educación formal que desarrollan una propuesta recreativa singular.

El propósito de este capítulo fue situar a estas instituciones educativas en un proceso histórico y en su realidad actual, para poder entender con mayor profundidad el análisis de las experiencias relevadas. Esto nos permitirá presentar, en el próximo capítulo, un análisis de la oferta recreativa en las instituciones relevadas y su comprensión como proyecto de formación complementario al académico.

**Capítulo III:**  
La recreación en las instituciones  
educativas del Uruguay

### **Capítulo III:** La recreación en las instituciones educativas del Uruguay

Del recorrido histórico, presentado en el capítulo anterior, se destaca el desarrollo que la recreación ha tenido en el ámbito de la educación formal, especialmente en las últimas décadas, y como desde allí se configura un enfoque particular. Esta realidad se enmarca dentro de una tendencia regional de concebir a la recreación desde una mirada educativa, aunque conserva algunas particularidades que nos permiten hablar de un modelo propio.

Los modelos desarrollados en el capítulo primero tienen a su vez similitudes y diferencias con el modelo uruguayo. El común denominador es que todos definen a la recreación como una práctica educativa, lo que implica desarrollar los fundamentos pedagógicos y los componentes didácticos de la intervención. Sin embargo tendrán énfasis diferentes. Algunos pondrán el énfasis en los procesos de construcción de autonomía en el tiempo, otros en el desarrollo de capacidades para la construcción de satisfactores que propicien desde el tiempo libre el desarrollo humano de la comunidad; otros, finalmente, se centrarán en el potencial de la lúdica para transformar al sujeto y recrear su entorno. Algunos de estos modelos tendrán su desarrollo en ámbitos escolares, en tanto que otros lo harán en desde la educación no formal. Y para otros la recreación será un medio para promover ciertos aprendizajes y desarrollar ciertas competencias, en tanto que para otros el ocio y la libertad en el tiempo serán una finalidad de la intervención educativa.

Estos modelos reseñados en el marco teórico, si bien tienen puntos de contacto, no llegan a describir propuestas similares a las que encontramos en Uruguay, por lo que se vuelve necesario conocer en profundidad estas prácticas. La teoría desarrollada hasta el momento en la región, no permite explicar estas experiencias, por lo que se hace necesario desarrollar nueva teoría a partir de referentes empíricos que den cuenta de la singularidad de estas experiencias.

En este sentido, retomamos las dos principales hipótesis de la investigación en cuanto a que algunas de las propuestas de recreación que se dan en instituciones de educación formal en Uruguay pueden articularse en un enfoque de recreación educativa diferente a

otros modelos que se han desarrollado en el continente, y a que estas propuestas pueden considerarse buenas prácticas educativas por su impacto en los procesos de formación integral y su contribución al desarrollo humano de los beneficiarios. Para ello, en este capítulo nos proponemos analizar algunas de las propuestas más representativas del enfoque de la recreación educativa del Uruguay, a partir de los discursos de expertos y gestores que llevan adelante la propuesta recreativa en diez instituciones educativas de Montevideo.<sup>134</sup>

En la primera parte del capítulo analizaremos la dimensión operativa de la recreación educativa, es decir la propuesta recreativa que llevan adelante estas instituciones: los tipos de actividades que integran la oferta recreativa, la participación que se logra y algunos factores que explican el éxito de estas propuestas, la conformación de un trayecto formativo a partir de esta oferta y el rol de la formación de animadores en este proceso, junto con el encuadre institucional que hace posible este tipo de experiencias. Toda esta descripción nos permitirá determinar en qué medida se constituye un trayecto formativo complementario a partir de estas prácticas.

En la segunda parte de capítulo pondremos el foco en analizar la dimensión estratégica de la recreación educativa, a partir de las seis variables expuestas en el marco teórico para el diseño de proyectos de formación: los principios éticos y pedagógicos que fundamentan las propuestas, las competencias a desarrollar, los factores psicodinámicos que hacen posible la formación, los contenidos de las intervenciones, la metodología recreativa y las estrategias de evaluación que se desarrollan.

Y a partir de esta descripción de la oferta y su análisis como proyecto de formación, en la tercera parte haremos un breve análisis del perfil profesional requerido que surge de las entrevistas y las competencias profesionales que explican el éxito de este modelo. Este perfil se confrontará, a su vez, con las competencias que surgen de la formación profesional específica, apuntando a validar el actual plan de formación.

---

<sup>134</sup> Ver muestra en cuadro 4, p. 27.

## **1. Análisis de la dimensión operativa de la recreación en instituciones educativas en Uruguay**

Hablar de recreación en las instituciones de educación formal implica referirse a un campo difuso, donde no hay criterios comunes respecto a qué actividades estarían comprendidas en esa categoría. Esta fue una dificultad a la hora de relevar la oferta en los centros incluidos en la muestra, pues la representación de cada experto de lo que comprendía el área recreativa dentro de su institución obedecía a criterios diversos.

Como estrategia de relevamiento se optó por la ambigüedad en esta definición, permitiendo que fuera el entrevistado quien restringiera el alcance de esta categoría, según sus propias teorizaciones. De este modo, nos encontramos con algunas visiones más amplias que incluyen en la oferta recreativa a una gran variedad de actividades como las actividades lúdicas, deportivas, expresivas, de aire libre, incluso en algunos casos la actividad religiosa, y en el otro extremo visiones que acotan la oferta recreativa a las actividades lúdicas y campamentiles.

En cualquier caso, lo que define a la oferta recreativa de estas instituciones es que se trata de actividades institucionalizadas, que se desarrollan generalmente fuera del horario obligatorio y en espacios más allá del aula, pero centrales para la orientación educativa de la institución. Si bien estas propuestas se desarrollan en instituciones de educación formal, consideramos que la oferta recreativa se define desde la no formalidad, ya que engloba en buena medida a las actividades educativas que la institución realiza en forma intencionada, pero que no forma parte de la enseñanza oficializada, graduada y jerarquizada que según Trilla (2003) caracteriza a la educación formal. Es decir que no son actividades que condicionen la aprobación del curso y el pasaje de grado.

Estamos hablando de actividades como la práctica recreativa de algún deporte, talleres de expresión artística, campamentos, jornadas festivas, etc. Suelen ser actividades no obligatorias, que no requieren aprobación para continuar progresando en el trayecto, pero que forman parte de la oferta propuesta por la institución como estrategia de formación. El énfasis es esencialmente recreativo, ya que se prioriza el proceso en

cuanto a experiencia formativa, dejando en un segundo plano a la consecución de un producto (plantel deportivo, muestra teatral, etc.)

*Nuestra propuesta curricular termina en el entorno de la una , una y media de la tarde y después se abren una serie de actividades en el área deportiva, las escuelas deportivas que buscan atrapar algún tipo de población y después hay otra que también se abren otras series de propuestas en otra área más expresivas: el teatro, el canto, el toque de instrumentos, que buscan atrapar a otros y algunos que los atrapa todos porque si hubiera corte y confección también se quedan, esa es la idea. En el marco de esas propuesta, hay otra que tiene que ver claramente y mucho más específica y que plantea un nivel de compromiso con la propuesta del colegio un poco mayor que es el grupo de jóvenes de liderato y misión, que es una propuesta dentro de la extra curricular es la más rigurosa, en cuanto que hay un curso de formación, hay toda una serie de requerimientos que los gurises tienen que pasar para luego llegar a algunos niveles de participación diferentes y de mayor nivel de profundidad que un estudiante que no lo hace. (E8)*

La oferta recreativa atraviesa todos los niveles de la institución, desde el inicial, pasando por la enseñanza primaria y hasta los últimos años de la secundaria. Por lo que es una propuesta integral de la institución que apunta a atender facetas del trayecto formativo que no son suficientemente abordadas desde el aula tradicional. En este sentido la oferta recreativa introduce las virtudes de la educación no formal, en un contexto institucional escolarizado.

*Mi aspiración sería generar en el ámbito formal el mismo clima que yo he vivido en las actividades en las propuestas no formales. Si yo lograba desestructurar la estructura del colegio a tal punto que podamos convivir con la misma fluidez con la que vamos a los campamentos, al grupo de líderes, a las actividades con los jóvenes deportivas recreativas, si eso lo logramos en el día a día con el profe de historia, el de matemáticas, yo creo que puedo llegar a constituirlo como en el liceo que me hubiera gustado ir y al cual quisiera que fueran mis hijos. (E8)*

Para profundizar en el conocimiento de la que implica una propuesta recreativa en el marco de las instituciones educativas, es necesario describir las actividades que se llevan adelante, cómo es la participación de los alumnos en estas propuestas que no

forman parte del currículum oficial y cuál es el encuadre institucional que hace posible tal desarrollo de la recreación educativa.

### *1.1. Análisis de los tipos de actividades*

La propuesta recreativa se sostiene a partir de una oferta de actividades diversas, que incluyen lo lúdico, lo deportivo, lo artístico, lo social y festivo, etc. Esta diversidad de propuestas se da en muchas de las instituciones relevadas, donde hay un mayor desarrollo de la recreación y posibilita abarcar un amplio trayecto formativo que en algunas instituciones supone un ciclo vital desde los 3 a los 15 años de edad.

La variedad de las actividades es grande, por lo que es necesario poder construir categorías que nos permitan ordenar y valorar a las mismas en el marco de un trayecto formativo. Uno de los entrevistados nos sugiere una suerte de tipología de actividades recreativas para instituciones educativas:

*La propuesta recreativa del Juan tiene tal vez tres elementos importantes:*

*1. las actividades puntuales de integración y de fiesta (los campamentos como jornadas de integración, las convivencias que les llaman, la convivencia de María, la convivencia de Don Bosco)*

*2. las actividades del tipo de campeonato semi deportivo, que funcionan en los recreos largos: vóleibol mixto, fútbol femenino y de fútbol-tenis. En esas instancias, como objetivo nos proponemos que en las actividades ayuden los chiquilines<sup>135</sup> poniendo su grano y que después, en sus espacios puedan reproducir esas experiencias.*

*3. y las actividades de tiempo libre, que se dan en la sala de recreación; tenemos paletas, un mazo de cartas, una guitarra, un cajón peruano, Trivial, como opciones para los chiquilines que tienen tiempo libre porque exoneraron Inglés, o porque faltó el profe o a veces porque “se roba la hora” (E4)*

---

<sup>135</sup> Como ya se explicó en la nota 70, expresiones como gurises, chicos o chiquilines son del habla tradicional rioplatense y, salvo especificación, refiere indistintamente a niños y adolescentes, de ambos sexos.

Atendiendo a esto y a la diversidad de propuestas que se mencionan en las entrevistas, consideramos que la oferta recreativa en estas instituciones puede definirse desde tres categorías: actividades sistemáticas de recreación, eventos recreativos y animación de espacios.

a)- *Actividades sistemáticas de recreación*: incluye a todas las actividades recreativas que se desarrollan a lo largo del año, con una frecuencia básica (generalmente semanal). En esta categoría entrarían las prácticas deportivas, los talleres de expresión, los talleres lúdicos, etc.

*A nivel de Inicial, con Tres, Cuatro y Cinco (años), tenemos un espacio que va desde marzo, la temporada empieza en abril... desde abril hasta que termina setiembre, que es una vez por semana recreación con todos los años, con todos los de Tres, los de Cuatro, los de Cinco, de Inicial. Ése es un espacio que sostienen dos profesores de acá, un espacio recreativo (cuyo) objetivo es acercar a los chiquilines a una propuesta recreativa, conocerlos para hacer del campamento una experiencia recreativa mucho más placentera. [...] Una vez por semana viene un docente que tiene una hora reloj con cada grupo de Sexto (de Primaria) para trabajar eso (las normas de convivencia). Organizan un montón de actividades: cine para los chicos, títeres, juegos, venden tortas todo el año, organizan rifas, y además participan de los eventos grandes que hacemos, ellos se encargan de alguna cosa. (E5)*

Las propuestas sistemáticas funcionan, salvo excepciones, fuera del horario escolar; podríamos decir que son de tiempo libre escolar, ya que ocupan parte del tiempo disponible de los participantes y ellos optan por ocupar su tiempo libre con estas actividades: “...es una experiencia de uso de ocio positivo, donde se genera un espacio que el colegio propicia” (E10). Algunas propuestas funcionan a contra-turno, es decir en un horario opuesto al escolar (en la tarde si las clases son de mañana, y viceversa) e incluso los fines de semana.

*Tenemos otros espacios que pueden entrar dentro de lo que sería recreación, espacios deportivos, rugby en tres categorías, hockey para las chicas en dos categorías, fútbol para varones y para chicas, también estamos –en el área deportiva – viendo la posibilidad de que empiece un taller de jiu-jitsu también*

*para los gurises y –esto es para los más grandes, algunos ya están participando – un espacio de entrenamiento para carreras cortas, media maratón, eso en lo que tiene que ver con lo deportivo. Después tenemos taller de danza, taller de artesanías y diseño, tenemos coro, taller narrativo, periodismo. [...] Eso funciona contra turno. (E3)*

En varios de los casos la oferta recreativa es muy amplia y diversa, combinando propuestas deportivas, expresivas y lúdicas que procuran la creación de un ambiente favorable para el desarrollo del proceso formativo.

*Los sábados de tarde en un espacio que se llama “Sábado recreativo”, que tiene un toque más deportivo, lo que se hace es que los gurises vienen y hacen uso de las instalaciones, canchas, mesas de ping-pong, básquetbol, fútbol, digamos que esos son los lugares más nucleadores pero siempre está abierto a las propuestas de los chiquilines. Y a su vez nosotros, cada tanto tiempo, dentro de la planificación, lo que proponemos son talleres de diversas cosas que tienen que ver con otras cuestión de expresión, que tienen que ver con el arte, etc., la música y dentro de eso hacemos también encuentros deportivos con otros colegios que buscan más o menos lo mismo: el encuentro, el ir a jugar. (E2)*

Si bien las propuestas deportivas y artísticas cumplen un rol destacado en el trayecto complementario de formación, no siempre son propuestas articuladas a la oferta recreativa. “No, no se articula demasiado. Es decir, hay una propuesta muy fuerte de Educación Física, tenemos básquetbol, hándbol, vóley, atletismo, gimnasia, danza, patín...” (E6). Muchas veces se desarrollan por carriles paralelos, llegando a superponerse.

Además de actividades deportivas, lúdicas y expresivas, en algunos casos las experiencias de voluntariado y aprendizaje servicio también se incluyen dentro de la oferta recreativa:

*Hay un espacio que se llama CAT, que es Construcción, Acción, Aprendizaje y Transformación que es como un espacio como si fuera Castores, que los católicos lo trabajan muy bien, que es un espacio de acción en trabajo social. Es como una*

*primera experiencia que tiene una frecuencia de una vez por semana y una vez es de reflexión y planificación y la otra es práctica. (E5)*

Incluso las actividades pastorales, en el caso de los colegios confesionales, son parte de esta oferta complementaria. Algunos entrevistados relatan como estas actividades han asumido un componente recreativo.

*Así surgió en las jornadas pastorales, por ejemplo [...] en algún momento llevaban Animadores para que organizaran la velada, la noche o el fogón, pero cada vez más se ha ido metiendo la recreación como instrumento de trabajo en las dinámicas de grupo, en los tipos de talleres que hacían, que fueran por otro lado vivencial, donde hay mucho de lúdico también en esa cuestión.[...] Yo creo que no está explicitado en el proyecto -o si de alguna manera en la integralidad de la formación marista-, pero todo el tema de lo pastoral, de las jornadas o hasta incluso lo que son los grupos de confirmación, es una vivencia muy fuerte que tiene estos componentes de la metodología lúdica, se han ido incorporando. (E10)*

Esta oferta formativa complementaria engloba a actividades muy diversas, pero que tienen en común el aprovechamiento del tiempo libre escolar, desde una participación que es voluntaria y motivada por el interés de la actividad en sí mismo. Este conjunto de actividades, cuya frecuencia suele ser semanal, constituyen la base de la oferta recreativa, dando un sostén de continuidad a la experiencia formativa, que se potenciará a su vez en determinados eventos.

b)- *Eventos recreativos*: incluye a todas las actividades recreativas que se dan en una concentración de tiempo (una o varias jornadas concentradas), cuya frecuencia es más prolongada (generalmente anual) En esta categoría entrarían los campamentos, los eventos multideportivos (olimpiadas recreativas), las jornadas de integración, etc. “*Los campamentos, el día de la familia, que es otra actividad que tiene tradición acá, la bienvenida a los primeros años*” (E3). Se trata de propuestas de alta intensidad, cuya función en el trayecto sería potenciar el proceso de formación, intensificando la experiencia educativa.

*Pero el papel fuerte en Primaria, en lo recreativo dirigido digamos, se da en determinados días festivos, con determinadas actividades que se generan puntualmente, y los campamentos. Acá hay campamentos en Inicial, se corta, de Primero a Tercero son jornadas de un día y de Cuarto a Sexto hay campamento. Inicial son dos días de campamento, Cuarto y Quinto dos días y Sexto tres días. (E2)*

Muchas veces las celebraciones tradicionales (como el Día del Padre o Madre, Día del Niño) o las fiestas institucionales (Día de algún santo) son una oportunidad para promover jornadas recreativas que involucran a toda la comunidad educativa.

*Como cosas puntuales además de este proyecto de Inicial se hacen actividades con Maternal y actividades puntuales, el Día del Padre, del Niño o lo que se les ocurra, para la primavera o lo que sea para esa población. (E5)*

*En todas las casas salesianas hay momentos de fiesta institucional –que hay en todas las instituciones católicas y los salesianos no son la excepción – está María Auxiliadora en mayo y Don Bosco en agosto. Ahí se generan dos fiestas en las que la actividad recreativa es central. (E4)*

Estas actividades son un momento intenso del trayecto formativo, donde se reúne a todos los alumnos del ciclo escolar, y en muchos casos incluyendo a la familia. Son actividades con énfasis recreativo, que apuntan a la construcción de comunidad educativa, siendo un factor de identificación con la propuesta y reforzador de la pertenencia institucional.

*Después hay una serie de actividades puntuales que hacen al colegio -Olimpiadas (recreativas), Día de Champagnat, (jornadas) al comienzo del año, el Día de la Familia -, que son momentos fuertes, incluso bastante del colegio y que van construyendo además una identidad en esto y un sentido de pertenencia a ese tipo de actividades con que les estas marcando. (E10)*

También algunos hitos en el trayecto de formación, como la transición de etapas o su finalización, son oportunidades para desarrollar un evento recreativo específico para esa

generación, como es el caso de las bienvenidas a los alumnos de Primer año en Secundaria o las despedidas de los estudiantes del último año.

*Con Sexto de Bachillerato organizamos también una cosa que se llama “Pa’l que se va”, en que lo ayudamos a armar su despedida, y esto surgió de que se estaba tornando la despedida en tratar de desbundar (agitar) y de... No estaban encontrando por falta de herramientas o de espacio o de oportunidad, una oportunidad de despedirse (acorde a lo que vivieron durante su pasaje por la institución) (E2)*

A veces estos eventos suponen más de un día de duración, involucrando actividades diversas. Los eventos multideportivos y culturales, como las olimpiadas recreativas, o las semanas tematizadas que nuclean a varios actores de la institución en torno a la propuesta recreativa, son un ejemplo de estas macro-actividades recreativas.

*Una se llama “Semana de”, que es toda una semana en la que los docentes por ejemplo, se juntan de a dos o tres, que tengan que ver sus materias o no, y proponen diferentes talleres, muy diversos. [...] hay un aporte, donde el juego y la recreación tienen un papel importante [...] es una semana de actividades recreativas a pleno que es la última semana de clases, donde se forman equipos de juego, son equipos multitudinarios, con ex alumnos y gurises del barrio, también hasta determinada edad (de 12 a 17 años) donde cada equipo participa de diferentes actividades donde hay una cierta competencia pero lo que marca más eso es hay un festival de murgas y que cada equipo al viernes de noche prepara su murga, tienen que integrarlas todos. [...] los gurises lo arman todo ellos: vestuario, letra, música. (E2)*

Muchas veces el deporte oficia de motivador para estos encuentros, aunque entendido desde una mirada integradora. Así surge una multi-actividad que hoy se repite en varias instituciones educativas, las Olimpiadas recreativas, que conjuga torneos en diversas disciplinas deportivas, con muestras artísticas y juegos que apelan a intereses y habilidades no sólo físicas:

*(En el año ‘82) a mí me proponen hacer las Olimpiadas del Tero [...] y ahí también nos metimos con esa idea de concepción de deporte para todos. Fue un*

*modelo, yo diría que revolucionó un poco; porque era otra concepción. Si bien era de deporte, todo el mundo participaba, eran equipos multitudinarios. Y había otras cosas, no solo lo deportivo. Habían cosas culturales, juegos... (E10)*

Las muestras de diversas expresiones culturales y artísticas también son parte de esta oferta de eventos. Es una oportunidad, desde un marco recreativo, de facilitar la participación y la posibilidad de expresarse, mostrando los talentos y saberes de los alumnos.

*Acá se hizo un Maris-Talento en primaria, como espacio también donde uno pudiera mostrarse. E incluso a partir de los bachilleratos artísticos: hay un día del libro, hay otra actividad en secundaria [...] donde los chiquilines de repente preparan como mostrarse; hay quienes tienen sus bandas, (pero es algo) más amplio, hay gente que hace telas, etc. Es una performance donde uno puede mostrarse. Y es interesante eso, mostrarse a sus compañeros, a sus pares a su entorno con su familia, con sus docentes incluso. El colegio genera alguno de estos espacios por ese lado. (E10)*

Entre los eventos recreativos, los campamentos suelen ser una de las actividades más frecuentes a lo largo del trayecto formativo. Generalmente hay uno por año –a veces más- durante gran parte del recorrido y son uno de los momentos de mayor intensidad para la experiencia de formación que se propone desde la recreación.

*En Primaria hay un campamento en Segundo de escuela donde también tenemos un rol importante donde trabajamos con las maestras. Luego en Tercero este año empezó un campamento, vamos a Colonia, tiene más fines didácticos porque se va a Colonia, se hace toda una visita. Luego, Cuarto, Quinto y Sexto salen de convivencia, que son distintas, porque las otras son generacionales y éstas son por grupos más chicos, donde los objetivos los plantea la Pastoral y donde el profesor de Educación Física que antes no iba, hace ya varios años que nos piden un profesor, porque bueno, el manejo de lo lúdico, de los tiempos que a veces los compañeros de Pastoral no por ser de Pastoral tiene por qué tener esos saberes. [...] En el liceo se va, en primer año a un campamento generacional, [...] En Segundo se hace una salida no tanto de campamento, sino un Hotel en Flores, donde se trabaja más la vida de campo con todas las actividades, la yerra, etc. Y en Tercero se va a Bariloche. Y ahí se termina el proceso, vamos a decir, de*

*actividades dirigidas que están colindando con el tema campamento, donde el rol del animador es importante. (E6)*

Si bien los campamentos en muchos casos están presentes a lo largo del ciclo escolar, desde Inicial hasta Bachillerato, no siempre se logra integrarlos a una lógica de proceso que tome en cuenta el trayecto formativo. En la medida que depende de las direcciones de cada nivel, no siempre hay una estrategia de conjunto. Sin embargo, en la práctica se da una experiencia educativa que progresa a través de estas instancias que se repiten anualmente, e incluso más de una vez en el año.

*Hay uno por año, todos, -algunos tienen dos campamentos- [...] desde 4 y 5 años a Bachillerato -porque 2 y 3 años tienen unas dormidas al estilo de campamento, (pero) acá en el colegio con padres y otra sin padres- [...] Es una experiencia acumulativa, el tipo que fue (desde) 4 años, en 5, va acumulando realmente. (E10)*

Si bien ese proceso se ve fragmentado por la mirada de diversos actores, muchas veces existe un área central encargada de los campamentos. De esta forma, el recreador a cargo de los campamentos tiene una visión de la globalidad del proceso de formación, una posición privilegiada que pocos tienen debido a la fragmentación de los ciclos de enseñanza. *“Entonces cada sector de la Pastoral anima todo el proceso del chiquilín. Capaz que los que enfocamos más todo el proceso de recreación somos nosotros, los animadores” (E7).*

Los recreadores valoran el potencial educativo de los campamentos, en el marco de un trayecto de formación, ya que se constituye en un amplificador de la experiencia educativa desarrollada desde el conjunto de la oferta recreativa: *“Los campamentos son el acento o la acentuación o la amplificación del acento que tiene el año para cada grupo” (E8).* El campamento es reconocido como la actividad destacada en el trayecto de formación, que permite un anclaje del proceso formativo<sup>136</sup>.

*Los campamentos, actividad primordial y que nos ayuda a, primero, a consolidar vínculos, a trabajar con el otro, a encontrarnos con el otro y con el adulto también*

---

<sup>136</sup> El concepto de anclaje fue aportado por uno de los entrevistados (E10) y remite a las técnicas de escalada, donde el itinerario de ascenso se va asegurando por anclajes en la roca que en caso de una caída, aseguran que no se retrocederá más de ese punto.

*en otro ámbito. [...] Los campamentos, como te decía, es una actividad, una gran actividad que te permite trabajar la convivencia, y a partir de la convivencia aprender a aceptar las diferencias con mi compañero, somos todos diferentes y bueno, estamos todos tirando para el mismo lado, la integración. (E3)*

A pesar de esta idealización de la actividad campamental, en el último tiempo la masificación del acceso a oportunidades de turismo en la naturaleza y las demandas de un mayor confort en este tipo de propuestas, ha llevado a incorporar alternativas al campamento tradicional. En este sentido, cada vez son más frecuentes en la oferta recreativa institucional los viajes y paseos turísticos: “*En Ciclo Básico se alterna un campamento con un viaje, o una convivencia*” (E1). Sin embargo, pese a los cambios en el perfil recreativo de los alumnos, los recreadores siguen reivindicando el valor de los campamentos tradicionales:

*Y ahí hay una diferenciación porque hay algunos lugares que esas instancias de campamento las hacen en hoteles o las hacen en lugares con todo el confort, con un mozo que te atiende en la mesa y yo creo que eso no es un servicio de campamento, o sea no es un campamento, eso es otra cosa, será una colonia de vacaciones, una instancia de viaje con tu familia, no sé. (E9)*

Si las actividades sistemáticas eran el sostén de la experiencia recreativa, los eventos oficiaban de intensificadores de esa experiencia, teniendo un gran impacto formativo. Ambas categorías se complementan con la generación de espacios que le dan un sentido de permanencia a la oferta recreativa.

c)- *Animación de espacios*: refiere no tanto a actividades en concreto, sino a una estrategia de generación de espacios abiertos a la participación. Desde estos espacios el recreador es el encargado de facilitar un clima para la participación, sin actividades estructuradas, pero con una oferta de material recreativo (instrumentos musicales, juegos de mesa, etc.) que posibilita la creación de un ambiente funcional a los objetivos de formación.

*Acá hubo una experiencia de muchos años, la cantina de Bachillerato, donde había un cantinero que era como adscripto, no era solo que vendía los bizcochos sino que el tipo generaba (propuestas) y la gente iba a la cantina y era un espacio*

*(de participación). Y de repente la gente se acuerda más de la cantina que de lo que estudió. [...] Era cantinero pero con ese rol educativo y en ese espacio que no es el del aula. (E10)*

Estos son espacios abiertos que promueven la posibilidad de estar y apropiarse del mismo. Desde allí se facilita el acceso a materiales lúdicos, a instrumentos musicales, a lecturas, etc., lo que propicia una utilización positiva de los tiempos libres dentro de la institución (recreos, horas sin asignación de clases, etc.) y son una oportunidad para promover actividades recreativas (torneos de juegos de mesa, periódico mural, etc.)

*Se trabaja mucho con la recreación en los recreos [...] promoviendo todo lo que sean actividades recreativas: campeonatos deportivos, campeonatos de ping-pong, animación en recreos... (E1)*

El espacio físico y el acceso a materiales adecuados para disparar cierto tipo de utilización del tiempo libre, permite construir vínculos con los compañeros y alienta a la participación, desde la cual se empiezan a empoderar las otras propuestas. Con la animación de espacios para la recreación, se complementan las tres categorías que permiten describir la oferta recreativa en las instituciones educativas. Esta diversidad facilitará la participación y ayudará a generar un clima de comunidad educativa que distingue a estas instituciones.

**Cuadro 14:**  
Propuestas recreativas desarrolladas en las instituciones educativas.

Actividades sistemáticas	Eventos recreativos	Animación de espacios
Deporte recreativo	Campamentos, viajes, convivencias.	Mesa de ping-pong, tejo, futbolito.
Actividades de expresión musical (coros), plástica, corporal y escénica.	Olimpiadas recreativas	Juegos de mesa
Talleres de narrativa, periodismo.	Semanas temáticas	Instrumentos musicales
Talleres de juego.	Jornadas recreativas	Material deportivo (pelotas, etc.)
Cine	Fiestas, celebraciones	
	Muestras artísticas y	

Artesanías y diseño.	culturales	
Intercambios deportivos		
Grupos asociativos y de voluntariado		
Grupos pastorales		

Fuente: elaboración propia.

La atención de la diversidad de intereses del tiempo libre y de las dimensiones del ocio, nos permite afirmar que las instituciones desarrollan una importante oferta de actividades recreativas, que se constituyen en una instancia importante en las trayectorias de aprendizaje desarrolladas a lo largo del ciclo escolar. La recreación se desarrolla en las instituciones educativas a través de esta diversidad de propuestas que han logrado consolidarse y ser valoradas por los diferentes actores. Esto se evidencia a partir de una participación que es percibida como muy alta para el caso de una oferta no obligatoria y con factores que permiten valorar a las experiencias como exitosas.

### *1.2. Análisis de la participación y los factores de éxito*

La oferta recreativa de las instituciones relevadas tiene una gran aceptación, atendiendo a los altos niveles de participación que describen los entrevistados. En muchos de las actividades se percibe que la participación es casi total.

*Tenemos un porcentaje altísimo. De un noventa y cinco por ciento para arriba. (E1) Un noventa por ciento de los gurises de la escuela van al campamento en Primaria, y en Secundaria te podría decir que también, un ochenta y cinco o noventa por ciento. (E2) Sí, el porcentaje es muy alto. Siempre por arriba del noventa por ciento de los participantes, de los que suman el total. (E3) De los ochocientos treinta alumnos, entre los quinientos y seiscientos participan de alguna actividad, ya sea deporte, guitarra, música, cortos y cine, JMS (Juventud Misionera Salesiana), etc. etc. (E4) A nivel curricular participan todos. (E6) En Primaria hay un noventa por ciento de asistencia y liceo estamos en un sesenta, un setenta, porque claro, la reformulación nos mató, porque tienen período de*

*examen. (E7) Si, en los campamentos es muy alta; en Primaria 95% va. En los deportes o las otras actividades que te contaba, [...] hay alta participación. Depende más del centro de interés de los chiquilines, pero si hay opciones sé que hay una movida (E10)*

Las respuestas reflejan una percepción generalizada respecto a la alta participación que generan estas propuestas, aunque en algunos casos hacen referencia a la globalidad de la propuesta y en otros casos se refieren específicamente a alguna de las actividades centrales como los campamentos. En buena medida, la tradición que se ha generado en torno a estas actividades y la identidad que han adquirido más allá de la propia institución, contribuyen a alcanzar esos índices: *“Fíjate que de los papás muchos son ex alumnos, vinieron acá y se fueron de campamento. No es nuevo. (E5) Hoy hay en el grupo de líderes gurises de quince, dieciséis años que sus padres fueron líderes...” (E8).*

La alta participación es llamativa, ya que se tratan de propuestas que no inciden en la certificación escolar, es decir que la aprobación del año escolar y el pasaje de grado no dependen de estas actividades. Son actividades cuya participación no es obligatoria, aunque la confluencia de un conjunto de facilitadores, como la tradición y la aceptación de los pares, seguramente condiciona la posibilidad de disidencia.

Entre los aspectos que facilitan la participación se destacan factores económicos, ya que en general las actividades no suponen costos adicionales a la matrícula escolar. Esto se da al menos en el caso de las actividades sistemáticas y el uso de los espacios, ya que algunos eventos –como es el caso de los campamentos- si implica costos, aunque siempre se busca que esto no sea un obstáculo para la participación.

*El chiquilín llega en marzo y se le entrega una carta invitándolo a una jornada en la que no tiene que pagar nada extra con la idea de que el cien por ciento participe. Y se logra, el cien por ciento participa salvo que esté enfermo o le pase algo particular, pero participa el cien por ciento. [...] Entonces es importante la participación, la adhesión en esas actividades, los chiquilines no dudan en participar. (E4)*

Por otra parte, la institucionalidad de la oferta, permite contar con una propuesta organizada, espacios y tiempos estructurados, y un ambiente favorable para la participación. El involucramiento de los diferentes actores institucionales y su buena predisposición hacia la oferta recreativa, también es un aspecto facilitador.

No obstante estas fortalezas que favorecen la participación, los entrevistados reconocen que la carga curricular, especialmente en los jóvenes, a veces afecta la participación en algunas propuestas. Este aspecto, sumado a circunstancias externas de la realidad juvenil, son los principales obstáculos, aunque sin llegar a afectar significativamente a la participación.

*Las cargas curriculares que tienen los chiquilines es un elemento (restringidor) [...] Es colosal la carga curricular y de estudio que tienen dentro y fuera del colegio. Y después como elementos externos que del mundo de los jóvenes como la droga y la adicción que son elementos que están presentes en la vuelta, en general no tenemos problemas, en general no hay grandes dificultades que afecten la actividad. (E4)*

Lo cierto es que los cambios en los intereses y hábitos recreativos, especialmente en el caso de los jóvenes, ha llevado a tener una fuerte competencia de oferta recreativa comercial que en muchos casos compite con la oferta de los colegios. Es notorio el caso de los viajes de turismo estudiantil ofrecidos por agencias de viaje, que muchas veces rivalizan con los campamentos de fin de año. Esta realidad ha llevado en muchos casos modificar las propuestas e incorporar actividades más atractivas, pero siempre enmarcadas desde la propuesta formativa.

*A lo largo de los años hemos tenido que hacerlo (adaptarnos a los nuevos perfiles de población). Sobre todo (con) los adolescentes, que son chicos que no se conforman fácilmente. [...] hoy día tenemos algo apuntando un poco más al turismo aventura. (E1)*

Los factores clave para el éxito de estas propuestas tienen que ver con el atractivo de la oferta, los beneficios que genera al estudiante y el contexto institucional en el cual se da. En cuanto a la oferta recreativa, se entiende que es una propuesta creativa que está centrada en los intereses y motivaciones de cada segmento de edad. Por otra parte, los

niños y adolescentes perciben diversos beneficios de estas experiencias. Y por último, el clima institucional favorece las oportunidades de desarrollar las propuestas de forma óptima.

En cuanto a la oferta recreativa, los entrevistados destacan el atractivo de las propuestas, que tienen un componente creativo importante: “*Cada campamento es distinto a todos los demás. [...] Cada campamento se planifica en seis semanas, con ocho encuentros con ocho o seis animadores y uno de los responsables del programa de campamentos y me parece que eso hace que los campamentos sean creativos*” (E5). Son propuestas innovadoras y que apuntan a lograr la motivación incorporando elementos del momento histórico y referencias culturales de los niños y adolescentes.

*Yo creo que los programas que armamos están de manera atractiva, no cargamos todo en juego sino que alternamos juego, trabajo oración, y hasta los momentos de oración ellos te dicen que están buenos. La puesta de sol... [...] Me parece también el estar en el momento histórico y no venir con una propuesta de papiro. Creo que eso también nos define, caemos con las propuestas, nos actualizamos mucho en todo momento y eso marca también, porque vamos a presentar una propuesta contextualizada mucho en el momento histórico, no solamente del público objetivo sino también de la sociedad actual. (E7)*

Los gestores valoran la calidad que han alcanzado las propuestas y el hecho de que sean generadas desde la institución, y no como un servicio de un proveedor externo.

*Lo que creo es que están respaldados por un planteo de campamento muy serio, acá no se terceriza absolutamente nada, están involucrados los directores en todas las reuniones que hacemos de campamentos y ¡algunos acompañan! [...] Yo creo que está muy trabajado desde la institución y ésa es la fortaleza. [...] La propuesta programática siempre es de la institución. (E6)*

Esto facilita la pertinencia de la propuesta, de acuerdo a las necesidades y características del grupo. Las actividades se orientan a los niños y adolescentes de la institución, lo que de acuerdo con la percepción de los entrevistados, es valorado por estos.

*El ser auténtica, para mí lo fundamental. Que estás convencido que estás haciendo lo que el otro precisa y no convencido de lo que vos quieres. Es decir, yo estoy preparando algo para vos, porque vos lo necesitas. [...] Es una propuesta orientada hacia las necesidades del otro. (E7)*

Además del atractivo de la propuesta, otro factor clave de éxito es la percepción de diversos beneficios. Los entrevistados entienden que los participantes perciben un conjunto de beneficios derivados de la experiencia de participar en la oferta recreativa, como el disfrute, la posibilidad de generar vínculos positivos e identificarse con la propuesta. Se destaca en primer lugar la posibilidad de disfrutar de la experiencia y del ámbito educativo, a través de propuestas placenteras no demasiado estructuradas.

*La clave es la disponibilidad hacia ellos, el que encuentren su espacio, la diversidad de propuestas, hablando netamente de lo recreativo el disfrute que logran, el espacio informal o no muy dirigido, sí pautado pero no muy dirigido, ellos lo disfrutaban, disfrutaban muchísimo de lo que hacen, el espacio para hacerlo y las pautas justas para que lo hagan... (E4)*

Ese disfrute se sostiene en buena medida a partir de las relaciones que se establecen con sus pares y con los educadores, que tienden a acercar y entablar un vínculo más horizontal: “*El vínculo personalizado con los gurises, de poder ver un poco en qué está cada chiquilín, en qué está cada familia (en un Colegio más grande) sería mucho más complejo. Este es el tamaño*” (E3). Ese vínculo se sostiene a partir de conocer a cada alumno, cosa que es posible cuando se cuenta con un equipo de recreadores o a través de los animadores.

*Conocemos a los chiquilines, [...] y eso hace también que yo lleve a un chiquilín que conozco, porque lo veo todos los días, a diferencia de otros colegios que hacen propuestas recreativas que abordan sin conocer al chiquilín. [...] En el campamento (los animadores) acompañan al chiquilín en todo momento, hasta duermen con ellos, tienen su equipo de cabaña y su equipo de trabajo, y cocinamos con ellos y a mí me parece que ahí es donde está la identidad nuestra del Colegio. Que no es solamente una animación de recreación sino que es una animación de acompañar al chiquilín, porque ellos se sintieron acompañados. (E7)*

Otro de los beneficios que aseguran el éxito de las propuestas es que se convierten en un factor de identidad para los alumnos, en cuanto a la pertenencia a una actividad y en cuanto a identificación con los pares que comparten un mismo interés. Este es un beneficio especialmente valorado en las etapas más avanzadas del trayecto formativo, donde la individuación adquiere un papel relevante

*Creo que también hay un tema de identidad, un poco me da identidad participar de esto o de aquello, estar con fulanito o con menganita, compartir esto con los demás. [...] un lugar donde no tienen que estar en postura, en pose o no tienen que estar preocupados de que los descansen por esto o por esto otro, porque las reglas del juego están claras. Donde puedo jugar, donde puedo ser adolescente, donde está todo bien, donde nos podemos dar espacios a cosas que a veces no nos permitimos. (E3)*

Además de la identidad, la posibilidad de participar, de ser parte de la comunidad, de poder expresarse creativamente y ser escuchado, y de asumir el protagonismo de su trayecto formativo, son beneficios que manifiestan procesos de satisfacción donde el resultado es la posibilidad de ser, de construirse como sujetos:

*La valoración mayor es: los gurises vinieron diciendo que se sintieron bien, que se sintieron aceptados, cuidados en la noche. Ése para nosotros es el gran logro, se sintieron bien. [...] se sintieron parte, estuvieron insertos y no adaptados. Insertos es: lograron tener determinado nivel de protagonismo, tuvieron el permiso de ser como persona, en los juegos, en la comida, en la caminata, en el baño. (E2)*

*Acá hay algo que está pasando que tiene que ver con muchas cosas de estas, de haber generado una propuesta donde los gurises sienten que pueden crear, que sus propuestas son escuchadas, que tienen espacio de participación, que tienen espacio de protagonismo importante donde hay un involucramiento interesante, donde cada uno tiene sus roles y sus funciones. [...]Este liceo se disfruta (E8)*

Esta posibilidad de construirse como sujetos, desde una oferta recreativa atractiva, no sería posible sin un marco institucional favorable. El contexto institucional es el tercer componente que define las claves de éxito en estas propuestas. Un clima organizacional positivo y favorable para estas prácticas, con un cuerpo docente alineado al enfoque y

una presencia destacada de la actividad recreativa, son otros de los elementos que destacan los entrevistados.

La cultura organizacional de estos Colegios, fundamentada en muchos casos en el carisma que sostiene a la institución educativa, favorece los vínculos positivos entre los diferentes actores y crea un ambiente adecuado para las prácticas de la recreación educativa. El reconocimiento del valor de cada uno en la institución es una clave de ese ambiente.

*El clima que se vive. [...] el clima institucional, de los gurises, de los adultos, ¡de los docentes! Los docentes tiene la posibilidad de ir a las actividades... (El clima es de familia, como una familia, con sus momentos, sus roces, pero es un clima fraterno, de cercanía, de que el otro me preocupa, de que el otro yo sé que existe, que importa. (E3)*

Ese forma de vincularse entre los diferentes actores permite que todos se sientan parte de la propuesta recreativa institucional y que en general haya una buena colaboración, ya sea participando en la preparación de la actividad, o facilitando la salida de las clases curriculares.

*El carisma facilita no solamente al acto concreto de la recreación sino a la cultura institucional, el vínculo de la dirección con recreación y de la dirección con el resto del personal, docente con docente y el vínculo que tenemos también a nivel de funcionarios, entre los animadores, con el resto de los profesores y entre los funcionarios también. De alguna manera todos llegan a participar de la convivencia. El de mantenimiento te hace una catapulta facilitadora, el profe te da cinco minutos para que pases por la clase, o sea, ese carisma y esa apuesta y ese sentir hace que toda la institución esté en sintonía con ese vivir y además es muy particular todo esto. (E4)*

La flexibilidad desde lo curricular y el intercambio positivo entre las actividades escolarizadas y las complementarias, son un aspecto fundamental para asegurar el éxito de estas actividades. El éxito del trayecto formativo en recreación necesita de un involucramiento integrado de toda la organización.

*También hay muy buena sintonía con los docentes, que a veces tienen que bancarse una entrada un poco más tarde de un recreo o tienen que ceder esa hora que les tocó justo a ellos cederla. También el calendario de escritos se acomoda, o al revés, acomodamos la “convi” para no complicar unos a otros. Hay una apuesta, hay una implicancia total del Colegio. (E4)*

Una clave en la construcción de este ambiente está en los docentes de aula, por ello el perfil de los mismos es un aspecto que incide en alguna medida en el funcionamiento de estos espacios. En muchos casos, se reconoce el valor de contar con docentes egresados de la propia institución, que ya han pasado por estas experiencias y han comprobado por sí mismos el valor de estas propuestas y su impacto en la formación de los alumnos.

*Los docentes son ex alumnos en general; yo diría que en la plantilla de los docentes del Juan el ochenta por ciento son ex alumnos del Juan y de alguna manera eso logra reproducir esta forma de vivencia, de vínculo con los jóvenes que genera una atmósfera, un clima, un facilitar un vínculo con las actividades recreativas, comprenderlas porque ellos las tuvieron... (E4)*

La recreación está muy presente en la vida de la institución, por lo que es reconocida por todos en cuanto su valor para la construcción de la comunidad educativa. Eso permite naturalizar estas actividades y aceptarlas como algo esencial en la orientación educativa del Colegio y necesario para una formación integral.

*Y otra cosa es que la recreación en este colegio está todos los días presente, juegan en un espacio solos o con los adscriptos, están conmigo, entonces somos personas para ellos que formamos parte de la comunidad educativa y muy presentes. Está en el currículo del colegio la recreación presente, estamos en las reuniones de padres, en las reuniones de profesores, en la bienvenida de las familias. (E5)*

En síntesis, el contexto institucional estará marcado por un clima organizacional que valora la propuesta recreativa, por la colaboración entre los diferentes actores y especialmente la flexibilidad de lo curricular, por contar con docentes ex alumnos que conocen el valor de estas propuestas y por una presencia de actividades que se asume con naturalidad. Este contexto institucional, junto con el atractivo de la oferta y la

percepción de un conjunto de beneficios para los participantes, son los tres componentes claves que explican buena parte del éxito de este enfoque.

Los niveles altos de participación evidencian la aceptación de esta oferta por sus principales beneficiarios, los alumnos. Estos identifican el atractivo de las propuestas, perciben los beneficios de participar en las mismas y un contexto institucional propicio para desarrollarlas. En estas condiciones, la propuesta recreativa se constituye en un trayecto complementario que impacta significativamente en la experiencia formativa del sujeto.

### *1.3. Análisis de la propuesta recreativa como trayecto formativo complementario*

La oferta recreativa en estas instituciones educativas es diversa y abarca a todo el ciclo escolar. La importancia que han alcanzado estas actividades en muchos Colegios nos permite hacer una mirada global que tomen en cuenta el sentido procesual la propuesta formativa complementaria al aula, es decir que al trayecto formativo que desarrolla la educación formal escolar, se da en forma paralela y complementaria un itinerario que complementa la experiencia educativa dentro de la institución.

*Hay un eje a lo largo de la historia, que hoy podemos decir que está armado de principio a fin. [...] Nosotros tenemos una línea que es general y después uno se va adaptando dependiendo del grupo y de las circunstancias. (E7)*

Este itinerario no se ha dado a partir de una propuesta integrada, sino que es consecuencia del crecimiento de la oferta recreativa. En la medida que la diversidad de propuestas alcanza todos los niveles educativos, se configura un recorrido que acompaña el proceso en el aula.

*La animación [...] es un ícono importante en cuanto al acompañamiento del chiquilín en toda su etapa porque ahora ya lo acompañamos durante todo el desarrollo, desde el año hasta que se va, en algún lugar de su pasaje hay una propuesta de animación (E7)*

El hecho de contar con propuestas específicas en todos los años, como es el caso de los campamentos, permite desarrollar un proceso continuo, que va acumulando experiencias que impactan en el desarrollo del sujeto. Este es un proceso que se ha ido generando en los hechos, pero que no obedece a una elaboración única. En buena medida son una sumatoria de propuestas, que en la medida que crecen, tienden a fundirse en un itinerario común. Y aunque no han sido pensados como proceso gradual, en los hechos se va buscando que adquiera una lógica secuencial.

*Lo que no hay, creo -me animo a decir se está conformando, pero no hay- un proceso gradual por lo menos con el tema campamento, en el que empiezas acá y terminas allá. [...] Yo creo que hay un proceso. No es el proceso que yo me hubiera imaginado que haríamos en campamentos. ) (E6)*

Si bien no se plantea como un itinerario gradual, en el sentido de la enseñanza escolarizada de saberes previos que condicionan la adquisición de saberes superiores, lo cierto es que se genera un proceso escalonado donde se van sumando y acumulando aprendizajes.

*No está planteado como un itinerario en sí, si bien hay una lógica que hace a las distintas etapas del desarrollo y los programas que están cursando. [...] Sí creo en este proceso, en que los campamentos es una sumativa que a la larga termina siendo un itinerario, pero por la forma en que es. No hay una línea de continuidad permanente, pero si hay en cuestiones coherentes: hay escalones, hay aprendizajes previos, tienes que haberlo vivido para poder ir generando. (E10)*

Las actividades recreativas se distribuyen en los diferentes niveles educativos de la institución, atendiendo a las necesidades específicas de cada momento del trayecto educativo. Si bien hay propuestas que engloban a toda la institución, la oferta más sistemática está segmentada de acuerdo a los grupos de edad y orientada a la especificidad de su perfil recreativo.

*Por suerte a lo largo de los años se ha podido ir pensando una actividad realmente adecuada a la edad, que promueva algo distinto y que no sea siempre lo mismo y que termine cansando la herramienta o que aburra la herramienta. (E1)*

Mediante estas propuestas recreativas, se sostiene una oferta a lo largo de todo el año y a lo largo del ciclo escolar, lo que permite al niño y al adolescente trazar su trayectoria formativa específica en base a las elecciones que va tomando durante su proceso de desarrollo. Cuanto mayor es la oferta de actividades, más personal se vuelve ese recorrido.

Si bien las instituciones relevadas plantean una propuesta recreativa completa, es decir que desarrolla un itinerario que abarca los distintos niveles de enseñanza, la continuidad del proceso depende de la trayectoria del sujeto y no del trayecto de formación.

*Hay cosas que se empiezan a mamar desde chico y desde chico ya vamos como generando como una cultura de encuentro, una cultura de recreación, de animación. Eso se nos corta en algunos casos antes [...] en las instituciones que (sólo) tienen inicial y primaria; y en otros casos ya los tomamos con la experiencia que traen desde sus instituciones anteriores. [...] Pero si, obviamente es mucho más rico cuando puedes hacer todo el proceso. (E9)*

La continuidad parcial de las trayectorias supone que hay momentos del itinerario donde se dan la mayoría de ingresos y egresos al recorrido. Es así que algunos grados del ciclo escolar se constituyen en puertas de entrada o salida del proceso:

*También es interesante otra cuestión que yo lo he visto en los últimos años o que me puse a pensar, son los puntos de entrada, porque hay chiquilines que entran en 2 años y son el producto puro y hacen hasta 6to. de Bachillerato. Pero hay los que entran en primaria o entran en 4to o entran en primero de liceo o en segundo y rápidamente se alinean. (E10)*

La puerta de entrada principal al trayecto formativo es al inicio del ciclo escolar, en la mayoría de los casos relevados se da al comenzar el nivel inicial (3 años) y la puerta de egreso al finalizar el Bachillerato (18 años) Esto permite asegurar un trayecto formativo completo, que acompaña toda la escolarización. Pero hay dos casos en que la puerta de entrada es en secundaria (en un caso al iniciar ciclo básico y en el otro al iniciar Bachillerato), lo que implica un trayecto formativo que da continuidad a una trayectoria

previa y dependiendo de cuál sea esa experiencia previa, el trayecto formativo reforzará o modificará esa trayectoria.

En cuanto a la puerta de egreso, en casi todos los casos se da en 6° de secundaria. Incluso en el único caso relevado que el ciclo escolar termina antes, existe una propuesta que permite dar continuidad al proyecto formativo complementario. Esta institución ha incorporado un espacio contra-turno para mantener el vínculo con sus egresados y continuar así el trayecto formativo, que ahora pasa a ser el principal.

*Desde 2010 se creó este área de ex alumnos, buscando que los chiquilines, después que terminaban Tercero, (siguieran vinculados a la institución) [...] Así es que empezó, entonces los gurises se postulan para participar del programa que tiene el área de ex alumnos, que es el EPA –Espacio de Permanencia en Acompañamiento– y mediante ese espacio ellos se comprometen a cumplir con unas ciertas pautas y a cambio ellos tienen la posibilidad de tener una beca en un colegio privado, católico, para hacer la opción de Bachillerato que ellos quieran y a contra turno, de lunes a viernes al Jubilar donde pueden almorzar y tienen una serie de actividades, un cronograma armado de lunes a viernes, que implica estudio, que implica iniciativa laboral, que implica animadores, (E3)*

Este caso nos muestra la importancia de este trayecto formativo complementario, que se mantiene aún cuando el trayecto escolar ya se ha discontinuado.

Las puertas de entrada y egreso principales están en los extremos del trayecto formativo, pero existen otras puertas que marcan un momento de ingreso en momentos claves del trayecto formativo. Varios de los entrevistados identifican en 1° y 4° de Secundaria dos momentos claves, con el ingreso de un número importante de nuevos estudiantes, lo que implica nuevos desafíos para el trayecto formativo. Las puertas de ingreso y egreso se constituyen en momentos significativos del trayecto, que demandan una atención especial. Son instancias significativas para el proceso formativo y así son contempladas por la oferta recreativa.

Del mismo modo, la transición de Primaria a Secundaria es otro momento significativo del trayecto que, si bien para la mayoría no significa un cambio de institución<sup>137</sup>, en los hechos significa una quiebre de modelo de escolarización que impacta en toda la trayectoria educativa. El ingreso a Secundaria implica un salto en el trayecto escolar, que muchas veces se vive como un cambio de trayecto, aunque sea dentro de la misma institución. En este sentido, el trayecto complementario muchas veces sirve para amortiguar este cambio brusco.

El hecho de no haber recorrido todo el trayecto genera algunas diferencias pero, contrario a lo que sucede en el aula escolar, no implica ruptura con el proceso de formación. Los alumnos que ingresan al trayecto a través de una puerta de entrada intermedia, se suelen integrar rápidamente y alinear con el enfoque del trayecto formativo complementario. La discontinuidad o continuidad parcial de las trayectorias, si bien no es la situación ideal, no siempre afecta a los objetivos de formación, dado que los trayectos tienen una propiedad estructurante que permite una rápida asimilación

En este itinerario formativo, algunas actividades son claves pues posibilitan una experiencia educativa de intensidad mayor. Como veíamos, los campamentos suelen ser unas de esas actividades donde el trayecto de formación se potencia y constituye un anclaje del proceso formativo. Estos anclajes son instancias que nos permiten potenciar los acentos de cada grado escolar:

*En primer año es todo el tema del cambio, la adecuación al liceo, el poder armar la cabeza como adolescente, el empezar a generar y ese es el acento que tiene la generación; en segundo año uno apunta mucho más a lo colectivo, a lo grupal a la conformación de grupo, de comunidad y esa cuestión; en tercero se vuelve a retomar lo de primero en cuanto a lo individual, cuáles son los valores. En cuarto esta todo el tema de las decisiones, la opción y la proyección. Y quinto y sexto ya es más una cuestión de desarrollo personal, todas están atravesadas por todo, pero esos son como los acentos en los que hay en cada generación, no sé si diferentes a otras instituciones, esos son los acentos que hay acá y de los cuales*

---

<sup>137</sup> El modelo de Primaria y Secundaria vigente en Uruguay implica que de un año a otro se pase de un modelo de vínculo con un único maestro, a otro modelo de vínculo con un equipo más de diez profesores especializados en una única asignatura. Esto suele ser un cambio importante en la trayectoria escolar, aún cuando se da dentro de una misma institución.

*vamos tratando también de que ese mismo acento tenga el área curricular, tenga la catequesis, tenga el área deportiva, etc. (E8)*

Si bien estos anclajes están presentes durante todo el trayecto, algunos de esos momentos claves demandan anclajes de mayor impacto. Estos anclajes de mayor impacto son actividades que se destacan de las otras, un campamento de mayor duración, un viaje, etc., permitiendo desarrollar una experiencia educativa de mayor trascendencia.

Atender los trayectos formativos, las puertas de entrada, los anclajes, nos permite diseñar un trayecto de formación que facilite un recorrido experiencial progresivamente significativo. Pues hablar de trayecto nos remite a una progresión en la adquisición y desarrollo de competencias que serán claves para la vida futura.

Sin embargo, surgen algunos obstáculos para el diseño de estas propuestas desde una lógica procesual. Varios de los entrevistados mencionan que aún no se ha logrado articular la oferta recreativa de la institución, asegurando un recorrido lineal y gradual del trayecto. En la medida que no siempre obedece a una estrategia coordinada integralmente, sino que depende de las Direcciones de cada nivel, el desarrollo de las propuestas plantea altibajos a lo largo del trayecto.

*El alumno de Primaria tiene un campamento de ciudad, que como te decía al principio es el campamento urbano a principio de año, con nosotros. [...] Luego, durante el año, básicamente, alguna jornada que pueda surgir, que nos pidan, no tienen más nada hasta el campamento final. Porque ¿qué pasa? que la catequesis de Primaria es más pasiva, entonces –la formación cristiana, como le dicen ahora – es más pasiva y es más de aula y no hay tanto movimiento recreativo. Quizás el liceo sí, tiene mucho más movimiento, más participación. (E7)*

Un aspecto que afecta la posibilidad de pensar integralmente un trayecto formativo complementario es la dependencia múltiple de la oferta recreativa. Son varios los actores que inciden en las decisiones sobre el diseño del trayecto, superponiéndose los intereses y miradas.

*Es decir, lo que organizamos lo coordinamos directamente con dirección de cada ciclo. Si estamos pensando algo para Inicial, no es que centraliza la Dirección General y después habilita, lo que pasa es que como participamos con los tres ciclos, respondemos dentro del organigrama a la Dirección general.(E5)*

Este trayecto formativo no suele estar pensado desde una dirección general, sino que cada tramo depende de las direcciones de cada ciclo. Esta fragmentación se da, incluso, en una misma propuesta; en algunos casos los recreadores dependen del Director de Bachillerato y deben realizar una propuesta de campamento en Primaria, cuyo programa depende de la Dirección de este nivel.

Más allá de esos obstáculos, se tiene claro que hay que avanzar hacia un diseño más integrado. La distribución de las actividades a lo largo del ciclo escolar, aún cuando su diseño no sea integral, permite visualizar a la recreación educativa como un proceso progresivo de formación. En esta progresión son muchas las competencias que se pretende desarrollar, pero una en particular emerge como principal.

En varios de los casos se evidencia una tendencia a compartir, e incluso trasladar, espacios de decisión a los alumnos. Esto es más explícito, en los últimos años del trayecto formativo, llegándose a plantear la apropiación de espacios y propuestas por parte de los estudiantes: *“Y en Cuarto año (de Secundaria) sobre todo es donde se hace mucho más énfasis en el tema de la autogestión”* (E2).

La consecuencia esperable de la progresión en el trayecto formativo es que los jóvenes se apropien de las propuestas y asuman la capacidad de tomar decisión y gestionarlas responsablemente. La autogestión de las propuestas es un resultado esperable, lo que determina que la finalidad del trayecto formativo complementario sea la construcción de autonomía del sujeto:

*Lo que sucedió este año con el grupo de 6to, además es una de las generaciones que ya viene, que transitó todo el liceo con una propuesta (recreativa) bien consolidada con esta nueva dirección que empezó en el 2006. Y estos gurises dijeron: “nosotros vamos a ir (al viaje de) Camboriu, pero (además) queremos tener campamento”. Entonces nosotros les dijimos: “Bueno, organícenlo. O sea,*

*vamos a hacer al revés, ustedes lo organizan y nosotros los apoyamos.” Siempre es al revés, [...] el colegio arma todas las cuestiones y vamos al campamento. Acá dijimos: “Bueno, organícense. Delegado, comisión esto y aquello, de carpa.” Y bueno, están en eso. Esta generación que viene, por supuesto estamos todos re contentos, se nos cae la baba. Esto es el sueño que alguna vez alguien pudo pensar. (E8)*

La construcción de autonomía surge como el fin del trayecto formativo y esta se manifiesta en la capacidad de apropiarse de la propia oferta recreativa, de ser autores de esas propuestas y, por lo tanto, de su propio proceso de formación. Esto se logra gracias a un proceso progresivo y acumulativo, con la participación voluntaria en diversas propuestas recreativas a lo largo de todo el ciclo escolar. En este sentido, creemos que concebir a la recreación educativa como trayecto formativo a lo largo del ciclo escolar, enriquece el potencial educativo de estas experiencias.

La presencia de la oferta recreativa como la aquí descrita ya es un hecho singular, que pauta la forma de entender a la recreación educativa en el Uruguay. Pero la característica distintiva de este modelo en buena medida se puede explicar a partir de una experiencia que se da en los últimos años del trayecto formativo

Este proceso formativo se potencia a lo largo del ciclo escolar y tiene su corolario en los últimos años de Secundaria. Es en este momento que surge una propuesta muy particular, presente en todas las propuestas relevadas y que refuerza la singularidad de este modelo local de recreación educativa: la formación de animadores juveniles, como parte de la oferta recreativa de la institución, significa el momento privilegiado y síntesis de los fines educativos del trayecto formativo.

#### *1.4. Análisis de la formación de animadores juveniles como cumbre del trayecto*

Más allá de sus múltiples denominaciones –escuela de animadores, curso de líderes, taller de recreación-, la formación de animadores es una de las actividades más destacadas en esta oferta. Esta es una instancia sistemática de formación, que se inicia generalmente en el tercer o cuarto año de Secundaria y que se mantiene durante los años

siguientes<sup>138</sup>, con el objetivo de formar un voluntariado hacia la labor interna en la propia institución.

Hablar de escuela de animadores implica referirse a una propuesta marco, que engloba varias actividades en sí: actividades de formación, eventos de vivencia y formación, y actividades de extensión dentro de la institución. Uno de los entrevistados lo sintetiza en tres instancias: los talleres de formación, actividades especiales y la práctica.

*Lo que llamamos la parte curricular o de talleres es una vez por semana, una hora y media sistemáticamente. [...] Y después otra pata es lo que llamamos actividades especiales de formación, entonces bueno hay uno, dos campamentos de animación, [...] una jornada sobre el juego que hacemos con ellos, el día del animador, una ceremonia de clausura que a su vez tiene todo unos condimentos y es un (momento) muy fuerte para la vida de los animadores. Y la tercera lo llamamos momento de prácticas recreativas donde ellos acompañan en distintas instancias, en algunas puntuales y en otras más sistemáticas: 4to en general acompaña a Primaria al deporte y también a clases de educación física de los más chicos, hasta 2do año de escuela; el 2do nivel acompaña más a lo que es Ciclo Básico, también en algunos casos acompaña a deporte, pero más que nada campamentos, jornadas especiales, actividades de pastoral. (E10)*

La participación en la escuela de animadores implica destinar una importante cantidad del tiempo extraescolar, pues supone una instancia de encuentro semanal de formación y preparación de actividades, la participación en eventos específicos (como el Día del Animador o Campamento de Animadores) y la realización de prácticas voluntarias dentro de la propia institución (asistiendo la actividad deportiva, colaborando en la realización de jornadas recreativas y animando los campamentos de las generaciones más chicas).

---

<sup>138</sup> La única excepción dentro de las relevadas fue en el caso del liceo que sólo cuenta con Bachillerato (ciclo secundario superior) Por las características particulares de intervenir al final del ciclo escolar, en este caso los animadores se reclutan luego del egreso: “Los animadores del Juan se integran luego de egresados del Juan. Generalmente después de experiencias, se busca entre los que hayan vivido la experiencia de JMS (Juventud Misionera Salesiana), con mayor compromiso, lo mismo las actividades asociativas, fotografía, etc. bueno el que haya vivido el Juan con eventual compromiso, con responsabilidad y luego de egresado se hace una formación básica, se le brinda oportunidad de tomar cursos a nivel de catequesis o a nivel de animador de grupos. Hoy por hoy no hay una instancia de formación dentro de la casa. No, una capacitación sistematizada no. Sí se le va invitando y se va buscando que vaya capacitándose, pero no es que tenga una formación específica de recreador” (E4).

*La escuela tiene tres años: Cuarto en Primer año, Quinto en Segundo y después hay un tercer año que es para toda la vida, se trabaja en talleres y no tanto ya en el curso mismo. Y ahí están todas las personas que hicieron. O sea que ahí están: Sexto de liceo hasta todos los ex alumnos que están trabajando en la escuela. (E1)*

En general son cursos que duran tres años, estructurados en dos niveles. Un primer nivel de sensibilización hacia la tarea de animación y conformación del grupo, con una formación básica en recursos y técnicas para la animación de grupos y la conducción de juegos. Y un segundo nivel de profundización donde se da una mayor reflexión y compromiso con las actividades institucionales. Este segundo nivel puede concluir al finalizar el ciclo escolar, o incluso proyectarse más allá del egreso.

*El curso grande se divide en un primer bloque que es de dos meses que es de grupo, de reconocimiento del grupo; primer nivel es Cuarto y segundo nivel es Quinto y Sexto, o sea siempre hay que formar el grupo porque ya sea que los de Cuarto recién entran o los de Quinto y Sexto que se conocen recién en ese momento, y además hacemos cursos compartidos de primer y segundo nivel, así que los primeros dos meses es armar un equipo de animadores. Después, en el primer nivel trabajan mucho más a lo largo del año lo que nosotros llamamos fichas, que son las fichas técnicas, o sea, las propuestas de los talleres. (E5)*

*Hoy por hoy si forma parte de una propuesta que depende de la Dirección de Secundaria, cuando los gurises ingresan a Cuarto año se les hace la invitación de integrarse a hacer el curso de líderes y luego tienen dos años de ejercicio de liderato, que continua el proceso de formación, es una formación de tres años pero con una carga un poco menor de horas de formación, más de práctica y desarrollo de actividades dentro y fuera del colegio. Y cuando egresan hay otras instancias pero ya son menos veces en el año, ya son más en calidad de encuentro exlíderes y cuestiones de ese tipo, con algunos talleres de formación personal y en el área más de formación religiosa o espiritual que específicamente trabajo en alguna disciplina vinculada a la recreación, el deporte. (E8)*

Varios de los entrevistados coinciden en que la primera experiencia de formación de animadores en una institución educativa se inicia en el año 1975, en el Colegio San Francisco de Asís, y luego se masifica en varias instituciones católicas primero, de otras

confesiones y laicas después. En la actualidad se convierte en una propuesta distintiva de la oferta recreativa y en un factor de identificación institucional.

*Este año no hay grupo líderes y grupo misioneros, hay un solo grupo de jóvenes, donde lo trabajamos con ellos, lo problematizamos. Entonces este año hay un solo grupo y bueno son, los Jóvenes del Notre Dame, los estudiantes del colegio, ellos dicen “somos los líderes del colegio” cuando se presentan. Les da una seguridad bárbara. Yo también hoy cuando los cruzamos dije “Nacho, líder del Colegio Notre Dame”; le da identidad, [...] las camisetas dicen líderes atrás, hay toda una fuerte historia... (E8)*

Si bien se trata de un espacio de formación en animación, la propuesta va más allá de la capacitación para brindar un servicio a la institución. De hecho, los entrevistados reconocen que esta actividad cumple con una triple función. Es en primer lugar una propuesta de voluntariado interno, sobre la cual se sostiene el desarrollo de toda la oferta recreativa en los diferentes niveles de enseñanza. Es también una herramienta de inserción laboral temprana, dando recursos para las primeras experiencias de trabajo de los jóvenes a punto de egresar (en animación de fiestas infantiles, por citar un ejemplo) Pero sobre todo es una instancia cumbre del proceso de desarrollo personal, contribuyendo a consolidar muchas de las competencias desarrolladas a lo largo del trayecto formativo.

*Es una actividad, como decimos nosotros, de voluntariado interno al colegio, el devolverle a la institución lo que ellos (los animadores) pudieron recibir, gracias a que hubo otros chicos que estuvieron; ahora a ellos les permiten acompañar a los otros. Y bueno, siempre hablamos del “ida y vuelta”; la doble formación. Ellos están formando pero al mismo tiempo se están formando ellos y el colegio los ve como un extra a todo lo curricular. Si vos quieres formarte como persona y al mismo tiempo aprender una herramienta extra. Nosotros estamos teniendo para ellos una salida laboral para la temprana edad, más allá de lo que se vayan a dedicar (después) Tengo muchos chicos trabajando en fiestas de cumpleaños, en clubes deportivos, entonces también se les abre a ellos una puerta de salida laboral. (E1)*

Más allá de la formación específica, creemos que los espacios de formación de animadores en estas instituciones educativas se constituyen en propuestas calificadas dentro de la oferta de formación integral. Es una propuesta calificada pues implica una carga horaria importante, una mayor proximidad en el vínculo con los educadores, y especialmente porque es un espacio de formación del cual se apropian los animadores. Estos jóvenes dedican muchas horas a la semana, ya sea para las instancias de formación, para la preparación y ejecución de las diversas actividades en las que les toca participar. Además desarrollan un vínculo más cercano con los recreadores y otros educadores, compartiendo tareas y aproximándolos a la vida adulta:

*Me parece que el animador cuando se sienta en una mesa a programar junto con el profe, pasa a ser no ya el alumno, pasa a hablar con el profe de igual a igual, dentro de lo que puede ser y lo acerca a la institución de tal manera de ayudar a algo, por eso me parece que es tan importante eso, que es la famosa convivencia [...] Articulador entre la niñez y la adultez (E6)*

En el marco de un trayecto formativo que entra de lleno en la adolescencia, la propuesta de Animación brinda una oportunidad intensa de desarrollo personal: “*El crecimiento personal en cuanto a esas experiencias de vida, de enfrentarse y resolver temas, desafíos chiquitos con los niños, de atarse los cordones o el tipo que no quiere comer o se agarraron a golpes, son pequeñas cosas que el tipo tiene que (resolver)*” (E10). Al asumir un rol de animador, el espacio de capacitación pasa a un segundo plano. Lo relevante no es formar voluntarios, sino la experiencia formativa que vive el sujeto en sí mismo, como última etapa de su trayecto formativo.

*Yo te diría que surgió (en 1985) de una necesidad en ese momento (de contar con voluntarios para los campamentos). Pero en seguida el Colegio –yo digo que los Hermanos Maristas de ese momento eran muy visionarios- vio que había otra cosa mucho más importante, sobre todo por el impacto vivencial que tenía en los gurises ese espacio [...] El centro está en formar animadores, en lo que los chiquilines aprenden o viven en esa instancia de formación. [...] Que apoye es una consecuencia, o sea no es eso que decíamos por la necesidad o la mano de obra barata que a veces se utiliza. [...] De hecho a veces vamos de campamento y mandamos más animadores de lo que sería necesario pero queremos que hagan la experiencia. (E10)*

La alta dedicación dentro de la institución, que va más allá del horario escolar, supone que estos jóvenes ocupen los tiempos y espacios de la institución, que se apropien de esos espacios, y los resignifiquen. El empoderamiento que se logra permite la construcción de un ambiente educativo y una experiencia de formación muy calificada, que permite llevar el trayecto formativo hacia sus mejores posibilidades.

Estos privilegios que se dan en el marco de la formación de animadores, llevan a considerar a estos jóvenes una élite dentro de la institución, siendo reconocidos positivamente tanto por educadores como por los alumnos más pequeños:

*Y cuando los gurises ingresan al cuerpo de líderes, ingresan al grupo, al núcleo más duro del colegio Notre Dame, al grupo de gente que vos sabes que puedes contar, yo con ellos y con los cuales en ellos se transmite esta idea de Colegio y esta concepción de ser persona y ser institución... (E8)*

Pese a este carácter de élite, la participación en esta instancia suele ser alta, llegando en algunas instituciones a alcanzar el 50% de los estudiantes de su generación. *“La mitad de los que vienen a Bachillerato participan una vez por semana en un espacio (de animadores), repetidamente” (E5).*

La participación en esta instancia de formación es también una consecuencia lógica del éxito de la oferta recreativa previa. *“Creo que hoy día, realmente hay la cantidad de animadores que hay también un poco porque los tres años de Ciclo básico me parece que hacen lo suyo” (E3).* *“El gurí que hace tercer año y que permanece en el colegio dice bueno además de hacer cuarto tengo que ser líder, es como una lógica casi de continuidad de la formación común, de la formación tradicional” (E8).* Los niños y adolescentes entran en contacto con sus mayores, desde el vínculo del animador y éstos se convierten en un modelo de referencia. En el animador juvenil, por su cercanía con el niño, el trayecto de este se proyecta y se vuelve proyecto de formación en el cual reflejarse.

El animador juvenil se constituye en un actor clave en estas instituciones. No sólo posibilita contar con recursos humanos voluntarios, sin los cuales sería difícil sostener

una oferta tan diversa, sino también porque genera un vínculo educativo particular con las generaciones más chicas. Se le suele considerar un educador más de la institución, sobre quién muchas veces recae la función de traducir los objetivos formativos de la institución en función de una mayor cercanía a los estudiantes.

*Ahora, es interesante porque (los animadores) son los que deben hacer la síntesis entre lo que las maestras quieren y los gurises quieren. Ahí hay que hacer ese proceso de transformar objetivos en actividades y transformar intereses educativos en intereses del propio grupo. (E9)*

Es así que algunas instituciones han apostado por este rol para dinamizar el trayecto formativo, asignándole la tutoría de alguno de los grados. En este caso, el animador asume una suerte de tutoría del grupo, participando de toda la oferta recreativa que se desarrolla a lo largo del año con el mismo.

*En lo que le llamamos “padrinos de clase”, los gurises en el segundo año del curso de animadores, participan activamente en la recreación, o sea en un espacio de recreación semanal que después se llevó que fuera quincenal, donde hay contacto directo específicamente con cada grupo, o sea yo soy animador de este grupo y voy a seguir durante todo el año a este grupo, inclusive lo voy a acompañar al campamento. (E9)*

Por otra parte, además de voluntariado interno, la formación de animadores es una oportunidad de desarrollar extensión a la comunidad. A partir de este espacio de formación, se suelen constituir grupos asociativos y de voluntariado, que desarrollan una veta social y solidaria, lo que le da un plus al trayecto formativo y una continuidad más allá del egreso del ciclo escolar.

*Está también recreación los sábados, se arrancó el año pasado, se hace un rato de juego con los niños, los gurises del barrio, que este año va a funcionar en (el centro barrial) Sacude, un espacio propuesto por los ex alumnos y llevado adelante por los ex alumnos como un espacio de voluntariado, de servicio también, con los gurises chiquitos de la vuelta, del barrio. (E3)*

La propuesta de formación de animadores no sólo potencia el trayecto formativo del animador, sino que también potencia las trayectorias formativas de los alumnos más jóvenes, permitiendo un rol de educador cercano al alumno y con una mirada particular hacia ese espacio complementario de formación. Es una instancia de meta-recreación, ya que permite a la oferta recreativa reproducirse a sí misma y sostener las trayectorias educativas que a través de ésta se desarrollan.

Esta macro propuesta tiende a ser un espacio privilegiado que potencia la experiencia formativa y le permite al sujeto recorrer la última etapa del trayecto, acercándolo a la anhelada construcción de autonomía. El marco institucional será fundamental para garantizar el éxito de este trayecto formativo, al tiempo que será un contexto interpelado y recreado constantemente, a partir de la propia experiencia recreativa en la institución.

### *1.5. Análisis del encuadre institucional que hace posible la propuesta*

Como veíamos, la propuesta recreativa atraviesa a toda la institución, por lo que es importante encuadrar el trayecto formativo en un marco organizacional que le da sentido. El desarrollo óptimo de estas propuestas se explica, en buena medida, a partir del lugar que ocupan en la institución, cómo se valora su aporte al desarrollo de la proyecto educativo del Colegio, los recursos humanos implicados y el enfoque que se asume.

Lo primero que surge es que no hay una estructura organizacional única, ni predominante, para enmarcar la oferta recreativa. Cada institución ha ido desarrollando sus espacios respondiendo a las necesidades del momento y a la historia particular de cada Colegio. Es así que nos encontramos con diversas denominaciones de cargos y áreas.

Las áreas que se ocupan de buena parte de la propuesta recreativa, reciben diferentes denominaciones. En muchos casos relacionadas al espacio de formación de animadores y en otras a la actividad recreativa en general o al campamento particularmente:

**Cuadro 15:**  
Áreas que se ocupan de la propuesta recreativa en las  
instituciones relevadas.

- Departamento de Recreación
- Animadores Juveniles
- Subdirección de Secundaria
- Área de Recreación
- Departamento de Recreación
- Coordinación General de Educación Física
- Área Animación y Campamentos
- Dirección de Secundaria
- Coordinación de Campamentos
- Escuela de Animación

*Fuente: elaboración propia*

Es importante precisar que estas son las áreas que se identifican en primer lugar con la propuesta recreativa en la institución y de quien depende la formación de animadores. Pero en muchos casos los entrevistados aclaran que las actividades recreativas dependen de las Direcciones de cada ciclo, siendo competencia del área apoyar en su realización: *“Nosotros dependemos de la Dirección general por la razón de que coordinamos con los tres departamentos, pero en la práctica trabajamos directamente con cada dirección (Inicial, Primaria, Secundaria)”* (E5).

Las áreas reseñadas no siempre responden a una misma figura organizacional. En algunos casos, hay una dependencia directa con la Dirección General o de la Dirección Pastoral, reconociendo el papel que juega en la transversalidad del proyecto formativo. *“Hay tres departamentos: está el Departamento de Inglés, el de Educación Física y el de Recreación”* (E5). *“Educación física; soy una de las pocas coordinadoras generales, junto con la Pastoral”* (E6). *“El Departamento de Recreación depende totalmente del Departamento de Pastoral”* (E1).

En otros depende de la Dirección de Secundaria, en la medida que la formación de animadores implica un ciclo formativo de este nivel de enseñanza. En todos los casos se

da en los hechos una relación de dependencia múltiple, ya que el área depende de un Dirección –general o específica-, pero las actividades suelen depender de alguna otra Dirección.

Sólo en uno de los casos, la recreación depende del Departamento de Educación Física, lo que evidencia hasta qué punto la recreación se ha despegado de su matriz original, algo que ya desarrollamos en el capítulo anterior.

Lo otro que revela la denominación de las áreas es una dispersión en la nomenclatura. Estas denominaciones muchas veces responden no tanto a una reflexión sobre el concepto, sino a las historias particulares: “*Creo que no hay una reflexión. Creo que históricamente viene así*” (E5). Las influencias que se dan a lo largo del tiempo se mantienen, así por ejemplo las instituciones que reconocen una influencia de la ACJ mantienen la denominación de liderato.

*Nosotros estamos justamente revisando la denominación, lamentablemente el peso histórico que tiene el líder, primero el líder que tiene la ACJ del cual se nutre el colegio Notre Dame en la génesis de lo que fue, fue la transferencia de la formación de líderes de la Asociación Cristiana de Jóvenes al colegio. (E8)*

Pero esta es una denominación que genera algunas resistencias, por el carácter verticalista de la relación pedagógica y porque alude a una tradición de la recreación que se ha ido modificando en el tiempo.

*Durante mucho tiempo al viejo estilo de la ACJ, la formación del colegio Notre Dame fue muy autorreferencial en función de la persona que estaba y la figura esa, casi mística del líder veterano y que ha costado porque se instala una matriz de formación, una matriz de transferencia y contenido, una matriz de prácticas que esta compleja de cambiar. (E8)*

El concepto de líder es cuestionado desde lo pedagógico y se suele asociar con un modelo recreacionista donde los procesos son controlados por el recreador. Los entrevistados coinciden que se trata de acompañar y facilitar estos procesos, siendo el propio sujeto quien debe liderar su trayecto formativo.

*Yo creo que caducó esa expresión. Si vos quieres conducir un barrio y ayudar a organizarlo con un fin político, de repente sí necesitas líderes. Pero acá estamos necesitando gente, en mi opinión, que se anime a crear, y por eso son recreadores, con lo que hay construir cosas nuevas. Además, para mí la connotación líder no tiene ninguna pata que lo asocie a un proceso educativo. (E5)*

Sin embargo, pese a optar por las denominaciones de animadores o recreadores, algunos defienden el rol de liderazgo que supone estos roles. Asumir un rol educativo siempre implica establecer una relación de liderazgo con un grupo, aunque la clave está en que el liderazgo no entorpezca el proceso de formación.

*Yo siempre fui hinchita de curso de líderes o sea me parece que la formación es una formación de líderes pero también las tendencias han ido cambiando y la palabra animador me parece una palabra mucho más cálida, mucho más cercana y en definitiva es lo mismo, lo llamemos como lo llamemos estamos hablando de la misma cosa. Tampoco en ningún caso nos ponemos a profundizar mucho en que significa líder. [...] Si sabemos que el animador ejerce un liderazgo frente al grupo y ese liderazgo tiene que ser necesariamente positivo, [...] Ahora me cuesta hablar de curso de líderes porque estoy mucho más cercano a la palabra animadores. (E9)*

A diferencia de la del líder, la denominación de Animación recibe más aceptación entre los entrevistados, especialmente en las instituciones católicas, ya que está más ligado al carisma y a la orientación educativa de estos colegios<sup>139</sup>.

*La palabra “animador” es como siempre decimos, por el significado pastoral de la palabra ánima y desde donde ellos la trabajan y desde el punto de vista de “recreadores” porque se hace mucho énfasis en que el recreador es un educador más de la institución. (E1)*

---

<sup>139</sup> Algunos de los entrevistados recuerda la difusión que tuvieron a mediados de los años 80 unos librillos de animación editados por la SEDEC (secretaría ejecutiva del Departamento de Educación Católica, del Arzobispado de Montevideo), que son a su vez una síntesis de la colección Cuadernos del Animador, de la Revista Misión Joven (publicación mensual del Centro Nacional Salesiano, Pastoral Juvenil de Madrid) Cf. Pollo, M. (1985). *La animación cultural*. Montevideo: Central de Impresiones.

Como veíamos en el capítulo anterior, el concepto de animación es introducido en Uruguay a través de los Scouts Católicos, quienes tuvieron una fuerte influencia de sus pares franceses. Muchos de los responsables de desarrollar la propuesta de animación y campamentos en los colegios católicos, a partir de los años setenta y ochenta, son educadores que provienen del ámbito scout. De esta forma el concepto de animación se impone en estas instituciones, respecto al concepto de líder que provenía de la tradición en recreación.

*Cuando definíamos el nombre de animación (en 1985) yo venía con el nombre de líder: “vamos a hacer un curso de líderes”. “Pero, ¿líder? es una palabra un poco fuerte” Esa imagen de versión americana de líder, como verticalista, con un carisma, un tipo que es el que lo siguen. Y este Hermano (Marista sugirió): “me gusta más la palabra animar, porque el animador viene de la escuela francesa, la idea de ponerle alma a la cosa”. (E10)*

El tema de la denominación genera muchas tensiones y algunos casos han optado por no discutirlos, en la medida que se entienda el enfoque que se pretende. *“Hemos tenido discusiones eternas sobre el nombre: líderes, animadores, voluntarios [...] A esta altura, a mí me es indiferente” (E6).* Todos los entrevistados destacan el componente educativo del rol, y por ello toman distancia de una mirada más recreacionista: *“Convengamos en que en el colegio la propuesta no es recreativa sino que obviamente, como en todo colegio es pedagógica. La recreación, en realidad nosotros lo tomamos como animación, porque si bien está la parte deportiva, la animación forma parte del área pastoral” (E7).* El peso del recreacionismo y el carisma de la educación católica, lleva en algunos casos a privilegiar la denominación de Animador:

*Yo creo que mi trabajo es de recreador pero no de recreador convencional. Por ahí creo que existe el recreador-animador más líder o brindar, le llamo yo espectáculo. Mi trabajo es de motivador, la palabra animador es la mejor: generar el despertar de las almas. Entonces, como rol soy animador y estoy orgulloso de ser animador. Animador de ambiente sería la denominación más apropiada, facilitador del ambiente para el involucramiento de los jóvenes en otras actividades también o en la propia actividad de involucrarse. [...] Más de asistencia y motivador, pero no dirigista. (E4)*

*Cuando arrancamos mi formación era de lo recreativo, entonces era incluso hasta en los cursos era la recreación como palabra. Pero la animación se ha ido comiendo eso en mucha cosa, “vamos a animar” los gurises no te dicen “vamos a recrear un campamento”, son animadores que implica ese día también acá de ponerle... acá tengo un slogan de los últimos años que dice “pone el alma en juego” Esa idea de animar viene de alma y decía un Hermano Luis, (E10)*

El rol educativo de estas propuestas está en el centro del enfoque, pero desde una concepción educativa más flexible que la que representa la enseñanza tradicional. Por eso para muchos la palabra Recreación les remite a prácticas educativas transformadoras, que permiten re-crear a la persona: “Sí, (es un rol) educativo, de recrear a la persona desde el punto de vista de la educación” (E1). La recreación es así un ámbito educativo en el cual animar procesos de formación transformadores.

*Nosotros hablamos de que formamos equipos de animadores juveniles para trabajar en el ámbito de la recreación, animadores en recreación. [...] Hacemos énfasis en la recreación. Es decir, nosotros animamos actividades recreativas, que tienen que estar sostenidas, que están fundamentadas en un planteo pedagógico [...] Somos animadores en recreación. No decimos recreación educativa porque nosotros estamos convencidos que en lo que hacemos la recreación de por sí es educativa. (E2)*

Ambos conceptos coexisten en el campo de la recreación educativa, aunque en el último tiempo han empezado a decantar hacia énfasis diferentes. En los hechos, varias de las instituciones han empezado a distinguir entre los roles de animadores y de recreadores. Animador se denominaría al joven que en la etapa final de su trayecto formativo asume una opción de capacitación y voluntariado dentro de la institución, en tanto que Recreador sería el educador profesional que se ocupa de estos espacios recreativos.

*El curso es de Animadores y el Departamento de de Recreación. [...] Yo creo que está bueno que sea un Departamento de recreación, que ellos sepan que nosotros no somos animadores, que somos recreadores y que durante su etapa de formación pueden ser animadores en un momento y el que quiere después ser recreador. (E5)*

Esta distinción supone distinguir los roles, ya que al animador le compete llevar adelante propuestas que sostienen el trayecto formativo, pero no la reflexión pedagógica que supone el diseño y ejecución de este trayecto, ya que esa es tarea de los recreadores rentados para tal efecto.

*A veces los chiquilines no se dan cuenta en las instituciones, si bien hablamos de educación, en ese momento no se dan cuenta: los que se quedan con el activismo, otros que digan pasamos de más y pasaron bomba. Seguramente eso contribuyó a lo educativo, pero ahí no lo ven. Tiene que haber alguien que esté viendo un poco ese proceso donde el animador pasa a ser un eslabón más de eso, pero ahí tiene la capacidad o la visión para entender el fenómeno educativo.*

Esa capacidad de visualizar el trayecto formativo y poner en juego al animador, para que le de vida a ese proceso, es competencia del rol profesional del recreador. De los liderazgos grupales surge el rol de animador y de éste surge la vocación de recrear. Por eso optamos por enmarcar a la animación dentro de la oferta más amplia de recreación educativa.

*Para mí el recreador es una persona que anima, que es líder por momentos, pero un líder aprendido o natural, y para mí el recreador es una persona que piensa lo que va a hacer, que tiene objetivos y una finalidad educativa y por eso digo que ese sería el tercer paso y en el medio podría estar animador y no me parece incorrecto que los jóvenes puedan ser animadores. (E5)*

De esta forma se empieza a instalar en las instituciones educativas un rol profesional de recreador. Este rol es asumido a su vez por personas que cuentan con diversas formaciones, en algunos casos profesores de educación física y en otros educadores con formación diversa, incluso idóneos. Esto se ve reflejado en la muestra de entrevistados, siendo cinco de ellos formados en Educación Física, tres en otras áreas de Educación y los dos restantes idóneos.

### Cuadro 16:

Formación de los referentes entrevistados.

<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin título</li><li>• Educador popular</li><li>• Profesorado Matemática e Historia (estudiante)</li><li>• Licenciado en Educación Física</li><li>• Licenciado en Educación Física</li><li>• Profesora Educación Física</li><li>• Técnico en Recreación</li><li>• Profesor Educación Física</li><li>• Profesor Educación Física</li><li>• Sin título</li></ul>
--

Fuente: elaboración propia

Si bien la mitad de los entrevistados provienen del ámbito de la educación física, éstos reconocen que fueron buscando durante su formación un perfil distinto al físico-deportivo: “*También algo que me parecía precioso como el deporte de alto rendimiento o actividad más intensiva, la desprecié. En cambio revaloricé ese otro ámbito recreativo de generar cosas con la gente, eso fue muy importante también*” (E4). De hecho, tres de los entrevistados con formación en educación física pertenecieron al BARBAS que, como fuera reseñado en el capítulo anterior, fue un grupo de estudiantes y egresados del Instituto Superior de Educación Física que durante la dictadura militar (1973-1985) buscó una mirada alternativa de la educación física tradicional.

*Mi perfil no es recreativo, yo soy profesora de Educación Física pero ya me gustaba la actividad por toda una historia familiar y de formación de vida más que profesional y empezamos los campamentos acá. [...] Eso me permitió también salir del círculo de los profesores de Educación Física. En aquel momento yo no recuerdo que se hablara de recreadores –estamos hablando del '78 – capaz que donde yo me movía y en otros ámbitos sí. [...] Para mí la recreación o lo que yo sentía por recreación, es algo para lo cual siempre me sentí con condiciones, pero que lo fui aprendiendo.* (E6)

Hasta el año 1999 la Educación Física era la opción para formarse profesionalmente más próxima a la recreación, por eso es clara esta opción en buena parte de los

entrevistados, la mayoría mayores de 40 años de edad. Quienes optaron por formarse en otras carreras vinculadas al área educativa, coinciden en que la Educación Física no les brindaba una mirada pedagógica amplia como la que estaban buscando.

*Entre el '96 y el '98, en esos tres años lo que hago es formarme como educador popular, en el Programa de educación popular. Y después, siempre a nivel –como nos hemos encontrado – haciendo Bienales (del Juego), congresos, cursos, en las propias historias de los encuentros, formándonos a nivel no formal. No existía otra cosa que Educación Física y los que no queríamos hacer Educación Física queríamos meternos en esto de la recreación y la educación. (E2)*

Sólo uno de los entrevistados ha cursado la Tecnicatura específica en Recreación que se inició en la Universidad Católica en 1999. Pero encontramos otros profesionales con esta formación integrados a los equipos de recreadores de varias de las instituciones relevadas.

Lo que sí coinciden todos los entrevistados es en que su formación profesional no es suficiente y que para asumir un perfil de recreador han debido complementarse con cursos, congresos y encuentros diversos de capacitación no formal, en constante interacción con la práctica vivencial.

*En realidad yo me inicié en la recreación, en la práctica, ya siendo alumno del Juan, en actividades apostólicas, de servicio; inicié la actividad sin tener una formación específica ya con pequeños encuentros con animadores de la época que nos tiraban alguna herramienta. Durante mi carrera de educación física hice algunos encuentros de formación, más que nada con los Salesianos, alguna Bienal (del Juego) y algún curso corto que había en la vuelta. Siempre como práctica, como formador. De hecho, en mi formación en educación física, mi experiencia en el campo colaboró mucho en cuanto a priorizar la formación. (E4)*

Más allá de carreras y cursos, la experiencia como animador voluntario es reconocida por todos los entrevistados como un aspecto fundamental en su formación como recreadores. Incluso, en las instituciones con mayor tradición, los recreadores profesionales surgen de esa propia cantera. “Todos los que estamos en el equipo de animación, (somos) ex alumnos, que empezamos voluntarios” (E7). Esto configura un

perfil profesional del recreador que se retroalimenta en la orientación educativa de la propia institución.

Por último, es destacable el componente vocacional de este perfil profesional, ya que es una experiencia laboral que genera mucha satisfacción y se vincula con un sentido de servicio, algo valorado por el enfoque.

*“Lo hacemos porque nos gusta. Y ahí tenemos el fin personal y es sentirse también uno bien con lo que hace. Sí, así se lo hacemos saber también a los chiquilines, que nosotros disfrutamos lo que hacemos, que la pasamos bien por eso. Y también sentimos que más allá de un trabajo es también muy válido regalar un poco de tiempo, horas de sueño [...]” (E3)*

El perfil del recreador además impacta en otras áreas de la institución. En la medida que implica un rol de educador no tradicional y más flexible, que acompaña el trayecto de formación durante buena etapa del ciclo escolar, las instituciones valoran las capacidades de los recreadores para desempeñar tareas educativas que van más allá de lo específico de la oferta recreativa. Así vemos que los recreadores se insertan a desempeñar tareas de coordinación no específicas y como es el caso de dos de los entrevistados, a desempeñar roles de Dirección.

*Entonces yo le decía en las entrevistas previas (de selección para el cargo), el proyecto que yo armo tiene un fuerte énfasis en todo lo que tiene que ver con la formación, que también recogía una tradición que ya venía en el colegio, un fuerte vínculo con lo recreativo, con el tiempo libre, con la formación en el área no formal, yo les decía mi aspiración sería generar en el ámbito formal el mismo clima que yo he vivido en las actividades en las propuestas no formales. (E8)*

En algunos casos, el énfasis recreativo le ha dado un nuevo perfil a cargos que en el sistema educativo uruguayo se suelen asociar a un rol más burocrático. Es así que el tradicional rol administrativo de adscripto, adquirió un nuevo perfil en algunos Colegios católicos, asumiendo un rol de coordinador de nivel y teniendo a su cargo la realización de las actividades recreativas para esa edad.

*Los adscriptos, hoy por hoy son todos ex alumnos y han sido todos animadores, los que tenemos en la actualidad. Gente joven que se ha ido construyendo con mucha energía, casi todos están estudiando o terminando sus estudios. [...] Los adscriptos son un motor en eso -aparte de todo el tema administrativo y también disciplinario, de alguna manera y de cohesión-, pero son un motor -se han elegido así- de generar todo tipo de actividades y ese clima dentro del Colegio, y a su vez generar otro montón de actividades especiales, de acompañar a los campamentos.*

El perfil profesional del recreador es muy valorado en las instituciones, para diferentes cargos a los que le compete orientar los trayectos formativos. Al mismo tiempo, la propuesta recreativa en su conjunto ocupa un lugar destacado en el proyecto educativo de estas instituciones. *“Muy positiva, la valoración es muy buena y se está convencido de que es un camino, un camino muy válido para lograr determinadas cosas”* (E3). Hay un reconocimiento muy destacado de los diferentes actores institucionales, visualizándose como un espacio fundamental para desarrollar la Misión educativa.

*[...] ver las cosas que salen a partir de un juego o cómo un animador, ex alumno, también lleva adelante, cómo se prende en tal cosa o como ven marcando la cancha un grupo de gurises, ves reflejada ahí la misión, ves reflejado ahí el producto del laburo, del proceso que viene haciendo ese chiquilín.* (E3)

La Misión institucional se materializa en las prácticas cotidianas que posibilitan las actividades recreativas. Se le reconoce en primer lugar el papel que juega en la formación integral del niño y del joven, con especial énfasis en la formación en valores para la vida comunitaria.

*El gran ítem es el tema de la Educación en valores. O sea, al colegio se le reconoce mucho eso, lo diferente: la educación en valores. Y ésta es una actividad que propicia todo eso. La vida en comunidad, el aprender a convivir con otros y ahí creo que surge todo el tema de la educación en valores.* (E1)

Es tal la contribución de estas propuestas a la Misión institucional, que en uno de los casos relevados se llegó a incluir la dimensión lúdica como un componente en la formulación de Primaria: *“La dimensión lúdica la poníamos en la Misión de Primaria. Como Misión, Visión de lo que queríamos. Ese componente de vivir con alegría, de*

*compartir el aula con esto” (E10). La recreación se reconoce como un componente central en la construcción de una comunidad educativa a partir de los valores promovidos por la institución*

*¿En qué contribuye la recreación y la animación?, en eso, es en generar espíritu de familia, en generar compromiso en primer lugar, es una de las cosas que a veces cuesta más, que los gurises y las familias puedan valorar esta oportunidad que están teniendo y aprovecharla. Y darle al máximo, fijándose horizontes y metas. (E3)*

Contribuyendo a alinear a los diferentes actores en torno a una Misión compartida, la recreación es factor de cohesión institucional y de identidad: “No sé si hay gente que venga al Colegio por Animación, si sé que hay gente que no se va del Colegio por la Animación” (E10). Esta identidad es notoria en el caso de los colegios católicos que cuentan con un fuerte carisma espiritual. Pero es especialmente valiosa en el caso de un colegio laico, que no cuenta con ese mismo respaldo de una tradición religiosa.

*La empatía en un colegio laico no sé dónde aparece, [...] No sé en qué otra actividad se manifiesta si no hay otra propuesta específica. [...] Al mismo tiempo los directores lo evalúan como un servicio más y como una característica que creo que es lo que tiene el Kennedy, que se caracteriza o se diferencia por tener la recreación en casi todo lo que pasa acá. (E5)*

La propuesta recreativa es un factor que transforma la institución, dándole un aire fresco que le permite renovarse constantemente. “Somos el pulmón del Colegio” (E7). La recreación le permite a la institución recrearse a sí misma, transformar sus prácticas y sus espacios, en función de una mirada pedagógica refrescante.

*Y otro de los elementos es ver cómo les vas a haciendo cambiar la mirada de lo educativo y de la propia institución de la cual forman parte. [...] Y como también a nivel de los docentes (de aula) les va quedando como esa semilla también, que hay otras maneras de hacer las cosas y eso prácticamente se resumen en aquel docente que te pide un asesoramiento como para hacer una evaluación diferente a la que habitualmente hace: “no voy a hacer un escrito, voy a hacer un torneo del saber” [...] Que van como incorporando dentro de lo que es el aula convencional*

*elementos recreativos que son interesantes porque quiere decir que de alguna manera le está cambiando la cabeza a ese docente también. (E9)*

El encuadre institucional es un elemento sustantivo para poder comprender el desarrollo que tiene la recreación educativa en las instituciones escolarizadas, dándole sentido a una oferta que atraviesa a toda la organización. El lugar que ocupan estas propuestas en la institución y el aporte que hacen a su Misión educativa permiten comprender la valoración que reciben por parte de todos los actores institucionales. Por otro lado, el perfil de los recreadores y cómo este rol impacta en otros actores institucionales más tradicionales, da cuenta del lugar que ocupa la propuesta recreativa en estos colegios.

De la descripción de las actividades recreativas a partir de los casos relevados, pudimos identificar una oferta amplia que abarca todo el ciclo formativo. Esta propuesta es muy valorada por los sujetos, teniendo en cuenta los altos niveles de participación que reconocen los entrevistados, lo que da cuenta de algunas claves para el éxito de estas propuestas

El gran desarrollo de la oferta recreativa y la alta participación, nos permite identificar un proyecto formativo complementario al aula, pero igualmente valorado por toda la institución. Así lo refleja la descripción del encuadre institucional que posibilita estas experiencias.

En el próximo apartado analizaremos esta oferta formativa complementaria, a partir de las seis variables que permiten explicar un proyecto de formación, ya presentadas en el marco teórico.

## **2. Análisis de la dimensión estratégica de la recreación en instituciones educativas en Uruguay**

Pensar la oferta recreativa en instituciones educativas supone abordar el papel que estas propuestas juegan en el desarrollo de un proceso formativo complementario al aula. Se trata de asegurar las mejores oportunidades para que el sujeto desarrolle sus

potencialidades, de acuerdo con su momento vital y siguiendo una intencionalidad educativa que persigue la institución.

En el capítulo 1 habíamos propuesto seis variables de análisis para la comprensión del proceso de deliberación didáctica en recreación educativa. Estas seis variables son una adaptación del modelo desarrollado por Rué (2002) y nos permiten desagregar los diferentes aspectos a tomar en cuenta en el diseño didáctico de la intervención recreativa en las instituciones educativas. Estas variables pueden aplicarse para reflexionar sobre el diseño de cada propuesta, pero también permiten analizar el conjunto del trayecto formativo.

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.

Nos interesará saber en qué medida las instituciones relevadas han reflexionado sobre cada una de estas dimensiones y en qué medida esas reflexiones permiten configurar un modelo de recreación educativa acorde a la realidad de Uruguay.

### *2.1. Análisis de los fundamentos éticos y pedagógicos*

Los entrevistados manifiestan la importancia de ciertas concepciones éticas y pedagógicas que definen una forma particular de entender a la recreación y el lugar que ésta ocupa en la institución. Los principios pedagógicos que sustentan estas prácticas, dan cuenta a su vez de ciertos fundamentos éticos, cuyo fin último tiene que ver con la humanización del sujeto.

En el caso de las instituciones que pertenecen a alguna congregación religiosa, la presencia de un carisma institucional fuerte pauta el sentido formativo de estas

experiencias: *“Hay valores que hacen a esta concepción Marista en el caso del colegio, una visión de educación Marista, y nosotros tomamos elementos, yo me identifico mucho con los valores Maristas”* (E10). Esta apelación a los valores que emanan de una identidad religiosa, no necesariamente deja afuera a los demás Colegios, ya que en general refiere a valores humanistas compartidos por todas las instituciones.

*Y toda la dimensión religiosa en las instituciones donde se permite el poder hacer referencia a una dimensión diferente. Pero en los otros (colegios laicos) hay mucho de los valores a trabajar, de hecho lo hablábamos muchísimas veces en el Poveda; los valores humanos y los valores cristianos son exactamente los mismos, solamente que uno tiene el nombre y el otro tiene nombre y apellido.* (E9)

En cuanto a la explicitación de los fundamentos éticos de la propuesta recreativa, se suelen identificar valores básicos universales. En el discurso de los expertos entrevistados se explicitan algunos principios éticos fundamentales como la autonomía y la solidaridad:

*Está el concepto de libertad responsable que es un elemento interesante también en cuanto al uso del tiempo del chiquilín (niño) que tiene que ir apropiándose de su tiempo.* (E4)

*El deporte es el mediatizador pero no lo más importante y todo lo que tiene igual que el campamento, el trabajo en el ómnibus, en el (ferry) Buquebus, eso que vos vas amasando de la solidaridad, si paramos, paramos todos, nadie se aleja, yo cuido a mi compañero y me cuida a mí, que para nosotros eso es mucho.*(E6)

Como veíamos, la propuesta recreativa que describen los entrevistados da cuenta de un trayecto donde el sujeto aprende a asumir espacios cada vez mayores de autonomía, donde el recreador plantea estrategias para el empoderamiento de esos espacios.

*[...] me parece que el animador cuando se sienta en una mesa a programar junto con el profe, pasa a ser no ya el alumno, pasa a hablar con el profe de igual a igual, dentro de lo que puede ser y lo acerca a la institución de tal manera de ayudar a algo, por eso me parece que es tan importante eso...* (E6)

En cuanto a la *justicia*, se asume que la recreación contribuye a redefinir las formas de convivencia y la actitud política ante las situaciones de injusticia cotidiana. Trabajando desde las experiencias cotidianas, como sucede en los campamentos, se ponen en juego oportunidades de reflexionar sobre los componentes éticos de decisiones aparentemente triviales.

*Bueno, lo primero es sentirme como parte de la comunidad y realmente si me paro en situaciones donde siento que es realmente injusta la vida, por ejemplo en Uruguay, poder aportar desde ahí. Y poder mantener y reproducir, de pronto, con la posibilidad de recrear... de recrear no, de poder volver a vivir y conocer y poder transformarlo, el tema de lo tradicional, el tema de poder apostar a la vida en común.*

La vida comunitaria que se propone desde buena parte de la oferta recreativa, como es el caso de las convivencias y los campamentos, apunta a recrear las percepciones que tenemos de la realidad social. Es posible compartir y construir vínculos de colaboración en una sociedad competitiva que acentúa la inequidad.

*Si bien hablar de comunidad es una definición política, pero viviendo en comunidad ya de pique no creemos ser una comunidad construida a priori, la comunidad y la sociedad se construyen día a día. Dijéramos “el mundo no es, el mundo está siendo”. Mis objetivos van por ahí, en el mundo donde vivimos, en nuestra comunidad, desde la recreación es posible generar vínculos y crear comunidad para poder ser lo más felices que podamos porque apuesta y aporta mucho a la justicia social. Es una opción política, ideológica de mi parte, que el Colegio San Francisco la persigue, y que es el hecho de apostar a una vida lo más equilibrada posible. (E2)*

En esta forma de recrear los vínculos, se trata de construir relaciones basadas en el valor de la *solidaridad*. La oferta recreativa apunta a generar oportunidades para compartir el tiempo libre con otros y de dar el tiempo disponible para otros que necesitan una mano, ya sea haciendo actividades de servicio con poblaciones necesitadas e incluso colaborando con las generaciones más jóvenes dentro de la propia institución.

*Ahí está la actitud de servicio, ahí está el compromiso. Me tengo que comer la cancha pero tengo que dejar todo en la cancha, dejar esa mediocridad de lado. Si tu puedes, dame el cien por ciento que puedes dar, y no dame a mí, dale a los gurises el cien por ciento que puedes dar, en una actividad, en el liceo, en casa, en todos los ámbitos de la vida, comete la vida, entendido desde... Entrega todo, porque eso es pecado: no entregar todo, privarle al otro de todo lo bueno que puedes dar. (E3)*

Autonomía, justicia y solidaridad son principios éticos fundamentales que están presentes en los fundamentos de estas prácticas recreativas. Como segundo componente de este ámbito, nos interesa concentrarnos a continuación en ciertas definiciones que hacen a la orientación pedagógica de la recreación. Del discurso de los expertos surgen varios conceptos que operan como principios orientadores de la práctica pedagógica. Una constante en los entrevistados es la reivindicación del carácter educativo de las propuestas recreativas que llevan adelante. La *intencionalidad* es uno de los principios pedagógicos que se explicitan. En tanto enfoque educativo, estas prácticas recreativas ponen 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, y lleva a reflexionar sobre cómo es la mejor manera de educar a través de la recreación.

*Es como yo digo: el deporte no educa, el deporte educa en determinado marco y con determinada intencionalidad de quien lo está llevando a cabo. El campamento es igual, no es que vos los plantes en campamento y capaz que por ahí [...] (aprenden algo) (E6)*

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*. Se trata de una participación que va más allá del consumo de la oferta recreativa y que implica a los participantes ir asumiendo el protagonismo de su trayecto formativo.

*Eso es fundamental, es decir en donde cada uno se sienta partícipe, sea parte, logre expresarse pero llegue a un nivel de protagonismo, de hacedor, que genere un espacio donde “yo me siento necesario, yo los siento necesarios, cada unos somos parte de esto”. Si nosotros logramos que en un campamento, puntualmente,*

*uno participe, se sienta parte en el sentido más alto de la palabra, logre expresarse y llegue a un nivel de protagonismo donde se pueda encontrar, pueda hacer, se pueda equivocar, pueda recomponer, sería lo máximo. (E2)*

Que los participantes se vuelvan protagonistas de su propio proceso de formación demanda un aprendizaje de la gestión del propio tiempo personal y grupal, al que apunta el trayecto formativo. Esto se ve especialmente en muchas de las propuestas que se desarrollan en el bachillerato, donde los jóvenes tienen la posibilidad de asumir la gestión de espacios y actividades recreativas. La función del recreador es facilitar esos espacios y acompañar, pero sin restar protagonismo

*Mi trabajo es de motivador [...] Animador de ambiente sería la denominación más apropiada, facilitador del ambiente para el involucramiento de los jóvenes en otras actividades también o en la propia actividad de involucrarse. [...] Más de asistencia y motivador, pero no dirigista. (E4)*

Algo de esto se da a través de la formación de animadores, posiblemente el nivel superior del trayecto formativo, donde los jóvenes comparten y se apropian en muchos casos de la gestión de las actividades.

*Sienten que los respaldamos y esa libertad hace que los chicos tomen decisiones buenas, que no salgan a hacer locuras. Entonces me parece que esa autonomía que nosotros les vamos dando, ellos saben hasta dónde le damos la piola y la aprovechan. Sin ir más lejos, el otro día yo estaba en Buenos Aires y los chiquilines armaron una jornada de Nivel Inicial. Solos, con gran parte de la generación, solos. La gestionaron, hablaron con las maestras, la coordinadora, ir hacerla y dejar todo en orden. A mí me parece que eso es lo que a ellos les gusta. (E7)*

*(En Animadores) hay una mirada de proceso, hay una constatación de que están a punto de caramelo cuando se van, es decir de cuando ya –como decía Zitarrosa: “puedo enseñarte a volar pero no seguirte el vuelo”- (E6)*

Otro de los componentes pedagógicos que atraviesa a todo el proyecto de formación es la *dimensión lúdica*. Supone no sólo un componente metodológico, sino también una

forma particular de asumir la tarea educativa. El juego en los proyectos recreativos, en tanto potenciador de la dimensión lúdica del sujeto, tiñe la mirada sobre la realidad y define una actitud ante la experiencia cotidiana.

*[...] todas (las actividades) están atravesadas por lo lúdico, e incluso en este espacio nosotros lo que tratamos de hacer es reforzar un espacio que le llamamos “tiempo para cada uno”. [...] lo que hacemos es, los invitamos a jugar de una forma en un tiempo y después hay otro tiempo que le llamamos “el tiempo para cada uno” -que la raíz viene de haber leído a Leif-, en donde yo elijo a qué jugar y con quién, que ya es una actividad mucho más liberadora. [...] Nosotros lo que hacemos es –como educadores – dar rienda suelta a ese permiso, que se lo tienen que dar los gurises (adolescentes) también, para que cada uno elija a qué juega y con quién juega. (E2)*

El componente lúdico refiere además al entusiasmo y a la alegría con la cual se abordan las intervenciones. La alegría, en tanto elemento que define el rumbo pedagógico, determina una forma de vincularse con los sujetos y motivarlos en el involucramiento con la propuesta recreativa.

*Y el (principio) de la buena onda, de ese entusiasmo, esa cuota de alegría vital que tiene la animación. Esa cuestión de alegría por la vida, justamente de animar, que hace a la motivación de los chiquilines, eso está ahí. La animación sabemos que tiene color, que tiene alegría. (E10)*

El *componente vincular* de la experiencia educativa es otro aspecto que destacan los entrevistados. La recreación permite educar mediante el encuentro con el otro, desde otro lugar diferente al aula: “Yo creo que la experiencia práctica y el encuentro con el otro en todo lo que haces es fundamental para esta tarea y es ahí donde nosotros nos enfocamos nuestra tarea de animación” (E7). Se trata de educar mediante los vínculos que se establecen tanto en situaciones cotidianas como extraordinarias.

*Nosotros apelamos al juego que integra, al que es inclusivo, al juego que te da la posibilidad de recomponerte si te equivocaste pero siempre teniéndote en cuenta. [...] Pero específicamente, sobre los valores franciscanos, es estar juntos, jugar juntos. (E2)*

*Es importante que nos podamos sentar alrededor de una mesa a charlar o debatir determinados temas y no que le ponga un emoticón cuando estoy de acuerdo con lo que el otro me está diciendo. Es importante que yo al otro le pueda mirar a la cara y decirle lo que a mí me parece en ese momento que corresponde que le diga. Y es importante tener que bancarme una conversación, una charla o un vínculo hasta el final y no hasta que yo apago el teléfono o decido salir del chat, esas cosas creo que se han ido perdiendo [...] Por otro lado eso lleva a que podamos conocer, entender al otro, inclusive estar como más cercano a los sentimientos, a lo que piensa, a lo que siente y en lo que sufre. (E9)*

La recreación interviene desde el vínculo entre los pares, pero también estableciendo un vínculo afectivo entre el recreador y el alumno. Esto supone acompañar el trayecto formativo, escuchando pero también dejando hacer y dejando ser: “Una pedagogía del acompañamiento de alguna manera [...], una cosa muy del vínculo afectivo [...] escuchar además de estar con ellos, el tema de la animación realmente” (E10).

La recreación educativa pone al sujeto en movimiento, por lo que otro de los aspectos que destacan los entrevistados es el *énfasis vivencial* de la intervención recreativa, aprender a través de la experiencia de hacer y estar.

*Pero yo creo que el principal principio es el de vivenciar, a nivel de aprender. Yo uso siempre esa frase que algunos se lo atribuyen a Confucio: “lo que he oído lo olvidé, lo que vi lo recuerdo, lo que hice lo sé” y yo le agrego a eso “lo que aplico me lo apropio”. [...] Creo es ese el principal principio, el de aprender haciendo, y tener espacios. (E10)*

Finalmente, otro componente pedagógico que orienta la propuesta es el carácter *reflexivo* de la práctica recreativa. Se trata de actuar y pensar sobre las consecuencias de nuestra acción, reflexionar acerca de si estas son las prácticas adecuadas, si esto es lo que necesitamos.

*Y lo otro es poder sin duda reflexionar, ser críticos de lo que hacemos. O sea, no es sólo hacer por hacer sino que es ese combo: hacer las cosas con espíritu de animación, con alegría, hacerlas pero pensarlas y valorar permanentemente sobre nuestra praxis. (E10)*

Educar a través de las prácticas de tiempo libre supone reflexionar críticamente sobre el discurso que se esconde detrás de ciertos juegos, ciertas actividades recreativas, desvelar la ideología que se esconde en las prácticas lúdicas cotidianas. Pero la reflexión no tiene sentido, si no conduce a una transformación de esas prácticas y de los contextos en los que éstas se reproducen. Por lo que la recreación educativa es una práctica transformadora. La recreación supone una oportunidad de re-crearnos y re-crear la realidad que nos rodea.

*Creo que el juego y que la recreación, que la animación ayuda a transformar a las personas positivamente, ayuda a transformar las realidades, ayuda a sanar cosas y también a encarar la vida desde una perspectiva distinta, frente a los mismos hechos, a las mismas cosas, a las mismas cosas feas, a las mismas cosas lindas y tristes que tiene la vida, tomársela distinto. Acerca y ayuda a vencer muros, defensas que a veces las personas nos ponemos. (E3)*

Más allá de que los objetivos que persigue cada institución –e incluso dentro de la misma institución- pueden diferir, en todas subyace una misma intención: transformar una realidad personal y grupal, volver a crearnos y ver de otra forma la realidad que nos rodea.

Atendiendo a estos principios aquí expuestos, podemos sintetizar que la recreación es una pedagogía (lo que ya de por sí implica intencionalidad) participativa, lúdica, centrada en los vínculos, vivencial y reflexiva. Y en la medida que supone una orientación transformadora, podríamos resumirla como una pedagogía re-creativa.

Como toda propuesta de formación, el valor último que se persigue es la humanización en tanto autorrealización de la persona, desde los principios éticos básicos de autonomía, justicia y solidaridad. El perfeccionamiento del sujeto como ser humano, el máximo desarrollo de sus potencialidades, debe ser el norte del trayecto formativo: “*El tema de dejar ser, [...] sacar lo mejor de cada uno*” (E10). Hablar de las potenciales humanas implica asumir una autorrealización desde la integralidad del ser, es decir que se contempla su carácter multidimensional.

*Yo creo (que la finalidad) es contribuir al desarrollo de las personas, en este caso contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, en otras dimensiones que no son las del aula, que posibilitan los diferentes espacios y los diferentes grupos, o sea que es como otra dimensión es otro espacio distinto. (E10)*

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, etc. 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: *“Educación integral para toda la familia”* (E3).

Estas orientaciones pedagógicas se articulan con las valoraciones que fundamentan la propuesta, para orientar el diseño del proyecto formativo hacia el desarrollo humano pleno del sujeto. La deliberación que hace el recreador sobre estos tres componentes permite configurar el ámbito pedagógico que orienta el diseño de la oferta recreativa.

Como veíamos en el marco teórico, el pedagógico es un ámbito desencadenante, que se articula con el ámbito de las competencias humanas básicas de los destinatarios de la intervención. De esta articulación se define, a su vez, un eje central alrededor del cual se ubican los otros cuatro ámbitos.

## *2.2. Análisis de las competencias a desarrollar en un trayecto recreativo*

Como veíamos en el capítulo primero, en las instituciones escolarizadas los aprendizajes verbales y procedimentales suelen tener prioridad en el aula, por lo que las actividades recreativas son vistas como una oportunidad para desarrollar aprendizajes conductuales y sociales, siendo un complemento fundamental para la formación integral del sujeto.

Del relevamiento realizado surgen diversas competencias que responden a necesidades específicas de los contextos institucionales, los perfiles de población e incluso el momento del trayecto de formación y otras que son más constantes. Las primeras son

competencias específicas que responden a la singularidad de los proyectos, en tanto que las últimas son básicas a cualquier proyecto de formación en recreación y por lo tanto centrales en el desarrollo de los trayectos.

Entre las competencias específicas a desarrollar durante el trayecto de formación podemos encontrar una serie de competencias conductuales como el desarrollo de hábitos y modales que hacen a la vida cotidiana, el compromiso, el esfuerzo, el sacrificio, la creatividad, el vínculo positivo con la naturaleza, entre otros.

*Al ser educación en valores, sí hay valores generales: hábitos, modales, el respeto, el convivir como un grupo, no pensar en uno y estar pensando siempre en el grupo, esas cosas son a nivel general. (E1)*

También podemos considerar como competencias específicas una serie de aprendizajes sociales a desarrollar, como la convivencia y el encuentro con otros, establecer vínculos, aceptación de la diversidad, empatía, diálogo, vida comunitaria, habilidades para el trabajo en grupos, etc.

*Los campamentos, actividad primordial y que nos ayuda a, primero, a consolidar vínculos, a trabajar con el otro, a encontrarnos con el otro y con el adulto también en otro ámbito. [...] Siempre se trata de potenciar los valores, se trata de potenciar habilidades, aptitudes, fomentar el trabajo en grupo. [...] Los campamentos, como te decía, es una actividad, una gran actividad que te permite trabajar la convivencia, y a partir de la convivencia aprender a aceptar las diferencias con mi compañero, somos todos diferentes y bueno, estamos todos tirando para el mismo lado, la integración. (E3)*

Las actividades recreativas son una oportunidad para aprender a convivir y de conocer a los compañeros desde otro lugar. Pone en juego las diferencias que tenemos los sujetos, nos permite reconocer y respetar estas diferencias, desarrollando la capacidad de tolerancia.

*Y también el darse cuenta de lo bueno de las diferencias. El vínculo con el fin de preparar una Convi (actividad de convivencia), de pensar diferente del otro pero construir juntos, siendo que son jóvenes tan diferentes unos a otros. Hay muchos*

*que son muy parecidos, pero existen esas diferencias, en la capacidad de crecer en poder ver la óptica del otro, para ellos es muy rico y muy bueno. Les da una apertura de mente importante, a lo que pueden ser y a la valoración del otro desde una opción diferente. [...] a partir de eso la diferencia nos mide la capacidad de diálogo y de decir bueno, si esta manera me sirve o no. Esas cosas intrascendentes van construyendo. (E4)*

La convivencia permite generar lazos y estructuras de contención que serán fundamentales para los desafíos de la adolescencia fuera de ámbito escolar. Habilidades para el discernimiento, para resolver grupalmente los conflictos que lleva el hecho de asumir nuestra autonomía y para actuar con responsabilidad.

*“En tercero [...] es la edad que empieza a aparecer todas las opciones personales, las invitaciones, los cumpleaños de 15, los cigarrillos, el primer porro y todas las cuestiones que empiezan a estar presente en la vida de los gurises y si no los encuentran bien armado desde lo grupal, lo colectivo, desde sus pares y además personalmente [...]” (E8)*

El desarrollo de estas competencias conductuales y sociales es abordado como objetivos de las diversas propuestas recreativas. Si bien muchos de estos objetivos se repiten a lo largo del trayecto de formación, se van incorporando gradualmente durante el proceso a través de resultados y metas más concretas y adecuadas a los desempeños esperados para cada momento del trayecto.

*Principalmente en lo que tiene que ver con la formación en valores está delegada y asumida por este Departamento como su fortaleza en cuanto al desarrollo humano. [...] tenemos objetivos por actividades [...] el contacto con la naturaleza, los hábitos personales, el desarrollo de la autonomía, las pautas de convivencia en grupo, los vínculos y aprendizaje de nuevas experiencias. Ésos son los cinco titulares que guían nuestra práctica antes de cada campamento. Antes de cada planificación se lee esto con los animadores y se plantean objetivos medibles dentro de cada uno de estos contenidos.*

La gradualidad y transversalidad de algunas de estas competencias, nos lleva a identificar algunas competencias básicas que están presentes durante todo el trayecto de

formación y que se reiteran en las diversas instituciones. *“Esos son los tres ejes: primero el tratar de que sean autónomos [...]; segundo el que puedan vivir en comunidad y tercero el que puedan ser trascendentes”* (E7).

Como ya mencionamos, la construcción de autonomía es finalidad del trayecto formativo complementario, por lo que el desarrollo de competencias para la autonomía en el tiempo debería ser una de las competencias básicas de cualquier propuesta recreativa: *“Para mi hay una cuestión que es el tema de la participación y el protagonismo, eso es clave cuando los gurises empiezan a ser responsables de un espacio, a ser responsables de otros”* (E8).

Otro aspecto que atraviesa al trayecto formativo es la adquisición de hábitos que implican otra forma de jugar, nuevos recursos para el tiempo libre: *“Vivir un proceso de formación personal en donde lo lúdico, lo recreativo más ampliamente, les sirva y nos sirva para poder nosotros vivirlo de tal forma de poder replicarlo y revivirlo con nuestras familias”* (E2). En este sentido, el desarrollo de una capacidad lúdica acorde a los fundamentos descritos antes, sería otra de las competencias básicas.

*Desde el otro lado es el juego por el juego pero también apostando a los vínculos y al desarrollo de la creatividad. [...] Es cierto que es un laboratorio pero de alguna manera el animarse a actuar, el animarse a jugar es el gran aprendizaje.* (E4)

Las competencias básicas atraviesan todo el trayecto, en tanto que una diversidad de competencias conductuales y sociales se distribuyen gradualmente a lo largo del mismo. A partir de la definición de estas competencias y de los principios éticos y pedagógicos, se articula un eje alrededor del cual se organizan los otros cuatro ámbitos.

### *2.3. Análisis del perfil psicodinámico de los participantes en recreación*

En los procesos didácticos existen una serie de factores que dinamizan la conducta a favor del aprendizaje. Esto tiene que ver con las necesidades de los sujetos a lo largo del trayecto y del contexto en el cual están insertos, y a un conjunto de barreras que condicionan ese proceso. Si bien el perfil de los públicos que atienden los diferentes

centros es diverso, existen algunas constantes referidas a su edad y al contexto socio histórico que les ha tocado vivir. Niños y adolescentes que “*no se conforman fácilmente*” (E1), que requieren “*continentación*” (E2), “*con períodos cortos de atención, con un nivel de frustración más bajo*” (E6).

Las respuestas de los entrevistados dan cuenta de una diversidad de necesidades que se buscan satisfacer desde estas propuestas, con lo cual estos trayectos formativos operan sinérgicamente para satisfacer integralmente el conjunto de necesidades del sujeto de formación. Ya hemos hecho referencia a la participación y la autonomía, que fueron definidas en el marco teórico como necesidades dentro de una perspectiva del desarrollo humano. Pero también se mencionan el entendimiento, creatividad, identidad, afecto, y protección.

El trayecto formativo atiende a necesidades de entendimiento ya que estas propuestas nos permiten conocer más de la cultura, desarrollar aprendizajes desde el disfrute, etc.: “[...] *es el descubrimiento de cosas que ellos no conocen*” (E2). También está presente la satisfacción de necesidades de creatividad, ya que las propuestas fomentan una interacción creativa con el entorno y el juego permite experimentar con diversos recursos artísticos: “*Desde el otro lado es el juego por el juego pero también apostando a los vínculos y al desarrollo de la creatividad*” (E4). Las propuestas recreativas permiten identificarse con personas, actividades y lugares, atendiendo a necesidades de identidad: “[...] *que ellos se sienten identificados con la propuesta y reconocidos con la propuesta*” (E7). Atienden necesidades de afecto, pues permiten apreciar y ser apreciado, contribuyendo al desarrollo de la autoestima:

*Y nos ha dado mucho resultado, trabajar con ellos desde el afecto y no desde la norma [...] Nosotros creemos mucho en los jóvenes, creemos que los jóvenes tienen para aportar y lo demuestran día a día, entonces, yo creo que el curso de animadores refuerza la autoestima.* (E6)

Por último, las propuestas recreativas atienden también a necesidades de protección, ya que los niños y jóvenes se sienten contenidos por la comunidad que integran: “*Entonces la recreación para la instancia inicial del año es una herramienta integradora, crea instancias para que se conozcan, para que se sientan a gusto y seguros en un lugar nuevo*” (E4).

El trayecto formativo debe asegurar la atención integral de las necesidades de la comunidad educativa, teniendo como objetivo el desarrollo humano de cada uno de sus integrantes.

*Si nosotros logramos que en un campamento, puntualmente, uno participe, se sienta parte en el sentido más alto de la palabra, logre expresarse y llegue a un nivel de protagonismo donde se pueda encontrar, pueda hacer, se pueda equivocar, pueda recomponer, sería lo máximo.(E2)*

Las necesidades emergentes en la comunidad y las barreras a la participación, serán factores psicodinámicos que dinamizarán la conducta de los participantes hacia el desarrollo de las competencias presentadas en el apartado anterior. Por ello se constituyen en un ámbito más de deliberación docente, orientando las actuaciones didácticas de las propuestas recreativas.

#### *2.4. Análisis de los contenidos de las intervenciones recreativas*

Como veíamos en el capítulo primero, los contenidos en un trayecto formativo en recreación no pueden programarse a través de asignaturas, sino que surgen de las necesidades de los participantes y de su proceso grupal, de las demandas institucionales y del contexto socio histórico. Estas cuatro variables tendrán su influencia en el proceso de selección de los contenidos, durante el desarrollo del propio trayecto.

Una de las primeras variables surge de las propias *necesidades de los sujetos*, lo que demanda muchas veces incorporar algunos contenidos a la propuesta recreativa:

*Entonces, te plantean, bueno los vemos desintegrados o tenemos problemas de estos o nos gustaría trabajar (en los campamentos) hábitos en las edades más chicas porque comen sentados frente a la televisión [...] hay cosas establecidas de cómo nos movemos, de criterios de equipo, de respeto, la comida como un espacio de crecimiento y no para comer, sino que para nosotros las horas de la comida se transformaron en programa y por lo tanto tienen un contenido en sí mismo. (E6)*

Estas necesidades de desarrollo que pautan la selección de contenidos pueden entenderse a su vez desde cuatro dimensiones existenciales -ser, tener, hacer y estar- (Max-Neef, 1993), lo que amplía el universo de contenidos a considerar en un proyecto de formación: los contenidos pueden referir entonces 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).

Las propuestas recreativas relevadas toman en cuenta contenidos orientados al desarrollo de los atributos personales y colectivos: actividades lúdicas que apuntan al desarrollo de la creatividad, el humor, la imaginación, etc.; o jornadas de convivencia que promueven el desarrollo de la autoestima y la pertenencia. Cualquiera de estos elementos, en el marco de trayectos de recreación educativa, se constituyen en contenidos de aprendizaje que priorizan la dimensión del ser: *“Donde puedo jugar, donde puedo ser adolescente, donde está todo bien, donde nos podemos dar espacios a cosas que a veces no nos permitimos”* (E3).

En tanto acciones personales y colectivas que apuntan al protagonismo de los niños y jóvenes, las actividades recreativas atienden a la dimensión existencial del hacer: *“Yo me emociono cuando son las siete de la tarde y veo a toda una clase practicando una coreografía para mí es emocionante y es disfrute de ellos el darse cuenta de que pueden crear y compartir, es de fiesta para ellos”* (E4).

Por último, los espacios y ambientes recreativos también son satisfactores de las necesidades de niños y adolescentes. La animación de espacios para la recreación cotidiana, que incluyen materiales y servicios lúdicos, y el acceso a espacios extraordinarios como se da en el caso de los campamentos, implican contenidos que atienden a las dimensiones del tener y del estar: *“Esto de tener un espacio abierto, con mucha gente dando vueltas, permanentemente interactuando, hay como una animación del espacio éste...”* (E5).

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 (Traversa, 2002). Los procesos grupales que se viven en

las instituciones educativas suelen ser objeto de las intervenciones recreativas, pues se reconoce el potencial de estas propuestas para trabajar desde contenidos que hacen a la dinámica grupal: *“En ese espacio (taller Especial en Secundaria) lo lúdico y lo recreativo tiene un espacio muy importante porque desde Primero a Cuarto, lo que se hace es trabajar la grupalidad”* (E2).

La conformación grupal es uno de los contenidos más recurridos por la propuesta recreativa, mediante actividades que apuntan a la integración de los miembros y a su estructuración como grupo. *“Entonces la recreación para la instancia inicial del año es una herramienta integradora, crea instancias para que se conozcan, para que se sientan a gusto y seguros en un lugar nuevo”* (E4).

En un trayecto de formación que en la mayoría de los casos transcurre durante varios años, los grupos no se mantienen constantes. Esto determina algunos momentos claves, donde la conformación grupal es un contenido esencial del trayecto formativo: la transición de enseñanza Primaria a Secundaria es uno de esos momentos clave:

*Entonces, en diciembre del año anterior a que ingresen a Primero (de Secundaria), ya hacemos un encuentro organizado por el equipo de Recreación en que invitamos a los animadores y venimos nosotros, como de integración, y en general lo que pasa es que se quedan conectados por Facebook, mail, etc. y eso permite que se vayan conociendo.*(E5)

Pero también el acceso a Bachillerato (4° año de Secundaria) es otro momento clave donde trabajar la integración grupal:

*en las actividades que elegimos nosotros a principio de año pasa por una jornada de integración, de bienvenida, que como en cuarto año es toda una experiencia nueva, el Bachillerato, la aventura, bueno está marcada una experiencia de jornada recreativa, cacería por la ciudad, con pistas, tipo gato y ratón, el perfil está manejado así porque el perfil de lo que va a trabajar durante todo el año en catequesis es eso y es una experiencia nueva, sale de Primer ciclo a Bachillerato.*(E7)

Obviamente, el inicio del trayecto es un momento clave para la integración grupal, aunque esto se reconoce más explícitamente en las instituciones que no cuentan con Primaria o Ciclo Básico. En estas instituciones el trayecto formativo se inicia, reuniendo trayectorias personales diversas, como es el caso de uno de los liceos que sólo cuenta con bachillerato y al cual se integran jóvenes que provienen de otros liceos con trayectos de formación diversos.

*La estructura de la recreación en el Juan se genera por necesidad de establecer algunas actividades concretas que faciliten la integración de los jóvenes, pero el Juan XXIII tiene algunas características diferentes a otros colegios, que se origina en tener Cuarto, Quinto y Sexto de liceo solamente. ¡En Cuarto año hay ciento cuarenta y cuatro alumnos nuevos! Algunos se conocen porque vienen de otras casas de estudio y vienen en grupitos y algunos vienen solos. Hay jóvenes que vienen del interior (del país) y se integran no solamente a una institución nueva sino que también a una ciudad nueva. Entonces, ante una necesidad real de facilitar esa integración la actividad recreativa es herramienta o elemento fundamental para facilitar eso. Y en Quinto pasa de vuelta lo mismo porque de ciento cuarenta y cuatro se pasa a trescientas treinta personas, entonces son más del doble que se integran. (E4)*

En muchos casos, la propuesta recreativa apunta a contenidos vinculados al desarrollo de una tarea esencial para la dinámica del grupo. Ponerse de acuerdo en los objetivos, distribuir los roles, organizar las tareas, son contenidos de aprendizaje que muchas veces se ponen en juego durante el trayecto de formación:

*Se trata de una búsqueda de protagonismo desde las primeras actividades y esto se repite en las instancias de fiesta de mayo y de agosto, en donde se busca que grupalmente se organicen, se les proponen objetivos a cumplir, por ejemplo un sketch, una ambientación, pueden ser juegos y desde cada actividad buscar el máximo protagonismo de ellos. (E4)*

*[...] organizarlos en grupos para que cada uno se dedique a una de las tareas en un campamento, por ejemplo, o en el día de la familia, que sean las familias que traigan la comida y corten las mamás, y servir, ayudar a servir, y aprontamos las cosas y servimos la mesa juntos. (E3)*

También el desarrollo de destrezas personales que aporten a la dinámica grupal, es un contenido recurrente en estas propuestas: los vínculos y el autoconocimiento, el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo, normas de convivencia, entre otras.

*Este año, por ejemplo, fueron talleres de vínculos. Trabajamos desde el juego cooperativo de los Primeros para trabajar mucho lo grupal, después trabajamos mucho más la individualidad, pensarse de otra forma. (E5)*

*(En los campamentos) Siempre se trata de potenciar los valores, se trata de potenciar habilidades, aptitudes, fomentar el trabajo en grupo. (E3)*

*(Los contenidos) son muy puntuales, son bien distintos y en cada año varían totalmente. Al ser educación en valores, sí hay valores generales: hábitos, modales, el respeto, el convivir como un grupo, no pensar en uno y estar pensando siempre en el grupo, esas cosas son a nivel general. (E1)*

Además de las necesidades de desarrollo y del proceso grupal, *el contexto socio-histórico* 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 como el consumismo o la fragmentación social:

*El tema del consumo es otro “temón”, está muy fuerte, muy difícil de combatir. Entonces nosotros tenemos algunas pautas establecidas, podemos vivir dos días sin... O trataremos de vivir, que se puede; entonces ahí casi todo versa alrededor de los valores ¿no? El tema de la famosa inclusión. Por ejemplo la composición del los equipos, la propuesta que no se haga solo de la parte deportiva, donde haya otros valores... valores no, otras expresiones, otros valores de las posibilidades de los chiquilines. (E6)*

El hecho de ser instituciones de gestión privada, implica que en la mayoría de los casos se cobre una matrícula<sup>140</sup>. Si bien algunos estudiantes de bajos recursos acceden con

---

<sup>140</sup> En Uruguay, las instituciones educativas de gestión privada no reciben recursos del Estado. La mayoría de las instituciones se financian con la matrícula que aportan los estudiantes. Sólo uno de los

beca, el grueso de la población que asiste a estos Colegios proviene de los sectores medio y alto. De esta forma las instituciones corren el riesgo de acentuar la fragmentación social, lo que se intenta revertir desde la oferta complementaria:

*En ese tema el Juan es rompedor de burbujas en gran medida, rompedor de burbujas para los de(l barrio de clase alta) Carrasco y rompedor de burbujas para los de(l barrio de clase media) La Blanqueada. [...] para mí es una pasión eso, ser recreador de la sociedad, renovador, ser generador de redes sociales. (E4)*

En algunos casos el contexto social específico en el cual está inserta la institución demanda ciertos contenidos. Esto se da especialmente en uno de los Colegios, ubicado en uno de los barrios de Montevideo más deprimidos socialmente: “*El Jubilar trabaja con familias del “Casavalle”, que son un conjunto de barrios que están en un contexto de vulnerabilidad social bastante grande y donde hay muchas familias pobres*” (E3). Las características particulares del barrio plantean desafíos específicos los que se verán traducidos en contenidos particulares.

Además de las condiciones del grupo y del contexto, el *tipo de institucionalidad* que tenga el proyecto también condicionará los contenidos. Si bien estamos hablando de instituciones escolares, lo que supone similitudes en las formas institucionales de la recreación, nos encontramos con algunos matices que pautarán la selección de los mismos. Algunas propuestas se orientarán a en la realización de un contenido específico (es el caso de los talleres de expresión, la práctica de algún deporte, etc.) o a la actividad en sí misma (es el caso de los campamentos, que definen contenidos propios) Otras propuestas se centrarán en torno a un grupo de interés que comparte un capítulo especial del trayecto formativo, como es el caso de las escuelas de animadores.

En síntesis, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de los participantes, la dinámica del grupo en el cual se interviene, el contexto socio-histórico 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 estos cuatro tipos de variables pautarán la selección de contenidos de cada proyecto de recreación, podemos encontrar algunas constantes que hacen a la especificidad de estas propuestas.

---

casos de este estudio se trata de un Liceo gratuito, que trabaja con el sector de población más vulnerable, y se financia a partir de donaciones.

Las mismas actividades recreativas son un contenido en sí mismo, en la medida que uno de los objetivos de estos trayectos es ampliar el repertorio de actividades que niños y jóvenes pueden incorporar a su propio tiempo libre: “*Los contenidos se ven en actividades como deportivas que puedan reproducir, o juegos de grupo que puedan reproducir (en su tiempo libre)*” (E4).

Más allá de estos determinantes que pautarán la selección de contenidos en las diferentes fases del ciclo escolar, existen algunas constantes que hacen a los procesos de formación en recreación. El uso del tiempo libre y las actividades que permiten su buena utilización es un ejemplo de esas constantes:

*En este espacio nosotros lo que tratamos de hacer es reforzar un espacio que le llamamos “tiempo para cada uno” [...] en donde yo elijo a qué jugar y con quién, que ya es una actividad mucho más liberadora. [...] Nosotros lo que hacemos es – como educadores – dar rienda suelta a ese permiso, que se lo tienen que dar los gurises también, para que cada uno elija a qué juega y con quién juega. (E2)*

Las necesidades de los participantes y del proceso grupal, al igual que las prioridades que determina la institución y el contexto socio histórico en el que se inserta, serán fundamentales para la selección de los contenidos. Entre estos, surgirán algunos ejes transversales que hacen a las buenas prácticas en el tiempo libre y la ampliación del conocimiento sobre las oportunidades de recreación.

## 2.5. Análisis de la metodología de la recreación

Como veíamos en el marco teórico al hablar de metodología nos estamos refiriendo a tres niveles de la ejecución práctica: los principios metodológicos, el método, y las técnicas recursos. Del relevamiento realizado surgen algunas pistas para empezar a dar forma el ámbito metodológico en el diseño de intervenciones recreativas.

En primer lugar, podemos decir que uno de los fundamentos de la metodología está en tomar al grupo como unidad de intervención educativa. Si bien es el sujeto quien se forma, este proceso se hace mediatizado por un grupo. Es cierto que el grupo no se

mantiene constante durante todo el trayecto, llegando incluso el sujeto a cambiar – voluntariamente o no- de grupo, pero es siempre en el marco de un proceso grupal que se dan las experiencias de formación. Por eso decimos que es una *metodología grupal*, ya que destaca al grupo como la unidad básica de formación.

*Desde ahí, después ya lo pienso más en la formación, cuáles son los aspectos metodológicos ahí. Y bueno, primero que los gurises transiten la realidad de que ellos forman parte de un grupo, que el grupo de animadores del taller de animadores es un grupo y que ese grupo tiene ciertas características y está bueno que ellos puedan ser capaces de verlo críticamente y puedan entenderlo, cómo a veces asignamos roles o como también nosotros tomamos posturas frente a los planteos que el otro me puede hacer; cómo yo lo recibo, cómo lo escucho, si lo escucho y le apporto algo, si lo escucho y valoro lo que me está diciendo. (E3)*

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, donde el participante se involucra activamente en la realización de la actividad, pero no es tenido en cuenta en el proceso de toma de decisiones. Pero en el enfoque educativo se trata de que los sujetos sean partícipes, apropiándose de su trayecto formativo: “*La metodología es dar participación [...] son técnicas participativas, metodologías participativas, favoreciendo la escucha, la participación, dando posibilidad a la discusión*” (E5).

La recreación es también una *metodología activa*, que requiere actuar, experimentar y vivenciar el proceso de aprendizaje, a partir de actividades que se salen de lo común, pero también mediante actividades que surgen de la rutina cotidiana. Tanto las actividades de la vida cotidiana como las extraordinarias plantean desafíos pedagógicos.

*Pero en esto otro es el hecho de poder, basándonos en una pedagogía del descubrimiento, del redescubrimiento, que a través de ser parte, poder expresarte y ser protagonista de una instancia que te marque, te enseñe cosas, te demuestre que tu eres capaz de hacer cosas solo, eres capaz de venir y hacerte la cama y armar un sobre y dormir solo en tu cama tranquilamente, con la luz apagada, poder jugar, poder darte cuenta que otro es mejor que vos en alguna cosa pero no por eso es superior. (E2)*

Por último, decimos que es una *metodología lúdica*, ya que tiene como eje central al juego. 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.

*El juego permite liberar un montón de cosas y encontrarte con el otro de una forma distinta. Y nosotros también, propiciando estas cosas también jugamos y nos seguimos encontrando como en esa [...] el primer encuentro que se hace es recreativo. Es decir, llegan y se encuentran con un colegio que los había recibido capaz que estructurado y todo eso, lo encuentran transformado y es... no sé qué habrá este año, pero cada año tiene una cosa distinta, una selva no importa. Entonces los gurises empiezan a entrar en caja, (a saber que) también hay espacio para el juego, hay espacio para lo que no está estructurado, lo no curricular, y de repente aparece y a veces se cuele, a veces no es tan pautado como el campamento que es tal día y un día es una intervención bien puntual y rompe estructuras también en ese sentido.(E2)*

Estos cuatro principios metodológicos nos permiten hablar de una metodología grupal, participativa, activa y lúdica, que caracteriza a la intervención recreativa en instituciones educativas. Los principios metodológicos refieren a un nivel teórico, que se deberá manifestar en la organización estratégica, es decir en el método.

En segundo lugar nos referiremos, entonces, a la forma en que se organiza la estrategia metodológica, ya que toda estrategia didáctica debe asumir una organización de las acciones, una estructura operativa para la realización de la tarea. Pero es difícil precisar el método en recreación educativa, ya que la diversidad de propuestas (desde un campamento a un taller de animadores) implica niveles diferentes de explicitación del método.

Aún así, algunas de las propuestas tienen una definición más clara de los elementos que estructuran el nivel estratégico de la metodología, en cuanto a los espacios y tiempo, las formas de comunicación, las normas, la organización de la vida cotidiana y de las

tareas. Ese es el caso, en los niveles más altos del trayecto, de las escuelas de animadores y de los grupos asociativos.

Igualmente, lo que mejor se explicita es el rol del recreador, haciendo énfasis a su diferencial respecto al educador tradicional, especialmente en cuanto a la tendencia a minimizar la verticalidad en la relación con los sujetos de educación. El recreador es un acompañante del proceso de formación que el sujeto hace sobre sí mismo, trabajando “desde el afecto y no desde la norma” (E6), pero siendo modelos de referencia presentes en su trayecto:

*Los educadores vamos para acompañar el proceso educativo, estamos para apoderar, para todo lo que significa el acompañamiento pero la gestión del campamento en su practicidad es suyo. [...] Y bueno, nuestro sesgo es educativo, es en ese aspecto, pensando en las aportaciones sociales. Viste que no digo mucho “intervención” porque estoy medio peleado con la palabra “intervención”. Sí, sí, es un tema personal. Creo que nosotros lo que tenemos que hacer son aportaciones. Aportar cosas desde la propuesta de actividades y eso, aportar.* (E2)

*La pedagogía de la presencia: le hecho de estar nosotros hace que hechos educativos ocurran y prevenir otras cosas.* (E5)

Son propuestas que apuntan a la apropiación de los espacios y tiempos de la institución, y en particular los animadores suelen transformar la institución en su hábitat, ocupándolo en horarios diversos e interviniendo físicamente los espacios: “Es como darle identidad y pertenencia a este lugar” (E5). Es parte de la construcción de autonomía en los participantes, facilitar la apropiación del espacio y su gestión con responsabilidad.

La apropiación de los espacios, la presencia constante y cercana del recreador y un rol centrado en el acompañamiento, son algunos de los componentes que hacen a la organización de la estrategia formativa. Estos procedimientos se materializan en recursos y técnicas que le dan cuerpo a una secuencia didáctica. Finalmente nos referiremos al tercer nivel metodológico, el de los *recursos y técnicas*.

Las técnicas son procedimientos específicos estandarizados que nos permiten obtener algunos aprendizajes. En el caso de la recreación educativa, estamos ante una diversidad de técnicas y recursos que abarcan al juego, el deporte, la expresión, el contacto con la naturaleza y la dinamización grupal:

*Una vez por semana viene un docente que tiene una hora reloj con cada grupo de Sexto para trabajar eso. Organizan un montón de actividades: cine para los chicos, títeres, juegos, venden tortas todo el año, organizan rifas, y además participan de los eventos grandes que hacemos, ellos se encargan de alguna cosa. [...] (Con los animadores) técnicas específicas de la recreación, de manejo de grupo, de juego, de talleres de diferentes cosas, de diferentes áreas, plástica, cocina, maquillaje, teatro, música o lo que fuera, pero siempre pensado de modo que eso permita el desarrollo del joven, la autonomía, la creatividad, el empoderamiento (E5)*

*Por ejemplo un sketch, una ambientación, pueden ser juegos y desde cada actividad buscar el máximo protagonismo de ellos. [...] De los ochocientos treinta alumnos, entre los quinientos y seiscientos participan de alguna actividad, ya sea deporte, guitarra, música, cortos y cine, JMS (Juventud Misionera Salesiana). (E4)*  
*A partir de ahí armamos un programa de campamento que tiene que ver con diferentes propuestas recreativas, que van desde el juego específico, de una ludoteca, una recreoteca. (E2)*

Estas técnicas y recursos nutren a las diversas actividades y propuestas recreativas de la institución, siendo la concreción práctica de los fundamentos metodológicos. 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 diferentes disciplinas, configurando desde esta diversidad de aportes un perfil propio.

## 2.6. Análisis de las estrategias de evaluación en recreación

La evaluación es uno de los aspectos más complejos para los recreadores, pues no se ha logrado desarrollar un proceso sistemático que de cuenta de la complejidad de estas propuestas. Las evaluaciones suelen ser retroactivas y centrarse en aspectos de funcionamiento, como la satisfacción de los participantes y la visión de los recreadores sobre el funcionamiento de las mismas.

En cuanto al momento de la evaluación, en general las instancias previstas están una vez concluidas las actividades y globalmente al finalizar el año escolar. En general, no se mencionan evaluaciones proactivas sobre los elementos de diagnóstico, especialmente de las necesidades de desarrollo referidas a los participantes, ni evaluaciones interactivas durante el proceso que tome en cuenta los aspectos psicodinámicos que dinamizan el buen desarrollo del proyecto formativo.

Una excepción se plantea en uno de los casos, donde algunas de las actividades son trabajadas previamente tanto con educadores como con los propios alumnos. Este tipo de prácticas proactivas permiten una mayor focalización en los intereses y demandas de los participantes, al tiempo que induce a todos los actores en el enfoque de las propuestas.

*Se preparan desde el punto de vista a vivir ese campamento, a cómo lo queremos vivir y (luego) se evalúa cómo lo vivimos. Con las maestras trabajan mucho también la previa y después (se evalúa) cómo sentimos esa experiencia de campamento. También ellos trabajan desde hace unos años con asambleas desde primero a sexto año y donde son bastante participativos de qué quieren. Uno desde los chiquitos pero sexto año con más autonomía, apuntando a eso de autogestión, que tiene que ver con cómo gestionar el recreo; hay una comisión “los guardianes del recreo” entonces ¿qué queremos ahí? Y ellos plantean cosas si quieren pelota o quieren correr o quieren estructurado, desde ellos. Se trabaja esa cuestión, más que una evaluación te digo que hay espacios de opinión. (E10)*

Más allá de este caso, en el resto de las instituciones relevadas el foco se pondrá en evaluaciones a posteriori: “Hay una evaluación después de cada actividad y después, a fin de año hacemos una evaluación final con el equipo nuestro, con el equipo

coordinador” (E7). Estas se centrarán en medir la satisfacción de los participantes respecto a la actividad, y a la valoración que los recreadores hacen de sus actuaciones didácticas y de la selección de los contenidos de aprendizaje.

*Después de cada actividad obviamente evaluamos, esa evaluación después la retomamos al año siguiente para ver las mejoras. [...] Se evalúa el involucramiento de los jóvenes, cuánto logramos, cuánto no logramos, las actividades y algo que es importante que es el funcionamiento del equipo, bueno la distribución de tareas, qué hicimos, cómo funcionamos, qué nos faltó hacer, en qué nos faltó énfasis, si fuimos desordenados. (E4)*

Como decíamos el foco está puesto en la satisfacción de los diferentes aspectos de la propuesta, lo que permite valorar lo que funcionó y modificar al año siguiente lo que no funcionó.

*Y muchas veces queda como explícito el tema de aspectos positivos y aspectos a mejorar. Es bien simple en ese sentido: siempre hay cosas para mejorar y siempre hay cosas que estuvieron bien, ser capaces de verlo y que los gurises [...] haciendo como redondilla (ronda de intervenciones), poder plantear las cosas que le gustó, las cosas que disfrutó, las cosas que le parece que no estuvieron bien, las cosas que no le gustaron. En concreto con los animadores, cómo se vieron también. Y bueno, con los animadores, las noches de los campamentos tenemos las evaluaciones: cómo está el día, cómo se ve el próximo día. El día de la familia, (se evalúa) también al finalizar: cómo estuvimos, cómo nos vimos. (E3)*

En la medida que son actividades voluntarias, la explicitación del disfrute a través de registros de satisfacción genera cierta evidencia de beneficios que impactarán a mediano plazo en la formación del sujeto. Pero esto queda en el plano intuitivo del educador y en datos descriptivos que no suelen ser registrados.

*En principio vamos a ver si lo que hicimos a nivel de programa por ejemplo, con los animadores, si planificamos bien, si ejecutamos bien, pero sobre todo cómo fue la convivencia en ese campamento. [...] si en ese ámbito del campamento nosotros vemos que el gurí puede estar en ese proceso de participación, de expresarse, de protagonizar, que ahí descubra que se siente capaz de estar dos días fuera de su casa, se sienta capaz de lavarse la cara con agua fría –esto que te digo es tal cual*

*– pueda bañarse solo, pueda expresarse, decir este juego me gustó o no me gustó; si nosotros logramos que haya una buena convivencia donde cada uno se sintió parte, respetablemente respetado, bueno, eso es positivo. [...] Después, a partir de lo que tiene que ver con la herramienta, bueno, las cosas que nosotros propusimos desde la recreación, ¿aportaron a ese proceso que queremos generar? Eso es lo que evaluamos. (E2)*

Si bien hay voluntad de evaluar los objetivos educativos, los recreadores encuentran generalmente la dificultad de abordar esta dimensión: “No me resulta fácil medir ni la autonomía, ni el contacto con la naturaleza [...] la participación de la mayoría de cada generación te da cuenta de la participación y del trabajo en grupo. Es difícil poner parámetros o indicadores” (E5). Por otra parte se pretenden evaluar los impactos aislados de las propuestas, pero no se focaliza en la evaluación del trayecto formativo durante períodos de tiempo más largos: “Sí hay una evaluación de... como decimos nosotros, casos a atender. Pero no hay un seguimiento alumno por alumno del proceso que hizo a lo largo del año” (E1).

Ante esta dificultad para construir herramientas e indicadores que generen evidencia sobre las competencias desarrolladas a través de la intervención recreativa, la evaluación de los objetivos educativos se basa en la observación no sistemática por parte de los recreadores.

*Entonces, hay una evaluación, que tiene varios indicadores, que van desde cosas muy puntuales, que va desde cosas como: qué hubo en la comida, cómo fue la propuesta programática. Con la mirada de los niños y de los adolescentes, hasta una mirada más técnica del equipo docente: si se lograron o no se lograron los objetivos, cómo estuvo la integración, cómo no estuvo. (E6)*

*No hay una verificación al otro día y tampoco tenemos una encuesta a las familias, de satisfacción. Nos basamos en los números que después, al año siguiente, esa misma generación van al campamento, eso sí. En ese grupo de Segundo el año pasado fueron setenta y cinco, bueno, vamos a ver en noventa cuántos van este año. Esa es una manera de verificar. Tienes obviamente conversaciones de corredor, que es normal en todas las actividades, que los padres te dicen: “Che, ¿qué hicieron, que vinieron de campamento y esta semana recogió la mesa?” [...]*

*Cuando ya son más grandes te das cuenta porque por ejemplo pones la comida en la mesa y nadie come, porque se sabe que hay que esperar para hacer la oración, eso te marca que hay una conducta de año atrás que pegó, eso sabemos (E7)*

La observación podría aportar buena información sobre el impacto en el desarrollo de competencias, en la medida que se vuelva un proceso sistemático, en base de registros e instrumentos adecuados. En la medida que la experiencia recreativa sostenida desde los trayectos formativos complementarios tiene un carácter acumulativo, la observación sistemática de corte longitudinal podría dar evidencia de estos impactos.

*Si movilizan vos vas, pero creo que es una experiencia acumulativa, el tipo que había ido... fue en 4 años, en 5, va acumulando realmente lo que le va quedando después es eso, no es... ahí podemos ver cuánto impacto tu historia, tu capítulo de campamento en tu formación. Porque marcó eso y tú vuelves a la actividad, te motivó. Pero si, cuáles son los indicadores es difícil de (medir); yo creo que va acumulando. (E10)*

La perspectiva de considerar a la oferta de recreación educativa como un trayecto de formación permite apostar al diseño de estrategias longitudinales de largo plazo para evaluar los resultados educativos. Tanto la evaluación como la sistematización de estas experiencias es algo que queda postergado en el desempeño profesional que aún sigue siendo eminentemente práctico.

*Yo creo que uno de los defectos que tenemos lo que trabajamos de esto, es que somos como bichos de hacer. Y a veces nos cuesta mucho sistematizar y nos cuesta mucho recuperar después esa sistematización. Hemos laburado mucho, durante toda la vida y hemos escrito poco en ese sentido, quizás porque a veces no tienes como la posibilidad de, o simplemente no te surgió como el momento de hacerlo. [...] Pero son pocas las posibilidades que tenemos y de hecho hay poca cosa editada en el Uruguay de uruguayos con todo lo que hacemos, es increíble lo poco que tenemos escrito. (E9)*

Al igual que lo que sucede con la evaluación, la sistematización de estas experiencias, no suele ser frecuente. No en todos los casos se llevan registros, y cuando se hacen, los registros quedan archivados sin que se genere una sistematización de la experiencia.

*La forma en que se va evaluando es una forma práctica que no deja registro. [...] Y además queda el programa. Entonces después del campamento se guarda el programa y la evaluación de cada uno de los animadores, evaluación del director del programa, evaluación del director, todo eso se va juntando y se va dejando ahí en un expediente. (E5)*

En la medida que algunas de estas experiencias tienen más de 30 años en la institución, el interés de sistematizarlas aumenta. La acumulación de un recorrido que ha sido significativo para varias generaciones es algo que estimula a contar la experiencia y generar conocimiento a partir de esta tradición, pero aún es poco lo que se ha concretado en este campo.

*Hemos sido bastante prolijos sobre todo desde el (año) 90 para acá, en total de ir a los contenidos de los cursos, las metodologías, están sistematizadas todas las reuniones y todo ese tipo de cosas. Los campamentos que en un momento no lo hacíamos, se planificaba medio al día, eso (ahora) está. [...] Yo creo que un debe (que) tenemos (es) poner eso en blanco y negro: ¿Cuáles son los principios pedagógicos de animación? Que por ahí no nos sentamos y bueno... definámoslo. Si bien en la construcción estamos permanentemente reflexionando, con los Post-Animadores, con el equipo de jóvenes (egresados) que trabajaban con nosotros: en qué estábamos, cómo hacemos, el perfil de la docente que tenemos adelante. (E10)*

La evaluación es uno de los ámbitos que genera más dudas entre los entrevistados y el reconocimiento que es uno de los aspectos que merece una revisión. 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 de evaluación con referentes objetivos. 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.

Con la presentación del ámbito de evaluación completamos nuestro análisis de los proyectos de formación desde la recreación que llevan adelante los casos relevados. Las seis variables expuestas nos permitieron observar las propuestas recreativas desde una mirada didáctica compleja. A partir de estos seis ámbitos podemos empezar a configurar un modelo de recreación educativa que aborde la complejidad de los trayectos de formación complementarios en las instituciones escolares.

El éxito de este modelo depende en buena medida del perfil profesional encargado de llevarlo adelante. En este sentido, creemos que es importante indagar en los componentes que hacen a un perfil profesional propio y las competencias necesarias para poder aprovechar el potencial de un enfoque como el desarrollado en este capítulo. En el próximo apartado analizaremos las respuestas de los entrevistados que nos puedan arrojar pistas en este sentido.

### **3. Análisis del perfil profesional en las instituciones educativas**

En el marco teórico proponíamos una clasificación que incluía competencias instrumentales y pedagógicas, en coherencia con un enfoque educativo de la recreación. Estas competencias se definían a partir de un conjunto de saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales y éticos que algunos de los autores alineados con este enfoque consideran debe desarrollar un profesional de la recreación educativa.

Como veíamos en el capítulo anterior, son diversos los actores que participan en el campo recreativo, poniendo en juego competencias en su mayoría instrumentales, pero con poca capacidad para desarrollar una reflexión pedagógica sobre las prácticas que se llevan adelante. La emergencia de un enfoque educativo demanda nuevas competencias a desarrollar entre los profesionales que llevan adelante estas prácticas.

Desde esta perspectiva, en las entrevistas intentamos relevar algunos datos que nos permitiera delinear un primer perfil del rol profesional para nuestro modelo. Se apuntaba a conocer los saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales y éticos que debería desarrollar un profesional de la recreación educativa, indagar en las

competencias instrumentales y pedagógicas que dan cuenta de esos saberes y verificar si estos saberes responden a la diversidad de experiencias que asume el recreador en las instituciones educativas.

De las competencias que reconocen los entrevistados como necesarias para un rol de recreador, la mayoría se inclinan hacia los saberes actitudinales, como actitud de servicio, apertura de cabeza, compromiso, creatividad, comunicación, etc.

*Por supuesto un conocimiento básicamente práctico, porque yo no le pido al animador que va a trabajar con una empresa que tenga un concepto muy acabado y definido de la teoría de la recreación, si lo que le pido es que sea una persona agradable, o sea que tenga buen vínculo con la gente, que tenga mucha cintura, que sea como muy flexible, que sea capaz de generar buena onda y buen ambiente.*  
(E9)

En la medida que estas propuestas se sostienen a partir del vínculo con la gente, las competencias de relación interpersonal son claves: “[...] *su manera de hablar, las cosas que transmite [...] tener un conocimiento cabal de los chiquilines*” (E7). Esto implica saberes actitudinales pero también procedimentales: “*Poder transmitir, y también la capacidad de poder transmitir, a partir de una metodología vivencial, contenidos*” (E10).

El tipo de actividad y dedicación que demandan estas actividades supone una actitud de servicio, ya que el recreador “[...] *está dispuesto a brindarse durante veinticuatro horas, porque en el campamento y la recreación [...] estás a la orden todo el día, no es que das tu clase y te vuelves*” (E6). Este nivel de exigencia requiere mucho compromiso, algo que parece no abundar en las generaciones más jóvenes. “*Primero compromiso porque estamos en una época que la gente cada vez tienen menos compromiso con la tarea. (E9) Que tenga un compromiso de participación en las propuestas*” (E7). El compromiso implica una actitud de servicio también y un componente vocacional hacia la tarea de educar y el sujeto a educar. “*Lo primero que tienen que tener es un compromiso con la Educación, segundo con la propuesta institucional, porque hay mil formas de hacer campamentos. [...] Entonces, un*

*compromiso con los chiquilines y capacidad de trabajo, porque siguen exigiendo cosas” (E6).*

La adaptabilidad es otras de las competencias que mencionan los entrevistados, la flexibilidad para adaptarse a situaciones cambiantes y la apertura de mente.

*Una amplitud de cabeza, porque cuando vos haces una actividad recreativa te enriqueces de un montón de posibilidades que trascienden tu especificidad. Yo puedo hacer (el juego de) Pato-Ganso como profesora de Educación Física, porque aprendí que corren en forma circular, es un ejercicio de velocidad de reacción. Pero en la animación y en la recreación vos te alimentas de otras áreas del ser humano que son tan valiosas como los juegos motrices, que a veces cuesta entender eso. (E6)*

De la mano de la adaptabilidad viene otra competencia que es la creatividad: *La capacidad de crear y adaptar, de innovar, es muy fuerte a la hora de armar cosas, que nos sorprendemos nosotros mismos o los chiquilines cuando hacen cosas, “¿de dónde salió esto?” (E10).*

El trabajo en equipo es otra de las competencias mencionadas como fundamental para poder llevar adelante las propuestas recreativas: *“El trabajo en equipo, el hacer con los demás y sobre todo con los post-animadores, pero ir perfeccionando, ir construyendo en equipo” (E10).*

Por último la autonomía para asumir la gestión de las actividades y la responsabilidad: *“[...] que puedan hacerse cargo de un grupo de diez niños durante determinadas actividades” (E7).*

Los entrevistados destacan un conjunto de competencias, con un fuerte sesgo actitudinal, y con escasa especificidad. Relación interpersonal, compromiso, adaptabilidad, creatividad, trabajo en equipo y autonomía, son competencias valoradas para desempeñarse en cualquier profesión y la mayoría refiere a competencias básicas válidas para cualquier rol profesional.

Mayor dificultad encontramos a la hora de describir las competencias específicas del rol. Se menciona en alguna medida competencias instrumentales de dinamización grupal o gerenciales, y se sugiere en forma más difusa alguna competencia pedagógica de análisis e investigación.

Si bien se menciona una competencia instrumental para el manejo de grupos, se parte de la base de que ésta forma parte del repertorio que proviene de la experiencia previa como animador, algo que se considera fundamental para ser un buen recreador: *“considero que el que no ha tenido experiencia como animador me parece que tiene una diferencia sustantiva en cuanto a ese tipo de convocatoria, en cuanto al manejo de grupo”* (E5). También en el plano instrumental se sugiere una competencia gerencial, referida a *“[...] la capacidad de conducir procesos”* (E10).

Por el lado de las competencias pedagógicas, si bien se hace mucho énfasis en que se trata de un rol educativo que va más allá del desempeño técnico, no se llega a determinar qué competencias implica eso.

*Primero que son animadores y son docentes pero no de planes de Educación física exclusivamente. Acá tenemos gente de otras áreas que tiene primero, en su formación, ser educador. Es decir, elegimos la profesión que elegimos porque creemos que tenemos algo para hacer en el mundo de hoy. No son dadores de clase, se involucran más allá de su especificidad. Esa es una primera característica, que creo que es una característica de la institución: se preocupa a la hora de elegir, puede ser un buen técnico pero no entiende que lo suyo trasciende su especificidad.* (E6)

En algún caso se reconoce alguna competencia de análisis, que implica reflexionar sobre el propio rol y la forma de vincularse con los alumnos: *“El poder ubicarse en el rol en el cual están y el poder reconocerse o reconocer el poder que ese rol te genera frente a los gurises y no hacer abuso de ese rol”* (E9). En otro caso se alude a una competencia reflexiva de investigación, más concretamente de sistematización.

*También una capacidad de, yo lo valoro mucho esto de tener un espacio de auto reflexión del equipo de poder verse a sí mismo. Con los del equipo, los del staff, reunirse para evaluar, tener una dinámica de repente sensible o de crecimiento*

*dentro del equipo y tener un espacio para esas cosas y no estar todo el tiempo corriendo atrás de la reunión o de la actividad, sino en algún momento y tampoco todas las semanas pero en algún momento del año tener instancias de repensarnos, de crecimiento personal. (E10)*

Tomando en cuenta lo explicitado por los entrevistados, no es mucho lo que se puede extraer sobre las competencias requeridas para este enfoque. Si se reconoce la necesidad de un perfil más específico que el desarrollado por la formación en educación física y con una mirada pedagógica más amplia a la vez. Y de la diferenciación de roles entre animadores y recreadores, surge también una demanda de competencias no sólo instrumentales sino fundamentalmente pedagógicas.

Igualmente, más allá de lo explícito, las pistas que nos aportan estos referentes, sobre el enfoque de la recreación en sus instituciones, nos permite inferir algunas competencias instrumentales y pedagógicas esenciales para el buen desempeño de la tarea que enfrentan. En cuanto a las competencias instrumentales, el modelo descrito en este capítulo da cuenta de los cinco tipos definidos en el marco teórico a partir de Ventosa (2008): técnicas, socio-grupales, organizativas, de planificación y gestión, y de coordinación de equipos.

Diversas técnicas lúdicas y recursos de animación están en la base de la oferta recreativa, por lo que el conocimiento y dominio de las mismas, junto con ciertas actitudes antes descritas, son esenciales para el desempeño cotidiano del recreador. Por otro lado, el foco puesto en el grupo como unidad de formación, plantea el desafío de animar la dinámica grupal, facilitando los diversos procesos que se dan al interior de los grupos. También le compete al recreador instrumentar acciones didácticas en el tiempo libre dirigidas a la infancia y la juventud, lo que supone la organización, el desarrollo y la evaluación de estas actividades educativas de tiempo libre.

Hablar de trayectos formativos supone también organizar estratégicamente la intervención, proyectando la acción educativa, planificando instancias y tareas, ejecutando procesos y actividades, es decir planificando y gestionando proyectos de intervención. Y en tanto se espera que los recreadores desarrollen su tarea a través del trabajo en equipo, al recreador le compete no sólo colaborar con otros educadores, sino

también liderar equipos de animadores que le permitan sostener diversas actividades en las que la participación suele ser masiva.

Pero, además de estas competencias instrumentales para desarrollar intervenciones educativas durante el tiempo libre, el enfoque educativo supone un conjunto de competencias pedagógicas que permitan ir más allá del mero activismo. Varios de los entrevistados destacan esto como forma de distinguir la práctica del recreador en instituciones educativas: *“Nosotros animamos actividades recreativas que tienen que estar sostenidas, que están fundamentadas en un planteo pedagógico”* (E2).

El recreador es un profesional que no sólo actúa, sino también que debe reflexionar sobre sus prácticas, adecuándolas a los públicos y contextos: *“Para mi el recreador es una persona que piensa en lo que va a hacer, que tiene objetivos y una finalidad educativa”* (E5). Esto demanda contextualizar la intervención recreativa atendiendo a las necesidades de la población en la que se interviene y respondiendo a los desafíos del contexto sociohistórico. Supone también actuar creativamente para desafiar ese contexto: *“Pero acá estamos necesitando gente, en mi opinión, que se anime a crear, y por eso son recreadores, con lo que hay que construir cosas nuevas”* (E5).

Actuar creativamente es posible cuando conocemos y dominamos una diversidad de lenguajes lúdicos y expresivos. Por eso la recreación se asume fundamentalmente en el diálogo entre diversas disciplinas, que le permiten intervenir con recursos diversos.

Por último, el recreador es un actor que le da sentido a su campo profesional, reflexionando con espíritu crítico sobre las formas de actuar y sobre el sentido de su práctica: *“Y lo otro es poder reflexionar, ser crítico de lo que hacemos. No sólo hacer por hacer”* (E10). Esto supone cuestionarse permanentemente la pertinencia pedagógica de la oferta recreativa y repensar el rol profesional.

Además de competencias instrumentales, el enfoque educativo requiere un conjunto de competencias pedagógicas que apuntan a la capacidad para analizar la intervención adecuada al público y su contexto; la capacidad para intervenir interdisciplinariamente y en forma creativa, apelando a una diversidad de lenguajes; y la capacidad de reflexionar críticamente sobre el rol, generando conocimiento que recree el campo de acción.

Del conjunto de competencias genéricas, instrumentales y pedagógicas surge un perfil profesional adecuado para este modelo. Esto supone un desafío para la formación profesional, ya que existe un ámbito laboral con fuerte desarrollo que pauta en buena medida las competencias a instrumentar en el diseño de dicho perfil.

Con la presentación de las competencias requeridas para desempeñarse en este enfoque, cerramos el capítulo destinado al análisis de los datos relevados. Esta relectura de los datos nos permite sugerir que estamos ante un modelo recreativo singular que responde a una realidad muy concreta. La recreación educativa que se desarrolla en las instituciones educativas del Uruguay, no responde ni a la visión recreacionista anglosajona ni a los modelos de recreación educativa que han sido sistematizados en otros países latinoamericanos. Entender a la recreación como proyecto de formación complementario al escolar, es una forma de representarla que responde a una realidad específica de este país.

La diversidad de la oferta recreativa en las instituciones escolares relevadas y como ésta se distribuye a lo largo del ciclo escolar, la alta participación reflejada en algunas claves de éxito, el itinerario que se traza durante el recorrido por los diferentes grados de la escolarización y el papel que cumple la formación de animadores juveniles como momento cumbre de este proceso, dan cuenta de un trayecto de formación original y de gran impacto en la formación de un sujeto autónomo e integral. Por otra parte, del recorrido por los seis ámbitos de deliberación didáctica, se pudo describir las variables que permiten definir esta oferta como proyecto formativo, para concluir en las competencias profesionales necesarias para sostener este modelo.

Tomando en cuenta los diferentes aspectos analizados en este capítulo, destinaremos el próximo a la discusión de los diversos hallazgos, apuntando a construir una teoría que fundamente este modelo recreativo como trayecto de formación. Esta teoría surgirá de la confrontación de los datos empíricos con teoría formal que complementa al marco teórico y nos ayudará a volver más inteligible los datos relevados.

**Capítulo IV:**  
Aportes hacia un modelo alternativo  
de recreación educativa

## **Capítulo IV:** Aportes hacia un modelo alternativo de recreación educativa

La recreación en Uruguay responde a una larga tradición, que en sus orígenes estuvo más vinculada a la educación física y el deporte, pero que hoy se constituye como un campo propio. En el capítulo primero confrontamos dos visiones de la recreación: una recreacionista que surge de la visión anglosajona y que constituye la matriz fundacional (Dogliotti, 2012) para las prácticas organizadas de recreación; y otra educativa, que responde a una visión latinoamericana que busca dar respuesta a realidades propias de la región. Del repaso de los modelos de recreación educativa difundidos hasta el momento, pudimos asumir que éstos no explican en su totalidad la situación de la recreación en Uruguay, por lo que incorporamos algunas variables necesarias para relevar la dimensión operativa y estratégica de un modelo alternativo.

A través del itinerario que llevan adelante las prácticas de recreación en Uruguay, a lo largo del siglo XX, pudimos conocer la actual coyuntura en este país, donde la recreación se distribuye en una diversidad de ámbitos y agentes, con sus impulsos y limitaciones. Y finalmente profundizamos en el análisis de las propuestas recreativas que se desarrollan en el marco de las instituciones de educación formal, con el propósito de describir sus dimensiones operativa y estratégica.

Un especial destaque tuvo, a lo largo de los capítulos, el perfil profesional del recreador. Desde el marco teórico del primer capítulo se procuró relevar algunas de las teorizaciones sobre este perfil y sobre las competencias instrumentales y pedagógicas requeridas para ejercer en estos contextos. La descripción de la realidad del campo, en el segundo capítulo, nos permitió conocer la diversidad de perfiles y niveles de formación. Del análisis realizado en el capítulo tercero recuperamos las competencias requeridas para ejercer en el ámbito educativo, a los efectos de confrontar estos requerimientos con el perfil de egreso de la actual formación profesional específica.

El recorrido realizado en estos capítulos nos permite dedicar un último capítulo a la presentación de los hallazgos que contribuirán a la confirmación de las hipótesis iniciales. Entendemos que este particular recorrido histórico que se da en Uruguay, permite que la recreación organizada se instale en las instituciones de educación formal, desarrollando desde allí un enfoque propio. La búsqueda que se da en varios países

latinoamericanos de un modelo educativo para la recreación, tendrá en Uruguay un desarrollo singular. Y el propósito de este capítulo será aportar algunos elementos clave para colaborar en la definición de este modelo alternativo de recreación educativa.

En el presente capítulo se presenta la discusión de las bases que deberían componer este modelo alternativo. A partir de la mirada de diez expertos de instituciones educativas referentes en el campo de la recreación, apuntamos a describir cómo se configura una importante oferta recreativa a lo largo del ciclo escolar, que constituye un itinerario formativo que se da en paralelo a las actividades escolares y que complementa a la formación académica. La recreación en estas instituciones supone una amplia oferta, generalmente por fuera del tiempo curricular, con propuestas que se dan a lo largo del año, potenciadas a su vez por diversos eventos.

Estas experiencias dan cuenta de la singularidad de este modelo de recreación educativa, que responde a una realidad muy concreta del Uruguay, justificada en su derrotero histórico que la llevan a insertarse de esta manera en las instituciones escolarizadas, adoptando un estatus particular.

El desarrollo de una oferta de formación complementaria en el tiempo libre institucionalizado, durante todo el ciclo escolar, ha permitido considerar a este modelo de recreación educativa como un trayecto de formación que discurre en paralelo al trayecto escolar, complementando su tarea educativa y potenciando el impacto en el desarrollo personal.

En este trayecto de formación cumplen un rol destacado los cursos de formación de líderes, animadores y recreadores que se dictan generalmente en los últimos años de secundaria. De esta forma no sólo se retroalimentan las propuestas con recursos voluntarios que sostendrán el crecimiento de las mismas, sino que también el propio curso se convierte en un espacio de culminación del proceso de formación que estos jóvenes vivieron durante toda su escolarización. El involucramiento y compromiso de estos jóvenes con la propuesta son un paso más en la construcción de sus autonomías, permitiéndoles la apropiación y autogestión de los espacios que los acompañaron durante todo el proceso.

En el presente capítulo comentaremos los hallazgos realizados a lo largo del proceso de investigación y lo pondremos en interacción con elementos que surgen de la teoría formal. La incorporación de estos aportes teóricos que apuntan a complementar el marco teórico inicial, surge a partir de los hallazgos realizados y de la necesidad de dar mayor claridad a las categorías surgidas durante el proceso de investigación, a partir de los discursos de los referentes y expertos entrevistados. En primer lugar comentaremos los hallazgos referidos a la dimensión operativa de la recreación educativa en estas instituciones, describiendo las actividades recreativas que se realizan, los factores que explican su éxito, como se constituyen en un trayecto formativo complementario, el rol de la formación de animadores juveniles en este proceso y el contexto institucional en que se da esta experiencia. En segundo lugar comentaremos los hallazgos en la dimensión estratégica de la recreación en instituciones educativas, a partir de las seis variables que definen a los proyectos de formación, apuntando a brindar elementos que contribuyan a la configuración de este modelo de recreación educativa. Por último nos referiremos brevemente a las competencias requeridas para el ejercicio profesional en este modelo, buscando validar el actual programa de formación del Licenciado en Recreación Educativa.

## **1. Hallazgos en la dimensión operativa de la recreación en instituciones educativas en Uruguay**

Al momento de definir cuál es la oferta recreativa de las instituciones educativas, no existen consensos. En muchos casos se suele hablar de los campamentos y de las propuestas que surgen a partir de la formación de animadores. En otros casos se incluye a toda la oferta complementaria a la académica, lo que incluye además de las propuestas mencionadas a las prácticas recreativas del deporte, a las actividades de expresión artística, las propuestas de voluntariado e incluso en algunos casos a la actividad religiosa.

La visión más restringida se explica en buena medida pues se tiende a pensar en las actividades que depende directamente de los referentes. Estos tienden a describir las actividades que realizan directamente. Pero desde el punto de vista del alumno, la oferta

complementaria es mucho más amplia, cosa que destacan varios de los entrevistados.

Creemos que una variable que nos permite delimitar a la oferta recreativa en las instituciones es la del *tiempo libre escolar*, entendido como el tiempo que se destina dentro de la institución para actividades que no son académicas y que requieren la voluntad de participación por parte del sujeto. En Uruguay la enseñanza escolar es obligatoria, por lo que el tiempo destinado a las actividades académicas corresponde a la esfera de las obligaciones. Sin embargo hay una dimensión de tiempo institucionalizado, cuya dedicación no es obligatoria y que suele quedar a decisión del alumno y su familia la participación en ese espacio<sup>141</sup>.

Este es un tiempo institucionalizado, ya que responde a una intencionalidad educativa y una estrategia de intervención en el tiempo disponible. A diferencia del tiempo académico, no es obligatorio, sino que implica una participación voluntaria. En este sentido, si bien se plantean objetivos educativos, la decisión de la participación obedece a una motivación intrínseca que no persigue otro fin que el disfrute de la actividad en sí misma. Como veíamos en el marco teórico, la motivación personal, la voluntad y el disfrute en el tiempo libre son características que definen a las actividades recreativas. En este sentido, lo que define a la oferta recreativa de estas instituciones es que se trata de actividades de tiempo libre institucionalizado, que se desarrollan generalmente fuera del horario obligatorio y en espacios más allá del aula, pero que son centrales para la orientación educativa de la institución.

Las propuestas sistemáticas que se reiteran con una frecuencia semanal funcionan, salvo excepciones, fuera del horario escolar o a contra-turno, es decir en un horario opuesto al escolar (en la tarde si las clases son de mañana, y viceversa) e incluso los fines de semana. Ocupan parte del tiempo disponible de los participantes y ellos optan por ocupar su tiempo libre con estas actividades dentro de la institución escolar.

Estamos hablando de actividades diversas -como la práctica recreativa de algún deporte,

---

<sup>141</sup> Es cierto que en el caso de los niños la participación en la oferta complementaria no siempre obedece a su voluntad, sino a la imposibilidad del núcleo familiar de destinarle ese tiempo en el hogar. No es nuestra intención valorar esta dimensión de voluntad individual, asumimos que si es una opción tomada por la familia y no por la institución. Lo cierto es que cuando esos niños crecen y tienen mayor autonomía para decidir la participación por sí mismos, el nivel de asistencia a estas propuestas sigue siendo alto.

talleres de expresión artística, campamentos, jornadas festivas, servicio voluntario, etc.-, pero el énfasis es esencialmente recreativo, ya que el foco está en la experiencia que se da durante el proceso y en menor medida en el resultado. El taller de plástica no apunta a lograr producciones artísticas de calidad, ni el plantel de fútbol prioriza el éxito deportivo, sino que se prioriza el disfrute que genera el proceso y el impacto en la formación integral de estas experiencias. El resultado queda en un segundo plano aunque, en la medida que se trata de desarrollar las potencialidades del sujeto, seguramente el éxito del proceso redunde en una mejora de los resultados.

Si bien estas propuestas se desarrollan en instituciones de educación formal, consideramos que la oferta recreativa se define desde la no formalidad, ya que engloba en buena medida a las actividades educativas que la institución realiza en forma intencionada, pero que no forma parte de la enseñanza oficializada, graduada y jerarquizada que según Trilla (2003) caracteriza a la educación formal. Es decir que no son actividades que condicionen la aprobación del curso y el pasaje de grado. En este sentido la oferta recreativa introduce las virtudes de la educación no formal, en un contexto institucional escolarizado, en cuanto la flexibilidad en estilos pedagógicos, el desarrollo de métodos más específicos y adaptables, y el protagonismo de los participantes. La no formalidad de estas propuestas –en el sentido que le da Trilla (Ídem), que no es ausencia de forma- implica una disminución de los requerimientos externos, en cuanto a programas, burocracia y expectativas sociales.

Suelen ser actividades no obligatorias, que no requieren aprobación para continuar progresando en el trayecto, pero que forman parte de la oferta curricular –en un sentido amplio<sup>142</sup>- propuesta por la institución como estrategia de formación. Es decir que si bien se organizan respondiendo a una lógica de no formalidad, creemos que no es

---

<sup>142</sup> Según Salinas (1998) 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, P.W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, y Eisner, E.W. (1994). *The educational imagination*. New York: Mac Millan.- 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.

correcto denominarlas –como suele hacerse- actividades extracurriculares, ya que responden explícitamente a una intencionalidad educativa, y desarrolla una estrategia acorde que busca complementar y enriquecer la formación del sujeto.

La oferta recreativa de las instituciones es diversa y abarca todo el ciclo escolar, desde el nivel inicial y la educación primaria hasta el ciclo básico y superior de la Educación Secundaria, comprendiendo un período de 15 años clave para la formación del sujeto (entre los 3 y los 18 años de edad). Esto implica una diversidad de propuestas que apuntan a atender facetas del trayecto formativo que no son suficientemente abordadas desde el aula tradicional.

### *1.1. Hallazgos en los tipos de actividades*

La propuesta recreativa se sostiene a partir de una oferta de actividades diversas, que incluyen lo lúdico, lo deportivo, lo artístico, lo social, lo festivo, etc. Esta diversidad de propuestas se da en muchas de las instituciones relevadas, donde hay un mayor desarrollo de la recreación y posibilita abarcar un amplio trayecto formativo que en algunas instituciones supone un ciclo vital desde los 3 a los 18 años de edad.

A pesar de la diversidad de la propuesta, la oferta recreativa en estas instituciones puede definirse desde tres categorías: actividades sistemáticas de recreación que son aquellas propuestas que se desarrollan a lo largo del año con una frecuencia regular; los eventos recreativos que se dan puntualmente en el año y la animación de espacios que implica una acción permanente y no estructurada. Cada una de estas actividades tendrá una función específica dentro del itinerario formativo.

a)- Por *actividades sistemáticas de recreación* entendemos a aquellas propuestas que se desarrollan a lo largo del año o en un importante tramo de este, con una frecuencia regular (generalmente semanal). La oferta recreativa ofrece la práctica recreativa de diversos deportes, la participación en talleres de expresión plástica, musical y corporal, o la participación en espacios lúdicos regulares, entre otros.

Además de actividades deportivas, lúdicas y expresivas, en algunos casos las

experiencias de voluntariado y aprendizaje servicio también se incluyen dentro de la oferta recreativa. Incluso las actividades pastorales, en el caso de los colegios confesionales, son parte de esta oferta complementaria. En estos casos, se tratan de actividades que también han asumido un componente recreativo.

Todas estas son propuestas electivas, que pueden variar según el tramo del ciclo escolar y que permiten la participación voluntaria en base a centros de interés recreativo. La variedad de propuestas permite ejercer la capacidad de elección y crea un ambiente favorable para el desarrollo del proceso formativo. Esta oferta formativa complementaria engloba a actividades muy diversas, pero que tienen en común el aprovechamiento del tiempo libre escolar, desde una participación que es voluntaria y motivada por el interés de la actividad en sí misma.

Este conjunto de actividades, cuya frecuencia suele ser semanal, constituye la base de la oferta recreativa, dando continuidad a la experiencia formativa. La oferta sistemática presente durante el año y distribuida a lo largo del ciclo escolar, genera una red de propuestas recreativas que ofician de sostén a la formación. En este sentido, podemos decir que estas actividades cumplen una función de sostenibilidad de la experiencia formativa.

b)- Los *eventos recreativos* son propuestas de alta intensidad, con una frecuencia más prolongada (generalmente anual) y que se dan en una concentración de tiempo (una o varias jornadas concentradas). En esta categoría entrarían los campamentos, los eventos multideportivos (olimpíadas recreativas), las jornadas de integración, etc.

La posibilidad de realizar un evento recreativo surge muchas veces de celebraciones tradicionales (como el Día del Padre o Madre, Día del Niño) o de fiestas institucionales (Día de algún santo o del fundador de la institución). Estas celebraciones son una oportunidad para promover jornadas recreativas que involucran a toda la comunidad educativa, es decir a los alumnos de todo un tramo del ciclo escolar, y en muchos casos también a sus familias. Son actividades con énfasis recreativo, que apuntan a la construcción de comunidad educativa, siendo un factor de identificación con la propuesta y reforzador de la pertenencia institucional.

También algunos hitos en el itinerario escolar, como la transición de etapas o su finalización, son oportunidades para desarrollar un evento recreativo específico para esa generación, como es el caso de las bienvenidas a los alumnos de Primer año en Secundaria o las despedidas de los estudiantes del último año.

A veces estos eventos suponen más de un día de duración, involucrando actividades diversas. Los eventos multideportivos y culturales, como las olimpiadas recreativas, o las semanas tematizadas que nuclean a varios actores de la institución en torno a la propuesta recreativa, son un ejemplo de estas macro-actividades recreativas. En el caso de las Olimpiadas recreativas, el deporte oficia de motivador para estos encuentros, aunque entendido desde una mirada integradora. Esta propuesta conjuga torneos en diversas disciplinas deportivas, con muestras artísticas y juegos que apelan a intereses y habilidades no sólo físicas:

También las muestras de diversas expresiones culturales y artísticas son parte de esta oferta de eventos. Festivales de música a partir o muestras de expresión plástica y teatral, permiten manifestar a los alumnos sus intereses y es una oportunidad, desde un marco recreativo, de facilitar la participación y la posibilidad de expresarse, mostrando sus talentos y saberes.

Entre los eventos recreativos un lugar destacado lo ocupan los campamentos escolares. Como veíamos en el capítulo 3, los campamentos fueron prácticas desarrolladas desde el ámbito no formal, que se introducen a partir de los años 70 del siglo pasado en las instituciones educativas y que son un motor para el desarrollo de la recreación en estas organizaciones.

Los campamentos han logrado un desarrollo importante en el ámbito escolar y son una de las actividades más frecuentes a lo largo del itinerario formativo. Suele haber uno por año, incluso dos en algunos casos y son uno de los momentos de mayor intensidad para la experiencia de formación que se propone desde la recreación. Incluso llegan a ser las actividades más esperadas, tanto por alumnos como por los educadores.

Los recreadores valoran el potencial educativo de los campamentos ya opera como amplificador de la experiencia educativa desarrollada desde el conjunto de la oferta

recreativa. Al ser una experiencia de convivencia donde se comparten no sólo actividades poco tradicionales (como subir un cerro, cruzar un arroyo, cocinar al fuego, realizar un gran juego, etc.) sino también rutinas cotidianas (compartir una cabaña y el baño, limpiar el comedor, etc.), la experiencia campamentil es un momento intenso donde se potencian los procesos de formación desarrollados a lo largo del año.

La idealización de los campamentos por parte de los recreadores no es nueva, tal cual surge del itinerario histórico recogido en el capítulo anterior. El campamento ha sido tradicionalmente la propuesta preferida de los recreadores, ya que en ella se concentran las mejores virtudes de la actividad recreativa. En uno de los pocos antecedentes de investigación en el campo de la recreación uruguaya, publicado en 1990, ya se destacaba al campamento como el ideal paradigmático de los recreadores: “En este se produce el fenómeno recreativo en su máxima expresión. Por la situación ecológica, la dedicación total de sus miembros y por la posibilidad de desarrollar el aspecto lúdico mediante prácticas creativas y preferentemente no estructuradas.” (Martínez y Peri, 1990)

La dedicación total que implica el campamento permite la implicación absoluta del sujeto en su proceso de formación. A su vez este proceso se ve potenciado por la experiencia extraordinaria de contacto con la naturaleza y por la realización de actividades fuera del marco cotidiano.

A pesar de esta idealización de la actividad campamentil, en el último tiempo la masificación del acceso a oportunidades de turismo en la naturaleza y las demandas de un mayor confort en este tipo de propuestas, ha llevado a incorporar alternativas al campamento tradicional. En este sentido, cada vez son más frecuentes en la oferta recreativa institucional los viajes y paseos turísticos. Sin embargo, pese a los cambios en el perfil recreativo de los alumnos, los recreadores siguen reivindicando el valor de estos campamentos tradicionales, lo que genera una tensión aún no totalmente resuelta por las instituciones.

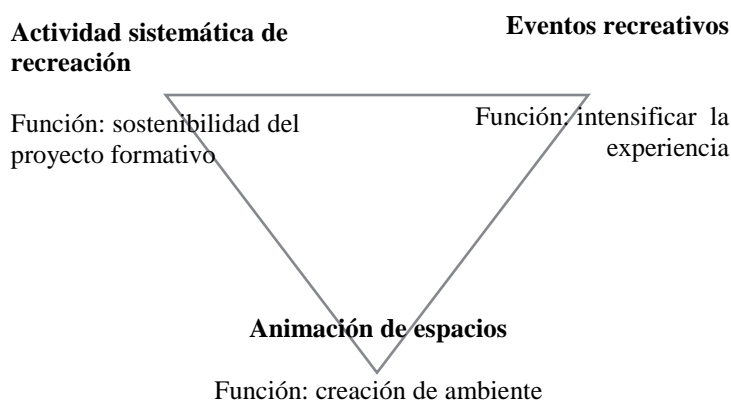
Los campamentos ocupan un lugar destacado dentro de la oferta de eventos recreativos, la que se complementa con las jornadas recreativas y festivas, las mega-actividades lúdico-deportivas y las muestras artísticas. Se trata de propuestas puntuales, de alta

intensidad, que permiten amplificar los procesos educativos impulsados desde otras propuestas. Si la actividad sistemática le daba sostenibilidad, la función de estos eventos será intensificar la experiencia educativa.

c)- Por último, la *animación de espacios* refiere no tanto a actividades en concreto, sino a una estrategia de generación de ámbitos abiertos a la libre participación de los sujetos. Desde estos espacios físicos y temporales, el recreador es el encargado de facilitar un clima para la participación, sin actividades estructuradas. La propuesta se centra en la posibilidad de estar, fomentando un involucramiento a partir del acceso a recursos para la experiencia recreativa, como materiales lúdicos, juegos de mesa, instrumentos musicales, lecturas, etc. Y son también una oportunidad para promover actividades recreativas que implican flexibilidad en los tiempos de realización, como es el caso de torneos de juegos de mesa, la elaboración de un periódico mural, entre otros ejemplos.

Son espacios abiertos que promueven la posibilidad de estar y apropiarse del mismo, lo que propicia una utilización positiva de los tiempos desocupados dentro de la institución (recreos, horas sin asignación de clases, etc.) El acceso a esta propuesta desde una postura descontracturada posibilita la creación de un ambiente funcional a los objetivos de formación. El espacio físico y el acceso a materiales adecuados para disparar cierto tipo de utilización del tiempo libre permiten además construir vínculos con los compañeros y alienta a la participación en el conjunto de la oferta recreativa, lo que facilita el empoderamiento de las otras propuestas.

**Gráfico 6:**  
Tipo de actividades recreativas y función.



Fuente: elaboración propia.

A la sostenibilidad que dan las actividades sistemáticas y la intensificación que facilita los eventos, la animación de espacios aporta la creación de un ambiente desde donde se genera un clima propicio para el desarrollo del proceso de formación. La creación de ese ambiente favorable para la oferta formativa complementaria, es la función que cumple esta animación de espacios.

Con la animación de espacios para la recreación, se complementan las tres categorías que permiten describir la oferta recreativa en las instituciones educativas. Esta diversidad facilitará la participación y ayudará a generar un clima de comunidad educativa que distingue a estas instituciones. La animación de espacios tiende a complementar a las actividades sistemáticas y a los eventos recreativos, constituyendo una oferta recreativa que atiende a la diversidad de intereses en el tiempo libre.

Según Dumazedier (1980), los intereses en el tiempo libre pueden ser físicos, prácticos, artísticos, intelectuales y sociales. El interés físico se manifiesta en la participación activa y voluntaria del individuo en las actividades físicas y deportivas. El interés práctico refiere a actividades manuales, como el bricolaje o la actividad artesanal con fines recreativos. El interés artístico se canaliza en actividades de consumo y producción cultural. El interés intelectual alude a las actividades voluntarias que promueven el desarrollo cognitivo. Por último, el interés social se manifiesta en las actividades que promueven la interacción y relacionamiento con otros.

La oferta recreativa suele atender a esta diversidad de intereses recreativos. De los datos relevados surgen ejemplos de actividades que apuntan a desarrollar un interés físico como es el caso del deporte recreativo; actividades orientadas a intereses prácticos y artísticos, como es el caso de los talleres de expresión plástica o de manualidades; también intereses sociales, en el caso de las actividades festivas. Y si bien en los casos relevados no se recogen ejemplos claros de actividades que apunten a un interés intelectual, seguramente porque este sea un interés privilegiado por las actividades de educación formal, existen experiencias de clubes de lectura o cine-foros que aportarían en esta dimensión.

Por otra parte, la diversidad de la oferta se evidencia en la medida que todas las dimensiones del ocio están atendidas por la oferta recreativa. Según Cuenca (2004), la vivencia de un ocio autotélico se puede dar a través de cinco dimensiones: la dimensión lúdica tiene que ver con las diversiones y entretenimiento de trascendencia limitada; la dimensión creativa refiere a las vivencias culturales y estéticas; la dimensión ambiental – ecológica se vincula al disfrute tanto de los entornos físicos y urbanos de una comunidad como al contacto con la naturaleza; la dimensión festiva refiere a las experiencias por las cuales una comunidad se manifiesta y celebra; y la dimensión solidaria refiere a la vivencia social y altruista de disfrute a través de la ayuda desinteresada a otros.

La dimensión lúdica del ocio se ve reflejada en el conjunto de la propuesta, complementaria, especialmente en las actividades que ponen el foco en el juego, donde el foco está en la experiencia desinteresada de disfrute. La dimensión ambiental es muy clara en el caso de los campamentos, donde el entorno natural potencia la experiencia formativa. La dimensión creativa se manifiesta en las propuestas de expresión artística y en las jornadas recreativas, donde existe la posibilidad de crear y expresarse. La dimensión festiva se explicita en las diversas celebraciones institucionales y culturales, dando cabida a la manifestación cultural y la alegría. Y la dimensión solidaria se ve a través de los grupos asociativos y en el componente de extensión de los grupos de animadores juveniles, donde se destina parte del tiempo libre a colaborar con otros.

Analizar las actividades desde estas tipologías permite valorar la riqueza de una oferta que contempla diversos intereses en el tiempo libre y las diversas dimensiones de la experiencia de ocio. Esto da cuenta de una propuesta ambiciosa y que cumple un papel destacado en la oferta formativa de la institución. La atención de la diversidad de intereses del tiempo libre y de las dimensiones del ocio, nos permite afirmar que las instituciones desarrollan una importante oferta de actividades recreativas, que se constituyen en una instancia importante en las trayectorias de aprendizaje desarrolladas a lo largo del ciclo escolar.

La recreación se desarrolla en las instituciones educativas a través de esta diversidad de propuestas que han logrado consolidarse y ser valoradas por los diferentes actores. Algunos factores permiten explicar el éxito de estas propuestas.

## *1.2. Hallazgos en la participación y en los factores de éxito*

La participación de los niños y jóvenes en las diferentes propuestas recreativas es percibida como muy alta por los referentes, llegando a ser casi total en algunos casos. En la medida que hablamos de actividades voluntarias, esto lleva a considerar que la propuesta recreativa cuenta con una gran aceptación en estas instituciones.

La participación en general es alta, especialmente en algunas propuestas que son consideradas clave para el proceso educativo que se quiere lograr con estas propuestas, como es el caso de los campamentos con porcentajes de asistencia cercanos al 100%. Estos índices de participación son llamativos, ya que se tratan de propuestas que no inciden en la certificación escolar, es decir que la aprobación del año escolar y el pasaje de grado no dependen de estas actividades.

Tales índices de participación en actividades que son de por sí voluntarias, nos lleva a prestar atención en los factores que permiten alcanzar estos estándares. En este éxito inciden un conjunto de factores que en su mayoría tienden a facilitar la participación, dinamizando las oportunidades de concretar el proceso formativo. Creemos que este es un factor clave de éxito, ya que las propuestas recreativas en estos contextos institucionales plantean escasas barreras para la participación.

Según Crawford, Jackson & Godbey (1991), las barreras del ocio son restricciones que condicionan o impiden a los individuos el disfrute de su tiempo libre. Estas barreras pueden ser intrapersonales, es decir que dependen del perfil recreativo del sujeto; pueden ser interpersonales, referidas a la participación del entorno social del sujeto; o pueden ser estructurales, en cuanto a exigencias que demanda la actividad. De acuerdo con los casos relevados, podemos decir que las barreras interpersonales y estructurales son mínimas, facilitando una actitud favorable a la participación y relativizando el posible impacto de barreras interpersonales que se pudiera dar.

En cuanto a las barreras vinculadas a las relaciones interpersonales, podemos decir que son escasas. La gran aceptación que tienen estas propuestas moviliza favorablemente a los grupos de pares, derribando las posibles disidencias. Existen aspectos

socioculturales en cuanto a la aceptación de estas prácticas, que operan como motivadores para la participación. La tradición que se ha generado en torno a estas actividades y la identidad que han adquirido más allá de la propia institución, contribuyen a alcanzar esos niveles de participación. El involucramiento de los diferentes actores institucionales y su buena predisposición hacia la oferta recreativa, también es un aspecto que enriquece la predisposición sociocultural.

Algunos aspectos estructurales también facilitan la participación, como la baja inversión económica y la institucionalidad de la oferta. En cuanto a los factores económicos, estamos hablando de propuestas que en general no suponen costos adicionales a la matrícula escolar, siendo los costos asumidos por las propias instituciones. Incluso en el caso de actividades que implican costos significativos, como es el caso de los campamentos, siempre se buscan estrategias para minimizar el impacto de este factor.

Por otra parte, la institucionalidad de la oferta es otro elemento estructural que afecta positivamente a la participación. Al contar con una propuesta organizada, espacios y tiempos estructurados, y un ambiente favorable, se facilita el acceso a las propuestas.

No obstante estas fortalezas que favorecen la participación, una barrera estructural que puede afectar es la disponibilidad de tiempo, ya que en algunos casos la carga académica puede llegar a afectar la participación en algunas de estas actividades. Este aspecto, sumado a circunstancias externas de la realidad juvenil, son los principales obstáculos, aunque no llegan a afectar significativamente a la participación.

Por otra parte, los cambios en los intereses y hábitos recreativos, especialmente en el caso de los jóvenes, pueden constituirse en una barrera intrapersonal en la medida que las propuestas no respondan a estas transformaciones. En algunos casos el interés de los jóvenes se ha trasladado hacia la oferta recreativa comercial externa a la institución, con propuestas más atractivas, como es el caso de las propuestas de turismo estudiantil ofrecidas por agencias de viaje, que muchas veces rivalizan con los campamentos de fin de año. Esta derivación del interés provoca no sólo una fuerte barrera estructural, sino establece un espacio de competencia entre las propuestas educativas y las comerciales. Esta realidad ha llevado en muchos casos modificar las propuestas e incorporar actividades más atractivas, pero siempre enmarcadas desde la propuesta formativa.

En buena medida, la escasez de barreras opera como un factor clave para explicar el éxito de las propuestas. Otros factores que ofician como motivadores son el atractivo de una oferta creativa que está centrada en los intereses y motivaciones de cada segmento de edad, la percepción por parte de los niños y adolescentes de los beneficios que generan estas experiencias y el contexto institucional que favorece un clima adecuado para el desarrollo óptimo de las propuestas.

**Cuadro 17:**  
Barreras y motivadores para la participación.

<b>Barreras escasas</b>	<b>Motivadores</b>
<p>Facilitadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• propuestas aceptadas por la comunidad</li> <li>• bajo costo</li> <li>• institucionalidad de la propuesta</li> </ul> <p>Restrictor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• disponibilidad de tiempo por carga académica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oferta atractiva</li> <li>• beneficios percibidos</li> <li>• contexto institucional favorable</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia.

Un punto alto de las propuestas recreativas en estas instituciones es que han logrado desarrollar *una oferta atractiva*, que se destaca por su creatividad. Son propuestas innovadoras y que apuntan a lograr la motivación incorporando elementos del momento histórico y referencias culturales de los niños y adolescentes. En este sentido, se suele apostar como estrategia recreativa a la ambientación temática, aprovechando elementos del universo sociocultural de los niños y jóvenes:

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. (Lema & Machado, 2013, p.84)

La ambientación es una fuente de inspiración para el diseño de las actividades, permite organizar la experiencia recreativa en función de una temática que motiva al público y potencia la creatividad y la identificación con la propuesta.

Otro aspecto destacado que explica el atractivo de las propuestas es el reconocimiento de la calidad de las mismas. Los participantes reconocen que es una propuesta diseñada por la institución para ellos y no una propuesta estandarizada por un servicio externo. Esto facilita la pertinencia de la propuesta y la adecuación a las necesidades y características del grupo. A diferencia de los programas escolares, son actividades diseñadas para los niños y adolescentes de esa institución, lo que se visualiza como un aspecto que facilita la vinculación afectiva con la propuesta.

Además del atractivo de la propuesta, otro factor clave de éxito es la *valoración de diversos beneficios* vinculados a la participación en estas propuestas recreativas. Se entiende por beneficio del ocio a “[...] un cambio que es visto como algo ventajoso, la mejora de una situación o la consecución de logros a nivel personal, del grupo o sociedad.” (Driver, Brown y Peterson, 1991 citado por Gorbeña & Martínez, 2006, p.138), derivados de la participación en actividades de tiempo libre. Los participantes perciben un conjunto de beneficios psicológicos y sociales derivados de la experiencia de participar en la oferta recreativa, ya que estas actividades contribuyen al disfrute, la identificación con la propuesta y a la posibilidad de generar vínculos positivos con sus pares.

El disfrute supone un beneficio psicológico, es un elemento que contribuye al desarrollo de una personalidad sana y favorece la construcción de interacciones positivas. El acceso a propuestas placenteras, no demasiado estructuradas, permite disfrutar de la experiencia y del ámbito educativo, contribuyendo así al desarrollo humano.

Otro beneficio psicológico de la participación está en el impacto que genera en la construcción de identidad. Estas propuestas favorecen el sentido de pertenencia a una actividad y la identificación con los pares que comparten un mismo interés. Este es un beneficio especialmente valorado en las etapas más avanzadas del trayecto formativo, donde como veremos la individuación adquiere un papel relevante.

Los beneficios psicológicos tienen un impacto en el desarrollo de la personalidad. Además de la identidad, la posibilidad de participar, de ser parte de la comunidad, de poder expresarse creativamente y ser escuchado, y de asumir el protagonismo de su trayecto formativo, son beneficios que manifiestan procesos de satisfacción donde el resultado es la posibilidad de ser, de construirse como sujetos.

Por otra parte, se reconoce el beneficio social de estas actividades que permiten establecer relaciones gratificantes con los pares, lo que contribuye a satisfacer necesidades afectivas. Las relaciones que se establecen con compañeros y educadores, impacta positivamente en la valoración de los demás y de sí mismo. Por otro lado, ayudan a entablar un vínculo más horizontal con los adultos, en tanto que al educador le permite un mejor conocimiento de cada chico, cosa que se potencia a través de la presencia de los animadores.

Además del atractivo de la oferta y de la valoración de los beneficios, un tercer factor clave para explicar el éxito de las propuestas radica en el *contexto institucional favorable* para la participación. Este contexto se caracteriza por lograr un clima organizacional positivo y favorable para estas prácticas, por contar con un cuerpo docente alineado al enfoque y por una presencia destacada de la actividad recreativa en la vida institucional.

Los casos aquí presentados hablan de una cultura organizacional que favorece los vínculos positivos entre los diferentes actores y crea un ambiente adecuado para estas prácticas de recreación educativa. El reconocimiento del valor de cada uno en la institución permite crear un ambiente fraternal y de mutua colaboración. Y esa forma de vincularse entre los diferentes actores permite que todos se sientan responsables del éxito de la propuesta recreativa institucional. Se evidencia una buena colaboración de todos los actores, ya sea participando en la preparación de la actividad, o facilitando la salida de las clases curriculares.

El ambiente institucional promueve flexibilidad desde lo académico y un intercambio positivo entre las actividades escolarizadas y las complementarias. Ambas dimensiones se ven como complementarias e igualmente necesarias para asegurar el éxito del trayecto formativo, sustentado en el involucramiento integrado de toda la organización.

Se reconoce el papel de los docentes de aula para favorecer este ambiente, por lo que el perfil de los mismos es también un aspecto valorado para el funcionamiento de estos espacios. En muchos casos, se reconoce el valor de contar con docentes egresados de la propia institución, que ya han pasado por estas experiencias y han comprobado por sí mismos el valor de estas propuestas y su impacto en la formación de los alumnos.

La recreación es un fenómeno presente en la vida institucional, por lo que su aporte a la construcción de comunidad educativa es reconocido por todos los actores. La recreación es algo que está naturalizado, se vive como algo que se corresponde con la esencia de la institución. Las actividades se viven y aceptan como aspecto que hace a la esencia de la orientación educativa del Colegio y necesaria para una formación integral.

Un clima organizacional que valora la propuesta recreativa, donde se da la colaboración entre los diferentes actores y especialmente la flexibilidad de lo curricular, con docentes ex alumnos que conocen el valor de estas propuestas y una presencia de actividades que se asume con naturalidad, es un complemento esencial para el éxito de las propuestas. Ese contexto institucional, junto con el atractivo de la oferta y la percepción de un conjunto de beneficios para los participantes, son los tres componentes claves que explican buena parte del éxito de este enfoque.

**Cuadro 18:**  
Factores clave de éxito en las propuestas recreativas.

Atractivo de la oferta	Percepción de beneficios	Contexto institucional
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creatividad</li> <li>• Motivación en referencias culturales</li> <li>• Gestionada por la institución</li> <li>• Orientada a necesidades y características del alumno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfrute</li> <li>• Vínculos positivos</li> <li>• Identidad</li> <li>• Posibilidad de ser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima organizacional</li> <li>• Colaboración</li> <li>• Flexibilidad curricular</li> <li>• Docentes ex alumnos</li> <li>• Presencia naturalizada</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia

La propuesta recreativa desarrollada por estas instituciones puede considerarse exitosa tomando en cuenta los altos niveles de participación. En la medida que no son actividades obligatorias, los índices de participación dan cuenta de la aceptación de logra esta oferta en los alumnos. Estos identifican el atractivo de las propuestas, perciben los beneficios de participar en las mismas y un contexto institucional propicio para desarrollarlas.

### *1.3. Hallazgos en la propuesta recreativas como trayecto formativo complementario*

Como veíamos, las instituciones relevadas cuentan con una oferta recreativa diversa y que abarca a todo el ciclo escolar. La variedad de actividades y su distribución a lo largo del año y en los diferentes tramos de edad, genera una presencia constante de propuestas recreativas y permiten trazar un recorrido que contribuye y enriquece la experiencia educativa dentro de la institución.

Creemos que el potencial de este modelo de recreación educativa consiste en considerar toda esa oferta como un trayecto formativo complementario al académico. Es decir que paralelo al trayecto educativo que se da dentro del tiempo escolar, surge un trayecto de formación sostenido desde la oferta complementaria que complementa la experiencia educativa dentro de la institución y que tiene un impacto significativo en el desarrollo integral del sujeto.

Por trayecto formativo entendemos al diseño de un proyecto de formación que posibilita recorridos a través de una progresión no siempre lineal que se da durante el ciclo escolar o una parte de éste, y que comprende no sólo a las actividades académicas. Hablar de trayectos de formación supone considerar algo más que los trayectos escolares<sup>143</sup>,

---

<sup>143</sup> La trayectoria escolar alude al diseño de itinerarios que refieren a la enseñanza escolarizada. Un conjunto complejo de factores incide en "[...] las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo" (Maddoni, 2009, p.19). En la medida que el trayecto escolar suele asociarse a las actividades académicas, en nuestro caso optamos por hablar de trayecto formativo lo que englobaría al trayecto escolar y al trayecto formativo complementario.

integrando también esta dimensión de actividades recreativas que se dan en la escuela pero por fuera del horario académico.

Hablamos de una progresión que no siempre es lineal. Si bien es progresivo, no se plantea como un itinerario gradual en el sentido que le da la enseñanza escolarizada de saberes previos que condicionan la adquisición de saberes superiores. Se genera si un proceso escalonado donde se van sumando y acumulando aprendizajes, pero este progreso se puede dar gracias a trayectorias educativas diversas y con recorridos que pueden variar según las elecciones que tome el sujeto.

Para asegurar esta posibilidad de progresión, las actividades recreativas se distribuyen en los diferentes niveles educativos de la institución, atendiendo a las necesidades específicas de cada momento del trayecto educativo, pero sin poder imponer un recorrido. Si bien hay propuestas que engloban a todo el ciclo escolar, la oferta más sistemática suele estar segmentada de acuerdo a los grupos de edad y orientada a la especificidad de su perfil recreativo.

Los trayectos de formación complementarios que posibilita la recreación educativa plantean algunos elementos diferenciales respecto al tradicional trayecto escolar. No son trayectos únicos, obligatorios y homogeneizantes, sino que están diseñados para favorecer la libre elección de los alumnos, fomentando la personalización de las trayectorias en base a los intereses y preferencias. El motor que invita a recorrer el trayecto es la intención de vivir experiencias de disfrute y la motivación radica en las actividades en sí mismas, y no en la adquisición de saberes poco significativos.

El potencial formativo de estos trayectos radica en buena medida en transformar la experiencia educativa en auténticas experiencias de ocio. Para Cuenca y Goytia (2012) las experiencias de ocio se caracterizan por tener a la persona como marco de referencia, por el predominio de factores emocionales (contrapuesto a los racionales), por justificarse en la libre satisfacción (y no en el deber), por integrarse en valores y modos de vida (como libertad, satisfacción, gratuidad) y por su carácter procesual que permite experiencias profundas.

Tomando en cuenta esto, podemos decir que los trayectos formativos complementarios

permiten aproximar la experiencia educativa a un perfil de experiencia de ocio. En la medida que estos trayectos personalizan la trayectoria formativa, la persona se constituye en el marco de referencia de la experiencia educativa. A diferencia del predominio cognitivo de los trayectos académicos, estas propuestas ponen el foco en los aspectos emocionales del aprendizaje. En tanto proyecto que prioriza la voluntad del sujeto, se justifica por su libre satisfacción. Por otra parte se integra en valores propios de la experiencia de ocio, como la libertad, la satisfacción y la gratuidad. Y en la medida que permite un recorrido procesual, cuenta con la posibilidad de desarrollarse en experiencias cada vez más profundas. La experiencia formativa, complementada desde estos trayectos de recreación educativa, se aproxima a una auténtica experiencia de ocio.

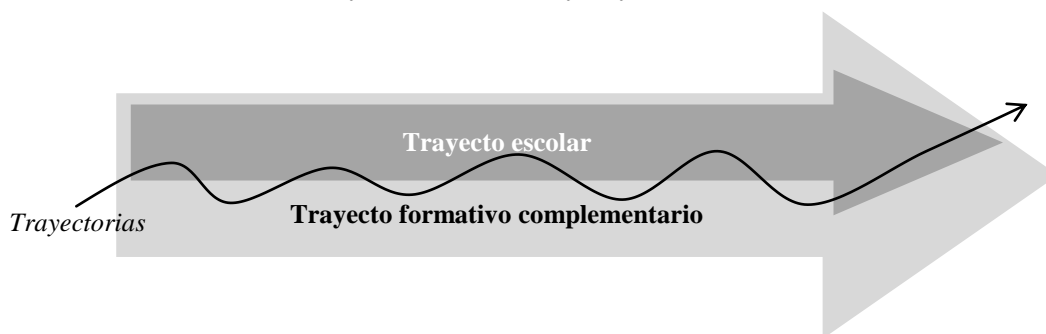
Este es un aspecto que enriquece el potencial educativo de estas experiencias y permite ir más allá del aprendizaje instrumental. La oferta recreativa no apunta a la transmisión de contenidos, sino a generar desde la voluntad del sujeto experiencias movilizadoras que tengan un impacto significativo en su desarrollo. Mediante estas propuestas recreativas, se sostiene una oferta a lo largo de todo el año y a lo largo del ciclo escolar, lo que permite al niño y al adolescente trazar su trayecto formativo específico en base a las elecciones que va tomando durante su proceso de desarrollo. Cuanto mayor es la oferta de actividades, más personal se vuelve su trayectoria.

En este punto es importante distinguir el trayecto de las trayectorias. Por trayecto formativo nos referimos al itinerario de actividades educativas que propone la institución, en tanto que la trayectoria formativa supone el desempeño y las vivencias del sujeto a lo largo del ciclo escolar, en su recorrido personal por estas actividades<sup>144</sup>. Si bien muchas instituciones plantean una propuesta recreativa completa, es decir que desarrollan un itinerario que abarca los distintos niveles de enseñanza, la continuidad del proceso depende de la trayectoria del sujeto y no del trayecto de formación.

---

<sup>144</sup> Terigi (2007 citado por Maddoni, 2009) distingue entre trayectos y trayectorias escolares. Los trayectos suponen trayectorias escolares teóricas que “[...] expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p.19). La trayectoria real, en cambio, refleja el itinerario que efectivamente realiza el alumno –una trayectoria no encauzada- ya que “[...] gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Maddoni, 2009, p.19).

**Gráfico 7:**  
Trayectos formativos y trayectorias.



*Fuente:* Elaboración propia.

Las trayectorias a veces implican recorrer todo el trayecto en una misma institución, pero en algunos casos –cuando el alumno cambia de institución durante su trayectoria escolar- ésta se desarrolla recorriendo en forma fragmentada los trayectos de más de una institución. Hay quienes hacen el trayecto completo y hay quienes se suman ya avanzado el recorrido, a veces viniendo de otros trayectos similares y en otras ocasiones sin antecedentes en una oferta de este tipo.

Desde el punto de vista del sujeto que se forma, la trayectoria educativa no siempre se recorre en una sola institución. Muchos sujetos pasan por más de una institución a lo largo de los quince años de recorrida escolar y experimentan más de un trayecto escolar que incluye, en el mejor de los casos, sendos trayectos complementarios. La continuidad parcial de las trayectorias supone que hay momentos del itinerario donde se dan la mayoría de ingresos y egresos al trayecto. Es así que algunos grados del ciclo escolar se constituyen en *puertas de entrada o salida* del trayecto, y en algunos casos de conectores con otros trayectos en otras instituciones.

La puerta de entrada principal al trayecto formativo es al inicio del ciclo escolar, esto es en muchos casos al comenzar el nivel inicial (3 años), en tanto que la puerta de egreso suele ser al finalizar el Bachillerato (18 años) Esto permite asegurar un trayecto formativo completo, que acompaña toda la escolarización. Pero cuando no se cuenta con ciclos escolares completos (instituciones que sólo cuentan con el nivel de educación primaria o secundaria) las puertas de entrada y salida cambian de ubicación. Para los liceos que inician su trayecto al iniciar la Secundaria o incluso el Bachillerato, se da la

situación de que el trayecto formativo da continuidad a una trayectoria previa. Dependiendo de cuál sea esa experiencia previa, el trayecto formativo procurará reforzar o modificar esa trayectoria.

En cuanto a la puerta de egreso, en casi todos los casos se da en 6° de secundaria. Incluso en el único caso relevado que el ciclo escolar termina antes, existe una propuesta que permite dar continuidad al proyecto formativo complementario. Esta institución ha incorporado un espacio contra-turno para mantener el vínculo con sus egresados y continuar así el trayecto formativo, que ahora pasa a ser el principal. Este caso nos muestra la importancia que adquiere el trayecto formativo complementario, manteniéndose más allá de la finalización del trayecto escolar.

Este caso nos permite reflexionar sobre la dependencia relativa del trayecto formativo complementario, respecto del escolar. Está claro que el trayecto de formación puede estar sostenido únicamente desde la oferta recreativa y que la ausencia de actividades escolares no afecta su posibilidad de continuar. Si bien excede al propósito de esta investigación, consideramos que este aspecto abre varias oportunidades para trabajar en trayectos complementarios desde otros contextos, como por ejemplo por fuera de las instituciones escolares o en la reinserción de niños y jóvenes desertores del sistema escolar, una problemática significativa en Uruguay.

Las puertas de ingreso y egreso no sólo se ubican en los extremos del trayecto formativo. Durante el ciclo escolar también hay momentos clave que funcionan de puertas de acceso al trayecto formativo para muchos de los estudiantes, lo que plantea algunos desafíos para las propuestas recreativas. El primer año de ciclo básico y el primer año del Bachillerato, ambos en el nivel secundario, son momentos en los que se da un importante ingreso, lo que se ve reflejado en un esfuerzo especial de la oferta recreativa: una jornada o campamento adicional para fomentar la integración, o un conjunto de actividades que apuntan a la inducción, por nombrar algunos ejemplos.

Estas puertas de entrada intermedias facilitan la incorporación de nuevos sujetos a un trayecto ya iniciado y su rápida asimilación. El hecho de no haber contado con una trayectoria escolar que incluyera esta propuesta recreativa complementaria, no afecta la posibilidad de sumarse a un trayecto complementario ya iniciado. Si bien genera

algunas diferencias iniciales, esa ausencia de antecedentes previos en propuestas recreativas no implica ruptura con el proceso de formación. A diferencia de lo que sucede en el aula escolar, donde es necesario recorrer todas las etapas del trayecto, en el caso de la oferta complementaria los recién ingresados se suelen integrar rápidamente y alinear con el enfoque. La discontinuidad o continuidad parcial de las trayectorias, si bien no es la situación ideal, no siempre afecta a los objetivos de formación, dado que los trayectos tienen una propiedad estructurante que permite una rápida asimilación

Las puertas de ingreso y egreso se constituyen en momentos significativos del trayecto, que demandan una atención especial. Son instancias significativas para el proceso formativo y así son contempladas por la oferta recreativa.

Si bien no podemos hablar de una puerta de ingreso a la Secundaria en todos los casos, ya que muchos se mantienen dentro de la misma institución recorriendo un trayecto escolar que debería ser integral, lo cierto es que esta transición supone un cambio que muchas veces se vive con dificultad. En Uruguay el trayecto escolar durante la Primaria es sostenido principalmente por la figura de un único maestro, pero esto cambia a partir de Secundaria donde la fragmentación por asignaturas reparte ese rol en varios profesores. La desintegración de ese rol de acompañante del trayecto supone para las propuestas recreativas el desafío de amortiguar esa transición. En este sentido, ya en los últimos meses de Primaria se empiezan a desarrollar actividades recreativas que permiten entrar en contacto con actividades y educadores de Secundaria, generando un tránsito más apacible al siguiente nivel del ciclo escolar.

Como veíamos antes, las diversas actividades recreativas cumplen diferentes funciones en el trayecto. En tanto la oferta sistemática permite la cobertura a lo largo del año y la da sostenibilidad al trayecto, los eventos recreativos ofician como intensificadores de la experiencia formativa. Entre estos últimos, los campamentos se destacan por su capacidad privilegiada para intensificar y potenciar esa experiencia. Como veíamos, los campamentos suelen ser unas de esas actividades donde el trayecto de formación se potencia y constituyen un *anclaje del proceso formativo*.

La presencia de los campamentos a lo largo del ciclo escolar permite aplicar la lógica de trayecto, estableciendo una instancia anual donde poner énfasis en los acentos de cada

año y desde donde potenciar el trayecto formativo hacia adelante. Son anclajes que nos permiten asegurar los aprendizajes alcanzados y desde donde continuar el trayecto con un nuevo impulso.

Si bien estos anclajes están presentes durante todo el trayecto, algunos de esos momentos claves demandan anclajes de mayor impacto. Estos anclajes de mayor impacto son actividades que se destacan de las otras, un campamento de mayor duración o a un lugar de mayor impacto, un viaje distinto, etc., permitiendo desarrollar una experiencia educativa de mayor trascendencia.

Entender a los campamentos dentro de esta lógica de trayecto formativo permite valorar el rol que juega en este proceso y adecuar las propuestas a las necesidades específicas del itinerario. Sin embargo, en los hechos, los campamentos no siempre responden a una mirada integrada de trayecto. Si bien en muchos casos están presentes a lo largo del ciclo escolar, desde Inicial hasta Bachillerato, en la medida que muchas veces dependen de las direcciones de cada nivel, no siempre se logra una estrategia global que los integre una lógica de proceso.

Las propuestas de formación complementaria no suelen pensarse desde la Dirección General, sino que surgen en forma fragmentada desde las direcciones de cada ciclo o desde otras áreas transversales (como la de Pastoral o la de Educación Física). Son varios los actores que tienen a su cargo diferentes segmentos del trayecto, incidiendo en las decisiones sobre su diseño, a partir de intereses y miradas que se superponen. La dependencia múltiple de la oferta recreativa afecta así la posibilidad de pensar integralmente un trayecto formativo complementario.

Si bien ese proceso se ve fragmentado por la mirada de diversos actores, muchas veces existe un área central encargada de algunas propuestas transversales, como los campamentos. De esta forma, el recreador a cargo de los campamentos tiene una visión de la globalidad del proceso de formación, una posición privilegiada que pocos en la institución tienen debido a la fragmentación de los ciclos de enseñanza. Probablemente el Director General de la institución sea el único que cuenta con esa visión global, ya que los directores de Primaria y Secundaria no llegan a visualizar todo el trayecto. Pero incluso el Director general no siempre cuenta con la cercanía que tienen los recreadores

con los niños y adolescentes, lo que les da una posición a nuestro entender privilegiada para comprender la globalidad del trayecto formativo.

Hablar de trayecto formativo no siempre supone referirnos a una propuesta integrada. Este es un proceso que se ha ido generando en los hechos, pero que reconocemos no siempre obedece a una elaboración única. El desarrollo de estas propuestas recreativas generalmente obedece a una lógica de focos que han ido creciendo, muchas veces en forma independiente, hasta cubrir todo el ciclo escolar. Dicho de otro modo, más que un trayecto único es una sumatoria de propuestas que, en la medida que crecen, tienden a fundirse en un itinerario común.

Igualmente, pese a esta dificultad, en la práctica se da una experiencia educativa que progresa a través de estas instancias repetidas cada año y a lo largo del ciclo escolar, lo que es particularmente visible a través de la oferta de campamentos. Esta desintegración genera algunas dificultades para la articulación, pero no minimiza la oportunidad de desarrollar una mirada desde el punto de vista de la trayectoria del sujeto, quien efectivamente recorre un itinerario único que acompaña al proceso de aula. El hecho de contar con propuestas específicas en todos los años, como es el caso de los campamentos, permite desarrollar un proceso continuo, que va acumulando experiencias de impacto significativo en el desarrollo del sujeto. Y aunque no hayan sido pensadas como parte de un proceso gradual, en los hechos se va buscando que adquieran una lógica secuencial que las aproxime a un modelo de trayecto formativo.

Más allá de esos obstáculos, se tiene claro que hay que avanzar hacia un diseño más integrado. La distribución de las actividades a lo largo del ciclo escolar, aún cuando su diseño no sea integral, permite visualizar a la recreación educativa como un proceso progresivo de formación. La noción de trayecto formativo potencia así las posibilidades de impactar educativamente en el sujeto desde una mirada global.

Al concebir la oferta recreativa como un trayecto formativo complementario, donde las actividades cumplen diversas funciones -puertas de entrada, anclajes, etc.-, apostamos al diseño de una intervención educativa que facilite un recorrido experiencial progresivamente significativo. Pues hablar de trayecto nos remite a una progresión en la adquisición y desarrollo de competencias que serán claves para la vida futura.

En esta progresión son muchas las competencias que se pretende desarrollar, pero una en particular emerge como principal. En varios de los casos se evidencia una tendencia a compartir, e incluso trasladar, espacios de decisión a los alumnos. Esto es más explícito, en los últimos años del trayecto formativo, llegándose a plantear la apropiación de espacios y propuestas por parte de los estudiantes.

La consecuencia esperable de esta progresión en el trayecto formativo es que los jóvenes se apropien de las propuestas y asuman la capacidad de tomar decisiones y gestionarlas responsablemente. La autogestión de las propuestas es un resultado esperable, lo que determina que la finalidad del trayecto formativo complementario sea la construcción de autonomía del sujeto.

La construcción de autonomía para la vida adulta es el fin del trayecto formativo y ésta se manifiesta en la capacidad de apropiarse de la oferta recreativa, de ser autores de esas propuestas y, por lo tanto, de su propio proceso de formación. Esto se logra gracias a un proceso progresivo y acumulativo, con la participación voluntaria en diversas propuestas recreativas a lo largo de todo el ciclo escolar. En este sentido, creemos que concebir a la recreación educativa como trayecto formativo a lo largo del ciclo escolar, enriquece el potencial educativo de estas experiencias. Este trayecto formativo se potencia a lo largo del ciclo escolar y tiene su corolario en los últimos años de Secundaria.

La presencia en instituciones educativas de una oferta recreativa como la aquí descrita es un hecho singular, que pauta la forma de entender a la recreación educativa en el Uruguay. Pero la característica distintiva de este modelo se explica, en buena medida, a partir de una propuesta que se da en los últimos años del trayecto formativo. Es en este momento que surge una propuesta muy particular, presente en todas las propuestas relevadas y que refuerza la singularidad de este modelo local de recreación educativa: la formación de animadores juveniles, como parte de la oferta recreativa de la institución, significa el momento privilegiado y síntesis de los fines educativos del trayecto.

#### *1.4. Hallazgos en la formación de animadores juveniles como cumbre del trayecto*

En este trayecto progresivo hacia la construcción de autonomía, la propuesta de animadores juveniles que se sitúa al final del ciclo escolar se constituye en el momento cumbre. La formación de animadores es una instancia sistemática que se inicia generalmente en el tercer o cuarto año de Secundaria y que se mantiene durante los años siguientes, con el objetivo de formar un voluntariado hacia la labor interna en la propia institución. Desde la escuela de animadores se disparan no sólo actividades de formación, sino también eventos vivenciales y de complemento a la formación, además de tareas de extensión dentro de la institución.

La organización de la escuela en dos niveles permite diferenciar una propuesta inicial, durante el primer año, centrada en la conformación grupal y en la adquisición de recursos para el desempeño como animador de actividades recreativas. Este nivel se complementa, durante los años siguientes, con un grupo orientado al servicio y la extensión dentro y fuera de la institución, donde se da una mayor reflexión y compromiso con las actividades institucionales. Este segundo nivel puede concluir al finalizar el ciclo escolar, o incluso proyectarse más allá del egreso.

Pese a ser una propuesta que implica una dedicación importante, la participación en esta instancia suele ser alta, llegando el primer nivel en algunas instituciones a alcanzar el 50% de los estudiantes de su generación. Esto es coherente con el éxito de la oferta recreativa previa, que lógicamente favorece la participación en esta propuesta, ya que los niños y adolescentes recorren todo el itinerario en contacto con animadores y llegan a bachillerato con la motivación de ser animadores.

Esta formación de animadores cumple con una triple función: formar un cuerpo de voluntariado interno, destinado a sostener el desarrollo de toda la oferta recreativa en los diferentes tramos del ciclo escolar; facilitar la inserción laboral temprana de los jóvenes a punto de egresar, desarrollando recursos y habilidades para sus primeras experiencias de trabajo; y sobre todo contribuir a profundizar y proyectar el trayecto formativo, consolidando las competencias desarrolladas a lo largo del mismo. Esta última función es probablemente la principal.

Contar con un importante número de animadores facilita la posibilidad de desarrollar una propuesta recreativa variada y con una cobertura importante del ciclo escolar. La formación de animadores hace posible contar con recursos humanos voluntarios, sin los cuales sería difícil sostener una oferta tan diversa. Por ello entendemos a esta propuesta como una actividad meta-recreativa, ya que no sólo se trata de una actividad recreativa en sí misma, sino que además hace posible al conjunto de la oferta de formación complementaria. Es una instancia de meta-recreación, ya que permite a la oferta recreativa reproducirse a sí misma y sostener las trayectorias educativas que a través de ésta se desarrollan.

Más allá de la formación específica, creemos que los espacios de formación de animadores en estas instituciones educativas se constituyen en propuestas calificadas dentro de la oferta de formación integral. Es una propuesta calificada pues implica una carga horaria importante, una mayor proximidad en el vínculo con los educadores, y especialmente porque es un espacio de formación que fomenta la apropiación por parte de los animadores.

**Gráfico 8:**  
Escuela de Animadores.

	<b>Espacio semanal</b>	<b>Eventos</b>	<b>Prácticas</b>
<b>Primer Nivel</b>	Cohesión grupal y formación instrumental	Campamento de nivel Día del Animador	Voluntariado interno
<b>Segundo Nivel</b>	Formación pedagógica y co-gestión de propuestas	Campamento de nivel Día del Animador	Voluntariado interno y extensión a la comunidad

*Fuente:* elaboración propia.

La participación en la escuela de animadores implica destinar una importante cantidad de tiempo, por fuera del horario escolar, pues supone una instancia de encuentro semanal de formación y preparación de actividades, la participación en eventos específicos (como el Día del Animador o Campamento de Animadores) y la realización de prácticas voluntarias dentro de la propia institución (asistiendo la actividad deportiva, colaborando en la realización de jornadas recreativas y animando los campamentos de las generaciones más chicas). Estos jóvenes dedican voluntariamente buena parte de su tiempo disponible, para las instancias de formación, y para la preparación y ejecución de las diversas actividades en las que les toca participar, convirtiendo su tiempo libre en una oportunidad para desarrollar experiencias formativas desde la gratuidad.

En estos espacios, además, logran desarrollar un vínculo más cercano con los recreadores y otros educadores, compartiendo tareas y cogestionando las propuestas. Los jóvenes aprenden a establecer relaciones laborales con adultos, desde la corresponsabilidad, acercándose así a las exigencias de la vida adulta.

La alta dedicación dentro de la institución, que va más allá del horario escolar, supone que estos jóvenes ocupen los tiempos y espacios de la institución, que se apropien de esos espacios, y los resignifiquen. El empoderamiento que se logra permite la construcción de un ambiente educativo y una experiencia de formación muy calificada, que permite llevar el trayecto formativo hacia sus mejores posibilidades.

Pero especialmente, la participación como animadores permite una oportunidad privilegiada de profundizar en su formación y desarrollo personal, proyectándolo más allá del ciclo escolar. Al asumir un rol de animador, el espacio de capacitación pasa a un segundo plano. Lo relevante no es formar voluntarios, sino la experiencia formativa que vive el sujeto en sí mismo, como última etapa de su trayecto formativo.

El animador juvenil se constituye en un actor clave en estas instituciones, no sólo por sostener una oferta tan diversa, sino también porque cumple con un rol pedagógico clave para el trayecto formativo. A partir de la participación en las propuestas recreativas de las generaciones más jóvenes, el animador establece un vínculo educativo con sus pares más pequeños. La proximidad etaria permite establecer vínculos más

estrechos, en función de intereses compartidos. La propuesta de formación de animadores no sólo potencia el trayecto formativo del animador, sino que también potencia las trayectorias formativas de los alumnos más jóvenes, construyendo un rol de educador cercano al alumno y con una mirada particular hacia ese espacio complementario de formación.

A través del rol del animador, los niños y adolescentes entran en contacto con sus mayores, convirtiéndose en un modelo de referencia para sus propias trayectorias. Estas trayectorias se proyectan en la figura del animador juvenil. La propia trayectoria del animador se vuelve proyecto de formación en el cual los menores pueden reflejarse. De esta forma el animador es un actor que cuenta con un gran reconocimiento, no sólo de los alumnos, sino también de los demás educadores adultos de la institución.

Existe consenso en considerar al animador como un educador más de la institución, que facilita la mediación de los procesos educativos y hace de puente entre los adultos y niños de la institución. Implícitamente al animador le compete la función de trasponer didácticamente los objetivos formativos de la institución. La transposición didáctica refiere a las mediaciones que hacen los diferentes actores de la educación que se sitúan entre los objetivos educativos y lo que efectivamente se aprende (Frigerio, 1991). En este sentido, el animador contribuye a transformar los objetivos de formación en competencias desarrolladas, a través de su labor de mediación y gracias a una mayor cercanía tanto con los niños como con los educadores.

Acorde a una mirada progresiva de trayecto formativo, algunas instituciones han apostado por este rol para dinamizar el trayecto formativo, asignándole la tutoría de alguno de los grados. En este caso, el animador asume una suerte de tutoría del grupo, participando de toda la oferta recreativa que se desarrolla a lo largo del año con el mismo. Este rol voluntario de tutor de grupo tiene un impacto favorable tanto en el proyecto de formación de cada nivel, como en la trayectoria formativa del propio animador. Contribuye a potenciar sinérgicamente sus necesidades de participación, afecto, entendimiento, identidad, creación y especialmente de autonomía, siendo una instancia altamente significativa en la culminación de su experiencia formativa dentro de la institución.

Por otra parte, además de voluntariado interno, la formación de animadores es una oportunidad de desarrollar extensión a la comunidad. A partir de este espacio de formación, se suelen constituir grupos asociativos y de voluntariado, que desarrollan una veta social y solidaria, lo que le da un plus a la trayectoria formativa y una continuidad que se proyecta más allá del egreso del ciclo escolar.

El reconocimiento que cuentan los animadores juveniles en estas instituciones educativas y el espacio que se les otorga, llevan a considerar a estos jóvenes como una élite dentro de la institución, en cuanto a las posibilidades que se les brinda y las expectativas que generan. La importancia de este espacio para las instituciones y lo que a partir del mismo se genera, hacen de la formación de animadores una propuesta distintiva de la oferta recreativa y en un factor de identificación institucional. Esta macro propuesta tiende a ser un espacio privilegiado que potencia la experiencia formativa y le permite al sujeto recorrer la última etapa del trayecto, acercándolo a la anhelada construcción de autonomía.

El espacio de animadores juveniles y la propuesta recreativa que a partir de ellos se genera, aporta significativamente a la configuración de un modelo singular de recreación educativa. Y este desarrollo es posible gracias a un marco institucional que garantiza el éxito de este trayecto formativo, al tiempo que será un contexto interpelado y recreado constantemente, a partir de la propia experiencia recreativa en la institución.

### 1.5. *Hallazgos en el encuadre institucional que hace posible la propuesta*

En la medida que la propuesta recreativa atraviesa a toda la institución, el marco organizacional será fundamental para darle sentido a la misma. El éxito de la oferta complementaria de formación es posible por el lugar que estas propuestas ocupan en la institución, la valoración del aporte que hacen al proyecto educativo institucional, los recursos humanos implicados en la propuesta y el enfoque educativo que se asume.

Lo primero que surge es que no hay una estructura organizacional única, ni predominante, para enmarcar la oferta recreativa. Cada institución ha ido desarrollando sus espacios respondiendo a las necesidades del momento y a la historia particular de

cada Colegio. Es así que nos encontramos con diversas denominaciones de cargos y áreas, con relaciones de dependencia diversas.

En cuanto al lugar que ocupan en el organigrama, las áreas que se ocupan de la propuesta recreativa no siempre responden a una misma figura organizacional. En algunos casos, hay una dependencia directa con la Dirección General o de la Dirección Pastoral, reconociendo el papel que juega en la transversalidad del proyecto formativo. En otros depende de la Dirección de Secundaria, en la medida que la formación de animadores implica un ciclo formativo de este nivel de enseñanza. La constante en todos los casos es que el área encargada de la recreación establece relaciones de dependencia con varios sectores dentro de la institución, ya que muchas de las propuestas recreativas entran en la responsabilidad de otras Direcciones.

El hecho de que el área dependa de una Dirección y las actividades de otras genera algunas dificultades en cuanto a la dependencia múltiple del trayecto formativo, debiendo responder simultáneamente a diversas pautas y expectativas. En este sentido, creemos que las propuestas recreativas se fortalecen cuando dependen de espacios transversales y que permiten una mirada global al trayecto formativo, ya sea siendo una dirección en sí misma y dependiente de la dirección general o enmarcada en alguna otra dirección transversal como puede ser el caso de la Pastoral.

Por otra parte, si bien la posibilidad de asumir integralmente toda la oferta recreativa, genera mejores chances de establecer estrategias que se articulen como trayecto, también se corre el riesgo de afectar a la integración de estas actividades respecto a las propuestas académicas, generando dos trayectos paralelos –el académico y el complementario- que discurren por trayectorias independientes.

En cuanto a la denominación de estas áreas que se ocupan de buena parte de la propuesta recreativa, nos encontramos con que tampoco hay una formulación común. Las áreas que se ocupan de la oferta recreativa reciben diferentes denominaciones, en muchos casos relacionadas al espacio de formación de animadores y en otros a la actividad recreativa en general o al campamento particularmente. Conceptos como liderato, animación y recreación están presentes en diferentes proporciones, dando cuenta de una dispersión en la nomenclatura que responde no tanto a una reflexión

sobre el concepto por el cual se opta, sino a las historias particulares de cada institución y las influencias recibidas durante el proceso de desarrollo de la oferta recreativa.

No es nuestra intención sugerir una denominación para el área, más allá de nuestra opción por el concepto de recreación educativa. Entendemos que la denominación da cuenta de la historia e identidad institucional, por lo que la variedad en la denominación es una riqueza que no afecta a la calidad de la propuesta. Sin embargo notamos que los conceptos de animación y recreación mantienen vigencia, aunque configurándose en roles diferentes, al tiempo que el concepto de líder va perdiendo presencia.

Si bien el concepto de liderato se mantiene en algunas instituciones, cuya oferta recreativa se desarrolla bajo la influencia –no siempre directa- de la ACJ, la tendencia es a superar este modelo. Esta es una denominación que genera algunas resistencias, por el carácter verticalista de la relación pedagógica y porque alude a una tradición de la recreación que se ha ido modificando en el tiempo.

El concepto de líder es cuestionado desde lo pedagógico y se suele asociar con un modelo recreacionista donde los procesos son controlados por el recreador. El enfoque pedagógico que predomina en este modelo apunta a relaciones de liderazgo más horizontales, acompañando y facilitando procesos y dejando en manos del propio sujeto el liderazgo de su trayecto formativo. Asumir un rol educativo siempre implica establecer una relación de liderazgo con un grupo, aunque la clave está en que ese liderazgo no entorpezca el proceso de formación.

En cuanto al concepto de Animación, suele recibir mayor aceptación, especialmente en instituciones católicas inspiradas por los Scouts. Si bien la animación está más ligada al carisma y a la orientación educativa de estos colegios, la influencia de estas instituciones en el campo de la recreación ha llevado a transferir el concepto a otras instituciones laicas.

El tema de la denominación genera tensiones, pero igualmente existe un consenso en cuanto al enfoque que se pretende y el componente educativo del rol. Esto implica tomar distancia del enfoque recreacionista y especialmente de la influencia que genera

la educación física en el campo. La búsqueda de una alternativa la recreacionismo lleva en algunos casos a privilegiar el concepto de animación.

Sin embargo el concepto de recreación funciona para explicar las prácticas educativas, en contraposición a la enseñanza tradicional. Para muchos la palabra Recreación les remite a prácticas educativas transformadoras, que permiten re-crear a la persona. La recreación es así un ámbito educativo en el cual animar procesos de formación transformadores. Los conceptos de animación y recreación coexisten en el campo de la recreación educativa, aunque en el último tiempo han empezado a decantar hacia énfasis diferentes.

La coexistencia de conceptos en el campo de la recreación educativa ha derivado en una diferenciación de roles entre animadores y recreadores. Por Animador se entiende al rol voluntario que asume el joven en la etapa final de su trayecto formativo, como opción de capacitación y voluntariado dentro de la institución. Por otra parte, por Recreador se entiende al rol de educador que se ocupa de intervenir profesionalmente en estos espacios recreativos.

El animador se convierte así en una figura instrumental, más cercana al modelo recreacionista, pero en un marco explícitamente educativo. Esto implica un buen manejo de los recursos para movilizar a los participantes hacia la participación y para animar las experiencias que se dan en el marco de las propuestas educativas. A través de esta tarea de animación se sostiene la oferta recreativa.

El recreador en cambio, además de asumir roles tareas propias del animador, se espera que pueda realizar una intervención pedagógica, que implica actuar en el tiempo libre escolar, pero también reflexionar sobre sus actos. Al recreador le compete el diseño y ejecución de los proyectos de formación complementarios, sustentados desde una reflexión ética y pedagógica. Esa capacidad de visualizar el trayecto formativo y poner en juego al animador, para que le de vida a ese proceso, es competencia del rol profesional del recreador.

En síntesis, de los liderazgos grupales surge el rol de animador y de éste surge la vocación de recrear. El liderazgo es una cualidad que se desarrolla durante las

trayectorias formativas y que lleva en algunos casos a asumir roles de animación. Por otra parte es de los roles de animación que muchas veces surgen las vocaciones, permitiendo en algunos casos tomar una opción profesional como recreador. Por eso entendemos que la animación en las instituciones educativas se enmarca dentro de una oferta más amplia que es la recreación educativa.

Este rol de recreador es asumido a su vez por personas que cuentan con diversas formaciones, en algunos casos profesores de educación física y en otros educadores con formación diversa, incluso idóneos. El peso que mantiene la formación en educación física sigue siendo importante en las generaciones mayores, pero empieza a romperse en las más jóvenes, algo lógico ya que la formación específica en Recreación y en otros campos de educación no formal es muy reciente.

Igualmente en los casos de profesores de educación física vinculados a este enfoque, se nota un perfil que no se corresponde al modelo tradicional de recreacionismo. Por el contrario, se trata de profesionales que hacen un abordaje pedagógico por fuera de lo académico y que reconocen el interés por potenciar otras capacidades humanas que vayan más allá de lo cognitivo y lo corporal.

Hay un consenso en la búsqueda de alternativas respecto tanto de la enseñanza académica tradicional como de la educación física. Esta búsqueda los ha llevado a valorar la participación en instancias no formales de capacitación e intercambio con otros colegas -cursos, congresos, encuentros- y especialmente a reconocer el valor de la experiencia como animador voluntario. Esto último lleva a priorizar a los egresados de los trayectos formativos y de las escuelas de animación, configurando un perfil profesional del recreador que se retroalimenta en la orientación educativa de la propia institución.

Esta opción genera la ventaja de contar con un equipo de recreadores que ya conoce y ha vivido la propuesta, y que está inserto en el carisma institucional. Sin embargo implica ciertos riesgos de que la propuesta se cierre en sí misma, cayendo en la endogamia de reproducir prácticas arraigadas en la institución. En este sentido, un elemento que llamó la atención en el relevamiento es el escaso intercambio entre estas

propuestas y el desconocimiento de las experiencias desarrolladas por otras instituciones.

La inserción de un rol de recreador en las instituciones educativas se ha generalizado y es un factor que ha generado un impacto en el conjunto de la organización. En la medida que implica un rol de educador no tradicional y más flexible, que acompaña el trayecto de formación durante buena etapa del ciclo escolar, las instituciones valoran las capacidades de los recreadores para desempeñar tareas educativas que van más allá de lo específico de la oferta recreativa.

En varios casos nos encontramos con recreadores ocupando roles de coordinación no específicos de recreación, e incluso roles de Dirección de un tramo del trayecto escolar. Este reconocimiento del perfil profesional da cuenta no sólo del lugar que ocupan estos profesionales en los trayectos de formación, sino también del reconocimiento que recibe la propuesta recreativa.

Algunas de estas instituciones han dado un nuevo sentido a cargos que en el sistema educativo uruguayo se suelen asociar a un rol más burocrático. Es así que el tradicional rol administrativo de adscripto, adquirió un nuevo perfil en algunos Colegios católicos, asumiendo un rol de coordinador de nivel y teniendo a su cargo la realización de las actividades recreativas para esa edad. En muchos casos son estos adscriptos, educadores formados en los cursos de animación juvenil, los responsables de sostener el proyecto formativo correspondiente al nivel del cual son responsables.

Al tiempo que se reconoce el aporte de los recreadores, la propuesta recreativa en su conjunto ocupa un lugar destacado en el proyecto educativo de estas instituciones, generando un impacto significativo en la organización. La presencia de la recreación en las instituciones impacta positivamente en las posibilidades de concreción de la Misión, en la identidad institucional y en los procesos de cambio organizacional.

Los diferentes actores de la institución reconocen que la propuesta recreativa cumple con un rol destacado en la realización de la Misión institucional. Ésta se concreta a través de las prácticas cotidianas de recreación, por su aporte a la formación integral del niño y el joven, y especialmente por su contribución a la formación en valores para la

vida comunitaria. La recreación se reconoce como un componente central en la construcción de una comunidad educativa a partir de los valores promovidos por la institución

La presencia de la recreación en estas instituciones es factor de cohesión institucional y es funcional a la identidad de las instituciones que cuentan con una tradición educativa. Pero incluso la adhesión que proporciona la recreación es especialmente valorada en las instituciones que no cuentan con una tradición institucional o religiosa que los respalde, como es el caso de muchos colegios laicos que deben basar su identificación a partir de sus propias acciones y que encuentran en la oferta recreativa una posibilidad de cohesión y de mística.

La recreación es un factor de cambio organizacional, ya que genera procesos de transformación que movilizan a las instituciones educativas. Permite a la institución recrearse a sí misma, transformar sus prácticas y sus espacios, en función de una mirada pedagógica que innovadora.

El encuadre institucional es un elemento sustantivo para poder comprender el desarrollo que tiene la recreación educativa en las instituciones escolarizadas, dándole sentido a una oferta que atraviesa a toda la organización. El lugar que ocupan estas propuestas en la institución y el aporte que hacen a su Misión educativa permiten comprender la valoración que reciben por parte de todos los actores institucionales. Por otro lado, el perfil de los recreadores y cómo este rol impacta en otros actores institucionales más tradicionales, da cuenta del lugar que ocupa la propuesta recreativa en estos colegios.

La descripción de las actividades recreativas que se realizan en instituciones educativas da cuenta de un modelo de recreación educativa que se desarrolla a partir de una oferta amplia que abarca todo el ciclo formativo. Esta es una propuesta que es muy valorada por los sujetos, y que pese a ser voluntaria, logra altos niveles de participación. Esto se hace posible gracias a contar con propuestas atractivas, que generan diversos beneficios a los participantes y que se desarrollan en un contexto institucional favorable.

El gran desarrollo de la oferta recreativa y la alta participación, en un marco institucional apropiado, nos permite identificar un trayecto formativo complementario al

aula, pero que juega un papel clave en el desarrollo autónomo del sujeto. Este trayecto es posible a partir de una oferta diversa, que cubre todo el ciclo escolar y que cuenta con algunas actividades claves para sostener y potenciar la trayectoria de formación.

Concebir estas propuestas recreativas como trayecto de formación permite reflexionar sobre el impacto longitudinal de la intervención recreativa. Pero también es necesario profundizar en el diseño de los proyectos de formación, en tanto acción didáctica que interviene en el tiempo libre. Esto implica profundizar en las distintas variables a tomar en cuenta al momento de llevar adelante los proyectos de formación en recreación educativa

## **2. Hallazgos en las variables de los proyectos de formación en recreación**

Para el diseño de trayectos de formación desde una propuesta de recreación educativa, es necesario incorporar una dimensión proyectiva. Pero el diseño de trayectos de formación como los aquí descriptos no obedecen a una lógica de tecnicismo burocrático, sino que se centra en la deliberación del recreador al momento de enfrentar un conjunto de variables.

Asumir la intervención recreativa como proyecto de formación supone un abordaje integral a la complejidad de la acción didáctica, a partir de seis dimensiones que pueden describirse pero no descomponerse por separado. Reflexionar sobre cada una de estas variables enriquece la mirada del trayecto, pues permite al recreador deliberar sobre cada uno de estos componentes en forma conjunta y desarrollar las estrategias más adecuadas para los objetivos de cada tramo. En este sentido, nuestro propósito es contribuir a fortalecer ciertos criterios que ayuden a los recreadores en la toma de decisiones que supone un proyecto de formación, tomando como eje los seis ámbitos de deliberación introducidos por Rué (2002).

## 2.1 Hallazgos en los fundamentos éticos y pedagógicos

Las experiencias recreativas reflejadas por los casos relevados suponen una intencionalidad educativa que desencadena un proyecto de formación. Esta intencionalidad se sustenta en un cuerpo de valores de referencia y en referentes culturales básicos (Rué, 2002) que pautan la orientación pedagógica de la propuesta. A partir del análisis de las entrevistas, podemos identificar algunos aspectos que hacen a los fundamentos éticos y pedagógicos de este modelo de recreación educativa.

En cuanto a la explicitación de los fundamentos éticos de la propuesta recreativa, se suelen identificar valores básicos universales, como la autonomía, la justicia y la solidaridad.

Como veíamos, la propuesta recreativa que describen los entrevistados da cuenta de un trayecto cuyo fin es la construcción de autonomía. 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 (De la Cruz Ayuso, 2006). En su trayectoria por la institución, la propuesta recreativa le permite ensayar su libertad, conquistando espacios cada vez mayores de autonomía. A través de diversas estrategias que suponen el empoderamiento de espacios primero y actividades después, el recreador facilita la posibilidad de que el sujeto se apropie de su propio trayecto formativo.

Considerar a la recreación desde una perspectiva de trayecto permite trascender de una libertad limitada, la libertad de elegir dentro de una oferta recreativa, hacia una autonomía para asumir mis propias decisiones y acciones. De la libertad de elegir que supone la ausencia de coacción (libertad de) a la autonomía, entendida como capacidad para autodeterminar las propias acciones (libertad para) (Ídem).

En cuanto a la *justicia*, se asume que la recreación contribuye a redefinir las formas de convivencia y la actitud política ante las situaciones de injusticia cotidiana. Esto es posible gracias a las experiencias de vínculo y comunidad que se recrean en los espacios de encuentro que el juego y la recreación posibilitan.

Trabajando desde las experiencias cotidianas, como sucede en los campamentos, se ponen en juego oportunidades de reflexionar sobre los componentes éticos de decisiones aparentemente triviales. La vida comunitaria que se propone desde buena parte de la oferta recreativa, como es el caso de las convivencias y los campamentos, apunta a recrear las percepciones que tenemos de la realidad social, cuestionarnos las injusticias que se dan en el día a día, para proyectarlas a la realidad social. La convivencia de las actividades recreativas permite asumir que es posible compartir y construir vínculos de colaboración en una sociedad competitiva que acentúa la inequidad.

En esta forma de recrear los vínculos, se trata de construir relaciones basadas en el valor de la *solidaridad*. La oferta recreativa apunta a generar oportunidades para compartir el tiempo libre con otros y de dar el tiempo disponible para otros que necesitan una mano, ya sea haciendo actividades de servicio con poblaciones necesitadas e incluso colaborando con las generaciones más jóvenes dentro de la propia institución.

Autonomía, justicia y solidaridad son principios éticos fundamentales que están presentes en los fundamentos de estas prácticas recreativas. De ellos se desprenden una variedad de principios que orientan la práctica pedagógica y que también dan fundamento al proyecto de formación.

Estos principios pedagógicos surgen en buena medida de la tradición educativa, ya que la mayoría de las instituciones tienen una larga trayectoria en el ámbito de la educación, incluso a nivel internacional. En el caso de las instituciones que pertenecen a alguna congregación religiosa, por ejemplo, la presencia de un carisma institucional fuerte pauta el sentido formativo de estas experiencias. Aunque no sería correcto decir que estos fundamentos surgen de una identidad religiosa, pues refieren en general a valores humanistas socialmente compartidos en Occidente. La universalidad de estos fundamentos permite que el modelo de recreación educativa, si bien surge en un contexto de educación católica, no limita su funcionalidad a estas instituciones, sino que permea a otras confesiones y a instituciones laicas.

En cuanto a los principios pedagógicos, el punto de partida está en la *intencionalidad* de incidir educativamente en el proceso de formación de los sujetos involucrados en el trayecto. Las prácticas reseñadas, en tanto enfoque educativo, se enfocan en la

intencionalidad de la acción, cuestionándose 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, y lleva a reflexionar sobre cómo es la mejor manera de educar a través de la recreación. El desafío de evitar caer en el recreacionismo y de aportar significativamente en la formación del sujeto, es un componente inicial de la fundamentación pedagógica de modelo.

Un segundo principio que pauta la orientación pedagógica refiere a la *participación activa* de los sujetos, quienes se implican en el proyecto de formación. Así como se busca trascender de la elección a la autonomía, participar supone mucho más que consumir una oferta recreativa. Implica que los participantes asuman paulatinamente el protagonismo de su trayecto formativo. La persona como constructora de su propia historicidad, que se desarrolla a través de los diferentes procesos educativos que protagoniza (Waichman, 2004).

Participación en recreación educativa implica el involucramiento activo de la persona, quien debe ser protagonista de su propio proceso de desarrollo. Que los participantes se vuelvan protagonistas de su propio proceso de formación demanda un aprendizaje de la gestión del propio tiempo personal y grupal, al que apunta el trayecto formativo. Esto se ve especialmente acentuado en muchas de las propuestas que se desarrollan en los últimos años del trayecto formativo (Bachillerato), donde el recreador facilita los espacios y acompaña los procesos, pero sin restar protagonismo a los jóvenes, quienes son los encargados de asumir la gestión de espacios y actividades recreativas.

Para muchos autores la recreación supone el desarrollo de la capacidad de *autogestión*: “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). Algo de esto se da a través de la formación de animadores juveniles, momento cumbre del trayecto formativo, donde los jóvenes comparten y se apropian en muchos casos de la gestión de las actividades.

La *dimensión lúdica* es otro de los componentes pedagógicos que atraviesa a todo el proyecto de formación. Mucho más que un componente metodológico, la lúdica es un principio que pauta una forma particular de asumir la tarea educativa y que distingue este modelo educativo. El componente lúdico es un creador de climas favorables para el desarrollo de los procesos formativos, promueve el entusiasmo y a la alegría con la cual se abordan las intervenciones. Este espíritu de alegría que invade a la institución determina una forma de vincularse con los sujetos y motivarlos en el involucramiento con la propuesta recreativa.

La lúdica pauta no sólo el vínculo y el clima institucional, sino que redefine las condiciones para el proceso de formación. Al potenciar la dimensión lúdica del sujeto, se amplía sus posibilidades de interactuar creativamente con el entorno, recreando la mirada sobre la realidad y la actitud ante la experiencia cotidiana. El juego, en un modelo de recreación educativa, mucho más que una técnica de animación es un recurso que despierta la capacidad lúdica del sujeto para recrear su entorno, los vínculos y la percepción de sí mismo.

Otro aspecto clave para el enfoque refiere al *componente vincular* de la experiencia educativa. El proyecto formativo se potencia a través del encuentro con el otro, en un ámbito diferente al aula. Las redes vinculares que se tejen desde la propuesta recreativa sostienen y amplifican la experiencia formativa. Los vínculos que se establecen, tanto en las situaciones de encuentro cotidiano como compartiendo experiencias que salen de lo común, permiten experimentar la interacción y desarrollar así habilidades sociales e interpersonales.

La recreación interviene desde el vínculo entre los pares, pero también estableciendo un vínculo afectivo entre el recreador y el alumno. Esto supone acompañar el trayecto formativo, escuchando pero también dejando hacer y dejando ser, facilitando la construcción de autonomía a partir de un vínculo más cercano. Como veremos más adelante, esto muchas veces se logra a través de la mediación de los animadores juveniles, que permiten una mayor proximidad generacional.

Otro de los aspectos que se destaca en el modelo es el *énfasis vivencial* de la intervención recreativa. El proceso de formación se logra a través de una vivencia que

implica en primer lugar hacer y estar. Es por lo tanto una experiencia activa y situada, que permite dar sentido a las actividades, los espacios, los vínculos y al entorno cultural. La experiencia significativa contribuye al desarrollo en la medida que el sujeto actúa sobre su entorno, se apropia de él y lo transforma.

Por último, el carácter *reflexivo* de la práctica recreativa es otro componente pedagógico que orienta la propuesta. El recreador no es sólo un hacedor de actividades, su práctica implica actuar, pero también pensar sobre las consecuencias de esa acción. Reflexionar supone cuestionarse si estas son las prácticas adecuadas para las necesidades de la población, preguntarse cuáles son los fundamentos que le dan sentido a nuestra acción. Se trata también de cuestionar las prácticas lúdicas cotidianas, reflexionando críticamente sobre el discurso que se esconde detrás de los juegos y actividades recreativas que forman parte del trayecto formativo. Pero no se trata de denunciar, sino que la reflexión debe conducir a la transformación de esas prácticas y de los contextos en los que éstas se reproducen. En este sentido es que podemos decir que la recreación educativa constituye una práctica transformadora del tiempo libre y de las experiencias de ocio.

La transformación está en la base del concepto de recreación, se trata de re-crearnos y re-crear la realidad que nos rodea. En este sentido, Loughlin (1971) planteaba que recreación implica una triple redefinición: redefinir el sentido de lo cotidiano, el sentido de la propia existencia y de la relación con los otros. Adaptando su planteo, podríamos decir que recreación es transformación: transformación de la realidad cotidiana, del sí mismo y de la vínculo con los otros (Lema, 2003). En la recreación uno redefine y transforma su percepción de la vida cotidiana, su percepción de sí mismo y de quienes le rodean.

Atendiendo a estos principios aquí expuestos, podemos sintetizar que la recreación es una pedagogía (lo que ya de por sí implica intencionalidad) participativa, lúdica, centrada en los vínculos, vivencial y reflexiva. Y en la medida que supone una orientación transformadora, podríamos resumirla como una pedagogía re-creativa.

Estos principios pedagógicos, junto a los principios éticos desarrollados antes, constituyen los fundamentos para el diseño de proyectos de formación en recreación

educativa. Y estos fundamentos se enmarcan en una perspectiva humanista, ya que apuntan al desarrollo humano del sujeto y su comunidad.

La humanización es el valor último al que refieren estos principios, la autorrealización de la persona desde los principios éticos básicos de autonomía, justicia y solidaridad. El perfeccionamiento del sujeto como ser humano supone promover el máximo desarrollo de sus potencialidades, y este debe ser el norte del trayecto formativo.

Los trayectos complementarios contemplan la complejidad del sujeto, en cuanto a las diferentes dimensiones del desarrollo que se deben atender; no sólo cognitiva, también ética, espiritual, afectiva, comunicativa, lúdico estética, físico corporal, socio política, etc. La humanización supone dar oportunidades para alcanzar el máximo desarrollo de esas potencialidades, abordando integralmente la diversidad de dimensiones que hacen al sujeto. 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.

**Gráfico 9:**  
Fundamentos éticos y pedagógicos.



*Fuente:* elaboración propia.

La humanización es el fin último que pauta no sólo los fundamentos éticos, sino también las orientaciones pedagógicas. A partir de estos tres elementos se articulan los fundamentos que orientan el diseño del proyecto formativo apuntando al desarrollo

humano pleno del sujeto. La deliberación que hace el recreador sobre estos tres componentes permite configurar una de las seis variables claves en el diseño de la oferta recreativa.

Como veíamos en el marco teórico, el pedagógico es un ámbito desencadenante, que se articula con el ámbito de los destinatarios de la intervención. De esta articulación se define, a su vez, un eje central alrededor del cual se ubican los otros cuatro ámbitos.

## *2.2. Hallazgos en las competencias a desarrollar en un trayecto recreativo*

Los fundamentos se articulan a su vez con las competencias humanas básicas a desarrollar mediante la intervención recreativa, estableciendo un eje que dará estructura al proyecto. Estas competencias se definen a partir de las necesidades específicas de los contextos institucionales, de los perfiles de población e incluso del momento del trayecto de formación. De estas necesidades surgirán algunas competencias que responderán a un tramo del trayecto de formación, y otras que serán constantes durante todo el trayecto. Las primeras serán competencias específicas, en tanto que a las segundas las llamaremos básicas.

Las competencias específicas refieren a la singularidad de los proyectos y pueden variar durante el trayecto, según cuáles sean las necesidades y perfiles particulares de la población a la que apuntan, el momento institucional e incluso social en el cual se aplican. Entre las competencias específicas a desarrollar durante el trayecto de formación podemos encontrar una serie de competencias conductuales, lo que supone incorporar en forma estable pautas de comportamiento en el relacionamiento con los demás, con el entorno y consigo mismo. Entre estas competencias conductuales se han mencionado al desarrollo de hábitos y modales que hacen a la vida cotidiana, el compromiso para asumir responsabilidades, el esfuerzo para afrontar las tareas, el sacrificio de resignar tiempo y comodidad en beneficio de una causa que nos trasciende, la creatividad para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana, el vínculo positivo con la naturaleza, etc.

También podemos considerar como competencias específicas una serie de aprendizajes sociales, que implica asumir ciertas actitudes, normas y valores que orientan nuestra interacción con los demás. Entre otras se mencionan la convivencia y el encuentro con otros, las formas de vincularnos aceptando de la diversidad, la empatía con el otro, la capacidad de diálogo y de vivir en comunidad, las habilidades para el trabajo en grupos. Las actividades recreativas son una oportunidad para aprender a convivir y de conocer a los compañeros desde otro lugar. Ponen en juego las diferencias que tenemos los sujetos. Nos permiten reconocer y respetar estas diferencias, desarrollando la capacidad de tolerancia.

La convivencia permite también generar lazos y estructuras de contención que serán fundamentales para los desafíos de la adolescencia fuera de ámbito escolar. Habilidades para el discernimiento, para resolver grupalmente los conflictos que lleva el hecho de asumir nuestra autonomía y para actuar con responsabilidad.

Sin embargo el desarrollo de competencias conductuales y sociales no sólo implica la sustitución de prácticas y habilidades, sino también la reestructuración cognitiva que supone recrear las teorías implícitas que sostienen esas prácticas y las representaciones sociales que se esconden detrás de la interacción (Pozo, 2008) La recreación resulta un herramienta valiosa para intervenir en los procesos que le dan sentido a las conductas y vínculos, poniendo en cuestión las teorías implícitas sobre sucesos y conductas, y resignificando las representaciones sociales en las que se sostienen las formas de interactuar con los demás.

El desarrollo de estas competencias conductuales y sociales se concreta como objetivos formativos para las diversas propuestas recreativas. Estos objetivos formativos implican niveles de desempeño esperables para cada edad, en el desarrollo de la competencia, lo que implica que se vayan incorporando gradualmente durante el proceso a través de resultados y metas más concretas y adecuadas a los desempeños esperados para cada momento del trayecto. La gradualidad de las competencias conductuales es una característica que permite darle un sentido de trayecto a los proyectos formativos y supone el desafío de establecer niveles de desempeño específicos para cada tramo del trayecto.

A pesar de la gradualidad, algunas competencias se mantienen constantes durante el trayecto. Esto nos lleva a identificar un núcleo de competencias básicas que están presentes durante todo el trayecto de formación y que se reiteran en las diversas instituciones, más allá de la diversidad de los casos.

La construcción de autonomía es, como mencionamos, la finalidad del trayecto formativo complementario, por lo que el desarrollo de competencias para la autonomía en el tiempo debería ser una de las competencias básicas de cualquier propuesta recreativa. Esto tiene como punto de partida el desarrollo en el niño de la capacidad de elección, a través de las oportunidades que brinda la oferta recreativa institucional. Pero en último término, se espera que ese niño -devenido en joven- logre desarrollar la capacidad para construir una trayectoria autónoma, más allá del ciclo escolar, que apunte a maximizar sus oportunidades de desarrollo humano y que transforme no sólo su tiempo disponible sino toda su vida en un auténtico tiempo libre. Por lo tanto una competencia básica a desarrollar durante todo el trayecto sería la autonomía en el tiempo.

Otro aspecto que atraviesa al trayecto formativo es la adquisición de hábitos que implican otra forma de jugar, nuevos recursos para el tiempo libre. En este sentido, el desarrollo de una capacidad lúdica acorde a los fundamentos descritos antes, sería otra de las competencias básicas. Esta competencia implica en un primer momento ampliar el conocimiento sobre la oferta recreativa y las oportunidades de acceso a la misma, potenciando el desarrollo de intereses diversos.

Pero, el profundizar en el desarrollo de esa competencia, también significa brindar oportunidades para transformar ese interés en una experiencia significativa de ocio. El interés recreativo suele ser el punto de partida para el desarrollo de experiencias de calidad en el tiempo libre, que contribuyen a dar identidad al sujeto (Kleiber, 1999), por lo que la oferta recreativa debe pensarse desde la gradualidad del trayecto, apuntan a desarrollar experiencias cada vez de mayor calidad.

Un último aspecto que se mantiene constante durante el trayecto radica en la oportunidad que brinda la oferta recreativa de satisfacer las diversas necesidades como sujetos. La oferta recreativa permite, desde las primeras fases del trayecto, satisfacer

gradualmente las necesidades de participación, autonomía, entendimiento, creatividad, identidad, afecto, y protección. Pero la perspectiva del trayecto permite considerar el desarrollo gradual de competencias para la creación satisfactoras, de modo que el sujeto pueda continuar la trayectoria posterior al ciclo escolar construyendo a través de su propia experiencia recreativa, los satisfactores adecuados para sus necesidades como persona adulta.

La autonomía en el tiempo, la capacidad lúdica del sujeto para relacionarse en forma abierta y creativa con su entorno cultural y social, y la capacidad para construir desde las experiencias de ocio placenteras, diversos satisfactores que atiendan a las necesidades del grupo y su comunidad, serían las tres competencias básicas que le dan continuidad al trayecto formativo de este modelo de recreación educativa.

#### **Cuadro 19:**

Competencias de los trayectos formativos en recreación.

<p>Competencias específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Competencias conductuales (hábitos y modales cotidianos, compromiso, esfuerzo, sacrificio, creatividad, vínculo positivo con la naturaleza, etc.).</li><li>• Competencias sociales (convivencia y encuentro con otros, vínculos, diversidad, empatía, diálogo, vida comunitaria, trabajo en grupos, etc.).</li></ul> <p>Competencias básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Autogestión del tiempo personal</li><li>• Desarrollo de la capacidad lúdica</li><li>• Construcción de satisfactores desde el ocio</li></ul>
--

*Fuente:* elaboración propia.

Las competencias básicas atraviesan todo el trayecto, en tanto que una diversidad de competencias conductuales y sociales se distribuyen gradualmente a lo largo del mismo. A partir de la definición de estas competencias y de los principios éticos y pedagógicos, se articula un eje alrededor del cual se organizan los otros cuatro ámbitos.

### *2.3. Hallazgos en el perfil psicodinámico de los participantes en recreación*

Las necesidades de los sujetos a lo largo del trayecto y del contexto en el cual están insertos, y el conjunto de barreras que condicionan su satisfacción, son factores que dinamizan el desarrollo del sujeto. Si bien el perfil de los públicos que atienden los diferentes centros es diverso, existen algunas constantes referidas a su edad y al contexto sociohistórico que les ha tocado vivir. La recreación educativa responde a una diversidad de necesidades, y no sólo a la una necesidad de ocio, con lo cual estos trayectos formativos operan sinérgicamente para satisfacer integralmente al sujeto de formación.

En el apartado anterior ya nos referimos a la diversidad de necesidades que se atienden desde la propuesta recreativa. En primer lugar y lo más obvio, el proyecto formativo debe atender a una necesidad de ocio, es decir de aprovechar positivamente el tiempo libre, destinándolo a actividades que –como proponía Dumazedier (1964)- faciliten el descanso, la diversión y el desarrollo personal y cultural. Pero el papel de la recreación no puede reducirse a una función compensatoria (Munné, 1992), pues eso reduce su potencial sinérgico. Por eso debe atender a la satisfacción integral de las necesidades del sujeto y de la comunidad educativa.

Del mismo modo, las necesidades vinculadas con la autonomía se satisfacen en las propuestas de recreación educativa. Como ya lo destacamos al hablar de los fundamentos éticos, el trayecto formativo hace posible ejercer no sólo la capacidad de elección, sino también que desarrolla la capacidad para asumir en forma autónoma la gestión de su propio desarrollo.

Por otra parte, las necesidades de participación también son claramente atendidas por el proyecto formativo. La propuesta recreativa permite ser parte de un grupo nucleado en torno a intereses comunes. Permite expresarse desde diversos lenguajes y la oportunidad de ser escuchado. El trayecto formativo hace posible no sólo consumir la oferta recreativa, sino también apropiarse de la misma.

El trayecto formativo atiende también a necesidades de entendimiento ya que son una instancia de generación de conocimiento altamente significativo. Las propuestas recreativas nos permiten desarrollar aprendizajes cognitivos desde el disfrute, que toman como eje el interés gratuito y la motivación intrínseca de la oferta. En tanto manifestación cultural, la diversidad de actividades recreativas son también una oportunidad de comprensión de la cultura en la que se inserta.

Otras necesidades que están permanentemente contempladas por la recreación son las de creatividad. Las actividades lúdicas y expresivas desafían permanentemente al potencial creativo del sujeto, desarrollando una capacidad creadora que no se ve restringida a los límites de la necesidad ni a pautas académicas. El trayecto formativo permite formas de interacción creativa con el entorno, experimentando a través de los lenguajes lúdicos con diversos recursos artísticos.

Las propuestas recreativas satisfacen también necesidades de identidad. En el recorrido del trayecto formativo, el sujeto se identifica con personas que comparten su interés, con las actividades que realiza y con los lugares que ocupa. El trayecto formativo de recreación colabora en la individuación del sujeto, aportando opciones para explorar imágenes atractivas que reflejan un Yo ideal (Kleiber, 1999) y aportando patrones de identificación a la construcción de su proyecto vital.

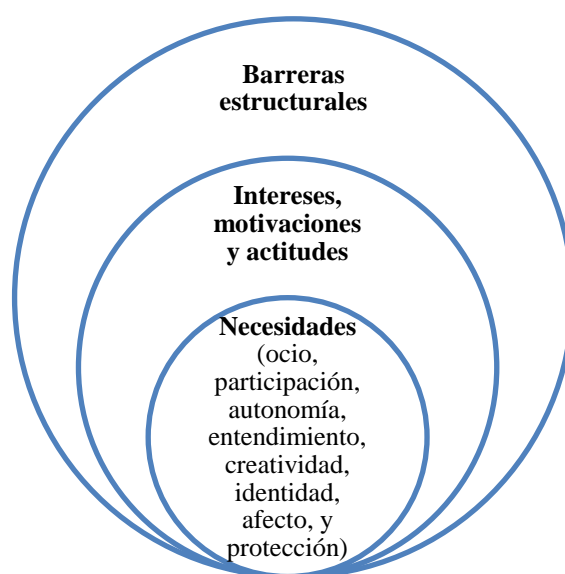
Las necesidades de afecto son también atendidas desde la oferta recreativa. Los proyectos de formación en recreación son una oportunidad para el encuentro con compañeros y educadores a los cuales se aprecia, y en los que ese aprecio puede ser correspondido. Permiten expresar las emociones, en un contexto de mayor espontaneidad. El reconocimiento social que generan algunas propuestas, como es el caso de los animadores juveniles, contribuye a su vez al desarrollo de la autoestima, afirmando la personalidad.

Por último, las propuestas recreativas atienden también a necesidades de protección. Los niños y jóvenes que participan de estas propuestas se sienten contenidos por la comunidad que integran. La pertenencia a grupos de referencia en torno de intereses recreativos brinda seguridad, permitiendo el desarrollo firme de la personalidad.

La recreación es un satisfactor de diversas necesidades del sujeto. El trayecto formativo debe asegurar la atención integral de las necesidades de la comunidad educativa, teniendo como objetivo el desarrollo humano de cada uno de sus integrantes. Sin embargo, Lema y Machado (2013) entienden que 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.

No ha sido posible a partir de las entrevistas relevar datos suficientes para identificar las barreras que inciden en la participación en estas actividades y en su posibilidad de concretar los procesos de satisfacción. En la medida que la participación es alta, no existe preocupación por identificar los factores que dinamizan el aprendizaje en estas propuestas, en cuanto a *los intereses, las motivaciones y las actitudes* (Bertoni, Mantero & Castelucci, 2000) que condicionan la decisión de participar en las propuestas de recreación, y en cuanto a las acciones y los contextos que, en tanto *barreras en el ocio* (Jackson, 1988), facilitan o restringen la participación y la consecución del proceso de satisfacción.

**Gráfico 10:**  
Factores que dinamizan el desarrollo.



*Fuente:* Elaboración propia.

Algunos elementos se describen como barreras estructurales que facilitan la participación (el bajo o nulo costo económico, o la facilidad de acceso que implica la institucionalidad); también facilitan las barreras intrapersonales (aspectos socioculturales en cuanto a la aceptación de las propuestas en la comunidad educativa y la alta participación es contagiosa). Asumir el papel que juegan las barreras en la dinamización del proyecto formativo nos demanda la necesidad de generar más conocimiento sobre la incidencia de estos factores, discriminando especialmente su impacto a lo largo del trayecto.

Las necesidades emergentes en la comunidad y las barreras a la participación, serán factores psicodinámicos que dinamizarán la conducta de los participantes hacia el desarrollo de las competencias presentadas en el apartado anterior. Por ello se constituyen en un ámbito más de deliberación docente, orientando las actuaciones didácticas de las propuestas recreativas.

#### *2.4. Hallazgos en los contenidos de las intervenciones recreativas*

A diferencia de la propuesta académica, los contenidos en un trayecto formativo en recreación no pueden programarse a través de asignaturas, sino que surgen de las necesidades de los participantes y de su proceso grupal, de las demandas institucionales y del contexto sociohistórico. Estas cuatro variables tendrán su influencia en el proceso de selección de los contenidos, durante el desarrollo del propio trayecto.

Una de las primeras variables surge de las propias *necesidades de los sujetos*, ya desarrolladas en el apartado anterior. Esto muchas veces demanda la incorporación de algunos contenidos a la propuesta recreativa que apunten a la satisfacción de esas necesidades de desarrollo, los que pueden entenderse a su vez desde cuatro dimensiones existenciales -ser, tener, hacer y estar- (Max-Neef, 1993).

Entender las necesidades desde sus dimensiones existenciales amplía el universo de contenidos a considerar en un proyecto de formación: los contenidos pueden referir entonces 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).

Algunos contenidos están orientados al desarrollo de los atributos personales y colectivos: actividades lúdicas que apuntan al desarrollo de la creatividad, el humor, la imaginación, etc.; o jornadas de convivencia que promueven el desarrollo de la autoestima y la pertenencia. La posibilidad de expresarse con espontaneidad en los juegos, de darse permiso para ser. Estos elementos, en el marco de trayectos de recreación educativa, se constituyen en contenidos de aprendizaje que priorizan la dimensión del ser.

A su vez, la posibilidad no sólo de ser participante sino también actor de las propuestas recreativas, permite al sujeto ser hacedor de su proyecto formativo. En tanto acciones personales y colectivas que apuntan al protagonismo de los niños y jóvenes, los trayectos de formación desde la recreación atienden a la dimensión existencial del hacer.

Por último, los espacios y ambientes recreativos también son satisfactores de las necesidades de niños y adolescentes. La animación de espacios para la recreación cotidiana, que incluyen materiales y servicios lúdicos, y el acceso a espacios extraordinarios como se da en el caso de los campamentos, implican contenidos que atienden a las dimensiones del tener y del estar.

Además de las necesidades de desarrollo, la *situación del proceso grupal* es otro de los elementos que determina contenidos a trabajar. Los procesos grupales que se viven en las instituciones educativas suelen ser objeto de las intervenciones recreativas, pues se reconoce el potencial de estas propuestas para trabajar desde contenidos que hacen a la dinámica grupal. La dinámica grupal demanda contenidos en primer lugar vinculados a los procesos de formación del grupo, y luego referidos al apoyo de la tarea grupal y al apoyo en el desarrollo de destrezas personales y grupales (Traversa, 2002).

En cuanto a la conformación grupal, es uno de los contenidos más recurridos por la propuesta recreativa, mediante actividades que apuntan a la integración de los miembros y a su estructuración como grupo. Este es un contenido que se da con mucha frecuencia

durante el trayecto formativo que se concreta a través de propuestas recreativas especialmente al inicio del año, como jornadas de bienvenida o campamentos de integración.

Este contenido surge en diferentes momentos del trayecto, generalmente vinculado a las puertas de entrada al mismo, donde el ingreso de nuevos alumnos al trayecto demanda trabajar en una nueva conformación grupal. También hay algunos momentos claves de transición como el ingreso a Secundaria o el ingreso a Bachillerato. La transición de enseñanza Primaria a Secundaria, además, es un momento donde la dinámica grupal se ve alterada por una nueva fase escolar. Por otra parte, en las instituciones que no cuentan con Primaria o incluso Ciclo Básico, el trayecto formativo se inicia, reuniendo trayectorias personales diversas; por lo que la conformación grupal en estos casos es un contenido a trabajar durante todo el año, en varias instancias del proyecto formativo.

En muchos casos, con los grupos ya conformados, la propuesta recreativa apunta a contenidos vinculados al desarrollo de una tarea esencial para su dinámica. Ponerse de acuerdo en los objetivos, distribuir los roles, organizar las tareas, son contenidos de aprendizaje que muchas veces se ponen en juego durante el trayecto de formación. Esto es muy notorio en las actividades sistemáticas, como es el caso de equipos deportivos, grupos artísticos y asociativos. Pero también se dan, aunque en forma más intensa, en los campamentos y convivencias.

También el desarrollo de destrezas personales que aporten a la dinámica grupal, es un contenido recurrente en estas propuestas. En actividades recreativas como campamentos y convivencias se trabajan los vínculos entre pares y el conocimiento de sí mismos. En las propuestas deportivas y en grupos asociativos se trabaja el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo, se acuerdan normas para la convivencia, etc.

Un tercer aspecto que determina la selección de contenidos, además de las necesidades de desarrollo y del proceso grupal, es el *contexto socio-histórico* de la intervención. La realidad sociocultural y el momento histórico en el cual se interviene, plantea una serie de desafíos pedagógicos a considerar. A modo de ejemplo, los proyectos recreativos abordan problemáticas como el consumismo o la fragmentación social.

Los niños y jóvenes que se involucran en el trayecto formativo no escapan al hiperconsumo que promueve la sociedad actual, donde se prioriza el valor material y el foco se pone en la adquisición de bienes. En este sentido, la vida rústica que se promueve en algunas actividades, como es el caso del campamento, permite trabajar contenidos que refieren al disfrute de cosas que no se miden por su valor material. También se trabaja la promoción de actividades que escapan a una lógica de adquisición y consumo.

También la segregación escolar lleva a acentuar la fragmentación escolar, cerrando el círculo de amistades a la pertenencia a un segmento socioeconómico. Esta realidad pretende revertirse en los espacios complementarios de formación, fomentando actividades que permiten entrar en contacto con otras realidades sociales y generar vínculos con personas más allá del centro escolar. Esto se da frecuentemente a través de la participación en intercambios deportivos o en instancias de extensión comunitaria.

Además de las condiciones del grupo y del contexto, el *tipo de institucionalidad* que tenga el proyecto también condicionará los contenidos. La especificidad de estos 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<sup>145</sup>.

En el caso de los trayectos formativos en recreación educativa, nos encontramos que algunas propuestas se orientan a la realización de un contenido específico: los talleres de expresión en alguna disciplina musical, plástica o corporal, o la práctica recreativa de algún deporte, son ejemplos de esto. En otros casos, la propuesta se estructura en

---

<sup>145</sup> Trilla (1999) plantea que 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, promoviendo 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) En las propuestas que se centran en el producto o la realización, 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, como es el caso de la Ciudad de los Niños, propuesta impulsada por el educador Francesco Tonucci.

función de una actividad que dispara contenidos específicos: en el caso de los campamentos, hay contenidos específicos vinculados a la vida en la naturaleza o la convivencia. Otras propuestas se centrarán en torno a un grupo de interés que comparte un capítulo especial del trayecto formativo, como es el caso de las escuelas de animadores.

Por otra parte, las actividades recreativas que integran la oferta pueden entenderse como un contenido en sí mismo, en la medida que uno de los objetivos de estos trayectos es ampliar el repertorio de actividades que niños y jóvenes pueden incorporar a su propio tiempo libre. El conocimiento de las posibilidades recreativas y el desarrollo de habilidades para el tiempo libre son parte del contenido transversal del trayecto formativo.

En síntesis, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de los participantes, la dinámica del grupo en el cual se interviene, el contexto socio-histórico 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. Más allá de la diversidad de contenidos que se disparan a partir de las variables antes manejadas, existen algunas constantes que hacen a la especificidad de un trayecto recreativo. Puig y Trilla (1996), plantean que 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.

Del mismo modo, a partir de los casos relevados podemos decir que los trayectos de formación desde la recreación pueden estructurarse a partir de tres grandes bloques de contenido, que son independientes de las cuatro variables determinantes en la selección de contenidos planteadas antes.

En primer lugar debe generarse, más allá del tiempo disponible, un auténtico tiempo libre donde ejercer la autonomía. Para ello se debe comenzar por facilitar situaciones recreativas que aseguren un buen uso de ese tiempo, que permita a su vez una vivencia de libertad en el tiempo disponible. Pero, como veíamos, este es el punto de partida para desarrollar competencias para la autonomía. Por lo que tendremos que considerar, a lo

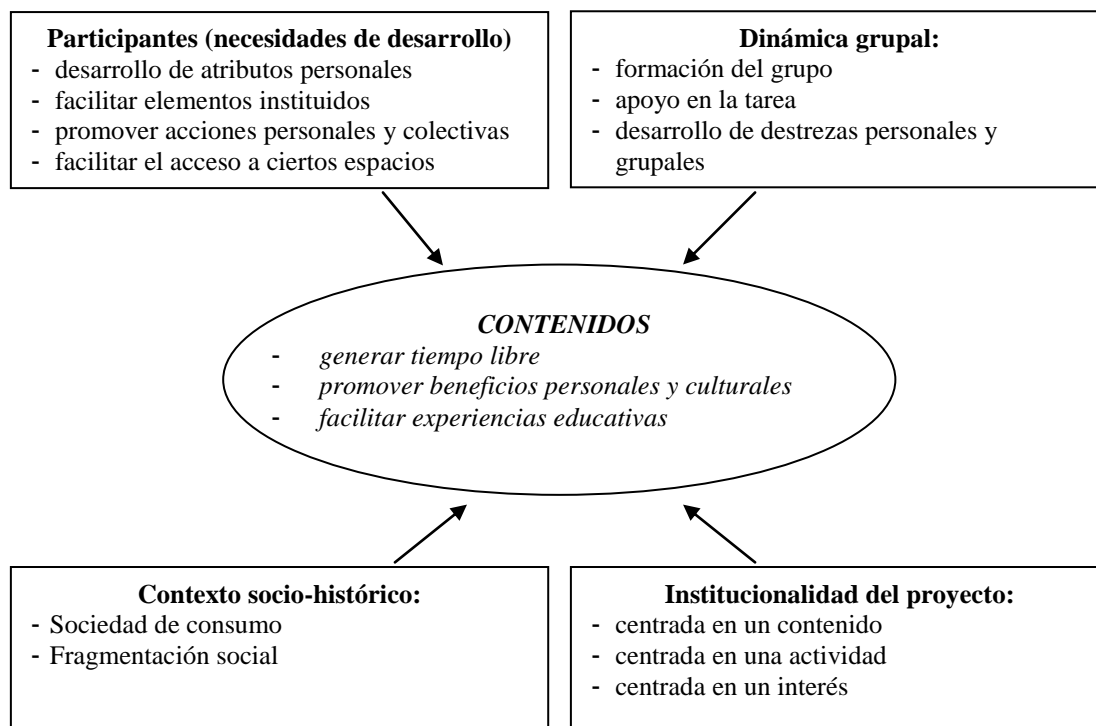
largo del trayecto formativo, contenidos que permitan trabajar en la apropiación de la propuesta por parte del grupo.

En segundo lugar, se deben asegurar la mayor cantidad de beneficios personales y culturales, como forma de consolidar ese tiempo libre como experiencia positiva de ocio. La descripción de necesidades que se satisfacen desde la propuesta recreativa, realizada antes, da cuenta de un conjunto de beneficios que esta propuesta genera en los sujetos y en la institución. El trayecto formativo deberá disponer en forma gradual diversos beneficios que aseguren cuotas cada vez mayores de satisfacción, asegurando un desarrollo humano cada vez mayor.

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, que los aprendizajes que se dan a través de la vivencia recreativa permitan desarrollar competencias claves para la vida autónoma. Se trata de educar durante el tiempo libre, pero teniendo como objetivo la transformación de todo el tiempo de vida. En este sentido, nuevamente nos vamos a referir a la construcción de autonomía como finalidad del trayecto formativo, pues se trata de proyectar esa experiencia educativa en la trayectoria del sujeto una vez finalizado el ciclo escolar. 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).

Los contenidos de los proyectos formativos no pueden ser programados de antemano y desde la burocracia educativa, sino que deben surgir de diversos determinantes que pautarán su selección: las necesidades de los participantes y del proceso grupal, las de la institución y del contexto socio-histórico en el cual se inserta. Igualmente hay un núcleo de contenidos específicos que atraviesan los proyectos de formación, en cuanto a la promoción del tiempo libre, de los beneficios generados por la práctica recreativa y de las experiencias educativas que estos espacios fomentan.

**Gráfico 11:**  
Determinantes en la selección de los contenidos.



Fuente: Elaboración propia.

## 2.5. Hallazgos en la metodología de la recreación

La metodología refiere a la ejecución práctica del proyecto formativo, lo que implica diferenciar tres niveles: los principios metodológicos, el método, y las técnicas y recursos. En el caso de la recreación educativa se suele distinguir los principios que fundamentan esa opción práctica y las técnicas que concretan esa ejecución, pero no siempre se llega a describir el nivel estratégico del método. Esto se vio reflejado en los casos relevados.

En cuanto a los principios metodológicos, la recreación educativa asume la herencia de los movimientos de renovación pedagógica que se han manifestado a lo largo del siglo XX, desde la Escuela Nueva hasta la Educación Popular latinoamericana.<sup>146</sup> Algunos de

<sup>146</sup> Una buena síntesis de los aportes de estas corrientes a la educación no formal se puede encontrar en Lamata (2003, p. 36-46) A modo de ejemplo, entre las treinta condiciones que debe reunir una Escuela Nueva se menciona una pedagogía práctica, los trabajos manuales, los viajes y campamentos, la enseñanza experimental y el trabajo colectivo en grupos. Según Lamata (2003), “[...] estos treinta puntos coinciden en buena medida, y salvando los lenguajes, con los planteamientos de educación no formal de

sus supuestos se manifiestan en el discurso de los recreadores, como es el valor de la grupalidad, la participación, la experiencia y el juego.

En primer lugar, podemos decir que uno de los fundamentos de la metodología está en tomar al grupo como unidad de intervención educativa. Si bien es el sujeto quien se forma, este proceso se da siempre mediatizado por un grupo. El papel del grupo en los procesos de aprendizaje es reconocido por el movimiento de la escuela nueva a principios del s. XX, pero es a partir de propuestas como la pedagogía no directiva de Rogers, entre otras, que se empieza a reconocer el papel de los procesos grupales en la formación del sujeto (Lamata, 2003). Ambas propuestas tendrán una importante influencia en los movimientos de educación no formal, la que será recogida desde los modelos de recreación educativa.

El proceso grupal sostiene el trayecto formativo del sujeto. Y si bien el grupo no se mantiene constante durante todo el trayecto, llegando incluso el sujeto a cambiar – voluntariamente o no- de grupo, es siempre en el marco de un proceso grupal que se dan las experiencias de formación. Por eso decimos que la recreación educativa implica 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, donde el participante se involucra activamente en la realización de la actividad, pero no es tenido en cuenta en el proceso de toma de decisiones. Pero en el enfoque educativo se trata de que los sujetos sean partícipes, apropiándose de su trayecto formativo.

---

ámbito sociocultural que se desarrolla a partir de 1960” (p.14) y que como ya vimos tendrá una influencia directa en el posterior desarrollo de la recreación educativa.

FUNLIBRE (2004) plantea que la participación en recreación puede darse en cuatro 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. Desde la perspectiva de los trayectos formativos, podemos considerar que estos cuatro niveles deberían integrarse gradualmente, planteando aprendizajes progresivos que apunten al protagonismo del sujeto.

Asumir la gestión del proyecto formativo propio 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 proyecto de formación.

La recreación es también una *metodología activa*, ya que requiere el involucramiento activo del sujeto. Se trata de actuar, experimentar y vivenciar el proceso de formación. “La recreación debe generar la posibilidad de un conjunto de sensaciones donde el sujeto se permita experimentarse dueño de sus propios movimientos y deseos, donde las experiencias a las cuales se ve enfrentado modifique las ya existentes y posibilite nuevas [...]” (Carreño et al, 2013). El sujeto como actor que recrea su mundo, a partir de experiencias significativas de formación.

Esto implica actuar sobre la vida cotidiana, pero también generar experiencias extraordinarias (Puig & Trilla, 1996) Tanto las actividades de la rutina cotidiana, como aquellas que se salen de lo común, plantean desafíos pedagógicos para la formación. La mediación de objetos, espacios y relaciones que se salen de lo común, asegura experiencias también extraordinarias y hace posible transformar la realidad cotidiana.

Por último, decimos que es una *metodología lúdica*, ya que tiene como eje central al juego y su potencial para dinamizar la capacidad lúdica de los sujetos. 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 (Lema & Machado, 2013). 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.

La diversidad de recursos y técnicas se ven atravesadas por este componente lúdico que organiza la experiencia recreativa. Como ya hemos mencionado, es este énfasis lúdico el que marca no sólo el perfil de las actividades, sino también las formas de relacionarse y el clima institucional a lo largo del trayecto formativo.

Estos cuatro principios metodológicos nos permiten hablar de una metodología grupal, participativa, activa y lúdica, que caracteriza a la intervención recreativa en instituciones educativas. Los principios metodológicos refieren a un nivel teórico, que se deberá manifestar a su vez en la organización estratégica, es decir en el método.

El método, segundo nivel metodológico, refiere a la forma en que se organiza la estrategia, cómo se organizan las acciones, cuál es la 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 & Sánchez, 2005, p.159).

No ha sido sencillo describir este nivel estratégico, ya que el método no suele ser un aspecto explicitado en recreación educativa.<sup>147</sup> Al referirnos a propuestas tan heterogéneas, el método tiene desarrollos desparejos. En algunos casos se hace referencia a los espacios y tiempo, las formas de comunicación, las normas, la organización de la vida cotidiana y de las tareas, como es el caso de las escuelas de animadores y de los grupos asociativos, actividades que se encuentran en las fases finales del trayecto. Esto nos permite afirmar que algunas de las dimensiones del

---

<sup>147</sup> Puig y Trilla (1996) plantean siete dimensiones estratégicas para definir el método: cómo se organizan los espacios, el tiempo, los sistemas de comunicación que dan estructura al proyecto, la vida cotidiana del grupo, las normas que dan un marco de acuerdo para el funcionamiento del proyecto, cómo se organizan y animan las relaciones humanas, la tarea planificada y las acciones cotidianas.

proyecto formativo suelen estar más sistematizados en los últimos tramos del trayecto, siendo más intuitivo el diseño de las primeras fases.

Entre los aspectos que definen al método recreativo, el rol del recreador es uno de los elementos que recibe mayor atención. La búsqueda de un vínculo diferente, que escape del rol del educador escolar, lleva a reflexionar sobre los estilos que se asume para educar. En este sentido, la tendencia es a construir un vínculo más horizontal, a través de un rol de acompañante del proceso de formación que el sujeto hace sobre sí mismo, trabajando. Un liderazgo que se basa más en el reconocimiento afectivo, que en la autoridad normativa, constituyendo un modelo de referencia que asegura su presencialidad durante todo el trayecto.

Atendiendo a la construcción de autonomía, muchas de las propuestas recreativas apuntan a la apropiación de los espacios y tiempos de la institución, facilitando una gestión responsable de los mismos. Pero es la formación de animadores juveniles la que transforma la institución en su hábitat, ocupándolo en horarios diversos e interviniendo físicamente esos espacios.

La apropiación de los espacios, la presencia constante y cercana del recreador y un rol centrado en el acompañamiento, son algunos de los componentes que hacen a la organización de la estrategia formativa. Estos procedimientos se materializan en recursos y técnicas que le dan cuerpo a una secuencia didáctica. Finalmente nos referiremos al tercer nivel metodológico, el de los *recursos y técnicas*.

Las técnicas son procedimientos específicos estandarizados que nos permiten dinamizar la experiencia de formación. La recreación educativa pone en juego una variedad de técnicas y recursos -juegos, deportes, expresión artística, campamentos, animación grupal, etc.-, que movilizan diversos lenguajes lúdicos.

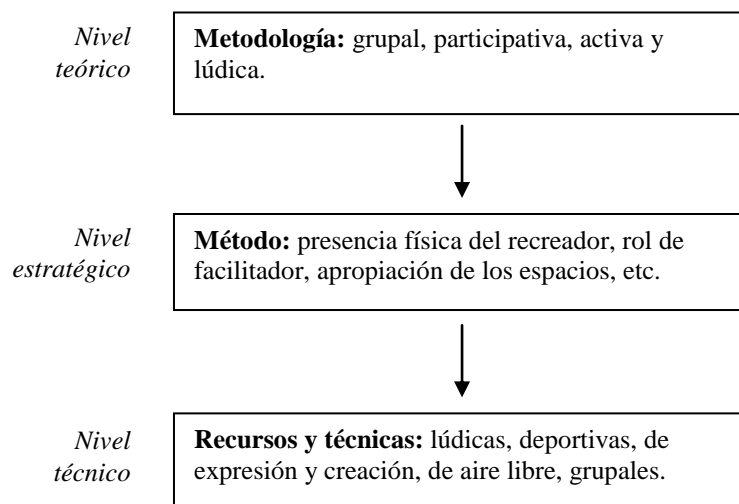
Las técnicas recreativas significan el nivel más básico de concreción del proyecto formativo y pueden clasificarse en cinco categorías: lúdicas, de aire libre, de expresión y creación, deportivas y de animación de grupos (Lema & Machado, 2013).

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. (p.85)

Estas técnicas y recursos nutren a las diversas actividades y propuestas recreativas de la institución, siendo la concreción práctica de los fundamentos metodológicos.

**Gráfico 12:**  
Metodología de la Recreación.



Fuente: Elaboración propia.

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 diferentes disciplinas, configurando desde esta diversidad de aportes un perfil propio.

## *2.6. Hallazgos en las estrategias de evaluación en recreación*

La evaluación es uno de los aspectos más complejos para los recreadores, pues no se ha logrado desarrollar un proceso sistemático que de cuenta de la complejidad de estas propuestas. Las evaluaciones suelen ser retroactivas y centrarse en aspectos de funcionamiento, como la satisfacción de los participantes y la visión de los recreadores sobre el funcionamiento de estas actividades.

Evaluar un proyecto formativo que se define como acción didáctica compleja supone también una acción compleja. Para ello es necesario preguntarse cuándo evaluar, qué evaluar y sobre todo cómo evaluar. Pero la respuesta a cada una de estas preguntas no suele ser sencilla. La realidad de la recreación educativa relevada en esta investigación da cuenta de algunas respuestas respecto al momento, el objeto de evaluación y las estrategias, pero que no parecen ser suficientes.

En cuanto al momento de la evaluación, las instancias previstas suelen ubicarse una vez concluidas las actividades y globalmente al finalizar el año escolar, es decir al final del proyecto formativo. En general, no se mencionan evaluaciones proactivas sobre los elementos de diagnóstico, especialmente de las necesidades de desarrollo referidas a los participantes, ni evaluaciones interactivas durante el proceso que tomen en cuenta los aspectos psicodinámicos que dinamizan el buen desarrollo del proyecto formativo.

Excepto en uno de los casos, donde algunas de las actividades son trabajadas previamente tanto con educadores como con los propios alumnos, no suelen existir prácticas de evaluación proactiva. Esto genera la dificultad para focalizar el proyecto formativo en los intereses y demandas de los participantes, y se pierde la oportunidad de inducir a todos los actores en el enfoque de las propuestas.

En cuanto al objeto de evaluación, las evaluaciones realizadas a posteriori se centran en medir la satisfacción de los participantes respecto a la actividad, y en algunos casos a la

valoración que los recreadores hacen de sus actuaciones didácticas y de la selección de los contenidos de aprendizaje.

Poner el foco en la satisfacción de los diferentes aspectos de la propuesta, permite valorar lo que funcionó a partir de la opinión de los participantes y suele ser un insumo para reestructurar la propuesta para la generación siguiente, modificando lo que no funcionó. En la medida que son actividades voluntarias, la explicitación del disfrute a través de registros de satisfacción genera cierta evidencia de beneficios que impactarán a mediano plazo en la formación del sujeto. Pero esto queda en el plano intuitivo del educador y en datos descriptivos que no suelen ser registrados.

La falta de instrumentos que permitan registrar y sistematizar estos datos es una carencia fundamental para validar el impacto formativo de estas propuestas. Si bien hay voluntad de evaluar los objetivos educativos, los recreadores encuentran generalmente la dificultad de abordar esta dimensión. No se conocen instrumentos apropiados para relevar información que permita dar cuenta de los resultados de aprendizaje alcanzados en el marco de los proyectos recreativos que se basan en la oferta complementaria.

Ante esta dificultad para construir herramientas e indicadores que generen evidencia sobre las competencias desarrolladas a través de la intervención recreativa, la evaluación de los objetivos educativos se basa en una observación no sistemática por parte de los recreadores. Si bien entendemos que la observación puede ser un recurso valioso para la evaluación de impactos en el desarrollo del sujeto, creemos que la falta de instrumentos y estrategias que permitan la sistematización de estos datos, resta rigor a la práctica evaluativa, reduciéndola a mediciones de satisfacción alejadas de las prácticas educativas.

Por otra parte se pretenden evaluar los impactos aislados de las propuestas, pero no se focaliza en la evaluación del trayecto formativo durante períodos de tiempo más largos. En este sentido, la observación podría aportar buena información sobre el impacto en el desarrollo de competencias, en la medida que se vuelva un proceso sistemático, en base de registros e instrumentos adecuados para tal fin. Dado que la experiencia recreativa sostenida desde los trayectos formativos complementarios tiene un carácter

acumulativo, la observación sistemática de corte longitudinal podría dar evidencia de estos impactos.

**Cuadro 20:**  
Límites de los intentos de evaluación.

- concentrada en el final de la intervención
- se evalúa la satisfacción y la acción didáctica, pero no los aprendizajes
- énfasis en la intuición y en la observación no sistemática
- no hay claridad respecto a cómo evaluar los objetivos formativos (instrumentos, construcción de referentes)
- poco registro y casi nula sistematización

*Fuente:* elaboración propia.

La perspectiva de considerar a la oferta de recreación educativa como un trayecto de formación permite apostar al diseño de estrategias longitudinales de largo plazo para evaluar los resultados educativos. Estas estrategias deberían partir de evidencias que guarden algunas constantes durante el trayecto. En este sentido, la presencia de propuestas campamentales a lo largo del ciclo escolar permitiría observar el desarrollo progresivo de las diferentes competencias. Creemos que un cambio en la estrategia de evaluación es fundamental para lograr un mayor impacto del proyecto formativo; evaluando más desde los trayectos de formación y no tanto desde las actividades.

Sin embargo los recreadores a cargo de estas experiencias hoy están lejos de alcanzar un formato de evaluación como el que proponemos. Tanto la evaluación de aprendizajes como la sistematización de estas experiencias es algo que queda postergado en el desempeño profesional que aún sigue siendo eminentemente práctico.

Al igual que lo que sucede con la evaluación, la sistematización de estas experiencias, no suele ser frecuente. No en todos los casos se llevan registros, y cuando se hacen, los registros quedan archivados sin que se genere una sistematización de la experiencia. Experiencias que se vienen desarrollando desde hace más de 30 años, no cuentan hoy con registros que permitan valorar su aporte a la institución primero y al campo en

segundo lugar. Esto lleva a depender de las personas referentes y en caso del alejamiento de estas, se pierde mucho de la historia. No siempre los nuevos referentes conocen la historia de la propia institución y su aporte al campo recreativo. La acumulación de un recorrido que ha sido significativo para varias generaciones es algo que estimula a contar la experiencia y generar conocimiento a partir de esta tradición, pero aún es poco lo que se ha concretado en este campo.

En general se reconoce esta carencia y la necesidad de revisar las prácticas de evaluación, pero no se tiene claridad respecto a cómo resolverlo. Lo escaso de la información relevada y la falta de explicitación de referentes objetivos que permitan comparar al objeto evaluado, genera la formulación de juicios de valor intuitivos, lo que resta fuerza al proyecto formativo.

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.

Con la presentación de las estrategias de evaluación desarrolladas, completamos la configuración del proyecto formativo que propone la recreación educativa. Los fundamentos éticos y pedagógicos que orientan las prácticas, las competencias a desarrollar, los factores que dinamizan la experiencia formativa, los contenidos y metodologías que dan cuenta de la práctica recreativa, son junta a la estrategia de evaluación las seis variables que permiten diseñar proyectos formativos desde la oferta recreativa de las instituciones educativas. Las seis variables expuestas nos permitieron observar las propuestas recreativas desde una mirada didáctica compleja, que enriquece la perspectiva de los trayectos formativos.

El éxito de este modelo depende en buena medida del perfil profesional encargado de llevarlo adelante. En este sentido, creemos que es importante indagar en los componentes que hacen a un perfil profesional propio y las competencias necesarias para poder aprovechar el potencial de un enfoque como el desarrollado en este capítulo.

### 3. Hallazgos sobre el perfil profesional en las instituciones educativas

A lo largo del estudio se vinculó la recreación educativa con los perfiles profesionales. Desde el marco teórico se reflexionó sobre las competencias requeridas para el desempeño profesional. Por otra parte, durante la presentación de la realidad actual del campo recreativo en Uruguay surge una dispersión de roles y niveles de formación. El análisis de los datos relevados nos permitió, a su vez, conocer los requerimientos para el desempeño en un nuevo enfoque. A partir de este recorrido, queremos destacar a continuación algunos hallazgos sobre la pertinencia de la formación profesional respecto al modelo emergente.

La emergencia de un nuevo enfoque de recreación educativa plantea nuevos requisitos en el perfil profesional. En el análisis de las respuestas de los entrevistados, desarrollado al final del capítulo pasado, surgen competencias requeridas para un nuevo desempeño profesional. Estos explicitan un conjunto de competencias mayormente actitudinales, pero el modelo que surge del mismo relevamiento da cuenta de otras competencias instrumentales y pedagógicas del recreador necesarias para el desempeño en instituciones educativas. Tomando en cuenta los aportes del marco teórico (Ventosa, 2008; Gomes, 2006; Carreño et al, 2011) y a la luz de los datos relevados, proponemos una clasificación de competencias del recreador acorde al perfil profesional requerido por el modelo de recreación educativa antes descrito.

El profesional de la recreación educativa debe incorporar un conjunto de competencias instrumentales necesarias para intervenir en los diferentes grupos, desde los recursos propios de la recreación. Esto supone desarrollar *competencias técnicas* referidas al dominio de conocimientos y destrezas para actuar en los grupos desde los lenguajes lúdicos. Implica también desarrollar *competencias de dinamización grupal*, las que incluyen conocimientos sobre necesidades e intereses de la población en que se actúa, su dinámica grupal y especialmente destrezas para intervenir en los diversos procesos de grupo. También implica algunas *competencias de administración* referidas a conocimientos y habilidades para la planificación y ejecución de las actividades y proyectos recreativos, la gestión de programas, espacios y servicios involucrados. Por último, demanda el desarrollo de *competencias gerenciales*, concretamente

conocimientos de gestión estratégica y de coordinación de equipos de trabajo multidisciplinares.

Pero esto no es suficiente para llevar adelante una tarea educativa como la que se propone el enfoque, por lo cual estas competencias instrumentales deben complementarse con un conjunto de competencias pedagógicas que apuntarán a los atributos necesarios para desarrollar una dimensión pedagógico – didáctica del rol, lo que incluye la capacidad para intervenir educativamente en la comunidad, detectando sus necesidades educativas y movilizándolo procesos de desarrollo. Entendemos que estas competencias pedagógicas se podrían sintetizar en tres categorías:

- Competencias de análisis: que apuntan a entender las características particulares de la población, identificar sus necesidades, situar sus prácticas de ocio identificando el contexto histórico y social, y la ideología que da cuenta de esas prácticas.
- Competencias de intervención: que supone la capacidad de abordar transdisciplinariamente una acción transformadora del sujeto, y el dominio de los diversos lenguajes que permiten expresar y dar sentido a lo que nos rodea, facilitando los procesos socioculturales.
- Competencias investigación: que apuntan a desarrollar capacidades para interpretar la realidad sociohistórica en la que se insertan los grupos, además de la realidad del campo profesional, produciendo conocimiento que da sentido al campo y a las prácticas que en éste se desarrollan.

**Cuadro 21:**  
Competencias profesionales del recreador (enfoque educativo).

Competencias instrumentales	Competencias pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias técnicas</li> <li>• Competencias de dinamización grupal</li> <li>• Competencias de administración</li> <li>• Competencias gerenciales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias de análisis</li> <li>• Competencias de intervención</li> <li>• Competencias investigación</li> </ul>

*Fuente:* elaboración propia.

Con este estudio, uno de los objetivos que nos proponíamos era determinar la pertinencia de la formación profesional específica respecto al modelo esbozado en este capítulo. Atentos a esto, vamos a profundizar en el mismo, confrontando las competencias relevadas por este estudio, con la definición de competencias que surge del perfil profesional del Licenciado en Recreación Educativa, única carrera universitaria específica que se dicta en Uruguay.

La Licenciatura en Recreación Educativa es una reformulación de la Licenciatura en Educación, opción Recreación y Tiempo Libre, de la Universidad Católica del Uruguay. Este nuevo plan, que se comenzó a dictar en el año 2014, si bien busca responder a la diversidad de ámbitos que definen hoy día al campo recreativo, destaca desde su denominación el énfasis hacia el ámbito educativo.

En el documento de presentación del nuevo plan, se proponen una serie de competencias genéricas y específicas que orientan el rediseño de la carrera (UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY, 2014):

#### COMPETENCIAS GENERALES

CG1.1.Capacidad para la comunicación, oral y escrita, tanto en uno como en más de un idioma.

CG1.2.Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación

CG2.1.Capacidad para discernir, tomar decisiones y trabajar en forma autónoma

CG2.2.Capacidad de liderazgo, trabajo en equipo y habilidades interpersonales

CG3.1.Capacidad de abstracción, análisis, síntesis y aplicación de conocimientos en la práctica.

CG3.2.Capacidad creativa, expresiva, crítica y autocrítica.

CG4.1.Compromiso con la calidad y la excelencia.

CG4.2.Capacidad para la innovación, la investigación y auto aprendizaje permanente, buscando, procesando y analizando información de fuentes diversas

CG4.3.Capacidad para adaptarse en nuevas situaciones, para identificar y resolver problemas.

CG5.1.Responsabilidad social, compromiso ciudadano, con su medio socio cultural y respeto por la diversidad.

CG5.2.Capacidad de discernimiento ético, sensibilidad por los demás (especialmente los desfavorecidos) y apertura a la trascendencia

#### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

CE1 - Reflexiona adecuadamente sobre la realidad social y educativa, detectando necesidades de las diversas comunidades y perfiles poblacionales, elaborando estrategias de desarrollo humano desde el tiempo libre.

CE2 - Comprende el papel del tiempo libre en la sociedad contemporánea y de las experiencias de ocio en sus diversas manifestaciones –deporte, cultura, turismo y entretenimiento-

CE3 - Incorpora conocimientos pedagógicos y didácticos en general y específicos del juego, la lúdica el ocio y la recreación, que le permiten desarrollar y ejecutar estrategias de intervención socioeducativa apropiadas, incluyendo la docencia y la animación de grupos, utilizando metodologías recreativas.

CE4 - Domina destrezas para la búsqueda y análisis de información, para la sistematización de buenas prácticas, y para el diseño, planificación, ejecución, gestión y evaluación de planes y programas recreativos, adecuándolos a los diversos perfiles de población y a los ámbitos educativo, comunitario, turístico y organizacional.

CE5 - Conoce y domina una gran variedad de técnicas lúdicas, deportivas, de aire libre y de expresión, las que logra adaptar a realidades específicas, desarrollando estrategias de innovación y creatividad para ampliar los recursos existentes.

CE6 - Entiende al individuo como sujeto de derechos en sus dimensiones cognitiva, ética, espiritual, sociopolítica, comunicativa, afectiva, lúdico-estética y corporal.

CE7 - Comprende los componentes psicodinámicos que facilitan los aprendizajes y la concreción de beneficios derivados de una experiencia significativa de ocio, e identifica necesidades de desarrollo y procesos evolutivos en las comunidades en las que actúa.

CE8 – Comprende la complejidad del campo recreativo, ampliando su conocimiento sobre ámbitos, niveles de intervención, roles profesionales y especialmente su vínculo con el sistema educativo formal y no formal

Podemos decir que tanto las competencias genéricas como las profesionales (instrumentales y pedagógicas) que surgen del análisis están comprendidas en este perfil profesional. En cuanto a las competencias genéricas explicitadas por los entrevistados,

se ven reflejadas en esta formulación: las competencias de relación interpersonal se ven reflejadas en las habilidades interpersonales (CG2.2), la capacidad para la comunicación (CG1.1) y en la sensibilidad por los demás (CG5.2); las competencias de servicio y compromiso se manifiestan a través de la “responsabilidad social, compromiso ciudadano” (CG5.1); la competencia de adaptabilidad, en la “capacidad para adaptarse a nuevas situaciones” (CG4.3); a su vez, son explícitas las referencias a las competencias de creatividad (CG3.2) y de trabajo en equipo (CG2.2); por último, la competencia de autonomía para la gestión responsable de actividades se plantea como capacidad para “tomar decisiones y trabajar en forma autónoma” (CG2.1).

**Cuadro 22:**

Comparación de competencias genéricas requeridas y perfil profesional.

<b>Competencias genéricas para el desempeño profesional</b>	<b>Competencias que surgen del perfil profesional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• de relación interpersonal</li> </ul>	Habilidades interpersonales (CG2.2) Capacidad para la comunicación (CG1.1) Sensibilidad por los demás (CG5.2).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• de servicio y compromiso</li> </ul>	Responsabilidad social, compromiso ciudadano (CG5.1).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• de adaptabilidad</li> </ul>	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones (CG4.3)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• de creatividad</li> </ul>	Capacidad creativa, expresiva, crítica y autocrítica (CG3.2).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• de trabajo en equipo</li> </ul>	Capacidad de liderazgo, trabajo en equipo y habilidades interpersonales (CG2.2)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• de autonomía para la gestión responsable de actividades</li> </ul>	Tomar decisiones y trabajar en forma autónoma (CG2.1).

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las competencias profesionales (instrumentales y pedagógicas), que si bien no fueron explícitas pero que surgen de lo que el modelo demanda al perfil profesional, encontramos bastantes coincidencias con la formulación. Respecto a las instrumentales

se explicita las competencias técnicas cuando se dice que el profesional de la recreación “conoce y domina una gran variedad de técnicas lúdicas, deportivas, de aire libre y de expresión [...]” (CE5). Más sutil es la referencia a competencias socio grupales, cuando se menciona que dicho profesional incluye destrezas para “(...) la docencia y la animación de grupos [...]” (CE3). Las competencias organizativo-pedagógicas se hacen presentes al mencionar que este profesional “incorpora conocimientos pedagógicos y didácticos en general y específicos del juego, la lúdica, el ocio y la recreación” (CE3). Por otra parte las competencias de planificación y gestión se explicitan al momento de referirse al dominio de destrezas para “[...] el diseño, planificación, ejecución, gestión y evaluación de planes y programas recreativos [...]” (CE4). Finalmente, la competencia de coordinación de equipos de trabajo no es aludida en las competencias específicas pero sí en las genéricas al mencionar la “capacidad de liderazgo, trabajo en equipo y habilidades interpersonales” (CG2.2).

Las competencias instrumentales están presentes en la formulación del perfil profesional del Licenciado en Recreación Educativa, pero las que reciben mayor atención son las competencias pedagógicas. Especialmente las competencias de análisis del contexto y de las necesidades de la población, pero también las de intervención y reflexión crítica, se desarrollan como competencias específicas de este perfil. La capacidad para analizar la intervención adecuada al público y su contexto se manifiesta en diversos momentos, ya que el recreador profesional: “Reflexiona adecuadamente sobre la realidad social y educativa, detectando necesidades de las diversas comunidades y perfiles poblacionales [...] (CE1); “Comprende el papel del tiempo libre en la sociedad contemporánea y de las experiencias de ocio [...]” (CE2); “Domina destrezas para la búsqueda y análisis de información” (CE4); “Entiende al individuo como sujeto de derechos [...]” (CE6); y “Comprende los componentes psicodinámicos que facilitan los aprendizajes y la concreción de beneficios derivados de una experiencia significativa de ocio, e identifica necesidades de desarrollo y procesos evolutivos” (CE7). La capacidad para intervenir interdisciplinariamente y en forma creativa, apelando a una diversidad de lenguajes, es atendida desde tres competencias: “[...] desarrollar y ejecutar estrategias de intervención socioeducativa apropiadas [...] (CE3); “[...] diseño, planificación, ejecución, gestión y evaluación de planes y programas recreativos [...]” (CE4); y “[...] desarrollando estrategias de innovación y creatividad para ampliar los recursos existentes” (CE5). Por último, la capacidad de

reflexionar críticamente sobre el rol, generando conocimiento que recree el campo de acción es explícita cuando se menciona que el perfil profesional amplia “[...] su conocimiento sobre ámbitos, niveles de intervención, roles profesionales y especialmente su vínculo con el sistema educativo formal y no formal” (CE8) y se menciona que domina destrezas para la “[...] sistematización de buenas prácticas [...]” (CE4).

**Cuadro 23:**  
Comparación de competencias profesionales requeridas y perfil profesional.

<b>Competencias requeridas por el campo profesional</b>	<b>Competencias que surgen del perfil profesional</b>
<b>Competencias instrumentales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias técnicas</li> </ul>	<p>Conoce y domina una gran variedad de técnicas lúdicas, deportivas, de aire libre y de expresión (CE5).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias de dinamización grupal</li> </ul>	<p>La docencia y la animación de grupos (CE3).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias de administración</li> </ul>	<p>El diseño, planificación, ejecución, gestión y evaluación de planes y programas recreativos (CE4).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias gerenciales</li> </ul>	<p>Capacidad de liderazgo, trabajo en equipo y habilidades interpersonales (CG2.2).</p>
<b>Competencias pedagógicas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias de análisis</li> </ul>	<p>Reflexiona adecuadamente sobre la realidad social y educativa, detectando necesidades de las diversas comunidades y perfiles poblacionales (CE1).</p> <p>Comprende el papel del tiempo libre en la sociedad contemporánea y de las experiencias de ocio (CE2).</p> <p>Domina destrezas para la búsqueda y análisis de información (CE4).</p> <p>Entiende al individuo como sujeto de derechos (CE6).</p> <p>Comprende los componentes psicodinámicos que facilitan los aprendizajes y la concreción de beneficios derivados de una experiencia significativa de ocio, e identifica necesidades de desarrollo y procesos evolutivos (CE7).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias de intervención</li> </ul>	<p>Incorpora conocimientos pedagógicos y didácticos en general y específicos del juego, la lúdica, el ocio y la recreación (CE3).</p> <p>Desarrollar y ejecutar estrategias de intervención socioeducativa apropiadas (CE3)</p>

	<p>Diseño, planificación, ejecución, gestión y evaluación de planes y programas recreativos (CE4)</p> <p>Desarrollando estrategias de innovación y creatividad para ampliar los recursos existentes (CE5).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias investigación</li> </ul>	<p>Amplía su conocimiento sobre ámbitos, niveles de intervención, roles profesionales y especialmente su vínculo con el sistema educativo formal y no formal (CE8)</p> <p>Sistematización de buenas prácticas (CE4).</p>

*Fuente:* Elaboración propia.

Las competencias pedagógicas están claramente destacadas en la formulación del perfil profesional del Licenciado en Recreación Educativa. Pero también se pueden identificar las competencias genéricas e instrumentales que surgen de los datos relevados por las entrevistas. El análisis de este documento, a la luz de la opinión de los expertos entrevistados, nos da pistas para validar la pertenencia de este rediseño curricular respecto al modelo presentado en este capítulo.

Del análisis de las competencias genéricas y específicas que hacen al perfil del egresado de esta carrera, podemos decir que todas las explicitadas por los entrevistados se ven reflejadas. Incluso aquellas competencias no explícitas, pero que surgen de lo que el modelo demanda al perfil profesional, encontramos que estaban consideradas especialmente en la formulación de las competencias específicas. Las diferentes categorías de competencias que hacen al perfil profesional de este recreador, ya sea las que surgen explícitamente en el discurso de los referentes o las que están implícitas en el modelo por estos descrito, fueron observadas en el perfil profesional del Licenciado en Recreación Educativa.

Si bien encontramos que las competencias instrumentales del recreador están presentes en la formulación de este perfil profesional, las que reciben mayor atención son las competencias pedagógicas. Especialmente las competencias de análisis del contexto y de las necesidades de la población, pero también las de intervención y reflexión crítica, se desarrollan como competencias específicas de este perfil. Interpretamos que esto no se debe al hecho de que se hayan descuidado las competencias instrumentales en la formulación del perfil, sino probablemente a una mayor preocupación por marcar el

énfasis profesional y pedagógico, desarrollando menos aquello que es más esperable del rol. Las competencias instrumentales, compartidas la mayoría con un perfil más recreacionista, no dan cuenta del énfasis profesional de este enfoque, por lo que se tiende a poner más énfasis en las competencias pedagógicas propias del recreador educativo.

Atento a estas evidencias, entendemos que el nuevo plan de estudios está alineado con el enfoque desarrollado en este trabajo, al menos en cuanto a la formulación del perfil de egreso, siendo un rol no exclusivo pero sí funcional al ámbito de las instituciones educativas que desarrollan trayectos formativos desde propuestas recreativas como las aquí descritas.

#### **4. Hacia un modelo alternativo de recreación educativa**

Los hallazgos desarrollados a lo largo de este capítulo nos permiten confirmar las hipótesis presentadas al comienzo de este estudio. En primer lugar, las propuestas de recreación reseñadas a partir de las diez instituciones comprendidas en la muestra nos permiten hablar de un enfoque singular de recreación educativa, que no se explica desde los otros modelos. En segundo lugar, las experiencias presentadas dan cuenta de buenas prácticas educativas, que configuran un trayecto de formación integral y contribuyen al desarrollo humano de los beneficiarios. Por último, el perfil de egreso del Licenciado en Recreación Educativa, toma en cuenta las competencias requeridas para este nuevo enfoque.

Las tres hipótesis pueden confirmarse, entonces, a partir de los hallazgos presentados en este capítulo. A modo de cierre del mismo, sintetizamos los hallazgos que contribuyen a la validación de las hipótesis.

##### *4.1. Confirmación de un modelo singular de recreación educativa*

La primera de las hipótesis (H1) planteaba que algunas de las propuestas de recreación que se dan en instituciones de educación formal en Uruguay pueden articularse en un

enfoque de recreación educativa, diferente a otros modelos que se han desarrollado en el continente. Repasaremos algunas de estas características diferenciales, tomando como referencia a las variables operativas y estratégicas de la intervención recreativa.

Tal cual se describe a lo largo de este capítulo, la institucionalización de estas propuestas en los centros educativos y el lugar que ocupan en dicha organización, es de por sí el principal diferencial con los modelos educativos desarrollados en el marco teórico. Si bien es cierto que alguno de los modelos planteaban el papel de la escuela en la implementación del enfoque (Osorio, 2008; Carreño et al, 2014), en estos la presencia de la recreación se reduce a un espacio acotado y no se la concibe como un trayecto formativo complementario.

La singularidad de este modelo se vio confirmada en buena medida por las instituciones que forman parte de redes (por ejemplo en el caso de las que pertenecen a congregaciones religiosas), la mayoría de ellas con un fluido contacto con sus homónimas de la región. Si bien hemos visto como la propuesta recreativa en estos colegios es funcional al carisma y a la orientación educativa que surge de estas congregaciones, la recreación responde más a una realidad local que a la orientación educativa de la red. Prueba de ello es que en todos los casos que tienen contactos con instituciones de la región que comparten una misma orientación y carisma (nueve de los casos relevados), no encontramos un abordaje similar en la región. La recreación en instituciones de otros países que pertenecen a estas mismas congregaciones está orientada al recreacionismo deportivo, lo que está lejos de parecerse a la realidad descrita en el capítulo anterior. Incluso algunos entrevistados relatan como el éxito de la experiencia en Uruguay ha motivado para replicar esta experiencia en otros colegios de la congregación en la región, como por ejemplo la formación de animadores juveniles; aunque estos intentos de exportar la experiencia no han tenido los frutos esperados.

En términos generales, podemos aludir a que un diferencial de la propuesta uruguaya radica en el carácter institucionalizado del tiempo libre, ya que estas actividades se desarrollan en lo que hemos definido como tiempo libre escolar, haciendo referencia a un tiempo que se destina voluntariamente dentro de la institución para actividades que se desarrollan fuera del horario obligatorio, es decir fuera del tiempo destinado a las

actividades son académicas. Son propuestas curriculares, en un sentido amplio, ya que comprenden una oferta de formación explícita en las instituciones educativas, desarrollando una estrategia acorde que busca complementar y enriquecer la formación del sujeto.

Hablar de una realidad singular, supone describir ciertas características propias de esta realidad. En este sentido consideramos que la dimensión operativa de estas propuestas plantea diferencias significativas con los demás modelos de recreación educativa.

a)- En cuanto a los tipos de actividades, la recreación educativa en Uruguay se destaca por contar con una oferta mucho más amplia y diversa. En el caso de los otros modelos educativos se pone el foco en el desarrollo de una actividad recreativa que es funcional a los objetivos del enfoque. Sin embargo, en el caso de las propuestas relevadas nos encontramos con una oferta amplia en cuanto su cobertura y diversa en cuanto a los intereses, frecuencia e intensidad. Esta oferta permite desarrollar un abanico de trayectorias educativas, según la variedad de intereses y preferencias de cada sujeto.

b)- Respecto a la participación y los factores de éxito, la institucionalización de las propuestas en el caso uruguayo permite un contexto que facilita el acceso a la oferta recreativa. Son escasas las barreras, lo que permite lograr una altísima participación, dinamizando las oportunidades de concretar el proceso formativo.

c)- En cuanto a la conformación de un trayecto formativo, este es posiblemente uno de los mayores diferenciales que permiten distinguir la recreación uruguaya de otros modelos de recreación educativa. Creemos que el potencial de este modelo de recreación educativa consiste en considerar toda esa oferta como un trayecto formativo complementario al académico, que complementa la experiencia educativa dentro de la institución y que tiene un impacto significativo en el desarrollo integral del sujeto. Esto permite hablar de una progresión donde se van sumando y acumulando aprendizajes.

En el caso de Uruguay se da una experiencia educativa que progresa a través de estas instancias repetidas cada año y a lo largo del ciclo escolar. El hecho de contar con propuestas específicas en todos los años, como es el caso de los campamentos, permite desarrollar un proceso continuo, que va acumulando experiencias de impacto

significativo en el desarrollo del sujeto. La noción de trayecto formativo potencia así las posibilidades de impactar educativamente en el sujeto desde una mirada global.

d)- En cuanto a la formación de animadores, posiblemente esta sea una de las mayores novedades de la recreación educativa uruguaya, por su potencial formativo y por el aporte que hace al conjunto de la oferta. Esta propuesta que se sitúa al final del ciclo escolar se constituye en el momento cumbre de las trayectorias, siendo una propuesta calificada dentro de la oferta de formación integral. La participación como animadores en la vida institucional posibilita una oportunidad privilegiada de profundizar en su formación y desarrollo personal, proyectándolo más allá del ciclo escolar. Es, a su vez, una instancia de meta-recreación, ya que permite a la oferta recreativa reproducirse a sí misma al contar con recursos humanos adicionales y sostener así las trayectorias educativas que a través de ésta se desarrollan.

e)- Respecto al encuadre institucional, el hecho de insertarse en instituciones escolares es otro aspecto diferencial y el papel destacado que estas experiencias asumen en la institución asegura su singularidad. La presencia de la recreación en estas instituciones es fundamental para concretar su Misión como organización educativa, al tiempo que genera un impacto significativo en la cohesión e identidad institucional y en los procesos de cambio organizacional. Al mismo tiempo, la diferenciación de roles entre animadores voluntarios y recreadores profesionales permite enriquecer la perspectiva.

En síntesis, considerando la dimensión operativa, la recreación educativa que emerge de los casos relevados en Uruguay plantea claras diferencias con los modelos de recreación educativa presentados en el capítulo primero. En cuanto a los aspectos que se describen en la dimensión estratégica, en cambio, estas diferencias implican un análisis más minucioso.

a)- Respecto a los fundamentos éticos y pedagógicos de estas propuestas no difieren sustantivamente de los explicitados por otros modelos de recreación educativa. Se suelen identificar valores básicos universales, como la autonomía, la justicia y la solidaridad, y principios pedagógicos como la participación, la vivencia, la praxis, el acompañamiento, la lúdica, etc. Si bien estos principios se comparten con el resto de los modelos educativos, se pueden distinguir algunos énfasis.

Todos los modelos comparten una intencionalidad educativa similar, pero en el caso uruguayo esta se concreta a través de una institucionalidad diferente. El hecho de haber logrado un fuerte desarrollo en las instituciones escolares supone asumir una intencionalidad más explícita, una intención que va más allá de la mera manifestación de voluntad. En estas propuestas se plantea la necesidad de explicitar los fundamentos pedagógicos de la intervención y los medios didácticos que permitirán alcanzar esos objetivos, lo que implica especialmente equiparar el rol del recreador al de un educador con ciertas competencias específicas.

Otro aspecto compartido es que la recreación educativa privilegia una participación activa de los sujetos, no desde el consumo de actividades recreativas, sino involucrándolos en los procesos que estas actividades generan. La diferencia en el caso uruguayo es que la participación se trabaja como un proceso de largo plazo, en una intervención que se prolonga por varios años, asegurando impactos más profundos en el desarrollo de competencias para la autonomía.

La humanización es el valor último que está detrás de los diferentes modelos de recreación educativa. Pero en el caso de las propuestas relevadas en esta investigación, el perfeccionamiento del sujeto como ser humano supone promover el máximo desarrollo de sus potencialidades, y esto se propone como horizonte del trayecto formativo. Los trayectos complementarios contemplan la complejidad del sujeto, en cuanto a las diferentes dimensiones del desarrollo que se deben atender; no sólo cognitiva, también ética, espiritual, afectiva, comunicativa, lúdico estética, físico corporal, socio política, etc. La humanización supone dar oportunidades para alcanzar el máximo desarrollo de esas potencialidades, abordando integralmente la diversidad de dimensiones que hacen al sujeto. El desarrollo personal debe darse a través del crecimiento armónico de todas estas dimensiones, por lo que la recreación educativa en el caso de Uruguay aboga por una autorrealización personal desde la integralidad del ser.

b)- En cuanto a las competencias que se desarrollan en la recreación educativa en Uruguay, un diferencial radica en un abordaje que es en primer lugar instrumental, al asumir competencias que no son específicas, aunque esto no implica abandonar la

especificidad de las competencias recreativas. Los proyectos formativos de los casos relevados dan cuenta del desarrollo de competencias conductuales y sociales que se concretan a través de diferentes niveles de desempeño.

Esto se da, atendiendo a la vez al núcleo de competencias básicas que hacen a la recreación y que están presentes durante todo el trayecto: la autonomía en el tiempo, la capacidad lúdica del sujeto para relacionarse en forma abierta y creativa con su entorno cultural y social, y la capacidad para construir desde las experiencias de ocio placenteras, diversos satisfactores que atiendan a las necesidades del grupo y su comunidad. Si bien estas competencias son compartidas con otros modelos, encontramos un diferencial en cuanto a la gradualidad con la cual se asume su desarrollo a lo largo del trayecto formativo.

c)- Respecto al perfil psicodinámico de los participantes, no podemos hablar de diferencias en la población pero sí en los aspectos contextuales que dinamizan la formación. La institucionalización de la recreación educativa en Uruguay permite contar con grupos de población estables y desarrollar intervenciones longitudinales durante etapas fundamentales para el desarrollo del sujeto. Esto facilita procesos que atienden en forma integral las necesidades de los participantes, minimizando las barreras y desarrollando potencialidades en forma procesual, aspectos que garantizan una dinamización favorable de los procesos de formación.

d)- En cuanto a los contenidos de las propuestas recreativas, el diferencial nuevamente viene de la mano de las condiciones de institucionalidad que se dan en Uruguay. El desarrollo de la oferta recreativa en instituciones educativas permite contar con grupos medianamente estables a lo largo del tiempo, lo que facilita a la hora de seleccionar los contenidos del proyecto formativo. Para la definición de estos contenidos se pone el foco en las necesidades del proceso grupal, atendiendo también a las demandas educativas propias de estas instituciones.

e)- Respecto a la metodología, la diferenciación es menos evidente. Posiblemente las diferencias más grandes se plantean en el nivel estratégico del método, especialmente en el caso de algunas propuestas que se ubican en los últimos tramos del trayecto

formativo y que cuentan con una mayor definición de los espacios y tiempo, las formas de comunicación, las normas, la organización de la vida cotidiana y de las tareas. A modo de ejemplo, la oportunidad que tienen los animadores en la apropiación de los espacios y tiempos de la institución, genera una oportunidad inigualable de empoderamiento institucional.

f)- Por último, en cuanto a la evaluación de las propuestas recreativas, podemos decir que el caso uruguayo plantea carencias similares a otros modelos educativos. Sin embargo, al estar enmarcadas las intervenciones en instituciones educativas, surge una mayor preocupación por evaluar el impacto en la formación subjetiva. La recreación educativa tal cual como se da en Uruguay, al considerar la oferta de recreación como un trayecto de formación, permite apostar al diseño de estrategias longitudinales de largo plazo para evaluar los resultados educativos. En este sentido, la presencia de propuestas campamentales a lo largo del ciclo escolar permitiría observar el desarrollo progresivo de las diferentes competencias.

Al observar individualmente las variables estratégicas encontramos diferencias más sutiles que en el caso de las variables operativas. El mayor diferencial viene de una mirada global ya que quizá la principal novedad sea abordar integralmente la dimensión estratégica en el marco de un proyecto formativo como el aquí expuesto. El cuadro 23 sintetiza esas características que hacen a la singularidad de la recreación educativa en Uruguay.

La mirada como proyecto formativo, a través de sus seis variables estratégicas, y la dimensión operativa de estas propuestas configuran un enfoque de recreación educativa singular, aportando elementos para la definición de un modelo propio que toma en cuenta el papel que juega la recreación como trayecto de formación en las instituciones escolares. Consideremos que la primera de las hipótesis queda validada desde estas variables.

**Cuadro 24:**  
Confirmación de la singularidad del modelo (H1)

	<b>Variables</b>	<b>Novedades del enfoque uruguayo</b>
<b>Dimensión operativa de la recreación educativa en Uruguay</b>	Tipos de actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oferta amplia y diversa que cubre todo el ciclo escolar.</li> </ul>
	Participación y factores de éxito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mayores oportunidades de acceso a la oferta recreativa.</li> </ul>
	Proceso formativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oferta estructurada en un trayecto formativo complementario</li> <li>• progresión de aprendizajes.</li> </ul>
	Los animadores juveniles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• animadores como oportunidad privilegiada de profundizar la formación y como instancia de meta-recreación,</li> </ul>
	Encuadre institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucionalización destacada en centros escolares</li> <li>• componente destacado de la Misión educativa</li> </ul>
<b>Dimensión estratégica de la recreación educativa en Uruguay</b>	Fundamentos éticos y pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intencionalidad que se traduce en decisiones pedagógicas y en medios didácticos</li> <li>• recreador como educador</li> <li>• participación como proceso de largo plazo</li> <li>• humanización desde la integralidad del ser.</li> </ul>
	Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• competencias instrumentales que se desarrollan gradualmente</li> </ul>
	Perfil psicodinámico de los participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grupos de población estables permiten desarrollar intervenciones longitudinales</li> </ul>
	Contenidos de las intervenciones recreativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• foco en las necesidades del proceso grupal, y en demandas educativas propias de estas instituciones.</li> </ul>
	Metodología de la recreación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• métodos diversos, contextualizados en un marco educativo.</li> </ul>
	Estrategias de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mayor preocupación por evaluar el impacto en la formación subjetiva</li> <li>• apostar al diseño de estrategias longitudinales de largo plazo para evaluar los resultados educativos.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2. *Confirmación de las buenas prácticas de formación*

La segunda hipótesis (H2) planteaba que estas propuestas pueden considerarse buenas prácticas educativas, ya que configuran un trayecto formativo que apunta a la formación integral, contribuyendo al desarrollo humano de los beneficiarios. La descripción de la propuesta recreativa en las instituciones relevadas también da cuenta en numerosas ocasiones de prácticas educativas que favorecen la formación integral del sujeto que transita estos trayectos. Destacamos a continuación algunas de ellas:

a)- La oferta recreativa se desarrolla a través de diversas actividades que cumplen funciones complementarias en el trayecto de formación. Las actividades que se desarrollan sistemáticamente, con una alta frecuencia, permiten la sostenibilidad del proceso formativo durante todo el año y a lo largo del ciclo escolar. Por otro lado, los eventos recreativos situados en momentos estratégicos del año y del ciclo escolar, ofician como intensificadores de la experiencia formativa. Por último, la animación de espacios aporta la creación de un ambiente desde donde se genera un clima propicio para el desarrollo del proceso de formación. La complementariedad de estas funciones potencia la capacidad formativa de estas experiencias.

b)- Otro ejemplo de buena práctica es que la presencia de la recreación contribuye a generar un clima organizacional positivo y favorable para dinamizar las oportunidades de formación y enriquecer el aprendizaje. Las propuestas presentadas en este capítulo hablan de una cultura organizacional que favorece vínculos positivos que crean un ambiente favorable para potenciar la formación del sujeto.

c)- El potencial formativo de estos trayectos radica en buena medida en transformar la experiencia educativa en auténticas experiencias de ocio. Tomando en cuenta esto, podemos decir que los trayectos formativos complementarios permiten aproximar la experiencia educativa a un perfil de experiencia de ocio que lleva el aprendizaje más allá de los objetivos académicos. La oferta recreativa no apunta a la transmisión de contenidos, sino a generar desde la voluntad del sujeto experiencias movilizadoras que tengan un impacto significativo en su desarrollo.

d)- Los campamentos tienen un rol destacado en estas instituciones ya que, además de intensificar la experiencia educativa, operan como un anclaje del proceso de formación. Al contar con campamentos a lo largo del ciclo escolar, esto permite contar con una instancia anual donde poner énfasis en los acentos de cada año y desde donde potenciar el trayecto formativo hacia adelante. Son una instancia privilegiada para asegurar los aprendizajes alcanzados y desde donde continuar el trayecto con un nuevo impulso.

e)- Otra práctica destacada es la oportunidad de empoderar a los sujetos en su proceso formativo. Con la participación voluntaria en diversas propuestas recreativas a lo largo de todo el ciclo escolar se logra un proceso progresivo y acumulativo, donde se asumen decisiones y gestionan responsablemente ciertos espacios. El trayecto apunta a generar un acceso progresivo a la gestión de las propuestas, facilitando la posibilidad de generar competencias para la autonomía del sujeto.

f)- También la apropiación de espacios y tiempos institucionales que logran los sujetos en la última etapa del trayecto formativo puede considerarse una buena práctica educativa. Al dedicar buena parte de su tiempo libre en la participación voluntaria dentro de la institución, los jóvenes llegan a apropiarse y a resignificar los espacios escolares, contribuyendo a construir un ambiente educativo donde la experiencia de formación se hace más significativa.

g)- Otro aspecto sustantivo está en el rol pedagógico que cumple el animador, figura clave para el trayecto formativo. La cercanía generacional permite al animador establecer vínculos educativos más cercanos con los más chicos. Estos niños encuentran en la propia trayectoria del animador un modelo en el cual proyectar al propio trayecto formativo. El animador cumple así una función de trasposición didáctica. Mediando entre los objetivos institucionales y los intereses de la población.

h)- Una práctica que ejemplifica el potencial de este rol es el caso de las tutorías que atienden las diferentes etapas del trayecto formativo. En este caso, el animador asume por un año la referencia de un grupo escolar, participando de toda la oferta recreativa que se desarrolla a lo largo de ese período. Esta experiencia mejora el impacto del trayecto formativo en el grupo e impacta también en la propia experiencia formativa del animador.

i)- Por último, podemos destacar el reconocimiento al papel profesional del recreador, el cual se ha insertado en las instituciones educativas con roles que van más allá de su función específica. Su perfil de educador no tradicional y más flexible, y su conocimiento de la globalidad del trayecto formativo, le han dado al recreador un reconocimiento para desempeñar tareas educativas que van más allá de lo específico de la oferta recreativa.

**Cuadro 25:**  
Confirmación de las buenas prácticas de formación (H2)

- Actividades recreativas con funciones complementarias (sostenibilidad, intensificación, creación de ambiente) para la formación.
- Recreación contribuye a generar un clima organizacional positivo y favorable para dinamizar las oportunidades de formación
- La propuesta recreativa permite aproximar la experiencia educativa a un perfil de experiencia de ocio.
- Los campamentos como anclajes del proceso de formación.
- Trayecto que alienta al empoderamiento del proceso formativo.
- Apropiación de espacios y tiempos institucionales por parte de los sujetos.
- Rol pedagógico del animador (trasposición didáctica entre objetivos institucionales e intereses de la población).
- Animador como tutor de etapas durante el trayecto formativo.
- Reconocimiento para que el recreador desempeñe tareas educativas que van más allá de lo específico de la oferta recreativa.

*Fuente:* Elaboración propia.

Estas prácticas dan cuenta de los buenos desempeños educativos y del impacto que alcanzan en la formación integral y en el desarrollo humano de los sujetos implicados. Son evidencia concreta que nos permite confirmar la segunda de las hipótesis.

### 4.3 Confirmación de la pertinencia de la formación profesional

Por último, la tercera de las hipótesis (H3) sostenía que el nuevo plan 2014 del Licenciado en Recreación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay atiende a los requisitos de este nuevo perfil profesional.

Al comparar en este mismo capítulo las competencias surgidas del análisis, con las explicitadas en el perfil de egreso de este plan de formación, ya confirmábamos una importante coincidencia Tanto las competencias genéricas como las profesionales (instrumentales y pedagógicas) que surgen del análisis están comprendidas en este perfil profesional.

Todas las competencias explicitadas por los entrevistados e incluso aquellas competencias no explícitas, pero que surgen de lo que el modelo demanda al perfil profesional, fueron observadas en el perfil profesional del Licenciado en Recreación Educativa. El cuadro 25 sintetiza las competencias del perfil profesional, clasificándolas a partir de las categorías surgidas durante el análisis.

**Cuadro 26:**  
Confirmación de la pertinencia del perfil profesional vigente (H3)

<b>Competencias genéricas</b>	<b>Competencias de relación interpersonal:</b> Habilidades interpersonales; capacidad para la comunicación; sensibilidad por los demás. <b>Competencias de servicio y compromiso:</b> responsabilidad social y compromiso ciudadano. <b>Competencias de adaptabilidad:</b> capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. <b>Competencias de creatividad:</b> capacidad creativa, expresiva, crítica y autocrítica. <b>Competencias de trabajo en equipo:</b> capacidad de liderazgo, trabajo en equipo y habilidades interpersonales. <b>Competencias de autonomía para la gestión responsable de actividades:</b> capacidad para tomar decisiones y trabajar en forma autónoma.
-------------------------------	--

<p><b>Competencias instrumentales</b></p>	<p><b>Competencias técnicas:</b> conoce y domina una gran variedad de técnicas lúdicas, deportivas, de aire libre y de expresión.</p> <p><b>Competencias de dinamización grupal:</b> capacidad para la docencia y la animación de grupos.</p> <p><b>Competencias de administración:</b> capacidad para el diseño, planificación, ejecución, gestión y evaluación de planes y programas recreativos.</p> <p><b>Competencias gerenciales:</b> capacidad de liderazgo, trabajo en equipo y habilidades interpersonales.</p>
<p><b>Competencias pedagógicas</b></p>	<p><b>Competencias de análisis:</b> reflexiona adecuadamente sobre la realidad social y educativa, detectando necesidades de las diversas comunidades y perfiles poblacionales; comprende el papel del tiempo libre en la sociedad contemporánea y de las experiencias de ocio; domina destrezas para la búsqueda y análisis de información; entiende al individuo como sujeto de derechos; comprende los componentes psicodinámicos que facilitan los aprendizajes y la concreción de beneficios derivados de una experiencia significativa de ocio, e identifica necesidades de desarrollo y procesos evolutivos.</p> <p><b>Competencias de intervención:</b> incorpora conocimientos pedagógicos y didácticos en general y específicos del juego, la lúdica, el ocio y la recreación; desarrolla y ejecuta estrategias de intervención socioeducativa apropiadas; diseña, planifica, ejecuta, gestión y evalúa planes y programas recreativos; desarrollando estrategias de innovación y creatividad para ampliar los recursos existentes.</p> <p><b>Competencias investigación:</b> amplía su conocimiento sobre ámbitos, niveles de intervención, roles profesionales y especialmente su vínculo con el sistema educativo formal y no formal; sistematiza las buenas prácticas.</p>

*Fuente:* Elaboración propia.

Del repaso de estas competencias podemos concluir que el actual perfil del Licenciado en Recreación Educativa está acorde a los requerimientos del enfoque de recreación educativa emergente en nuestro país, con lo cual se confirma la tercera de las hipótesis.

La síntesis que oficia de cierre de este capítulo nos permitió vincular los hallazgos con las hipótesis presentadas al comienzo del informe; esta síntesis aporta la evidencia que nos permite su validación. Con esto concluimos nuestro informe en el entendido de que se han alcanzado los objetivos propuesto al inicio del trabajo.

Esta síntesis de los hallazgos da cuenta de algunos elementos que apuntan hacia un nuevo modelo de recreación educativa, representativo de las prácticas que se realizan en las instituciones educativas del Uruguay. Este modelo no responde ni a la visión recreacionista anglosajona ni a los modelos de recreación educativa que han sido sistematizados en otros países latinoamericanos. La recreación educativa entendida como trayecto formativo complementario al escolar, es una construcción propia de las experiencias llevadas adelante por un conjunto de instituciones educativas de gestión privada en Uruguay.

Este modelo se sostiene gracias a una oferta recreativa diversa que se da a la interna de las instituciones escolares y que cubre todo el ciclo escolar. Nos referimos a experiencias exitosas en cuanto a la aceptación que tienen por parte de sus beneficiarios y en cuanto el impacto que logran en la institución, pero especialmente valiosa por el impacto que tienen en la formación de sujetos autónomos. Algunos elementos claves, como la gradualidad de los campamentos educativos y la formación de animadores juveniles, dan cuenta de la singularidad de este modelo.

La fortaleza de este modelo está en concebirlo como trayecto que afecta longitudinalmente la formación del sujeto y también como proyecto de intervención. Este recorrido por los variables operativas y estratégicas que contribuyen a definir a la recreación educativa, permitió describir las dimensiones fundamentales de la recreación educativa como trayecto y como proyecto formativo. Y el análisis del perfil profesional, evidenció la necesidad de contar con un rol profesional más específico, ya que ni el educador escolar ni el profesional de la educación física, desarrollan las competencias profesionales requeridas para ejercer adecuadamente en estos ámbitos.

Creemos que esta discusión de los hallazgos da cuenta del cumplimiento de los objetivos de esta investigación. Finalizaremos este trabajo, poniendo el foco en algunas conclusiones que refirman las hipótesis iniciales y en los límites y proyecciones que surgen a partir de este informe.

# **CONCLUSIONES**

## Conclusiones

El particular recorrido histórico que se da en Uruguay, permite que la recreación organizada se instale en las instituciones de educación formal, desarrollando desde allí un modelo propio. La búsqueda que se da en varios países latinoamericanos de un modelo educativo para la recreación, tendrá en Uruguay un desarrollo singular.

La recreación se institucionaliza en el ámbito educativo escolarizado, desarrollando una oferta complementaria a la académica y que cubre todo el ciclo escolar. Esto supone un hecho singular, que pauta la forma de entender a la recreación educativa en el Uruguay. Se planteaba la necesidad de conocer mejor esta realidad, a partir de la visión de sus propios gestores, para lo cual desarrollamos esta investigación que se proponía dos objetivos generales:

- En primer lugar, distinguir los componentes esenciales de un enfoque de la recreación que responda a la realidad de uruguay.
- Y en segundo lugar, proponer un diseño alternativo de recreación educativa que represente las experiencias exitosas en instituciones de educación formal del Uruguay.

Creemos que este trabajo ha contribuido en buena medida a cumplir con estos objetivos, ya que se logró una descripción de un enfoque singular de recreación educativa, a partir de prácticas que se desarrollan en centros escolares. La presentación de las dimensiones operativas y estratégica de estas propuestas permitió aportar algunos elementos esenciales para comenzar a delinear un posible modelo alternativo que de cuenta de esta realidad. Para ello fue necesario confrontar estos elementos de la propuesta uruguay, con las definiciones de otros modelos de recreación educativa, con quienes comparte fundamentos pero también plantea matices. Se identificaron así los elementos claves para explicar el éxito de estas propuestas en tanto prácticas de formación.

Creemos que estamos ante un enfoque singular de la recreación, orientada a brindar las mejores oportunidades para la formación del sujeto. Desde estas propuestas, la recreación invita a recorrer trayectos personales que se transforman en experiencias significativas para su desarrollo; una invitación a transitar senderos de desarrollo en el largo camino de hacerse sujetos autónomos.

En estas últimas páginas destacaremos algunos de sus rasgos más significativos, que surgen del estudio aquí presentado y que permiten validar las hipótesis que orientaron esta investigación.

### **1. Senderos que se hacen al andar**

Las propuestas de recreación reseñadas en este estudio permiten al sujeto echarse a andar en su proceso de desarrollo, recorriendo voluntariamente senderos que lo llevarán a recrearse como sujetos autónomos. Los senderos ofician como guía y estímulo para el caminante, pero también plantean desafíos y demandan esfuerzos, por lo que se debe planificar muy bien su diseño para permitir llegar al sujeto lo más alto que permita su potencial. La perspectiva de la recreación educativa como un trayecto a recorrer es el elemento central que distingue a estas propuestas.

La presencia en instituciones educativas de una oferta recreativa como la descrita en este trabajo, es de por sí un elemento diferenciador respecto a otros modelos de recreación educativa. Este hecho disparó la primera de las hipótesis.

**Hipótesis 1.** Algunas de las propuestas de recreación que se dan en instituciones de educación formal en Uruguay pueden articularse en un enfoque de recreación educativa, diferente a otros modelos que se han desarrollado en el continente.

De la discusión de los hallazgos surgen algunas conclusiones que validan esta hipótesis:

- a) La recreación en instituciones educativas constituye una oferta amplia y diversa que cubre todo el ciclo escolar. La riqueza de la propuesta se destaca, además de por su presencia a lo largo del año y su cobertura completa del ciclo escolar, por la variedad de propuestas que contempla los diversos intereses en el tiempo libre y las diversas dimensiones de la experiencia de ocio. Lo que define a la oferta recreativa de estas instituciones es que se trata de actividades de tiempo libre institucionalizado, que se desarrollan generalmente fuera del horario obligatorio

y en espacios más allá del aula, pero que son centrales para la orientación educativa de la institución.

- b) Esta oferta recreativa se articula en un trayecto formativo complementario al académico, lo que implica una experiencia formativa progresiva, en el tiempo libre escolar, mediante actividades de disfrute a las que se accede de forma voluntaria y en función de las elecciones que toma el sujeto.
- c) La distribución de las actividades recreativas en los diferentes niveles educativos de la institución, le da un sentido de progresión al trayecto, que permite atender a las necesidades específicas de cada momento, pero sin imponer un recorrido. Si bien hay propuestas que engloban a todo el ciclo escolar, la oferta más sistemática suele estar segmentada de acuerdo a los grupos de edad y orientada a la especificidad de su perfil recreativo.
- d) Entre estas actividades, los campamentos reciben un destaque especial por ser actividades que amplifican la experiencia formativa y ofician de anclajes para los aprendizajes ya alcanzados. Su presencia constante a lo largo del ciclo escolar permite articularlos en la lógica de trayecto, definiendo competencias a desarrollar gradualmente a lo largo del proceso.
- e) Uno de los aspectos más distintivos de este modelo es el papel que cumple la formación de animadores juveniles, como voluntariado interno que permite sostener la oferta recreativa. La formación de animadores hace posible contar con recursos humanos voluntarios, sin los cuales sería difícil sostener una oferta tan diversa. Por ello entendemos a esta propuesta como una actividad meta-recreativa, ya que no sólo se trata de una actividad recreativa en sí misma, sino que además hace posible al conjunto de la oferta de formación complementaria.
- f) Institucionalización destacada que ha alcanzado la recreación, constituyéndose en un elemento de identidad y de Misión para los centros educativos, es un rasgo claramente singular. Se valora el papel que cumple la recreación no sólo para potenciar los objetivos de formación integral, sino también para contribuir a un clima apropiado para generar una comunidad educadora.

- g) La dimensión estratégica de la recreación educativa es la que plantea diferencias más moderadas con los otros modelos. Se comparten fundamentos, aunque en el caso uruguayo plantea matices propios de la institucionalidad educativa: una intencionalidad que se traduce en decisiones pedagógicas y en medios didácticos, la participación como proceso a desarrollar en el largo plazo y la humanización desde la integralidad del ser.

A partir de la descripción de la oferta recreativa en instituciones educativas, hemos confirmado la primera de las hipótesis, referida a que algunas de las propuestas de recreación que se dan en instituciones de educación formal en Uruguay pueden articularse en un enfoque de recreación educativa, diferente a otros modelos que se han desarrollado en el continente. Esto nos permite afirmar que la recreación educativa, desde estas instituciones uruguayas, se concibe como una forma de intervención en el tiempo libre escolar que permite constituir trayectos formativos complementarios al académico, a partir de una oferta de actividades voluntarias que posibilitan experiencias significativas que impactan integralmente en el desarrollo humano de la comunidad educativa y en la formación de sujetos autónomos.

La recreación educativa en Uruguay da cuenta de un recorrido particular, en el proceso de construirse como sujetos. En este camino nos encontramos con distintos senderos que el sujeto va eligiendo autónomamente y que dan sostenibilidad al recorrido, con puntos de encuentro que permiten retomar el camino con nuevas energías y con refugios que nos permiten aclimatarnos para continuar la marcha. Pero los senderos se vuelven más difusos sobre la marcha, con lo cual las últimas etapas del camino supone abrirse su propio camino

## **2. Postales del camino recorrido**

Los senderos que proponen estas propuestas recreativas permiten vivir experiencias significativas que impactan en el desarrollo de los sujetos. Esas vivencias son momentos que perduran en la memoria y que se transforman en postales del camino

recorrido, huellas que no se van a borrar. Estas experiencias contribuyen definitivamente a la formación del sujeto.

De la valoración de estas experiencias como proyecto de formación que se concreta en un trayecto formativo, podemos confirmar la segunda de las hipótesis:

**Hipótesis 2.** Estas propuestas pueden considerarse buenas prácticas educativas, ya que configuran un trayecto formativo que apunta a la formación integral, contribuyendo al desarrollo humano de los beneficiarios.

El desarrollo de una oferta de formación complementaria en el tiempo libre institucionalizado, durante todo el ciclo escolar, ha permitido considerar a este modelo de recreación educativa como un trayecto de formación que discurre en paralelo al trayecto escolar, complementando su tarea educativa y potenciando el impacto en el desarrollo personal y humano. Algunos de estos elementos dan cuenta de esas buenas prácticas de formación:

- a) Estamos ante una propuesta recreativa articulada como trayecto formativo, donde las actividades cumplen diferentes funciones complementarias para posibilitar al máximo la experiencia educativa. Desde la perspectiva del trayecto formativo, las actividades recreativas adquieren un valor educativo en tanto cumplen una función de sostenibilidad, intensificación o creación de ambiente para la experiencia formativa.
- b) Los trayectos de formación complementarios no son trayectos únicos, obligatorios y homogeneizantes, sino que están diseñados para favorecer la libre elección de los alumnos, fomentando la personalización de las trayectorias en base a los intereses y preferencias. El motor que invita a recorrer el trayecto es la intención de vivir experiencias de disfrute y la motivación radica en las actividades en sí mismas, y no en la adquisición de saberes poco significativos.
- c) Los trayectos formativos complementarios permiten aproximar la experiencia educativa a un perfil de experiencia de ocio, generando desde la voluntad del sujeto experiencias movilizadoras que tienen un impacto significativo en su

desarrollo. Es una propuesta recreativa cuya fortaleza formativa está en asociar la experiencia educativa con el potencial de las experiencias de ocio, un aprendizaje trascendente que no se guía por demandas cotidianas.

- d) La oferta recreativa introduce las virtudes de la educación no formal y de la pedagogía del ocio, en un contexto institucional escolarizado, en cuanto la flexibilidad en estilos pedagógicos, el desarrollo de métodos más específicos y adaptables, y el protagonismo de los participantes.
- e) Al tratarse de una oferta institucionalizada en centros escolares, disminuye las barreras que podrían incidir en la participación y brinda mayores oportunidades de acceso a la experiencia recreativa.
- f) La perspectiva de trayecto permite proponerse objetivos de largo aliento, apuntando a la generación de capacidades para asumir la autonomía del propio tiempo y para el empoderamiento del proceso formativo. En este sentido, las actividades recreativas facilitan la apropiación de espacios y tiempos institucionales por parte de los sujetos.
- g) En la perspectiva de trayecto, la formación de animadores juveniles se plantea como su momento cumbre, la instancia en la cual se logra el punto más alto en el ascenso que propone el sendero recreativo. A partir de esta propuesta se ponen en juego las competencias desarrolladas a lo largo del trayecto complementario, especialmente la capacidad para asumir la gestión autónoma del propio proceso de formación.
- h) La figura del animador voluntario, como mediador pedagógico, se destaca también como estrategia de formación significativa. En el animador se reflejan los más pequeños, y sus trayectos formativos pueden proyectarse a través de estas figuras intermedias entre el mundo adulto y la niñez. Por ello le atribuimos una función de trasposición didáctica entre los objetivos institucionales y los intereses de la población.

- i) La recreación resulta una herramienta valiosa para intervenir en los procesos que le dan sentido a las conductas y vínculos, poniendo en cuestión las teorías implícitas sobre sucesos y conductas, y resignificando las representaciones sociales en las que se sostienen las formas de interactuar con los demás. Pero también se identifican un núcleo de competencias básicas, transversales a todo el trayecto, como la autonomía en el tiempo, la capacidad lúdica del sujeto para relacionarse en forma abierta y creativa con su entorno cultural y social, y la capacidad para construir desde las experiencias de ocio placenteras, diversos satisfactores que atiendan a las necesidades del grupo y su comunidad.
- j) Los proyectos recreativos abordan integralmente las necesidades (principalmente de ocio, autonomía, participación, entendimiento, creatividad, identidad, afecto y protección), disparando procesos sinérgicos de satisfacción, que se ven mediados por un conjunto de barreras.
- k) Hay un núcleo de contenidos específicos que atraviesan los proyectos de formación, y que apuntan a generar, más allá del tiempo disponible, un auténtico tiempo libre donde ejercer la autonomía; a asegurar la mayor cantidad de beneficios personales y culturales, como forma de consolidar ese tiempo libre como experiencia positiva de ocio; y a facilitar la vivencia de una experiencia educativa.
- l) La metodología en recreación educativa es grupal, participativa, activa y lúdica. Esto se instrumenta en base a un liderazgo recreativo que se basa más en el reconocimiento afectivo que en la autoridad normativa, y un uso de espacios y tiempos que fomenta su apropiación. La metodología se concreta a través del uso recreativo de diversos lenguajes lúdicos, como el juego, las actividades de aire libre, de expresión y creación, el deporte y la animación de grupos
- m) Si bien la evaluación es uno de los aspectos menos desarrollados por este enfoque, la experiencia recreativa sostenida desde los trayectos formativos complementarios, por su carácter acumulativo, plantea buenas oportunidades para la observación sistemática de corte longitudinal, como estrategia para generar evidencias de estos impactos en los procesos de formación.

Estos elementos dan cuenta de una propuesta explícitamente educativa, que impacta positivamente en la formación del sujeto y en sus oportunidades de desarrollo humano, lo que reafirma la validez de la segunda hipótesis.

En el largo camino hacia la autonomía del sujeto, los senderos plantean diversas oportunidades de encuentro y de disfrute, de alcanzar experiencias significativas, que dejan beneficios duraderos y que impactan en la formación integral. Pero esto demanda la presencia de guías especializados, para orientar el ascenso y para diseñar los mejores recorridos.

### **3. Guías para el ascenso**

La recreación como trayecto formativo demanda nuevos roles profesionales. El recreador oficia de guía a lo largo del recorrido, acompañando y asistiendo a quienes les toca recorrer los senderos, orientando los mejores recorridos pero también diseñando las mejores rutas de ascenso, proponiendo los mejores puntos de encuentro y refugios, y especialmente preparando al sujeto para seguir por si mismo su propio sendero.

El enfoque de recreación presentado en este trabajo presenta nuevos desafíos al recreador y demanda un nuevo perfil profesional. Por ello nos proponíamos valorar la pertinencia de la formación profesional existente en Uruguay, a través de la tercera de las hipótesis:

**Hipótesis 3.** El nuevo plan 2014 del Licenciado en Recreación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay atiende a los requisitos de este nuevo perfil profesional.

El informe se completa con la valoración del perfil profesional que se propone en esta carrera y su correspondencia con las competencias requeridas por el enfoque emergente. De esto surge la confirmación de esta última hipótesis, a partir de los siguientes elementos:

- a) Todas las competencias genéricas explicitadas por los entrevistados están contempladas por la formulación del perfil profesional del Licenciado en Recreación Educativa: competencias de relación interpersonal, de responsabilidad social y compromiso ciudadano, de adaptabilidad, de creatividad, de liderazgo y trabajo en equipo, capacidad para tomar decisiones y trabajar en forma autónoma, etc.
- b) En cuanto a las competencias profesionales que surgen del modelo emergente en las entrevistas, las instrumentales también están contempladas aunque no se desarrollan en profundidad: hay referencias a competencias de técnicas, de dinamización grupal, de administración y gerenciales. Se nota un mayor énfasis por destacar las competencias pedagógicas, algo propio de los enfoques que toman distancia del recreacionismo.
- c) Las competencias pedagógicas surgidas del enfoque son las que cuentan con mayor explicitación en el perfil profesional: competencias de análisis de la realidad social y educativa, competencias de intervención en diferentes ámbitos y segmentos de población, y competencias investigación y reflexión sobre la propia práctica profesional.

Del repaso de estas competencias podemos concluir que el actual perfil del Licenciado en Recreación Educativa está acorde a los requerimientos del enfoque de recreación educativa emergente en nuestro país, con lo cual se confirma la tercera de las hipótesis. Igualmente consideramos que la formación profesional debería poner mayor énfasis en la dimensión estratégica del modelo. De las entrevistas surgen evidencias de que esta dimensión genera mayores dificultades al momento de describir el enfoque; la dimensión operativa en cambio tiene mayor desarrollo.

El presente trabajo nos ha permitido conocer en profundidad una experiencia que tiene un impacto significativo en la configuración del campo de la recreación. El modelo de recreación educativa emergente de las prácticas que se llevan adelante en las instituciones escolarizadas, de pistas sobre el potencial de la recreación para llevar

adelante trayectos formativos que contribuyan a la construcción de autonomía del sujeto y al máximo desarrollo de sus capacidades. Esto implica conocer el verdadero potencial del modelo y superar sus actuales limitaciones.

En este sentido, en el capítulo segundo hacíamos referencias a algunas limitaciones que tiene el campo recreativo para lograr un mayor desarrollo: escasa sistematización de experiencias, poca reflexión pedagógica y didáctica, baja profesionalización y pocos recursos para la investigación. Estas limitaciones que encontramos en el campo de la recreación organizada en Uruguay, impactan especialmente en el caso de las propuestas de recreación en instituciones educativas, tal cual surge del relevamiento. Si bien estamos ante un enfoque singular y con mucho potencial, creemos que estas limitaciones deben superarse para lograr la consolidación y expansión del enfoque. Especialmente se debe trabajar en la sistematización de las experiencias, que como hemos visto son valiosas y podrían aportar al desarrollo de trayectos formativos en otras instituciones que hoy no cuentan con ellos. Y también se debería repensar la oferta recreativa como proyecto de formación, asumiendo su complejidad didáctica de su dimensión estratégica, y desde la perspectiva de los trayectos formativos, lo que permitiría aprovechar todo su potencial.

Consideramos que el producto de esta investigación es una oportunidad para ayudar a superar estas limitaciones, avanzando en la sistematización de este enfoque y sentando las bases para una propuesta de proyecto de formación en coherencia con el mismo. Conocer esta realidad abre nuevas oportunidades, en primer lugar, para mejorar las prácticas educativas que llevan adelante estas instituciones. Repensar la oferta recreativa en las instituciones escolares como proyectos de formación, permite alcanzar mejores niveles de eficiencia en el cumplimiento de los objetivos educativos. Por otro lado, considerar el carácter procesual de los trayectos formativos complementarios permite sacar provecho a su máximo potencial, generando una experiencia formativa que tiene un impacto significativo en el desarrollo del sujeto y su comunidad.

Además de mejorar las prácticas de estas instituciones, aspiramos que el producto de esta investigación facilite la transferencia de estas experiencias a otras instituciones que hoy no cuentan con una propuesta similar y especialmente su transferencia al ámbito de la educación pública, que atiende a la mayoría de los niños y jóvenes uruguayos, y con

una cobertura aún mayor en el caso de la población más desfavorecida. Por allí esta una de las oportunidades de mayor crecimiento del campo recreativo.

Por otra parte, la noción de trayecto formativo nos lleva a preguntarnos si es posible desarrollarlo por fuera de la escolarización. En la medida que son trayectos que en algún caso sobreviven al ciclo escolar, estas experiencias dan pistas de la posibilidad de desarrollar por fuera de las instituciones de educación no formal, trayectos formativos, basados en una oferta recreativa. Esto será especialmente relevante para el ámbito público, ya que como veíamos el Estado cuenta con una fuerte presencia de ofertas recreativas que no están vinculadas a los organismos de enseñanza. Cabría preguntarse en el futuro, en qué medida estas experiencias pueden articularse como un trayecto formativo que acompañe las trayectorias escolares pero desde afuera de la institución.

Por último, creemos que la investigación plantea algunos aportes no sólo para la reflexión específica de la recreación, sino también para el debate sobre las educaciones del ocio en su conjunto. La síntesis de esta diversidad de prácticas de recreación educativa en un modelo permite una mejor comprensión del fenómeno y especialmente nos acerca a la posibilidad de generar conocimiento específico que, a nuestro entender, tiende a enriquecer la perspectiva de los modelos de educación del ocio.

Si bien creemos que la investigación será un aporte para la definición de un modelo uruguayo de recreación educativa, no podemos dejar de considerar algunas limitaciones. En primer lugar centramos nuestro análisis en instituciones ubicadas en Montevideo. Esto se debió a que la mayoría de los casos que son referentes para estas propuestas están ubicados en esta ciudad. Pero creemos necesario profundizar el análisis, en el futuro, incorporando nuevas instituciones de otros sectores del país, que si bien no tienen el mismo impacto en el campo recreativo, podrían dar cuenta de prácticas innovadoras y enraizadas en lo local.

Otro aspecto que dificulta un mayor alcance para este estudio fue la falta de evaluaciones longitudinales de los impactos formativos. Las evidencias del impacto formativo de estas propuestas se basaron en la percepción de los expertos, pero creemos que en el futuro se debería trabajar en el registro y sistematización de los resultados en

el desarrollo de las competencias propuestas y especialmente en el desarrollo de la autonomía.

Las dificultades para desarrollar la dimensión estratégica del enfoque que surgieron durante las entrevistas fueron otra de las limitaciones. Esto nos plantea el desafío de buscar fuentes alternativas que nos permitan relevar los datos necesarios para profundizar en las seis variables que hacen a una mirada compleja de los proyectos de formación.

Como última limitación mencionamos que el trabajo se concentró en la perspectiva de los gestores y expertos, pero no indagó en la perspectiva de los sujetos protagonistas de estos trayectos formativos. En el futuro será de interés conocer estas experiencias desde la perspectiva del sujeto que se forma, es decir analizando las trayectorias de formación que se constituyen a partir de las elecciones que toma el sujeto en su recorrido del trayecto formativo.

Consideramos que el enfoque educativo de la recreación, hasta aquí desarrollado, es una propuesta pertinente para la actual realidad de Uruguay y puede ser un aporte valioso para otros países de la región. Aspiramos con este trabajo que se reconozca el verdadero potencial de la Recreación y la necesidad de integrar esta estrategia a los abordajes multidisciplinarios que enfrentan las diversas situaciones socioeducativas y buscan atender y transformar esas realidades. 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, y que eso permita multiplicar los senderos para que cada vez más personas recorran estas experiencias significativas de formación.

## Listado de Referencias

- Acerenza Prunell, S. (2010). Griegos y sus descendientes en Uruguay: vida cotidiana y asociacionismo helénico a través de las fuentes orales. En Turcatti, D. (Comp), *Migraciones minoritarias en Uruguay* (33-70). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias.
- AEBU (2013): *Juntos trabajando por una historia mejor*. Recuperado de [http://www.aebu.org.uy/sites/portal.aebu.org.uy/files/AEBU\\_Publi\\_70\\_%28web%29.pdf](http://www.aebu.org.uy/sites/portal.aebu.org.uy/files/AEBU_Publi_70_%28web%29.pdf)
- Ahualli, R. L. (2011). *La recreación como práctica de libertad*. Mendoza: Laberinto Sur.
- Ander-Egg, E. (1974). *Diccionario de trabajo social*. Buenos Aires: ECRO-ILPH.
- Antonich, E. R. (2005). *Croacia y los croatas en Uruguay*. Montevideo: s/d.
- Asociación Scouts Católicos del Uruguay (1962). *El Heraldo Scout*. Boletín de la ASCU, s/d
- Barbier, J.M. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- Baroffio, O. (1942): *Emociones montevidéanas*. Montevideo: Claudio García y Cía.
- Barrán, J. P. (1993). *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos*. 3 tomos. Montevideo: Banda Oriental.
- Bauzer De Medeiros, E. (1969). *Juegos de Recreación* (tomo 1). Buenos Aires: Ruy Díaz.
- Bertoni, M.; Mantero, J.C. & Castelucci, D. (2000). Ocio en jóvenes de Mar del Plata: intereses, motivaciones y actitudes. En Toselli, C. & Popovich. M. R. (Comp.), *Medio ambiente y ocio* (167-195). Bs. As.: USAL.
- Bonell García, L. (2003). Método: cómo conseguimos que las personas aprendan. En Domínguez Aranda, R. & Lamata Cotanda, R. (Coords.), *La construcción de procesos formativos en educación no formal* (163-195). Madrid: Narcea.
- Bresciano, J. A. (2010). La inmigración italiana al Uruguay en perspectiva historiográfica. . En Rita, C. M. (Org.), *Un paese che cambia* (111-135). Roma: CISU.
- Bruner, J.S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Butler, G.D. (1966). *Principios y métodos de recreación para la comunidad* (2 volúmenes). Buenos Aires: Omeba.

- Carmona, L. y Gómez, M. J. (2002): *Montevideo, proceso planificador y crecimientos*. Montevideo: FARQ.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carreño, J.M.; Gutiérrez, P. & Rodríguez, A.B. (2013). Libertad, recreación y pedagogía: la libertad como categoría de intervención pedagógica de la recreación. En *Caderno Pedagógico*, 10(2), 93-108. Recuperado de <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewFile/601/491>
- Carreño, J.M. & Rodríguez, A.B. (2011). Educación y recreación: acerca de la pedagogía de la formación en recreación de la Universidad Pedagógica Nacional. En *Revista Lúdica Pedagógica*, 2(16), 135-141.
- Carreño, J.M.; Rodríguez, A.B. & Uribe, J.J. (2014). *Recreación, ocio y formación*. Bogotá: Kinesis.
- Casellas López, L. (2003). Evaluación de los procesos formativos. En Domínguez Aranda, R. & Lamata Cotanda, R. (Coords.), *La construcción de procesos formativos en educación no formal* (223-255). Madrid: Narcea.
- Castellanos, A. (1981). *La Belle Epoque montevideana*. Montevideo: Arca.
- Chagas, J. y Tonarelli, M. (1989). *El sindicalismo uruguayo bajo la dictadura (1973-1984)*. Montevideo: Mundo Nuevo.
- Ciganda, J. P. (2007). *Sin desensillar... y hasta que aclare. La resistencia a la dictadura, AEBU 1973-1984*. Montevideo: Cauce.
- CNEF (1943). *Informe oficial de la delegación del Uruguay al primer congreso panamericano de educación física, y conferencia sobre el mismo, pronunciadas por los señores delegados oficiales*. Montevideo: CNEF.
- Codina, N. (1990): *Recreación y tiempo libre en los Estados Unidos: evolución sociocultural e investigación del comportamiento en el ocio*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42752> .
- Conard, F. A. (1959). *Memorias de la fundación de la Asociación Cristiana de Jóvenes de Montevideo*. Montevideo: Chiese Hnos.
- Contreras Rodríguez, L.A. (2005). La formulación de la política pública para el deporte y la recreación del Municipio de Medellín desde el enfoque de los Derechos Humanos. En Tabares Fernández, J.F.; Ossa Montoya, A.F. & Molina

- Bedoya, V. (Coords.), *El ocio, el tiempo libre y la recreación en América Latina: problematizaciones y desafíos* (15-46). Medellín: Civitas.
- Crawford, D. Jackson, E., & Godbey, G. (1991). *A hierarchical model of leisure constraints*. *Leisure Sciences*, 13, 309-320.
- Cuenca Cabeza, M. (2004). *Pedagogía del ocio, modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. & Goytia Prat, A. (2012). Ocio experiencial, antecedentes y características. En *Revista ARBOR Ciencia, pensamiento y cultura*, 188 (754), 265-281. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1461/1470>
- Cutrera, J. C. (1974). *Técnicas de Recreación*. Buenos Aires: Stadium.
- Da Costa, N. (1999). El catolicismo en una sociedad secularizada, el caso uruguayo. En *Revista Cie*, 1(1), 131-141.
- Datillo, J. (1999). *Leisure education program planning: a systematic approach*. Georgia: Venture Pub.
- De La Cruz Ayuso, C. (2006). Una lectura ética sobre la incidencia del ocio en nuestra sociedad. En Cuenca Cabeza, M. (Coord.), *Aproximación multidisciplinar a los Estudios del Ocio* (59-82). Bilbao: Universidad de Deusto.
- De La Torre, G. et al (s/d): Teoría fundamentada o *Grounded Theory*. Recuperado de [https://www.academia.edu/1332754/Teor%C3%ADa\\_Fundamentada\\_o\\_Grounded\\_Theory](https://www.academia.edu/1332754/Teor%C3%ADa_Fundamentada_o_Grounded_Theory)
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Dogliotti, P. (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)* (Tesis inédita de la Maestría en Enseñanza Universitaria, Universidad Mayor de la República Oriental del Uruguay). Recuperado de [http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis\\_paola\\_dogliotti.pdf](http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_paola_dogliotti.pdf)
- Ducci, M. A. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En CINTERFOR/OIT, *Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas*. Recuperado de [http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/libmex.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/libmex.pdf)

- Duffau, N. (2009). De urgencias y necesidades. Los sectores populares montevidianos a través de la documentación de una asociación vecinal: el caso de la Comisión Fomento Aires Puros (1938-1955). En *Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti"*, 9(9), 337-355.
- Dumazadier, J. (1964). *¿Hacia una civilización del ocio?* Barcelona: Estela.
- Dumazedier, J. (1980): *Valores e conteúdos culturais do lazer*. Sao Paulo: SESC.
- El Heraldo Scout (1962). Noticias. En *El Heraldo Scout*, Boletín de la ASCU, s/d.
- El Heraldo Scout (1975). Editorial. En *El Heraldo Scout*, Boletín de la ASCU, I(2), s/d.
- Elias, N. & Dunning, E. (1995): *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: FCE.
- Faraone, R. (1968). *El Uruguay en que vivimos (1900-1968)*. Montevideo: Banda Oriental.
- Favero, L. y Bernasconi, A. (1993). Las asociaciones italianas en Uruguay 1860-1930. En Devoto, F. (Comp.) *L'emigrazione italiana e la formazione dell'Uruguay moderno*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires.: Novedades Educativas.
- Frega, A. (2008). La formulación de un modelo. 1890-1918. En AAVV, *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo: Banda Oriental.
- Frigerio, G. (1991). Currículum: norma, intersticios, transposición y textos. En Frigerio, G. (Comp.), *Currículum presente, ciencia ausente: Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Froufe, S. & Sánchez, M. A. (2005). *Planificación e intervención socioeducativa*. Salamanca: Amarú.
- FUNLIBRE (2004). *Diagnóstico y desarrollo comunitario*. Recuperado de <http://www.funlibre.org/documentos/idrd/diagnostico.html>
- Gillet, J.-C. (2006). *La animación en la comunidad: un modelo de animación socioeducativa*. Barcelona: Grao.
- Gomensoro, A. (1954). Fundamentación filosófica de la reeducación juvenil. En Ares Pons, R. (Org.), *Problemas de la juventud uruguaya*, (111-141). Montevideo: Marcha.

- Gomensoro, A. (2004) *Ponencia inédita para la mesa redonda, "Los orígenes de la recreación en el Uruguay"*. Montevideo: Foro Permanente de Recreación y Tiempo Libre.
- Gomes, Christianne (2006). *Competencias profesionales para la formación en recreación*. Recuperado de <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso9/CLGomesEs.html>
- Gonczi, A. (1997). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. En CINTERFOR/OIT, *Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas*. Recuperado de [http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/libmex.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/libmex.pdf)
- Gonzalez Sierra, Y. (1996). Domingos obreros en los albores del siglo XX. Itinerarios del tiempo libre. En Barrán, J.P.; Caetano, G. & Porzecanski, T (Comps.) *Historias de la vida privada en Uruguay, tomo 2: el Nacimiento de la Intimidad, 1870-1920* (201-228). Montevideo: Taurus Santillana.
- González, G. (2013). *Una historia de FUCVAM*. Montevideo: Trilce.
- Gorbeña, S. & Martínez, S. (2006). Psicología del ocio. En Cuenca Cabeza, M. (Coord.), *Aproximación multidisciplinar a los estudios del ocio* (13-142). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández Sampedri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Huizinga, Johan (1968). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé.
- Inciarte, A. et al (2011). *Teoría fundamentada*. Recuperado de <http://www.eduneg.net/generaciondeteoria/files/INFORME-TEORIA-FUNDAMENTADA.pdf>
- Irigoyen, A. (s.f.). *El "Recreo de Malvín" de la Sociedad de Confraternidad Vasca Euskal Erria, la ilusión de una "Euskal Echea uruguayaya"*. Recuperado de <http://www.euskonews.com/0294zkb/kosmo29401.html>
- Jackson, E. L. (1988). Leisure constraints: A survey of past research. En *Leisure Sciences*, 10 (3), 203-215.
- Jiménez, C.A.; Alvarado, L.A. & Dinello, R. (2004). *Recreación, lúdica y juego*. Bogotá: Coop. Ed. Magisterio.
- JUVENTUS. (1936). *JUVENTUS. Carta mensual del Consejo Directivo a los católicos e instituciones católicas del país.* , s/d.

- Kleiber, D. (1999). *Leisure experience and human development*. Boulder, CO: Westview Press.
- Kraus, R.G.; Carpenter, G. & Bates, B.J. (1975). *Recreation leadership and supervision*. Philadelphia: Sounders College.
- Lamas, A. (1912). *Educación física e intelectual conexas. Un plan de educación infantil*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Lamata Cotanda, R. (2003). Fuentes educativas. En Domínguez Aranda, R. & Lamata Cotanda, R. (Coords.), *La construcción de procesos formativos en educación no formal (23-55)*. Madrid: Narcea.
- Langón, L. A. (1939). *Los deportes en el Colegio-Liceo Sagrada Familia*. Montevideo: Urta y Curbelo.
- Lema, R. & Machado, L. (2013): *La recreación y el juego en la intervención educativa*. Montevideo: IUACJ.
- Lema, R. (1999). Recreación, tiempo libre y educación en el Uruguay. En *Revista Prisma*, 11, 136-142.
- Lema, R. (2003). *Recrear la cultura: recreación, juego y construcción de sentido*. (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad Católica.
- Loughlin, A. (1971). *Recreodinámica del adolescente*. Buenos Aires: del Colegio.
- Lusk De Danies, G. (1972). Recreación. En AAVV, *Recreación: por qué, cuándo, cómo* (13-18). Bogotá: Organismo Técnico de las Asociaciones Cristianas Femeninas de América Latina.
- Maddonni, P. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Malán, P. (2013). *Religión y saber del cuerpo en las colonias valdenses del Uruguay (1911-1950): tensiones en la configuración de un ethos*. (Ponencia inédita para el 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias del Deporte). Recuperado de [http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje4\\_MesaC\\_Malan.pdf/at\\_download/file](http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje4_MesaC_Malan.pdf/at_download/file)
- Manzano, H. (2008). Algunas reflexiones en torno a las competencias del profesional en recreación. Recuperado de <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso10/HManzano.html>
- Martínez, J. & Peri, A. (1990). *La recreación juvenil en el Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental.

- Mascarenhas, F. (2005). Tempo Livre, Recreação e Educação Popular: reflexões e apontamentos a partir da realidade brasileira. En Tabares Fernández, J.F.; Ossa Montoya, A.F. & Molina Bedoya, V. (Coords.), *El ocio, el tiempo libre y la recreación en América Latina: problematizaciones y desafíos*. Medellín: Civitas.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Nordan.
- Medina Pintado, M. C. (1991). La presencia vasca en el Uruguay. En Puiggrós, E.; Medina, M. C. & Vega, U. (Coords.), *La inmigración española en el Uruguay. Catalanes, gallegos y vascos*. . Montevideo: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Cinterfor. Recuperado de [http://www.oei.es/etp/competencia\\_laboral\\_sistemas\\_modelos\\_mertens.pdf](http://www.oei.es/etp/competencia_laboral_sistemas_modelos_mertens.pdf)
- Mesa Cobo, G. (1998). *La recreación como proceso educativo*. (Conferencia inédita). Recuperada de [www.redcreacion.org/documentos/congreso5/GMesa.htm](http://www.redcreacion.org/documentos/congreso5/GMesa.htm)
- Mesa Cobo, G. (2004). *La Recreación "Dirigida": ¿mediación semiótica y práctica pedagógica?* (Ponencia inédita)
- Moreno, I. (2006). *Recreación: proyectos, programas, actividades*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Mundy, J. (1998). *Leisure education: theory and practice*. Champaign: Sagamore Pub.
- Munné, F. (1992). *Psicosociología del Tiempo Libre*. México: Trillas.
- Nahum, B. (1975). *La época batllista. 1905-1929*. Montevideo: Banda Oriental.
- Nahum, B. et al (1997). *El fin del Uruguay liberal (1958-1973)*. Montevideo: Banda Oriental.
- Ordoñez, M. & Trujillo, M. (2011). Una experiencia de encuentro entre lúdica y educación, mediada por la recreación dirigida. En *Revista Latinoamericana de Recreación*, 1(1), 91-107.
- Osorio Correa, E. (2001). *Los beneficios de la recreación desde una perspectiva del desarrollo humano*. Recuperado de [www.redcreacion.org/simposio2vg/EOsorio.htm](http://www.redcreacion.org/simposio2vg/EOsorio.htm)
- Osorio Correa, E. (2008). *Educación para la recreación, una apuesta por la autonomía y la libertad para la transformación social*. Recuperado de [www.redcreacion.org/documentos/congreso10/EOsorio.html](http://www.redcreacion.org/documentos/congreso10/EOsorio.html)

- Pallavicini, C. (s/d). *Historia de La Asociación Recreativa La Comasca*. Recuperado de [http://lombardamontevideo.com/institucional/lombarda\\_uruguay.php?id\\_menu=423&secc=lombarda\\_uruguay](http://lombardamontevideo.com/institucional/lombarda_uruguay.php?id_menu=423&secc=lombarda_uruguay)
- Paniza, F. (1990). *Uruguay, batllismo y después*. Montevideo: Banda Oriental
- Pérez Petit, V. (1915). *Discurso pronunciado por el Dr. Víctor Pérez Petit, en nombre de la Asociación Boy Scouts Uruguayos, en el almuerzo realizado el 19 de setiembre de 1915, en el Restaurant del Parque Urbano, en honor de los autores del canto patriótico "Mi Bandera"*. Montevideo: s/d.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Porrini, R. (2012). Izquierda uruguaya y culturas obreras. Propuestas al 'aire libre': el caso del fútbol (Montevideo, 1920-1950). En *Revista Diálogos*, 16(1), 69-95.
- Porzecanski, T. (1992). *El universo cultural del Idisch: 1890-1950 inmigrantes judíos de Europa oriental en el Uruguay*. Montevideo: Kehila - Comunidad Israelita del Uruguay.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Previtali, R. A. (1940). *Plan de acción de la Comisión Nacional de Educación Física*. Montevideo: CNEF.
- Puig Rovira, J. & Trilla, J. (1996). *Pedagogía del Ocio*. Barcelona: Laertes.
- Pulgar Burgos, J. L. (2005). *Evaluación del aprendizaje en educación no formal*. Madrid: Narcea.
- Quintero, M. (2011). La recreación como campo. Aproximaciones a una posible realidad. En *Revista Latinoamericana de Recreación*, 1(1), 64-76. Recuperado de [http://www.revistarecreacion.net/volumen-1/Maximiliano\\_Quintero.php](http://www.revistarecreacion.net/volumen-1/Maximiliano_Quintero.php)
- Rodríguez, J. J. (1923). *Plan de acción, presentado por Julio J. Rodríguez Director Técnico de la CNEF*. Montevideo: CNEF.
- Rodríguez, J. J. (1930). *La Educación Física en el Uruguay*. Montevideo: CNEF.
- Rué, J. (2002). *Qué enseñar y porqué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona: Paidós.
- Rybczynski, W. (1992). *Esperando el fin de semana*. Barcelona: Emecé.

- Salinas, D. (1998): Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En Poggi, M. (Ed.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, (21-59). Buenos Aires: Kapelusz.
- Saratsola, O. (2005): *Función completa, por favor. Un siglo de cine en Montevideo*. Montevideo: Trilce.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: CLACSO
- Seluja Celín, A. D. (1989). *Los libaneses en el Uruguay*. Montevideo: Edición del autor.
- Smith, J. A. (1913). *Plazas vecinales de cultura física*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Soneira, A.J. (2007). La <<Teoría fundamentada en los datos>> (grounded theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.): *Estrategias de investigación cualitativa* (153-174). Buenos Aires: Gedisa.
- Tabares, J. F. (2005). El ocio y la recreación en América Latina; una lectura desde los modelos de desarrollo. En Tabares Fernández, J.F.; Ossa Montoya, A.F. & Molina Bedoya, V. (Coords.), *El ocio, el tiempo libre y la recreación en América Latina: problematizaciones y desafíos* (99-114). Medellín: Civitas.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tortosa-Martínez, J. (2011). Las titulaciones de ocio y recreación en los Estados Unidos: un análisis comparativo. En *Revista de Investigación en Educación*, 9, 56-72.
- Traversa, F. (2002). *Técnicas* (3 Vol.). Montevideo: Foro Juvenil – SIPRON.
- Trilla Bernet, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Trilla Bernet, J. (1999). Tres pedagogías del tiempo libre. En *Revista Educador*, 72, 8-27.
- Trilla Bernet, J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY (2014): *Licenciatura en Recreación Educativa. Plan 2014*. (Documento inédito)
- URUGUAY. (1916). *Comisión Nacional de Educación Física, antecedentes de su creación*. Montevideo: La industrial.

- Vega Castillos, U. R. (1991). La inmigración gallega en Uruguay. En Puiggrós, E.; Medina, M. C. & Vega, U. (Coords.), *La inmigración española en el Uruguay. Catalanes, gallegos y vascos*. Montevideo: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Ventosa, V. (2008). *Perfiles y modelos de animación y tiempo libre*. Madrid: CCS.
- Volpe, Orestes (1965). *Manual de Recreación*. Montevideo: Comunidad del Sur.
- Vygotsky, L.S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Waichman, P. (2004). *Tiempo libre y educación, un desafío pedagógico*. Buenos Aires: PW.
- Zubillaga, C. (2011). *Cultura popular en el Uruguay de entre siglos (1879-1910)*. Montevideo: Linardi y Risso.

# **ANEXO**

## Anexo I – Guión de las entrevistas

### GUIÓN DE ENTREVISTA A REFERENTES DE RECREACION EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

#### Síntesis del cuestionario

##### **I. Encuadre del entrevistado**

Preguntas 1.1 a 1.5 – Datos personales

Preguntas 1.6 a 1.7 – Vinculo con el campo

Preguntas 1.8 a 1.10 – Datos institucionales

##### **II. Descripción de la propuesta institucional**

Preguntas 2.1 a 2.4 – Descripción propuesta

##### **III. Descripción del enfoque**

Pregunta 3.1 – Denominación

Pregunta 3.2 – Fines y objetivos

Pregunta 3.3 – Aspectos psicodinámicos

Pregunta 3.4 – Aspectos didácticos

Pregunta 3.5 – Aspectos metodológicos

Pregunta 3.6 – Rol del recreador

Pregunta 3.7 – Evaluación y sistematización

Pregunta 3.8 – Fundamentos de la intervención

Pregunta 3.9 – Factores de éxito

Preguntas 3.10 – Instituciones referentes

#### INTRODUCCION A LA ENTREVISTA

*Esta entrevista se enmarca en un proceso de investigación vinculado a mi tesis doctoral, correspondiente al Programa de Doctorado en Ocio y Desarrollo Humano, de la Universidad de Deusto. El tema de mi tesis tiene que ver con la recreación educativa como proyecto de formación y estoy entrevistando a diversas personalidades que llevan adelante propuestas que según defino en mi marco teórico, podrían denominarse como Recreación Educativa, más allá de la denominación que luego cada uno le de en su práctica cotidiana.*

*El objetivo de esta entrevista es conocer la descripción que tu haces de la recreación a partir de tu experiencia y conocer tu opinión sobre algunas ideas que estamos elaborando sobre los componentes de formación en Recreación.*

*Te recuerdo que la duración de esta entrevista depende mucho de tus respuestas, por lo que no puedo adelantarte cuánto durará. Aunque respetaremos lo pactado en cuanto a no superar las dos horas de entrevista.*

*Si no tienes inconveniente, grabaremos la entrevista, para asegurar la buena transcripción de tus respuestas, especialmente las respuestas a las preguntas abiertas. El contenido de esta grabación es confidencial y no será publicado.*

## **I. Encuadre del entrevistado y de la institución**

*En esta parte haremos una serie de preguntas abiertas, para conocer tu perfil y ubicarte en el contexto de las acciones socioeducativas que en este trabajo denominamos como Recreación.*

1.1. Nombre del entrevistado:  
1.3. Formación:

1.2. Edad:

1.4. Institución en la que trabajas:  
1.5. Rol que desempeñas:

1.6. Cómo te vinculaste a la recreación. Hace cuánto tiempo  
1.7. Cómo era entonces la recreación. Qué ha cambiado.

1.8. Cuándo y cómo te vinculaste a la institución.  
1.9. Qué tipo de institución es y cuándo se fundó. Quiénes la dirigen y/o administran. Qué tipo de población atiende.  
1.10 Desde cuándo cuenta con actividades recreativas.

## **II. Descripción de la propuesta recreativa institucional**

*En esta parte haremos una serie de preguntas para conocer la propuesta recreativa de la institución y los programas o actividades que llevas adelante.*

2.1 ¿Podrías describirme cuál es la propuesta recreativa de la institución? ¿Qué tipo de actividades realizan, en qué niveles, con qué objetivos? ¿Hay énfasis específicos según el nivel? ¿Hay diferencias en la propuesta entre primaria y secundaria? ¿Cuáles son?

2.2 ¿Quiénes llevan adelante las propuestas? ¿Qué formación (tipo, nivel) tienen? ¿Cuentan con un espacio propio de formación en recreación, ¿por qué razones? ¿Cuál es el diferencial que crees que aporta este espacio? ¿Cuáles son las fortalezas de la propuesta ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes?

2.3 ¿Qué lugar ocupan estas propuestas en la institución, cómo se valoran por el conjunto de la institución? ¿Qué lugar ocupan estas propuestas en la Misión o Proyecto Educativo de la institución? ¿Cómo impacta el carisma específico de la institución en el enfoque de la propuesta? ¿Piensas que este espacio tiene impacto en la mejora de la vida institucional?

2.4 ¿Qué participación logran? ¿Qué porcentaje de estudiantes se involucran? ¿Por qué crees que los chicos se interesan por estas propuestas?

2.5 ¿Cómo se denominan estas propuestas en la institución? ¿Desde qué área se coordinan y cuál es su ubicación en el organigrama?

### III. Descripción del enfoque

*En esta parte haremos una serie de preguntas para conocer tu visión particular sobre la recreación y los programas socioeducativos que llevas adelante. Son preguntas abiertas, para que respondas libremente, con lo que buscamos conocer tu forma de describir este enfoque socioeducativo.*

3.1 ¿Cómo denominas a esta forma de intervención socioeducativa y por qué?

3.2 Más allá de lo que persigue la institución, ¿cuáles dirías que son los fines y objetivos que se persiguen en este tipo de intervenciones?

3.3 ¿Qué aspectos dinamizan la conducta de los participantes hacia las propuestas que llevamos adelante (facilitando o restringiendo la participación y el involucramiento activo)?

3.4 Hablemos de los aspectos didácticos: ¿qué resultados educativos se aspira a alcanzar? ¿a través de qué tipo de contenidos se persiguen esos resultados? ¿Existe diferenciación por niveles?

3.5 Hablemos de los aspectos metodológicos. ¿Cuáles consideras que son los componentes centrales de la metodología que llevan adelante? ¿Qué tipo de técnicas utilizas en tu actividad cotidiana para intervenir en los participantes?  
¿Cuál es el papel que le das al componente lúdico en la propuesta? ¿Y cómo lo abordas?

3.6 ¿Cuál es el rol que le compete al recreador en esta propuesta de intervención?  
¿Cuáles crees que serían las competencias profesionales necesarias para desempeñar ese rol?  
¿Qué opinión te merece la formación con la que cuentan los recursos humanos que trabajan en los programas de recreación en Uruguay?

3.7 ¿Se desarrolla algún tipo de evaluación? ¿Qué se evalúa? ¿Cuándo y cómo se evalúa?  
¿Hay instancias de sistematización de la experiencia? ¿Cómo y cuándo?  
¿Qué impacto tiene esta sistematización en la propuesta?

3.8 ¿Cuáles dirías que son los fundamentos (éticos y pedagógicos) que justifican tus prácticas educativas?  
¿Hay autores de referencia que te inspiran para fundamentar este enfoque?  
¿Qué aportes destacas de estos autores?

3.9 ¿Cuáles consideras que son los factores clave necesarios para asegurar el éxito de estas propuestas?

¿Qué fortalezas reconoces en este enfoque de intervención, en comparación con otros enfoques de intervención socioeducativos?

¿Y qué debilidades reconoces en este enfoque de intervención?

3.10 Más allá de las propuestas en las cuales trabajas, ¿cuáles instituciones consideras que son referentes para la recreación en Uruguay, tanto en lo público como en lo privado? (enumerar los que considere, según orden de relevancia):

*Con esto terminamos la entrevista. Agradezco el tiempo que me has dedicado, sin duda que han sido aportes muy valiosos para poder avanzar en los objetivos de la investigación. Seguramente tengamos oportunidad de compartir algún avance en los próximos meses.*