

EL OCIO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL QUINDÍO (COLOMBIA): REFLEXIONES EN CLAVE PEDAGÓGICA

Objetivo: conocer el sentido que se le otorga al ocio en el ámbito escolar, en tres escuelas públicas del departamento del Quindío. **Metodología:** investigación de tipo cualitativo; su diseño es asumido desde la complementariedad etnográfica y se utilizó, para el análisis de las categorías emergidas, la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), con la ayuda de la herramienta de análisis cualitativo Atlas-Ti.7.15. **Hallazgos:** para la comunidad educativa, objeto de este estudio, el ocio escolar es más que una simple actividad cuya base de intervención gira en torno a unos mínimos de ocio que se resignifican en los sentires, deseos, discursos e imaginarios que lo interpretan, nombran, y que la sociedad ha instalado a partir de una configuración histórico-socio-cultural de ocio. **Conclusiones:** abordar el ocio asociado a lo escolar, es el resultado de la interrelación de un conjunto de factores que ofrecen una amplia gama de posibilidades para dotarlo de sentido, provocando nuevos procesos y construcciones de saberes sobre él como fuente de desarrollo humano, personal y social de la comunidad educativa.

Palabras clave: ocio, escuela, imaginario social, proyecto, orientación.

Origen del artículo

Artículo derivado de la investigación doctoral "El ocio en clave pedagógica" desarrollada en la Universidad de Deusto, Bilbao, España.

Cómo citar este artículo

López García, J. y Monteagudo Sánchez, M. (2017). El ocio en las escuelas públicas del Quindío (Colombia): reflexiones en clave pedagógica. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 88-101.

LEISURE IN PUBLIC SCHOOL OF QUINDÍO (COLOMBIA): REFLECTIONS IN PEDAGOGICAL CODE

Objective: to divulge the impact of education on university graduate teachers from the specialization on Pedagogical Assessment at the tutorial Center of the Catholic University of Manizales, within the scenario where their assessment practices were done. **Methodology:** ethnographic approach research. The assessment practices carried out by twelve graduate teachers from the specialization on Pedagogical Assessment, who currently work at six public institutions in the city of Manizales, are analyzed. The participant observation and the ethnographic interview approaches were the applied instruments for the data collection of this study. After a manual coding process, recurrence clustering and association of data categories for the purpose of dismissing irrelevant information and confirming semantic units the Atlas.ti software, was applied. **Findings:** a collection of evidence regarding the application of positive perspectives as part of the reflection of teachers' assessment practices gathered during the observation of their classes, finding that the innovative strategies used to assess, were adapted according to each context, and to the multiple possibilities offered by an integral education. **Conclusions:** the text is an invitation to the recognition of transformations, education and constant emergencies faced by teachers as well as their possibilities to meet.

Key words: teachers' education, pedagogical evaluation, educational practice.





Fecha recibido: 27 de marzo de 2017 · Fecha aprobado: 28 de abril de 2017

El ocio en las escuelas públicas del Quindío (Colombia): reflexiones en clave pedagógica

Introducción

En general la escuela, como institución específicamente educativa, no solo hace parte de la socialización de los sujetos, también hace parte de su aprendizaje social y cultural, pues en la escuela el sujeto crea y recrea su cultura al dar significado y sentido a sus experiencias y vivencias formando un tapiz relacional de figuras e hilos variopintos que se entrecruzan en el telar de la existencia y donde se va tejiendo el mundo de la vida del individuo que le da sentido a toda su existencia.

En nuestro contexto, tal vez por su desconocimiento o por su antítesis de tiempo libre, ha sido poco el reconocimiento que se le ha dado al ocio, el cual es parte importante del desarrollo humano. En este sentido, puede ser pertinente hacer una distinción entre ocio y tiempo libre. Cuenca (2004)

Jorge Alberto López García¹
María Jesús Monteagudo Sánchez²

¹Estudiante Doctoral en Ocio, Cultura y Comunicación para el Desarrollo Humano, Universidad de Deusto, España. Magíster en Educación y Currículo. Especialista en Pedagogía, y en Edumática. Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes. Profesor del programa Licenciatura en Educación Física y Deportes, Universidad del Quindío. jorge.lopez@opendeusto.es; jorgea319@hotmail.com

²Doctora en Ocio, Cultura y Comunicación para el Desarrollo Humano, Universidad de Deusto, España. Directora de la cátedra Ocio y Conocimiento. Profesora del Master en Dirección de Proyectos de Ocio. mjmonte@deusto.es

señala que “el ocio es considerado como ámbito de la experiencia humana libre, satisfactoria y con fin en sí misma”; para Pieper (2003) “es un estado del alma”, siguiendo esta línea, la agencia World Leisure and Recreation Association (WLRA), en su *Carta Internacional de la Educación del Ocio de la Asociación Mundial del Ocio* (1993), indica que “el ocio es un área específica de la experiencia humana”. En cuanto al tiempo libre, Trilla (1993) lo considera “como una parcela o tiempo global que resta al individuo una vez cumplido sus obligaciones laborales”; para Munné (1985) es “un modo de darse tiempo personal que es sentido como libre para afirmarse individual y socialmente”; y según De Grazia (1966), es “el estado de no estar ocupado o atareado en labores asociadas al trabajo o empleo remunerado”.

Evidentemente, la escuela tiene unos objetivos ya definidos en la cual pareciera ser que, por su forma de controlar gran parte del tiempo socialmente obligado, poca ayuda puede ofrecer al desarrollo del ocio y, en principio, no propicia suficientes situaciones de ocio en cuanto a expresión y ejercicio de libertad, sino que es referido a acciones que tienen que ver exclusivamente con el tiempo libre.

Cuando se analiza la realidad del ocio en el ámbito escolar, este se funde en un esquema de inteligibilidad y plausibilidad social que se agrupa en coordenadas sociales que presentan y re-presentan el mundo de la vida de los actores escolares mismos. En este sentido, el ocio suscita una comunicación constante entre la construcción y percepción de pensamiento, sentimiento y deseo de lo que ya está imaginado y la forma de ordenar la manera informativa e instructiva de hablar, ser y sentir, no solo del comprender como comprendemos juntos, sino también la forma de entender y valorar el ocio que se configura a partir de las formas de actuar en la vida, como diría Shotter (2001), en el bullicio de lo cotidiano.

Las formas de entender el ocio derivan en última instancia de la facultad imaginaria que los seres humanos definimos como acuerdos o pautas sociales que giran sobre las formas de ser/hacer y decir/representar (Castoriadis, 1989). Pautas que son sancionadas por los grupos sociales y cuya valoración simbólica confiere al ocio no solo formas de representar cosas, acciones y relaciones,

sino de proyectarse en la dinámica socio-cultural como fuerza de fondo que permite cristalizar las acciones e interacciones de las personas.

En este sentido, este artículo centra su atención en uno de los determinantes sociales en que se inscribe el desarrollo del ocio: la escuela. La investigación subraya el acontecimiento del desarrollo del ocio escolar como uno de los factores que, a nuestro juicio, estructuran y configuran lo que sucede con el ocio al interior de la escuela. Pues el ocio pertenece también a ese carácter imaginario de representación social en el que los sujetos viven, sueñan, representan, configuran o re-configuran su vida social.

Conocer el sentido que se le otorga al ocio en el ámbito escolar resulta de vital importancia ante la evidencia de que su concepción, sobre todo en el caso de los actores sociales escolares indagados, da visos de su influjo sobre el desarrollo integral de las personas.

Así, y de cara a profundizar en el conocimiento sobre el ocio en el ámbito educativo, hay que llegar a comprender las percepciones y significados otorgados a las diversas situaciones de ocio que hacen parte de la vida cotidiana escolar, además, mostrar al ocio como la resultante de la interrelación de un conjunto de factores que ofrecen una amplia gama de posibilidades para dotar de sentido el tiempo libre escolar, provocando nuevos procesos y construcciones de saberes del ocio en la comunidad educativa objeto de estudio.

Preámbulo entorno al ocio

El ocio representa un gran valor para la construcción individual y social del ser humano al proyectarse como elemento simbólico que responde a unos imaginarios socio-históricos que se configuran en cada uno de los actores sociales. Como subraya Shotter (2001, p.65), es el *ethos* de fondo lo que determina no solo nuestras propias formas de ser corrientes, también es lo que concebimos como imaginario y extraordinario, así como toda una gama de sucesos que ni siquiera advertimos: las formas de percibir, hablar, actuar y valorar el ocio. En la vida cotidiana solemos referirnos al tiempo



libre, al ocio, a la recreación o, sencillamente, a la pereza, como si se tratase de lo mismo¹. De hecho, Pedró (1984) afirma:

El problema no es el ocio en sí mismo, sino la sociedad, las condiciones de vida que impone y las repercusiones de ello sobre cada uno de nosotros; el ocio es un síntoma de algo que acontece en la vida laboral, en la familia, en la calle (p.26).

Considerar que el ocio posee un carácter simbólico e institucional es el primer paso para superar las significaciones que le han sido otorgadas en el tiempo -histórico social- no solo como lo que se está haciendo, sino como lo que está por ser, en términos de significaciones imaginarias sociales que se hacen visibles, tangibles, en y para los hombres y mujeres en su vida cotidiana.

Este reconocimiento, a nuestro juicio, se enmarca a partir de dos circunstancias: la primera, de un carácter histórico desprendido de la revolución industrial, que ha sido el incremento en la disponibilidad del tiempo libre que favoreció el desarrollo de nuevas y prometedoras prácticas de

ocio, aunque con matices y simbologías sociales diferenciadas; la segunda, de carácter ideológico, que representó su progreso al ser reconocido como derecho humano básico implícitamente incluido en la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y aceptado política y culturalmente como uno de los rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos por la UNESCO en su declaración de 1982, en Ciudad de México, así como por la WLRA en 1993.

A la luz de teorías sobre la concepción de ocio, este ha sido considerado como una forma de ser por De Grazia (1963); una expresión de la personalidad por Munné (1985); un estado del alma para Pieper (2003) y un ámbito común de la experiencia humana según Cuenca (2004), mostrándose, de una parte, como ocasión para problematizar sobre sus acepciones y, de otra, como un valor innegable en el que se asientan los discursos de lo económico, educativo, cultural o político. Pues el ocio, por su carácter polisémico y de compleja significación, no debe ser subordinado a la mera disponibilidad de tiempo libre ni equipararse a una actividad en particular, ya que cualquier actividad practicada por el ser humano en su tiempo libre no puede ser comprendida o determinada como ocio.

Por lo tanto, decir ocio, es decir una relación de la experiencia (física, mental, biológica, etc.) con la vivencia (personal o colectiva) en el mundo, porque

¹En este sentido, Waichman (2004) considera la recreación como el conjunto de actividades que tienen como sentido el uso positivo y constructivo del tiempo libre. Para Lema y Machado (2013), la recreación son actividades que generan placer y una forma institucionalizada de intervenir educativamente en un grupo o comunidad.

al ser vivido y existido da lugar a imaginar, gozar, sentir, disfrutar, sufrir, punto de llegada y partida en la trama de un tiempo y un espacio compartido con lo educativo, político, familiar, social, culturalmente determinado. Estas consideraciones del ocio escapan a la intención de concebirse como mera acción u ocasión para ocupar el tiempo libre de las personas, convirtiéndolo en un elemento potente del imaginario social de un ser humano sensible a las muchas realidades de la sociedad actual.

Así, nuestro ocio, el que nos hace también humanos, da lugar a la existencia y nos abre al mundo. No se trata solo de procesos del inconsciente que se reproducen en el cerebro, es también complejidad de una relación intersubjetiva entre el ser humano y el mundo circundante en el cual, la vivencia de ocio, en cuanto a experiencia humana, no completaría su sentido si no se incorporase la parte subjetiva del sujeto, como decía Pieper (2003), "ocio quiere decir todo aquello que sin ser meramente utilitario forma parte de un destino del ser humano sin tregua" (p.71).

Estas reflexiones en las que se apoya este artículo, sirven para esclarecer la importancia que, a manera de claves pedagógicas, representa la educación y el ocio en el contexto escolar quindiano, pues se trata de un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, en el cual se incorporan valores, conocimientos, habilidades y recursos cuyo objetivo es la mejora de la calidad de vida del individuo y de la sociedad.

El diseño metodológico

"El ocio en clave pedagógica" es una investigación desarrollada en el marco del programa de doctorado "Ocio, Cultura y Comunicación para el Desarrollo Humano" del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto (España). Su diseño, basado en el enfoque de "Complementariedad Etnográfica"² (Murcia y Jaramillo, 2008) gira en torno a tres momentos: teórico metodológico, trabajo experiencial y construcción de significado. El procesamiento de la información se realizó con

²Para Murcia y Jaramillo (2008), la complementariedad etnográfica es un enfoque fundamentado en una concepción holística del ser humano: "un ser impregnado de simbolismos que requieren ser comprendidos desde el ethos de fondo que define sus acciones e interacciones" (p.96).

el apoyo de la herramienta de análisis cualitativo Atlas-Ti.7.15. Para la categorización, seguimos lo propuesto por la Teoría Fundamentada³ (Strauss y Corbin, 2002), en términos de codificación abierta, simple, axial y selectiva.

La investigación se enmarca en el escenario de tres instituciones de educación pública del departamento del Quindío, Colombia. La unidad de análisis son cuatro estudiantes (dos niños y dos niñas) escolarizados por curso en el nivel de básica primaria, sus padres y madres, profesores de este nivel educativo (cinco directores de curso y seis docentes de educación física) y tres directivos docentes. En la recolección de datos se tuvo en cuenta acciones y actividades propias del acontecer escolar desde el ingreso a la institución hasta el fin de las actividades escolares diarias, utilizando diferentes técnicas: el diario de campo, la encuesta y la entrevista. El estudio se llevó a cabo de acuerdo con los principios éticos, especialmente la Resolución 8430 del Ministerio de Salud en Colombia, contando con el debido consentimiento de los y las participantes, con base en la norma que se ocupa del código de bioética de la UNESCO para investigación con seres humanos.

Presentación de los hallazgos



Figura 1. Esquema de inteligibilidad social en clave del ocio escolar.

³Esta teoría se refiere a un proceso en el cual la recolección de datos, análisis y teoría que surja de ellos, guardan estrecha relación entre sí. Es decir, "comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos para usarlos de forma creativa y flexible bajo el proceso de codificación" (Strauss y Corbin, 2002. pp.14-16).

1. Ocio: entre el control y una pseudo-libertad

En un primer nivel aparece la *forma de control y una pseudo-libertad*, en la cual el ocio se muestra como mecanismo o estrategia inflexible para negar la libertad del sujeto. Esta sub-categoría se ha ido desvelando a partir de la propia experiencia de los actores escolares que, en algunos casos, nos ha ido mostrando que todo condicionamiento exterior de la libertad es una negación de esta (Barrio, 1998). Pues, la sujeción ética docente derivada de la autoridad y desde la cual se piensa y se actúa comunicativamente con el estudiante es por medio de estrategias como el control, privándolo así de la posibilidad de escoger libremente temáticas que le sean atractivas para su desarrollo personal, así lo relatan algunos actores sociales:

Por ejemplo, tengo un caso de dos estudiantes que ahora mismo los estamos tratando con apoyo psicológico por hiperactividad asociada, entonces [...]. ¿qué hago yo? los traigo y los tengo acá en la coordinación y, mientras que llamamos al acudiente o vemos a ver qué hacemos -igual hay un procedimiento dentro de la normal-, yo los pongo a dibujar, (...), les tenemos un bloc de dibujo; ellos están dibujando un mecanismo como para desestresarse (P:1.R)⁴.

En el momento que no vino un docente, por "x" o "y" motivo a trabajar, uno da la información al estudiante y después se busca una estrategia de tal manera que los muchachos los tenga usted como reunidos, que los tenga ocupados como en algo y no estén por ahí libres, como se dice (P13.G).

Precisamente, ha sido el maestro quien genera las acciones que no permiten abrir opciones a una participación activa y genuina para los estudiantes en los diversos escenarios pedagógicos que la escuela y el ocio ofrecen. En este sentido, Trilla (2000) recuerda que "una pedagogía del ocio exige una intervención que no niegue las notas esenciales del ocio: libertad, autotelismo y placer" (p.139).

De hecho, las formas de control se han institucionalizado en la vida académica misma

como uno de los grandes imaginarios hegemónicos instituidos que, a manera de formas rígidas, son fijadas por la sociedad y se instauran como fuerzas de fondo que definen las estructuras de las realidades sociales (Murcia, 2011). Aunque el ocio sea una característica que define a la persona, se percibe que la forma en que el docente desarrolla su clase desde el control y una falsa libertad, no lo aísla del contexto cultural en el cual se encuentra inmerso el estudiante; al contrario, tiene eco en el proceso formativo en el cual ha sido formado el docente, así lo evidencia este relato:

hay unos profesores que son muy rígidos en la institución, son muy estrictos en su clase, entonces no les dan tiempo y creen que todos los niños deben estar sentados y firmes, que deben estar callados, escribiendo, leyendo y respondiendo preguntas (P:7.G).

Esta manifestación deja entre ver cómo aún algunos docentes están ligados, de hecho, a una historia escolar unida al tradicionalismo pedagógico en el cual, como es bien sabido, los estilos, métodos y pedagogías de enseñanza han penetrado y perdurado en la realidad educativa colombiana. Esta intencionalidad docente entra en concordancia con lo planteado por Trilla (2002), cuando dice que lo que educativamente es tradicional en una época es diferente de lo tradicional en otra. Entender el ocio como un hecho social y cultural implica unos marcos imaginarios sociales de gozo, placer y libertad a partir de experiencias satisfactorias y libres en un ambiente agradable y flexible. Por tanto, los imaginarios sociales del ocio no están sujetos a marcos o esquemas fijos, destruyendo así la naturaleza abierta y siempre dinámica del ocio y sus imaginarios que dan paso a formas mecánicas de la vida social (Shotter, 2001).

Desde esta perspectiva, la percepción de los estudiantes frente al ocio como forma de control y una pseudo libertad, se manifiesta tácitamente en las órdenes de los docentes que acuden al tiempo libre como estrategia de control frente al comportamiento dentro y fuera de las aulas de clase. Además, argumentan que el profesor, desde su tradicionalismo pedagógico, solo quiere que se haga lo que él dice:

El profesor nos dice: ya es su tiempo libre y se pueden relajar, se pueden acostar o hacer lo que

⁴Hace referencia a los códigos que hemos definido para la categorización así: P: Unidad hermenéutica; Número: documento primario; Letra: designa la institución educativa.

nosotros queremos. El profesor también nos dice: en mi tiempo de clase ustedes tienen que hacer lo que yo les diga (P:24.G).

El tiempo, el espacio y la cultura de la escuela además de mediaciones básicas, de una parte, son códigos para reducir a determinadas reglas la actividad académica y la profesión docente (Escolano, 2000, p.39) y, de otra, son mediaciones para que los docentes, en su condición de adulto, configuren unos imaginarios hegemónicos y de legitimación del poder de unos sobre otros. Pues, en la lógica establecida del orden y obediencia, como principio categórico de la escuela tradicional, hay que respetar a los mayores. Claro está, siguiendo a Puig y Trilla (2000), aparece la norma como principio que establece la institución o el docente e incluye aquellas limitaciones, hábitos o reglas que están referidas básicamente al funcionamiento en lo organizativo como en las actividades propiamente dichas, lo cual es corroborado por una madre de familia cuando enuncia que:

Se supone que el tiempo de ocio para los niños sería el tiempo del recreo, aunque también hay que tener en cuenta las reglas o normas del colegio que se tienen que respetar y si no, los están formando muy mal, a que hagan lo que quieran y así no es la cosa (P:9.G).

En este estudio hemos comprendido que, por la condición de ser menor, los niños y niñas buscan posibilidades para el encuentro, el juego y la diversión en otros lugares, pero donde el profesor-adulto no esté presente. Así lo manifiesta un actor social:

Con los profesores no, no hago nada en el tiempo libre porque la profe es muy regañona y los juegos que me gusta jugar, a veces me dice que eso está mal, que no lo haga así, entonces, para eso juego y me divierto en otra parte o en mi casa que nadie me dice nada (P:6.SB).

Esa situación de escapismo del estudiante frente al adulto-profesor, los libera de la norma y de la condición de ser menor, pues el docente acude a métodos poco convencionales - ¡está mal, no lo haga así! - que no permiten el desarrollo de una experiencia de ocio placentera, intrínsecamente gratificante que, por demás, no requiere de entrenamiento específico para su disfrute, lo que

en palabras de Stebbins (2012) denominaría como ocio casual.

A primera vista se puede observar que la libertad, lo más propio e inalienable de los seres humanos, es quebrantada por la actitud del docente que, utilizando como forma de control el regaño, niega, en cierta medida, lo que Paulo Freire ha denominado como educación liberadora y humanista, por cuanto "esta educación ayuda al hombre a llegar a ser sujeto de su propia acción" (como se citó en Hernández, 1990, p.67).

Desde el punto de vista de la pedagogía del ocio, existen aportaciones significativas en cuanto al docente como uno de los principales actores que posibilitan el ocio escolar, siendo ellos quienes deben facilitar a los estudiantes posibilidades de decisión y acción con libertad, como afirman Puig y Trilla (2000), el docente ha de "respetar y ampliar el tiempo libre, creando así la primera condición del ocio, que va definiendo *la libertad de*, que predispone a *la libertad para*" (p.114). En esta misma línea, Barrio (1998) plantea al respecto que la conexión entre libertad y educación, desde el punto de vista socio-antropológico, "no se trata sólo de educar *en libertad*; además y principalmente, hay que educar *la libertad*" (p.145). La primera, toca a la dimensión política y la segunda, se dirige a la autonomía del ser en el mundo, es decir, la autoconducción de la propia vida.

En este sentido, los niños y niñas pactan acuerdos y formas simbólicas de organización que les permitan, mientras son menores, ser ellos mismos, expresarse y desarrollar su identidad desde la forma más libre que permite la escuela: la práctica del ocio. Pero más allá del carácter emancipatorio de la escuela, los estudiantes caen en sentimientos de frustración cuando son excluidos, sancionados o reprendidos; procesos de causalidad que obligan a los estudiantes menores, a actuar por medio de la norma que por placer en lo que hacen.

Por lo tanto, la escuela induce de cierta manera a los menores a expresar voces y gestos negativos que poco ayudan al proceso de comunicación e integración social y que infortunadamente generan un empobrecimiento de las prácticas de ocio escolar. Cuenca (2009) recuerda que "las ganas de vivir y la satisfacción que lleva implícita su vivencia, de un ocio compartido, implica la

apertura al otro y el desarrollo de ámbitos de comunicación que trascienden a los sujetos que la experimentan” (p.63).

Desde el enfoque del construccionismo social, Shotter (2001) asume que la articulación lingüística, como trasfondo de la naturaleza de nuestro sentido común cotidiano, se estructura y cambia a medida que vivimos nuestra vida; de ahí que, para vivir un ocio humanamente rico desde la perspectiva pedagógica, el lenguaje juega un papel fundamental en la educación del ser. Por tanto, las diversas formas de desarrollo del ocio escolar, en cuanto al lenguaje, no son diferente a lo expresado por Murcia et al. (2012) en un estudio realizado sobre aprendizaje colaborativo, allí sostienen que: “el lenguaje permite al ser humano establecer y mantener relaciones sociales con sus semejantes, así como compartir expectativas, creencias, valores, conocimientos y de este modo construir espacios conjuntos para su difusión y transformación” (pp.57-58).

De tal suerte que, ante el reconocimiento de los docentes frente a la norma como una forma de coaccionar la libertad en el desarrollo del ocio de los estudiantes, se hace necesario diseñar y desarrollar estrategias de comunicación distintas a las que siempre han imperado en la escuela, tal vez porque los docentes así fueron formados o porque es una de las formas más fáciles para hacer cumplir la norma y obtener resultados a partir de un ocio escolar configurado como forma de control y falsa libertad.

2. Poca planeación y continuidad

Dentro del marco normativo colombiano, la Constitución Política Nacional de 1991 en su artículo 27 expone que “El estado garantizará las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”. Así mismo, en cumplimiento a lo anterior, el Estado emite la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, que reglamenta la educación general en Colombia y dice (artículo 73): “Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional (PEI)” que

responda a los “fines educativos”⁵, claro está, acordes con la planeación institucional. Se debe considerar que el artículo 77 de esta misma Ley da autonomía a los establecimientos educativos para “organizar las áreas obligatorias y fundamentales definidas para cada nivel de enseñanza, introducir asignaturas optativas dentro de cada área definida [...] y organizar actividades formativas, culturales y deportivas”.

Si bien la Ley 115, como un simbólico social instituido ordena la construcción de un PEI, abre un espacio significativamente importante para la inclusión del ocio escolar; sin embargo, la institución educativa parece, en este estudio, plenamente consciente de ser la encargada de generar espacios de participación que logre el cumplimiento de este propósito. Pero, actores sociales nos comentan al respecto que:

Aquí ha faltado más programación con respecto al ocio, la recreación y el juego y de pronto programación para que el chico esté ocupando su tiempo libre en diversas actividades, que él pueda escoger de un buen abanico de opciones, pero como le digo no intencionalmente se hace. (P:11.R).

[...], por eso decía yo, pues las cosas van saliendo ahí, pero que haya una programación que se hace a principio de año que incluya esa parte, yo no la veo (P:13.G).

Estas manifestaciones ponen en evidencia dos asuntos: uno, es la no inclusión de un proyecto de ocio en el diseño del PEI, donde su aspiración no se funde en un sueño común y el otro, es la forma poco participativa de como se ha llevado este proceso que, posiblemente, responde a una construcción más individual que colectiva. Pues, uno de los propósitos de la Carta Internacional para la Educación del Ocio (1994) es promulgar la inclusión de la educación del ocio como “parte integral del ámbito total de estudios, actividades y experiencias en cada fase de la educación formal e informal”; por tanto, nos atrevemos a decir que esto no se cumple y, si al igual que la educación,

⁵Presentamos, a manera de ejemplo, por objeto de nuestro trabajo, uno de los fines de la educación en Colombia, “la formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre”.

el ocio es un derecho fundamental, en los diseños curriculares o PEI de las instituciones deben tomar en consideración este aspecto que es importante en el desarrollo humano e incluirlo en los diseños curriculares o PEI.

En el campo de la pedagogía y la educación del ocio, Puig y Trilla (2000) afirman que “difícilmente la pedagogía del ocio puede asumir un nuevo ámbito de intervención si su bagaje teórico y tecnológico no está mínimamente preparado para acogerlo” (p.66). Es en este sentido que se hace fundamental la reflexión permanente de los procesos educativos-formativos gestados en la escuela que, en gran medida, son culpables de la desmotivación y apatía que vemos en los estudiantes, grupo familiar y docentes, en cuyo trazo de vida incluyen de manera superficial, el ocio como posibilidad de desarrollo humano.

Un eje imprescindible para la organización social escolar es precisamente la planeación que, entendida como instrumento administrativo curricular, sirve para organizar ideas, propósitos, objetivos, entre muchos otros aspectos que se derivan de la vida cotidiana institucional y que permiten garantizar a toda la comunidad educativa el buen desarrollo del PEI. Es desde la misma construcción y diseño del PEI que los docentes no hemos tenido la costumbre de reflexionar acerca de la importancia que tiene el ocio para la formación integral. Como afirma Cuenca (2004) “el ocio no parece que pueda surgir de manera espontánea, si no se vislumbra unido a un proceso de educación” (p.126). Es evidente que la construcción del PEI, como máxima autonomía de ruta institucional, ha de preparar el camino para crear espacios y concebir proyectos para que el ocio coadyuve verdaderamente a la formación integral y, por ende, al desarrollo humano.

En este sentido, Puig y Trilla (2000) advierten que la persona se encuentra en una situación de ocio cuando en su tiempo libre gestiona y decide libremente sus actividades al poner el acento en “satisfacer necesidades personales, tales como descansar, divertirse o desarrollarse” (p.20). Asumen la pedagogía del ocio pensando que su misión ha de estar encaminada a la educación en el tiempo libre, pero también *para* el tiempo libre, por tanto, el ocio ha de convertirse en el objetivo, en el móvil de la intervención pedagógica. Si se

pretende formar a la persona para que pueda vivir un ocio humanamente rico y positivo, la escuela debe contribuir al incremento de la autonomía personal de los estudiantes.

En este estudio hemos comprendido que las formas de construcción y participación de la comunidad educativa en el PEI, no escapan a delegaturas que en realidad son una forma de participación indirecta. Un actor social desde su experiencia comenta:

Desde el principio de año que hacemos la reunión de profesores para el desarrollo de las actividades de planeación y aparte de lo meramente curricular, no se incluye si no el del proyecto de tiempo libre, pero que eso se lleve a la práctica, es muy difícil, empezando porque no hay como acuerdos entre todos sobre lo que realmente en este campo se pueda hacer, es que se reúnen los profes de educación física solamente para ello, digamos que nos dividen por áreas y así mismo entregamos el documento, claro que nos apoyamos en el PEI (P:9.G).

En este sentido, los administradores curriculares hacen un gran esfuerzo, no solo para incorporar al debate a los docentes, sino para localizar las acciones curriculares que den cuenta de objetivos académicos. La escuela sigue siendo escolástica, rígida y academicista al colocar en sitial central al conocimiento teórico mostrando una tensión entre lo simbólico y lo real de los planes curriculares, donde la formación aparece como simbolismo social canónico, en el cual se estudia o se trabaja. Por lo tanto, son muchas las personas que no tienen la posibilidad de estudiar y salir adelante en una sociedad basada en la competencia mediante una formación adecuada a sus necesidades, simplemente se quedan rezagados por la imposibilidad de acceder o terminar sus estudios y se dedican a trabajar, sin más.

Aparece entonces un imaginario de ocio, de aplazamiento, de la espera, que así relatan algunos actores sociales:

Recordando, de pronto esas edades o recordando esas vivencias de niña, no pude disfrutarlos porque tenía que trabajar, pero en cierto momento de mi vida, cuando ya tenía la capacidad de razonar, discriminar, reflexionar, ya vi que eran momentos

para uno ser feliz, y yo pienso que uno busca mucho ser feliz (P:4.R).

Pienso que lastimosamente el mundo vive agobiado con una cantidad de quehaceres impuestos por la sociedad, que no permiten ese espacio que deberíamos darle al ocio, no lo puedo hacer por la presión del trabajo, por la necesidad del ingreso económico que depara o demanda para el sustento diario (P:15.R).

Desde estas consideraciones generales de vida, Robert Louis Stevenson (2008) plantea en su *Apología al ocio*, que hay un buen número de muertos-vivos, gentes gastadas, apenas conscientes de que están vivos, salvo por el ejercicio que les demanda una ocupación convencional. De ahí que el ocio emerja como categoría simbólica ya que está relacionado con el proyecto de vida de las personas donde el actor se aproxima o busca su consideración al explorar en el PEI una posibilidad de construcción colectiva y un espacio de reconocimiento de lo diverso.

Dado que el PEI es expresión de significaciones institucionalizadas socialmente, desde las cuales se valora el ser/hacer, decir/representar de los actores sociales escolares, existen algunas dificultades que no hacen fácil la planeación y continuidad del ocio en la escuela. Una tiene que ver con la vinculación de docentes a la institución que marca indefectiblemente la proximidad de los proyectos trazados en el marco del PEI y su compromiso del docente con la institución:

Si hubiera personal para que trabajara en la tarde, pero que haya continuidad se podrían hacer muy buenos programas; es la única, porque cuando se planean actividades únicamente dentro de la labor académica, los programas son incompletos, los programas no son duraderos, interfieren mucho con lo que el muchacho está haciendo, un profesor que llega a dictar danza en la mañana, está sacando al muchacho de la clase, está interrumpiendo la clase (P:12.R).

En las significaciones imaginarias sociales de los docentes se resalta el hecho de que la planeación y continuidad de proyectos de ocio escolar han de estar fijadas a consideración de las políticas de vinculación docente y de los tiempos y ritmos

académicos propios del acto educativo. En este sentido, Cuenca (2006) hace un llamado a los profesionales de ocio en cuanto a que deben conocer los planteamientos generales de la educación personal y comunitaria el ocio, así como la relación de estas con su área de especialización. No se puede responder a las demandas del ocio actual solamente desde el voluntariado o la mera espontaneidad de los docentes. Un actor social manifestó: "Nombrar y que haya personal disponible en las horas de la tarde donde el muchacho puede venir libremente a vincularse a una de esas actividades propuestas" (P:13.G).

Por lo tanto, se pone de manifiesto que esta realidad nos permite ver la importancia de hacer una defensa del ocio como realidad permanente, latente y en constante evolución, que permite moldear y adaptar a los estilos de vida nuevas y variadas formas de entendimiento del ocio, no solo en sus prácticas, sino también en las posibilidades de acceso. Su clave pedagógica no está en los contenidos que se programan o imparten, "sino el proceso en el cual cada persona desarrolla un conocimiento de sí mismo, y de su ocio en relación a su estilo de vida y perspectivas de futuro" (Cuenca, 2006, p.90), convirtiendo el ocio en una verdadera experiencia de vida de las personas y puntal decisivo para el desarrollo humano.

3. El ocio: comodín perfecto para un dejar hacer

La educación del ocio, desde el punto de vista humanista, es una de las herramientas más valiosas para favorecer el desarrollo personal. Constituye un proceso continuo de aprendizaje de valores, conocimientos, habilidades y recursos (Cuenca, 2004) que supera el objetivo del mero empleo del tiempo libre y permite llevar a cabo acciones provechosas con miras hacia el desarrollo humano integral. En este sentido, un actor social nos comenta que

El ocio sirve también como en esas actividades que se utilizan para que los niños, de pronto, que terminan las actividades muy rápido pues, les dice uno: vaya, vaya y haga tal cosa mientras tanto, no se quede por ahí haciendo nada, arme rompecabezas o juegue con los bloques, etc., mientras los demás terminan (P:7.G).

No podría decirse, partiendo del relato anterior, que los estudiantes están en una verdadera situación de ocio, simplemente el docente ha llenado el tiempo libre de los estudiantes cuando han terminado la actividad académica propuesta en lugar de utilizarlo para satisfacer libremente propósitos personales de los estudiantes. Si el sentido de educar, desde la psicología por ejemplo, pone de manifiesto un cambio relativamente duradero en el comportamiento humano, el aprender no solo se explica desde unos determinantes biofisiológicos, sino primordialmente, por la aparición de unas determinadas situaciones ambientales desde las cuales se pueden generar cambios en el comportamiento de los individuos, así como generar una predisposición para reaccionar de una manera determinada frente a los mismos procesos de formación humana (Weber, 1976).

En cuanto a los métodos que utiliza el maestro para desarrollar su actividad docente, (no es nuestra intención ahondar en ello), este los utiliza como excusa para un dejar hacer, convirtiendo el ocio en una práctica pedagógica sin-sentido que se relaciona con el grado de libertad, motivación, interés y autonomía de los estudiantes.

Pues uno de los problemas del ocio escolar es pensar que, el ocio, se reduce a una simple elección: si hago esto o aquello. Para Puig y Trilla (2000) "fundamentalmente, el ocio es un logro individual que se alcanza como resultado de la expresión libre, creativa y satisfactoria del sujeto" (p.50). De hecho, comenta este actor social que,

Cuando nos dan tiempo libre y en ese tiempo libre es en los computadores, jugar; otras veces cuando ya he terminado lo que el profe pone en clase, nos dice que quien ya haya terminado puede hacer un dibujo o leer una revista, cosas así y como no hay juegos y no puedo hacer nada que me gusta pues me aburro, entonces ya no hago nada, solo espero (P:25.G).

En términos de Barrio (1998), la educación es, en principio, la habilitación de la libertad humana, por tanto, no se trata solo de educar en libertad, sino de educar la libertad propiamente. La educación no se circunscribe a la edad infantil o juvenil, tampoco a ninguna situación cronológica generacional (Weber, 1976), se constituye en una necesidad de

por vida lo cual permite, en cierto sentido, hablar de una educación del ocio.

El interés de los docentes en el ocio, como fundamento de básico de la educación, se limita a una forma o estilo en su práctica pedagógica que, según este actor social, "sirve también, como en ese día a día de ellos, para hacer cambio en las actividades, para hacerlo como en etapas" (P:39.G). Es decir, los docentes, en su calidad de responsable de la formación de los estudiantes, utilizan todo tipo de apoyos, estrategias o medios educativos que les ayude a alcanzar su objetivo educacional: el formar.

De igual manera, percibimos en algunos actores sociales, por ejemplo en esta madre de familia, que la manifestación del ocio escolar como un dejar hacer, es un mecanismo que utilizan los docentes para que, mediante diversas actividades, puedan ocupar el del tiempo libre que disponen los estudiantes en sus aulas.

Pues yo creo que tienen en el salón buen material, hasta para jugar de hacer ocio y pienso, me imagino, que los profesores les dejan hacer actividades como jueguitos, competencias, campeonatos y cosas así en sus ratos libres de clase y que no sea monótona la cosa, usted me entiende (P:16.R).

Si bien es cierto, los docentes en el ejercicio de su labor proponen actividades que tienen que ver con el ocio, el problema radica en el poco reconocimiento, valor e importancia que se tiene frente al desarrollo del mismo. Esta manifestación es una patente de un imaginario social del ocio anclado, de una parte, a un dejar hacer y de otra, a un tradicionalismo pedagógico que poco valora las bondades del ocio y el tiempo libre en la escuela.

Para Puig y Trilla (2000), el ocio supone una libertad de decisión y de gestión de las actividades por todos implicados, que parte de la existencia de canales de comunicación para ejercer en común esa libertad y producir acciones gratificantes. En este sentido, cuando las actividades se configuran alrededor de un escenario como el escolar, el discurso pedagógico⁶ de los docentes da forma

⁶Para Trilla (2012), el discurso pedagógico de la educación del ocio, se refiere a todo aquello que se dice, se escribe, se piensa...

y sentido a las actividades propuestas; es decir, asumir el ocio como objeto y medio principal de su acción y como acto intencionadamente educativo. Un alumno dice: *"Mis profesores en el salón a veces nos dan un tiempito y dicen que hagamos juegos y que si alguno quiere cantar o bailar, pero yo no lo hago"* (P:29.G).

Este argumento tiende a abrir un poco más la brecha de entendimiento entre los docentes y los estudiantes acerca del ocio, en tanto sus intereses se encuentran más lejos que el simple hecho de realizar una acción concreta para llenar ese tiempo limitado por el docente en el aula de clase, generando con ello hostilidad y rechazo.

Como lo manifiestan Puig y Trilla (2000), el ocio es tiempo libre más libertad personal; condiciones estas que requieren de cierta autonomía por parte del sujeto para dar ocupación responsable a ese tiempo libre en procura, tal vez, de satisfacer necesidades personales como el descanso, la diversión o el desarrollo personal, a las cuales apuntaba Dumazedier (1964) en su teoría de las "tres D". Pero, dado que estos conceptos (autonomía, libertad, responsabilidad) son extremadamente complejos, subjetivos, sin hacer caer el ocio en una visión utópica o idílica, hemos de decir que el ocio es una realidad social que requiere de condiciones, tanto objetivas como subjetivas, para vivirlo y experimentarlo.

De otra parte, los docentes justifican el ocio como un dejar hacer a partir de la clase, reconociendo las bondades del juego que, en su accionar pedagógico, permite a los estudiantes espacios de encuentro y socialización. El argumento de su justificación es que a los niños hay que dejarlos jugar lo que ellos quieran, en tanto les sirva para su desarrollo personal:

Nosotros nos contextualizamos, traemos las clases preparadas y ellos dicen que hagamos algo hoy de juegos y uno accede, pues como le digo, nosotros abordamos todas estas clases de estrategias pedagógicas como el juego, el deporte, la recreación, para que el niño pueda ser el protagonista de los aprendizajes, para que no le

coja pereza al estudio y aproveche, no solamente las aulas escolares, sino el ocio del cual estamos comentando (P:R.20).

Este argumento nos permite considerar que el juego, el deporte o la recreación, son elementos vinculantes que pueden ayudar a los procesos de relación dialógica entre los docentes y los estudiantes, pero lamentablemente el docente piensa que estos elementos socializan a los niños por sí solos sin un elemento pedagógico presente. Pues, el conocimiento pertinente y la profesionalización en una disciplina, ciencia o arte, es parte del ejercicio responsable y de sentido ético, capaz de atender las inquietudes y los sentires de la comunidad educativa con la claridad suficiente para solucionar los problemas típicos de las diferentes vivencias y experiencias en el ejercicio del ocio escolar, cotidianamente hablando.

En el imaginario de los actores sociales escolares, el ocio se presenta como una práctica de potenciación, integración y de cambio personal y social que trata de atender a las necesidades de las personas a futuro. En palabras de ellos,

No todo es trabajo en la vida y uno también tiene que disfrutar, los niños necesitan y requieren de esos momentos de goce, de correr, de jugar, de brincar, de saltar, para aprender nuevas habilidades que necesitan los hombres y las mujeres del siglo veintiuno (P:11.R),

Es que hay que respetar los espacios de los niños para que ellos se integren con otros niños y también tengan un goce de su infancia, para que hagan actividades que los llenen, que los hagan disfrutar y que los hagan sentir felices (P:32.G).

De acuerdo con los relatos anteriores, planteamientos como el de J. Huizinga (1987) de que "la cultura humana ha surgido de la capacidad del hombre para jugar, para adoptar una actitud lúdica" (p.78), entendiendo con ello que el ser humano ha de tener una disposición para el goce, disfrute, creación, al descubrimiento, a la transformación y a la expresión y expansión de su libertad, el ocio se perfila en la institución escolar como un comodín perfecto para el dejar hacer.

alrededor del ámbito que nos ocupa, es decir, teorías, modelos, elaboraciones o reflexiones que pretenden fundamentar, dar sentido, orientar... la práctica de la educación en el ocio.

Po lo tanto, la apertura de la educación y pedagogía implica reconocer el lugar que ha de tener el ocio al interior de la escuela, aportando con ello a la comprensión en la relación entre ocio-educación-pedagogía, permitiendo el desarrollo de habilidades para la vida, así como para que los sujetos puedan hacer y hacerse capaces, responsables de su propio ocio.

Algunas reflexiones finales

Considerar el ocio escolar como un hecho reflexivo de carácter social y cultural, permite explorar otras dinámicas educativas, así como la inclusión de prácticas de ocio articuladas al currículo escolar para no convertirlo en un artefacto de disciplinamiento o apéndice de otras materias; pues en el ejercicio del ocio escolar, donde las emociones y las pasiones afloran por la piel, este es fuente innegable de felicidad, bienestar y desarrollo humano.

De otra parte, para las instituciones educativas, el ocio puede ser considerado como un espacio más para la formación en la vida escolar, un espacio para la vivencia y reconocimiento de un ocio no manipulado o intervenido por el adulto, sino como un ocio estudiado y comprendido para luego transformar-se, desde el acto mismo educativo, en un proceso de formación humano.

Por lo tanto, educar en y para el ocio es hoy un reto al cual nos enfrentamos los educadores, ya que es necesario ampliar la mirada para no privar a las personas de la formación en el ocio, es decir, no impedir que las personas inscritas en el sistema educativo, disfruten de los beneficios que genera el ocio (placer, bienestar, salud, felicidad, etc.) y cumplir con el objetivo de la educación: lograr que, en última instancia, las personas nos desarrollemos humanamente y disfrutemos de una mejor calidad de vida.

Por último, ante un contexto de ocio lleno de retos e incógnitas por indagar y resolver, se pone de manifiesto una ausencia, en relación con el ocio escolar, en temas como la gestión, demanda, espacio, tiempo y recursos o equipos, así como formas de cohesión y acuerdo entre las instituciones educativas, la familia y el estado, que

permitan la inclusión del ocio en los currículos escolares, no solo por su derecho social, sino como un eje importante y necesario en la formación del ser humano.

Referencias

- Barrio, J. (1998). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Ediciones RIALP, S.A.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1989). *La Institución Imaginaria de la Sociedad* (Vol. 1). Barcelona: Tusquets.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá. D.C: Congreso Nacional.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación, Ley 115*. Bogotá. D.C.: Congreso Nacional.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2009). *Ocio Humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, Manuel. (2006). Pedagogía del ocio: una aproximación global. En M. Cuenca, *Aproximación Multidisciplinar a los Estudios de Ocio* (pp. 86-101). Bilbao: Universidad de Deusto.
- De Grazia, S. (1966). *Tiempo, trabajo y ocio*. Madrid: Tecnos.
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del Ocio*. Barcelona: Estela.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hernández, J. (1990). *Pedagogía del ser. Aspectos antropológicos y emancipatorios de la pedagogía de Paulo Freire*. Zaragoza:

- Universidad de Zaragoza. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, L., Portela, H. y Murcia, N. (2005). *La educación Física: ¿Un problema de preparación o seducción?* Armenia: Kinesis.
- Lema, R. y Machado, L. (2013). *La recreación y el juego como intervención educativa*. Montevideo: Grupo Manga.
- Munné, F. (1985). *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. Ciudad de México: Trillas.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2008). *La complementariedad etnográfica*. Armenia: Kinesis.
- Pedro i García, F. (1984). *Ocio y Tiempo Libre ¿Para qué?* Barcelona: Humanitas.
- Pieper, J. (2003). *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Puig, J. y Trilla, J. (2000). *La pedagogía del Ocio*. Barcelona: Laertes S.A.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Stebbins, R. (Marzo-Abril, 2012). Compromiso temporal discrecional: Efectos sobre la elección y el estilo de ocio. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(754), 293-300.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Laertes S.A.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Trilla, J. (2012). Los discursos de la educación en el tiempo libre. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 30-44.
- Waichman, P. (2004). *Tiempo libre y recreación: un desafío pedagógico*. Madrid: Editorial CCS.
- Murcia, N. (2011). *Imaginario sociales. Preludios sobre Universidad*. España: EAE.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social: Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, 6(12), 53-70.
- Weber, E. (1976). *Estilos de educación: manual para estudiantes de pedagogía*. Barcelona: Herder.
- World Leisure and Recreation Association [WLRA]. (1993). Carta Internacional de la Educación del Ocio de la Asociación Mundial del Ocio. En S. Gorbeña, V. González & Y. Lázaro, *El Derecho al Ocio de las personas con discapacidad. Análisis de la normativa internacional* (pp. 243-252). Bilbao: Universidad de Deusto.