

## La recreación educativa como proyecto de formación

*Ricardo Lema\**

**Resumen:** El presente trabajo es un avance de investigación básica sobre el enfoque educativo de la recreación institucionalizada. Asumiendo que la recreación es una forma de intervención socioeducativa, nos proponemos delinear los componentes particulares de este enfoque de intervención. La aplicación del modelo deliberativo de la didáctica desarrollado por Joan Rué, a través de los seis ámbitos que componen todo proyecto de formación, nos permitirá reflexionar sobre la complejidad de estos procesos y su aplicación al campo de la recreación educativa. Se trata fundamentalmente de una investigación básica, centrada en la exploración y actualización de fuentes bibliográficas en el área analizando algunos de los componentes de la intervención recreativa.

**Palabras clave:** recreación, intervención socioeducativa, componentes educativos, proyecto de formación.

### **Educational entertainment as an education project**

**Abstract.** This paper is an advance of basic research on the educational approach of institutionalized entertainment. On the assumption that entertainment is a way of socio-educational intervention, we intend to draw up the particular components of this intervention approach. Applying the deliberative model of didactics developed by Joan Rué, through the six areas that form any education project, will allow us to reflect on the complexity of these processes and their application to the field of educational entertainment. It is mainly a basic research, focused on the study and updating of bibliographic

---

\* Licenciado en Comunicación Social, con Postgrado en Educación en Valores por la Universidad Católica del Uruguay. Candidato a Doctor en Ocio y Potencial Humano por la Universidad de Deusto (España) Director de Deporte y Recreación, en la Universidad Católica del Uruguay.

sources in the field analyzing some of the components of entertainment intervention.

**Key words:** entertainment, socio-educational intervention, educational components, education project.

--

### **Del recreacionismo a la recreación educativa**

Desde sus orígenes en plena consolidación de la sociedad moderna, la recreación es asociada a una intervención educativa del tiempo libre. Sin embargo, es recién en la década del ochenta cuando este enfoque se expande en los ámbitos e instituciones educativas de Uruguay (Lema 1999) y se lo empieza valorar como enfoque de intervención socioeducativa.

Hoy en Uruguay 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 que las segundas se corresponden con los enfoques de recreación educativa (Lema 1999, Waichman 2004). Profundizar en la distinción de estos dos enfoques se vuelve necesario para precisar cuáles son las experiencias que pueden reconocerse en un enfoque educativo. En el contexto uruguayo nos hemos encontrado con que muchas propuestas se definen como educativas en el discurso, pero no siempre han logrado concretarlo en la práctica. Esto plantea dificultades a la hora de delinear los componentes de la intervención que caracterizan al enfoque educativo.

El *recreacionismo* es un enfoque 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 Pablo Waichman, este enfoque “caracteriza a la recreación como un conjunto de actividades que tienen como sentido el uso positivo y constructivo del tiempo libre” (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.

Manuel Cuenca plantea algunas ventajas y desventajas en el modelo centrado en la actividad, las que pueden aplicarse al recreacionismo (208). Como ventaja inicial está el hecho de centrarse en el interés y la motivación personal, aunque luego no sea fácil mantener este interés y comprometer la continuidad. Estas propuestas son atractivas para la planificación pues se adaptan a diversos contextos y públicos, son flexibles y dinámicas adecuándose a las posibilidades de cada uno. Sin embargo, es muy fácil caer en el activismo y el consumo de distintas actividades sin profundizar en ninguna. Si bien contribuye parcialmente a la formación integral de la persona, su influencia educativa es escasa.

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

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

Tomando en cuenta las ventajas y desventajas que plantea Cuenca para los modelos vivenciales (154), podemos reconocer en primer lugar que la fortaleza del enfoque educativo 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 a que el aprendizaje es lento y

demanda un compromiso especial de los docentes, que no siempre son calificados. La planificación de la enseñanza se vuelve difícil cuando se trata de contemplar la libertad del educando quienes, a su vez, se muestran más vulnerables a los impactos negativos que se puedan dar en el proceso de aprendizaje.

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

**Cuadro 1.** Fuente: elaboración propia en base a Cuenca (203)

### Diferencias entre recreacionismo y recreación educativa

<b>Recreacionismo como modelo basado en la actividad</b>	<b>Recreación educativa como modelo vivencial</b>
Énfasis en la actividad	Énfasis en el proceso grupal
Propuesta cerrada en la propia oferta	Propuesta abierta a intereses del grupo
Libertad de elección	Autonomía y participación en elaboración y gestión de la experiencia

Ambos enfoques 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 apunta a lograr la participación de la comunidad en tanto que, en el enfoque educativo, se procura facilitar ciertos aprendizajes personales y grupales.

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

la restringen; asegurar la mayor participación facilitando el acceso a los bienes de ocio.

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

Pero asumir a la recreación desde su papel educativo nos lleva a preguntarnos sobre las particularidades de este enfoque de intervención. Para profundizar en esto incorporamos un enfoque deliberativo de la acción didáctica en un intento de aplicarlo a las situaciones que nos plantea la recreación educativa.

### **Componentes de la recreación proyecto de formación**

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

Creemos que una alternativa interesante es concebir a la recreación como proyecto de formación en lugar de acción didáctica. Analizar la recreación como proyecto de formación implica referirse a las condiciones en las cuales se potencian ciertos aprendizajes. Esto significa que la recreación desarrolla procesos de enseñanza que pueden dinamizar ciertos aprendizajes. Tal cual plantea Gilles Ferry, 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 (55). La mejor mediación que puede proporcionar un docente —cy

en nuestro enfoque, un recreador— implica crear las condiciones adecuadas para que se dé un aprendizaje.

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 estas interrogantes a través de un proceso lineal que parte de la definición de los objetivos de la enseñanza. Tomando en cuenta estos objetivos se definen los contenidos y, a partir de estos, los recursos didácticos a aplicar. Estos recursos son las herramientas apropiadas para obtener determinados efectos educativos y con ellos se desarrollan las actividades. El proceso se cierra con la evaluación del aprendizaje.

Esta concepción del proceso didáctico surge a partir de una racionalidad técnica que invadió 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 estos 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. 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.

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, Joan Rué prefiere hablar de proyectos.

Rué 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.

Para Rué 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 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 y 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. Por ello Rué prefiere aplicar la metáfora de un cubo, donde las seis caras interactúan y dan estructura al proyecto de formación:

[L]a 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. (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 esta transformación y tomando en cuenta las condiciones reales donde esta acción se concreta.

El modelo generativo que propone Rué, 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 repensar la recreación en tanto proyecto de formación, ya que esta puede explicarse mejor desde la deliberación del docente que desde el tecnicismo burocrático. Lo que nos proponemos aquí no es desarrollar un modelo de recreación educativa a aplicar —esto sería situarnos desde un enfoque tecnicista— sino contribuir a fortalecer ciertos criterios que ayuden a los recreadores en la toma de decisiones que supone un proyecto de formación. Para ello tomaremos como hilo conductor los seis ámbitos de deliberación introducidos por Rué.

## Ámbito pedagógico

El Ámbito Pedagógico tiene que ver con la intencionalidad educativa que desencadena todo proyecto formativo, propósito que se sustenta 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 tres referentes.

Como toda propuesta de formación, el valor último que se persigue es la humanización en tanto autorrealización de la persona. Esta es una autorrealización integral, es decir que contempla la multidimensionalidad del ser, y que se plasma en los principios éticos básicos de autonomía, justicia y solidaridad.

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

Pero una mirada ética de la recreación debe atender no sólo al disfrute individual que posibilita el desarrollo personal sino también a la promoción de la justicia social. Para Cristina de la Cruz, 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 (71).

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

En cuanto a la *justicia*, podemos decir que asegurar un acceso equitativo al ocio es un imperativo ético; un ocio justo debe ser un ocio inclusivo. Y respecto a la *solidaridad*, se refiere en este caso a ayudar a los demás en la satisfacción de sus necesidades relativas a las experiencias de ocio; es un componente estrechamente ligado a la responsabilidad social que supone promover conductas y estilos de vida acordes a unos valores morales basados en los derechos humanos fundamentales (79).

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

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

culturales que aseguren el predominio de los comportamientos éticos en la vida cotidiana.

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

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

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

Otro de los aspectos centrales de la orientación pedagógica, en el caso de la recreación educativa, está en el papel que cumple la *participación de los sujetos*. La recreación, en tanto actividad voluntaria, se sostiene en el involucramiento de sus beneficiarios. Pero esta forma de involucrarse no es igual en el caso de propuestas que tienden al recreacionismo que en el

enfoque educativo. La participación en los primeros casos se limita al consumo de actividades propuestas por quienes gestionan el proyecto, de acuerdo al atractivo e interés que genere cada producto. El sentido de la participación, en el caso del enfoque educativo, es otro. Como dice Inés Moreno: “Participar es *ser parte* y no *estar*. Supone identificación y pertenencia con aquello de lo que uno es parte” (113).

Por participación entendemos, en el caso de la recreación educativa, el involucramiento activo de la persona, quien debe ser protagonista de su propio proceso de desarrollo (Moreno, 96), la persona como constructora de su propia historicidad, que se desarrolla a través de los diferentes procesos educativos que protagoniza (Waichman, 103). Implica también la participación activa e integral de la persona, ya que involucra la multiplicidad de dimensiones que la integran. Cuando hablamos de recreación, nos referimos a participar desde lo cognitivo, lo físico, lo afectivo, lo ético, etc.

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

La autogestión debe apuntar a consolidar la libertad en el tiempo del hombre, no sólo en su tiempo libre, sino en todo su tiempo. Qué las actitudes que se dan en el tiempo libre lo trasciendan a toda la vida cotidiana, transformándola globalmente. No es el tiempo libre lo que debe ser libre, sino el hombre. La recreación supone un “aprendizaje del uso creativo del tiempo de vida” (Moreno, 110).

La *actitud lúdica* es uno de los componentes pedagógicos que atraviesa a todo el proyecto de formación. Supone no sólo un componente metodológico, sino también una forma particular de asumir la tarea educativa. El juego en los proyectos recreativos tiñe la mirada sobre la realidad y define una actitud ante la experiencia cotidiana. Como dice Moreno, el juego “constituye la base de

una actitud presente en todos los momentos de la vida y en diferentes planos: el pensar, el sentir y el hacer” (2006, 118).

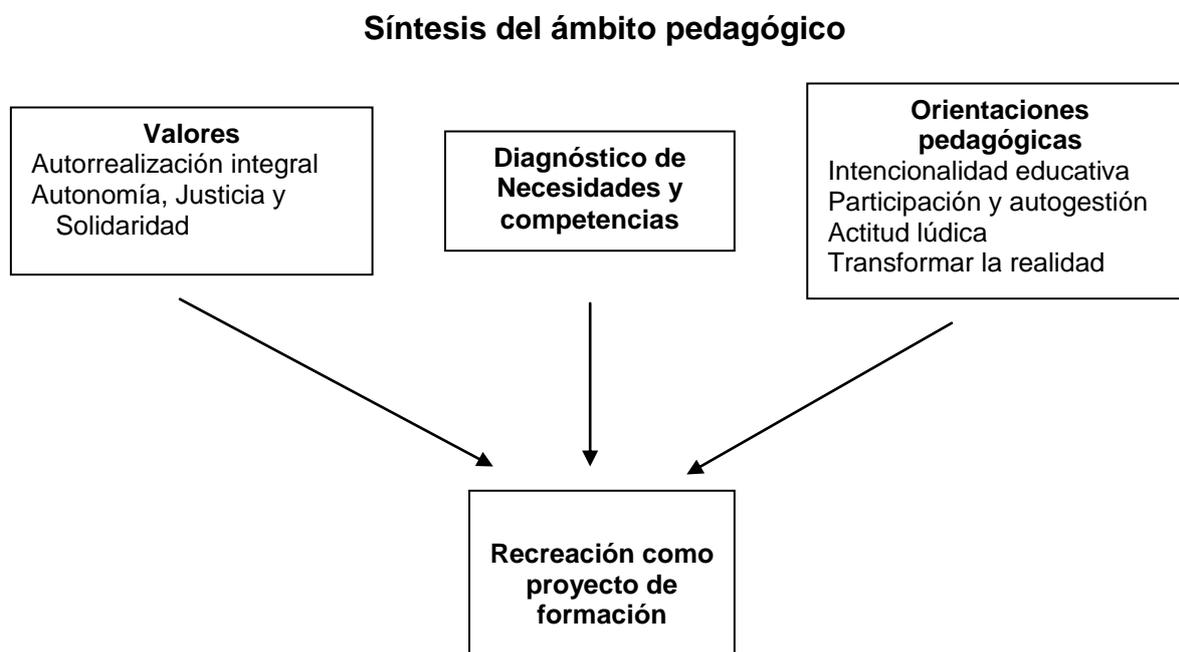
El juego no debe considerarse solamente desde su dimensión hedonista. Si bien es destacable la función del placer como dinamizador del aprendizaje, entendemos que el papel del juego en los procesos de formación radica en su capacidad para transformar la vida cotidiana. Lo lúdico determina las dimensiones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

Finalmente, otro componente pedagógico que orienta la propuesta es una cierta vocación de *transformar la realidad*. Esto es algo que se explicita en los fines manejados por diversos proyectos de formación. En Lema (2003) distinguíamos tres tipos de fines que se le atribuyen a proyectos de formación en recreación: culturales, sociales y personales. Algunos proyectos de formación en recreación apuntan al desarrollo cultural (permitir el crecimiento de estatus, facilitar el desarrollo de la educación, promover la educación en valores), otros al fortalecimiento social (fomentar la integración social, desarrollar la cooperación y la solidaridad, fortalecer los lazos familiares, promover la acción comunitaria y democrática, prevenir situaciones de riesgo social) y otros al crecimiento personal (promover la modificación de conductas, mejorar la calidad de vida, contribuir a la salud física y mental, potenciar las capacidades individuales).

Más allá de que con estos fines concretos se busque un mayor acercamiento a la realidad de las propuestas, en todos ellos subyace una misma intención: transformar (alguna) realidad social. Ya sea que hablemos de desarrollo cultural, fortalecimiento social o crecimiento personal, en todos los casos está implícita una vocación de modificar una realidad concreta. La ideología que está presente en este enfoque surge como reacción a una realidad sociocultural que se cuestiona y se pretende superar (ya sea situaciones de marginación social, comportamientos desviados, valores deshumanizantes, etc.), una realidad que se busca re-crear, es decir "volver a crear", como propone la propia etimología. Recreación es transformación: transformación de la realidad cotidiana, del sí mismo y de la interrelación con los otros. En la recreación uno redefine y transforma su percepción de la vida cotidiana, su percepción de sí mismo y de quienes le rodean, modificando la realidad cotidiana (Lema 2003).

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

**Gráfico 1.** Fuente: elaboración propia (en base a Rué)



En la metáfora del cubo que plantea Rué, 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.

### **Ámbito de las competencias humanas básicas**

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, 128). 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 Ignacio Pozo, todo aprendizaje implica un cambio duradero, transferible a nuevas situaciones y que se da como consecuencia directa de la práctica realizada (162). 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 los ambientes escolarizados es muy recurrente hablar de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales como forma de clasificar estos componentes. Esta tipología suele aplicarse también a los procesos de formación en entornos no formales. Por ejemplo, Cuenca menciona tres tipos de resultados en los modelos de educación para el ocio: los conocimientos, actitudes y habilidades. Sin embargo, creemos que esta distinción no es suficiente para reflejar la complejidad de los aprendizajes que se dan en procesos de formación como los desarrollados en recreación educativa.

Pozo 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>1</sup> (183-93).

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

---

<sup>1</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.

(programas extracurriculares) o fuera de ellas (programas comunitarios) siendo un complemento fundamental para los objetivos de desarrollo humano.

No obstante esto, en el caso de los procesos formativos que se dan en recreación, creemos que su potencial está en aquellos aprendizajes que tienen más que ver con la reestructuración cognitiva. La recreación educativa supone una intervención en los procesos culturales que le dan sentido a la vida cotidiana (Lema 2003) siendo éste uno de los diferenciales más significativos que se dan entre la recreación y otros modelos educativos. A través del juego, se interviene en los procesos de representación poniendo en cuestión las teorías implícitas sobre sucesos y conductas resignificando las representaciones sociales, generando cambios conceptuales e incidiendo creativamente en el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

**Cuadro 2.** Fuente: elaboración propia en base a Pozo (196).

### **Resultados de aprendizaje en Recreación**

#### **Intervenir en los procesos de representación para:**

- poner en cuestión las teorías implícitas sobre sucesos y conductas
- resignificar las representaciones sociales
- generar cambios conceptuales
- incidir creativamente en el desarrollo de estrategias de aprendizaje

### **Ámbito Psicodinámico**

El ámbito Psicodinámico refiere a todo lo que dinamiza la conducta a favor del aprendizaje, especialmente las motivaciones que encuentran los destinatarios y sus posibilidades de satisfacer ciertas necesidades personales. Rué 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 (177) Todos estos elementos tienden a dinamizar la conducta hacia el aprendizaje. Por eso las necesidades no deben verse como déficit, sino como oportunidades que hay que aprovechar y promover.<sup>2</sup>

Los participantes de un evento educativo de este tipo, que es por definición voluntario, se movilizan buscando la satisfacción de diversas necesidades. Los proyectos de formación en recreación tienden a la satisfacción de múltiples necesidades humanas —son satisfactores sinérgicos—. Pero este proceso de satisfacción se ve condicionado por factores psicodinámicos, 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>3</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 operarán como facilitadores o como restrictores para concretar los aprendizajes.

Las actuaciones didácticas de los recreadores tenderán a generar las actitudes y relaciones que aseguren la experiencia educativa. Estas actuaciones dependen del rol que se asume como educador, del proceso

---

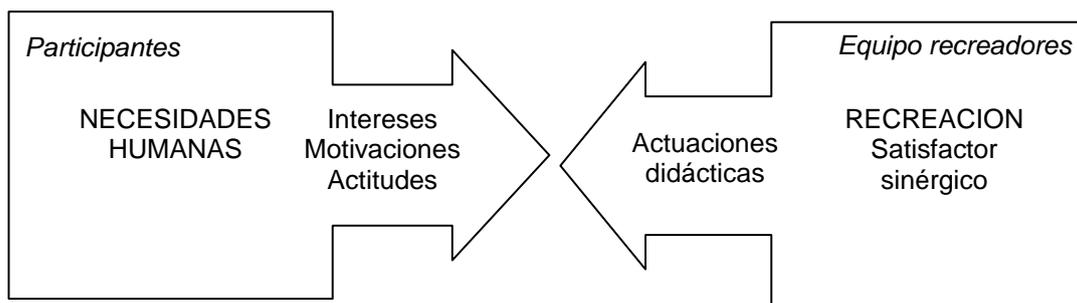
<sup>2</sup> En esta línea, Manfred Max-Neef entiende a las necesidades como carencia y potencia a la vez. Las necesidades no siempre denuncian la ausencia de algo; a veces comprometen, motivan y movilizan a las personas (44). Generalmente, las personas que participan en actividades recreativas no lo hacen para cubrir una carencia sino porque se ven motivadas y movilizadas por la propuesta. Comer puede satisfacer una carencia (cuando se hace por hambre) o puede ser consecuencia de una potencialización (cuando se vuelve una actividad social).

<sup>3</sup> Sobre los aspectos psicodinámicos intrínsecos que inciden en la recreación, ver Bertoni, Mantero y Castelucci (167-95).

grupal que se pueda generar y de la forma en que se organizan las actividades en el marco del proceso de formación. (Puig y Trilla, 131-39)

**Gráfico 2.** Fuente: elaboración propia.

### Aspectos psicodinámicos en Recreación



### Ámbito académico

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

La forma tradicional, es decir la organización académica del conocimiento, está estructurada a partir de asignaturas. Pero en el caso de la educación no formal se asume el punto de vista de quien recibe la enseñanza, del contexto, etc., o de las condiciones de enseñanza (Rué, 151) En este mismo sentido, Guillermina Mesa entiende que los contenidos de la secuencia de actividad recreativa no pueden ser establecidos como los contenidos escolares:

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

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

Siguiendo a Rué, 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. Max-Neef 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. Todos estos contenidos pueden ser atendidos a su vez desde cuatro dimensiones existenciales: ser, tener, hacer y estar (53). Esta dimensión nos amplía el universo de contenidos a considerar en un proyecto de formación: los contenidos pueden referir al desarrollo de atributos personales (ser), a facilitar ciertos elementos instituidos (tener), a promover acciones personales y colectivas (hacer) o a facilitar el acceso a ciertos espacios (estar)

Además de las necesidades de desarrollo, la *situación del proceso grupal* es otro de los elementos que determina contenidos a trabajar, los que tendrán que ver con los procesos de formación del grupo, con el apoyo de la tarea grupal y con el apoyo del desarrollo de destrezas personales y grupales. La dinámica que se produce en la evolución de los grupos define una diversidad de contenidos educativos, los que van variando según el grado de madurez del grupo. En esta línea, Fernando Traversa plantea que un primer conjunto de contenidos tiene que ver con el proceso de conformación de un grupo: presentación de los integrantes y la tarea, conocimiento y confianza

mutua. Otro conjunto de contenidos apunta a facilitar y promover el desarrollo de la tarea grupal: el caldeamiento o la creación de un clima de trabajo, la conformación de subgrupos, el fomento al trabajo en equipo, el diagnóstico-planificación-evaluación de la producción grupal y el estudio y trabajo de ciertos temas relevantes al grupo. Por último, el tercer conjunto de contenidos tiene que ver con generar el desarrollo de destrezas personales y grupales: la afirmación y autoconfianza, la escucha activa y la comunicación no verbal, el manejo de las emociones, la mediación y negociación de los conflictos, y la toma de decisiones.

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

Los recreadores también van desarrollando en su praxis una mirada crítica sobre la realidad, la que pauta de alguna manera los contenidos de su intervención. Podemos encontrar en este discurso, al menos ocho variantes de desafíos educativos a los que nos enfrentamos ante la realidad actual del tiempo libre<sup>4</sup>:

1. Ampliar el "menú recreativo" permitiendo conocer otras propuestas de ocio.
2. Generar alternativas para una utilización constructiva del tiempo libre.
3. Revalorizar el tiempo libre cómo ámbito para uno mismo destacando su "utilidad" social y sus beneficios personales, sociales y ambientales.
4. Modificar las concepciones culturales de tiempo libre y juego haciendo énfasis en el valor del disfrute.
5. Generar la capacidad de autonomía, el goce del placer y la sana recreación.

---

<sup>4</sup> Este listado fue elaborado a partir del intercambio con estudiantes, en ámbitos de formación de profesionales de recreación.

6. Modificar los estilos de vida predominantes de la sociedad postindustrial y las prácticas de tiempo libre que allí se desarrollan.
7. Cuestionar lo establecido proponiendo una nueva ética social, nuevas formas de ser y relacionarse.
8. Integrar los ámbitos formales y no formales de educación, en una pedagogía del tiempo libre que potencie la intervención.

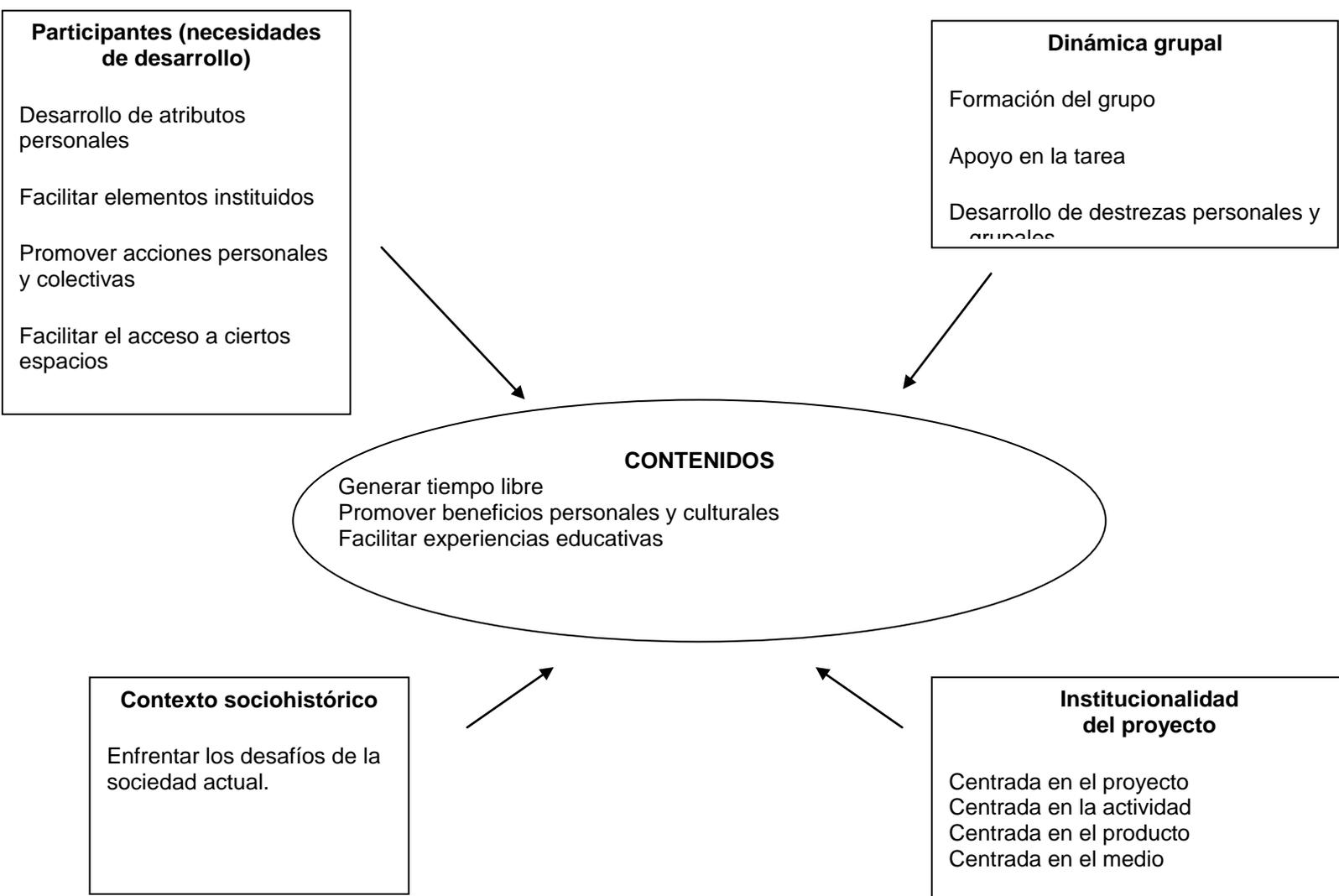
Además de las condiciones del grupo y del contexto, el *tipo de institucionalidad* que tenga el proyecto también condicionará los contenidos. La especificidad de los contenidos dependerá del tipo de proyecto de formación. En este sentido, Jaume Trilla señala cuatro tipos de proyectos de formación en tiempo libre destacando los contenidos que cada una enfatiza, según se centre en el proyecto, en la actividad, en el producto o en el medio. Las propuestas de recreación centradas en el proyecto dan importancia al grupo y sus relaciones, los contenidos se desarrollan en torno a un proyecto compartido promoviéndose la participación en la gestación y gestión de ese proyecto (es el caso del Movimiento Scout y de algunos clubes de tiempo libre). Las propuestas centradas en la actividad dan importancia a la actividad en sí misma y a los medios materiales ofrecidos, 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 refieren a ciertas experiencias no institucionalizadas que priorizan los contenidos que surgen de la vida cotidiana (tal es el caso de la “Ciudad de los Niños” propuesta por el pedagogo Francesco Tonucci).

Tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de los participantes, la dinámica del grupo en el cual se interviene, el contexto sociohistórico en el cual se da la intervención y la institucionalidad del proyecto, surge 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.

**Gráfico 3.** Fuente: elaboración propia

### Determinantes en la selección de contenidos



Para Joseph Puig y Jaume Trilla, 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. (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.

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

### **Ámbito Metodológico**

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 Lars Bonell García, 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” (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” (164). Para Bonell García, este método debe ser coherente con nuestras concepciones ideológicas y teóricas del aprendizaje, pero también debe ser eficaz en su intención de enseñar. A esto le llama la flexibilidad estratégica del método.

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

En primer lugar, podemos decir que los principios que orientan una metodología de la recreación educativa encuentran su fundamento en los movimientos de renovación pedagógica que se han manifestado a lo largo del siglo XX, desde la Escuela Nueva hasta la Educación Popular<sup>5</sup>. Podemos destacar algunos de estos *principios metodológicos* fundamentales de la recreación educativa a través de los siguientes enunciados:

---

<sup>5</sup> Una buena síntesis de los aportes de estas corrientes a la educación no formal se puede encontrar en Rafael Lamata (36-46)

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

En segundo lugar nos referiremos a la forma en que se organiza la estrategia metodológica. Toda estrategia didáctica debe asumir una organización de las acciones, una estructura operativa para la realización de la tarea. La organización de una acción educativa supone un conjunto de personas y medios, estructurados en un sistema de relaciones comunicativas, que realizan un esfuerzo conjunto para perseguir un objetivo común.

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

- la organización de los espacios
- la organización del tiempo
- la organización de los sistemas de comunicación que dan estructura al proyecto
- la organización de la vida cotidiana del grupo, de modo de facilitar los procesos de aprendizaje
- la organización de las normas que dan un marco de acuerdo para el funcionamiento del proyecto
- la organización y animación de las relaciones humanas

- la organización de la tarea, tanto de las actividades planificadas como de las pequeñas acciones de cada día.

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

Las técnicas son procedimientos específicos estandarizados que nos permiten obtener algunos aprendizajes. Según Bonell García, no todas las técnicas se adaptan a cualquier situación de formación. Las técnicas son adecuadas cuando sirven para que se aprenda lo que queremos, cuando se adapta al grupo, cuando los docentes son capaces de guiar su desarrollo con garantías de éxito y cuando se cuentan con los recursos didácticos más adecuados para aplicarla (2003, 199).

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

De acuerdo con este criterio, las técnicas recreativas pueden clasificarse en cinco categorías: lúdicas, de aire libre, de expresión y creación, deportivas y de animación de grupos. Dentro de las técnicas lúdicas agrupamos a los juegos propiamente dichos —cortos o largos, de salón o exteriores, físicos o intelectuales, etc. Las técnicas de aire libre engloban a las propuestas vinculadas al contacto con la naturaleza: campamentos, caminatas, canotajes, cabalgatas, escalada y descenso con cuerdas, ciclismo en sierras, etc. Las técnicas de expresión y creación incluyen toda la variedad de expresión plástica —pinturas, trabajo con arcilla, papiroflexia, escenografías—, de expresión corporal —dramatización, pantomima, sombras chinas- y de expresión musical —tocar y crear instrumentos, canciones, danzas.

Últimamente han surgido nuevas propuestas extraídas del ámbito del espectáculo popular como las técnicas de circo, malabares y las de magia. Como técnicas deportivas denominamos a todas las relacionadas con el uso recreativo del deporte, tanto el tradicional como nuevas propuestas (torneos recreativos, olimpiadas, deportes alternativos). Y por último llamamos técnicas de animación de grupos a todas las que dinamizan los procesos de conformación grupal, que organizan la tarea y que permiten el desarrollo de destrezas personales y grupales. Como toda división, suele ser arbitraria dejando algunas técnicas afuera y otras superpuestas en más de una categoría. De todos modos, esta división permite clarificar la variedad de propuestas que suelen incorporarse en una secuencia didáctica de recreación.

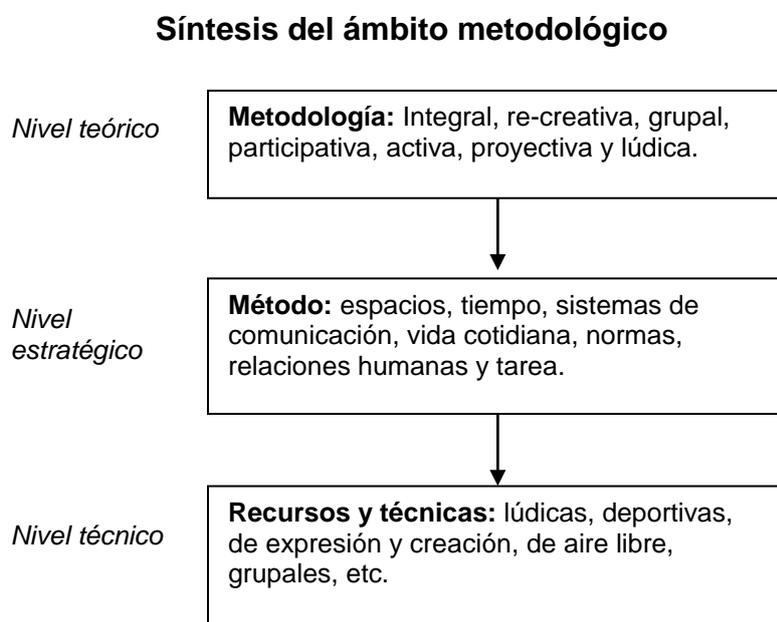
Si bien diferenciamos al menos cinco categorías, hay un común denominador que las une y éste es el juego. Estas técnicas se basan en el juego y en su capacidad de motivación. Son actividades voluntarias, que buscan satisfacer diferentes necesidades vitales y generar un sentimiento de placer en quienes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

Las técnicas precisan de recursos didácticos para llevarse adelante. Estos son elementos materiales que diseñamos o nos apropiamos para, a través de una técnica, insertarlo en un proceso formativo y obtener así algún objetivo de aprendizaje (Bonell García, 210). Una cualidad de la recreación en nuestra región tiene que ver con el diseño artesanal de recursos didácticos, incluso en algunos casos realizados a partir de material de desecho. Esto permite implicar a los recreandos en el diseño de sus propios recursos

interactuando y resignificando los elementos del entorno y desarrollando actividades en sí mismas.

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

**Gráfico 4.** Fuente: elaboración propia



### **Ámbito de la Evaluación**

Completando el recorrido por los seis ámbitos, definidos por Rué 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 Jean-Marie Barbier (77) la evaluación de los procesos de formación es un acto deliberado y socialmente organizado, dirigido a generar juicios de valor sobre la actividad y/o el sujeto de formación.

La evaluación suele ser un aspecto descuidado por la educación no formal. Muchas veces estos programas se limitan a relevar el grado de satisfacción respecto de ciertos aspectos de la acción formativa, sin profundizar en el impacto alcanzado a nivel de los aprendizajes y sin demasiado rigor metodológico.

Se evalúa, sí, 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, 61) <sup>6</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, 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 (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 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

---

<sup>6</sup> Si bien compartimos esta afirmación, también nos resulta interesante la advertencia de Lorenzo Casellas que va en sentido contrario. Para éste, el afán evaluador conlleva un riesgo que es “sobrecargar de tensión evaluativa la acción formativa: la evaluación no puede convertirse en algo más importante que el propio proceso de aprendizaje” (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.

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? (230).

Los proyectos de formación en recreación deben atender a todos estos niveles. Muchas veces la evaluación queda restringida a los primeros niveles valorando la satisfacción sobre diversos aspectos de la acción y, en el mejor de los casos, observando los resultados de aprendizaje en los sujetos involucrados e introduciendo los ajustes necesarios. Pero si la recreación pretende ser una herramienta de transformación social, deberá avanzar hacia los niveles de mayor profundidad evaluando en 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 cuándo, la evaluación puede ser retroactiva para mejorar lo ya hecho, interactiva cuando sirve para ajustar lo que se está haciendo o proactiva cuando orienta la acción según una previsión de lo que sucederá. (Rué, 216) 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, 85). Tomando en cuenta los dos tipos de objetos de evaluación (agentes y acciones) y los momentos en los que debe darse la evaluación (proactiva, interactiva y retroactiva) elaboramos un cuadro donde se distribuyen diferentes aspectos del proyecto de formación en recreación, desarrollados en los ámbitos anteriores. Este cuadro pretende reflejar un sistema complejo de evaluación para este tipo de proyectos.

**Cuadro 3.** Fuente: elaboración propia.

### Objetos de evaluación en Recreación

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

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

Del mismo modo, tomando en cuenta las acciones del proyecto de formación, tendríamos que comenzar por una evaluación proactiva de los valores y de las orientaciones pedagógicas que inspiran el diseño del proyecto. Durante el desarrollo de la actividad, la metodología y en cierta medida las actuaciones didácticas podrán ser evaluadas en forma interactiva procurando concretar los ajustes que permitan aproximarse de la mejor medida a los

objetivos de formación. Y por último, la evaluación retroactiva se concentrará en las actuaciones didácticas realizadas y en la selección de los contenidos de aprendizaje y, al igual que en el caso de los agentes, no sólo importará la calidad de las acciones emprendidas, sino también en qué medida éstas impactan en lo cotidiano y potencian la transformación de ciertos aspectos de la realidad social.

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 dé cuenta de un enfoque complejo de los proyectos de formación en recreación, como el desarrollado en este artículo.

## **Conclusiones**

En este artículo presentamos un avance de investigación que, partiendo del modelo deliberativo de Joan Rué, se propone delinear los componentes fundamentales del enfoque educativo de la recreación institucionalizada. En el recorrido de los seis ámbitos que, según Rué, 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 docente que delibera constantemente sobre las diferentes caras de este proceso y la compleja particularidad de su acción didáctica.

Se trata por el momento de una investigación básica, centrada en la exploración de fuentes bibliográficas que analizan alguno de estos componentes de la intervención recreativa. Aspiramos, en una segunda fase del proceso de investigación, contrastar estas ideas con la realidad empírica de

numerosas experiencias de recreación institucionalizada que se desarrollan en el Uruguay.

## **Bibliografía**

- Barbier, Jean-Marie. *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Bertoni, Marcela, Juan Carlos Mantero y Daniel Castelucci. "Ocio en jóvenes de Mar del Plata: intereses, motivaciones y actitudes" en Toselli, Claudia y María Raquel Popovich *Medio ambiente y ocio*. Buenos Aires.: USAL, 2000, pp. 167-95.
- Bonell García, Lars. "Método: cómo conseguimos que las personas aprendan" en Domínguez Aranda, Rosa y Rafael Lamata Cotanda *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea, 2003, pp. 163-95.
- Casellas López, Lorenzo. "Evaluación de los procesos formativos" en Domínguez Aranda, Rosa y Rafael Lamata Cotanda *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea, 2003, pp. 223-255.
- Cuenca Cabeza, Manuel. *Pedagogía del ocio, modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004.
- De la Cruz Ayuso, Cristina. "Una lectura ética sobre la incidencia del ocio en nuestra sociedad" en Cuenca Cabeza, Manuel (coord.) *Aproximación multidisciplinar a los Estudios del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004, pp. 59-82.
- Ferry, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.
- Froufe, Sindo y María Ángeles Sánchez. *Planificación e intervención socioeducativa*. Salamanca: Amarú, 2005.
- Lamata Cotanda, Rafael. "Fuentes educativas" en Domínguez Aranda, Rosa y Rafael Lamata Cotanda *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea, 2003, pp. 23-55.
- Lema, Ricardo. "Recreación, tiempo libre y educación en el Uruguay" en *Revista Prisma*, vol.11, 1999, pp. 136-42.

- . *Recrear la cultura: recreación, juego y construcción de sentido*. Tesis de Licenciatura. Universidad Católica. Montevideo, Uruguay, 2003.
- Max-Neef, Manfred. *Desarrollo a escala humana.*, Montevideo: Nordan, 1993.
- Mesa Cobo, Guillermina. *La recreación "dirigida": ¿mediación semiótica y práctica pedagógica?* Mimeo, 2004.
- Moreno, Inés. *Recreación: proyectos, programas, actividades*. Buenos Aires: Lumen Humanistas, 2006.
- Pozo, Ignacio. *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza, 2008.
- PUIG ROVIRA, Josep y Jaime Trilla. *Pedagogía del Ocio*. Barcelona: Alertes, 1996.
- Pulgar Burgos, José Luis. *Evaluación del aprendizaje en educación no formal*. Madrid: Narcea, 2005.
- Rué, Joan. *Qué enseñar y porqué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Traversa, Fernando. *Las técnicas en el apoyo de destrezas personales y grupales*. Montevideo: Foro Juvenil-SIPRON, 2002.
- Trilla Bernet, Jaume. "Tres pedagogías del tiempo libre" en *Educador* vol.72, pp. 8-27.
- Waichman, Pablo. *Tiempo libre y educación, un desafío pedagógico*. Buenos Aires: PW, 2004.

Recibido el 14 de junio de 2010

Aceptado el 23 de setiembre de 2010