

Recreación, Enseñanza y Escuela

Compiladores

Astrid Bibiana Rodríguez Cortés

Juan Manuel Carreño Cardozo

Andrés Díaz Velasco

Grupo de investigación Lúdica, Cuerpo y Sociedad
Licenciatura en Recreación y Turismo
Universidad Pedagógica Nacional



Editorial
Kinesis

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Recreación, enseñanza y escuela / compiladores, Astrid Bibiana Rodríguez Cortés, Juan Manuel Carreño Cardozo, Andrés Díaz Velasco. — 1a. ed. — Armenia : Editorial Kinesis, 2016.

210 p. ; 24 cm.

ISBN 978-958-8952-19-2

1. Recreación escolar 2. Ocio 3. Educación de niños I. Rodríguez Cortés, Astrid Bibiana II. Carreño Cardozo, Juan Manuel III. Díaz Velasco, Andrés

CDD: 790.0135 ed. 20

CO-BoBN- a978780

Recreación, enseñanza y escuela

© Astrid Bibiana Rodríguez Cortés - Juan Manuel Carreño Cardozo - Andrés Díaz Velasco - Daysi Edith Moreno García - José Raúl Jiménez Ibañez - Jenny Johana Castro Ballén - Jeannette Plaza Zúñiga - Catalina Campuzano R. - Joselín Acosta Gutiérrez - Pompilio Gutiérrez Africano

Derechos Reservados

© Editorial Kinesis

I.S.B.N. : 978-958-8952-19-2

Primera edición: 2016

Diseño y Diagramación Electrónica:
Editorial Kinesis

Impreso por: Editorial Kinesis
Cra. 25 No. 18-12 Armenia - Colombia
Telefax: (6) 740 15 84
Teléfono: (6) 740 9155
E-mail: editorial@kinesis.com.co
www.kinesis.com.co

Impreso en Colombia / Printed in Colombia

Hecho el Depósito Legal en cumplimiento con la Ley 44 de 1993.
Decreto 460 de 1995

Todos los Derechos Reservados

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, la recopilación en un sistema informático, ni la reproducción por cualquier medio o procedimiento, sin el permiso previo y por escrito de la Editorial Kinesis.

RECREACIÓN, ENSEÑANZA Y ESCUELA

ASTRID BIBIANA RODRÍGUEZ CORTÉS

JUAN MANUEL CARREÑO CARDOZO

ANDRÉS DÍAZ VELASCO

DAYSI EDITH MORENO GARCÍA

JOSÉ RAÚL JIMÉNEZ IBAÑEZ

JENNY JOHANA CASTRO BALLÉN

JEANNETTE PLAZA ZÚÑIGA

CATALINA CAMPUZANO R.

JOSELÍN ACOSTA GUTIÉRREZ

POMPILIO GUTIÉRREZ AFRICANO

Capítulo 3

RECREACIÓN EN LA ESCUELA. APUNTES SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CLAVE TEÓRICA

JEANNETTE PLAZA ZUÑIGA

Licenciada en Educación de la Universidad de La Sabana, Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y Doctoranda en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata. Profesora Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle y miembro del grupo de investigación Educación ciudadana, ética y política. Consultora en los campos de la educación y la comunicación para organismos y universidades como UNESCO, ICFES, COLCIENCIAS, Universidad de Valencia, Universidad de Guayaquil, UNAD, Uniminuto, Cabildos Muisca y Kankuamo, entre otros.

Correo electrónico: jpz_13@yahoo.es

CATALINA CAMPUZANO R.

Profesora investigadora en temas de comunicación, educación y visualidad. Coordinadora de Investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UNIMINUTO. Miembro del grupo de investigación Comunicación, lenguaje y participación. Doctoranda en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata. Magister en Docencia de la Universidad de La Salle y Licenciada en Lengua Castellana, inglés y francés de la misma universidad. Ganadora de la beca Virginia Gutiérrez de Pineda a jóvenes investigadores, otorgada por Colciencias en 2009.

Correo electrónico: ccampuzanno@gmail.com

Este capítulo surge como parte del proyecto de investigación Pedagogía y Metodología de la Recreación en la Escuela, desarrollado por la Licenciatura en Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional⁹, el cual tiene como objetivo general “construir un modelo pedagógico – metodológico contextualizado de intervención de la recreación en la escuela”. Se presenta aquí, una construcción del campo de la práctica pedagógica, por medio del análisis teórico de tres perspectivas: las teorías de la reproducción, la filosofía política y los estudios interculturales.

Para abordar la categoría pedagogía, con propósitos recreativos, es sugerente cuestionar el sesgo homogenizante con el que ha cargado históricamente. Este artículo está asociado con la necesidad urgente planteada por Derridá (1971) de deconstruir el mundo teórico que ya consideramos verdadero sin cuestionamientos, y que consecuentemente con Nietzsche (1963), es base de nuestros pensamientos eurocentristas derivados de la cultura helena.

En este sentido, el proyecto Pedagogía y metodología de la recreación en la escuela, va más allá de pretender limitar al estudiante en formación en sus espacios libres, en sintonía con la advertencia de Foucault (1993) sobre el dominio de tiempos, es-

.....
⁹ Proyecto realizado en 2012, con la participación de los investigadores Bibiana Rodríguez (Investigadora Principal), Pompilo Gutiérrez y Juan Manuel Carreño.

pacios y, en últimas, de la libertad del hombre, como característica de continuidad de la modernidad.

Así pues, el presente artículo aborda la categoría de práctica pedagógica desde tres perspectivas teóricas y su vínculo con el campo de la recreación, con el fin de lograr la construcción de relaciones transformadoras entre profesores, estudiantes y conocimiento, así como de servir de vínculo entre la teoría y la práctica. Por tanto, la intención del escrito consiste en proponer formas de potenciar la recreación del conocimiento en colectivo, y de la formación de formadores en este campo, así como contribuir a minimizar las relaciones de poder acostumbradas en la escuela actual.

Fundamentar la pedagogía en recreación exige, en términos de diseño curricular, una mirada ontológica que inspire la propuesta investigativa desde los ideales de mundo y de seres humanos que lo habitan. En otras palabras, demanda facilitar la generación de escenarios donde sea posible la inclusión de experiencias de los agentes, de tal manera que el diseño curricular no se vea como una simulación de futuros, sino que asuma que el espacio académico es un territorio de construcción de historia, en el cual es viable la transformación de los contextos socio-culturales presentes.

Ya documentaba muy acertadamente McLaren (2003), la categoría estudiante de calle, en la cual compendia al estudiante en los espacios –que se pueden considerar sus territorios- y en sus tiempos, en tanto no están regulados por la escuela. Son claras algunas evidencias que muestran cómo el estudiante en situación de calle, a diferencia de cuando se encuentra en situación académica, se mueve de diferentes modos, habla y en general actúa diferente. En los espacios controlados, es decir en situación

académica, aparece marcado por lo aprendido año tras año en su prolongado sometimiento, al repetir lo que la pedagogía ha definido como el mundo que debe conocer y hacer.

En definitiva, los temas que se abordan para desarrollar la pedagogía y sus vínculos con la recreación, pretenden contribuir con algunos elementos articuladores y complementarios a las otras tres categorías del proyecto experiencia, libertad y territorio e historia. Así entonces, se abordará en primer lugar la práctica pedagógica desde los estudios sociológicos; en segundo lugar desde los estudios de la filosofía política y, en tercer lugar, desde los estudios interculturales.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: FLEXIÓN Y REFLEXIÓN

En una primera perspectiva, diversos autores coinciden en tomar la práctica pedagógica como una práctica social, en tanto es una acción que se realiza en tiempos y espacios determinados cultural e históricamente. Así, autores desde Durkheim (1999) hasta Bourdieu (1993,2005), han servido de eje interpretativo para muchos estudios sobre este fenómeno, pues al plantear la relación entre lo sociológico y lo pedagógico, ponen en evidencia la necesidad de indagar más allá de la simple actividad de aula, teniendo en cuenta que la práctica tiene una naturaleza dinámica, inestable, singular e incierta, y se enriquece con concepciones implícitas de lo que es real, de acuerdo con el contexto social donde son producidas.

Así, el hecho educativo no se rige por construcciones mentales teóricas que dicen lo que se debe hacer o no en el aula, es decir no se rige por el seguimiento de modelos establecidos de relación sistemática y repetitiva clase tras clase, sino que se constituye, por el contrario, como resultado de la práctica realizada en un momento espacio-temporal, y que en su más profunda estructura, está compuesto por las relaciones entre los agentes sociales.

Por ende, la abstracción del hecho educativo juega una doble función, que podría ejemplificarse desde la física, así: si tenemos

que la práctica docente es una práctica social y la tomamos como un elemento social estructural, vemos que la teorización educativa permite dos situaciones:

(a.) Una situación flectora, es decir un momento de deformación de la práctica desde sus ejes centrales, cuando los docentes son preparados en la educación profesional para enfrentarse al salón de clase, estudiando conceptos como currículo, didáctica, planeación, administración o evaluación desde diferentes autores, lo que tiende a definir su práctica pedagógica futura; y (b.) Una situación reflectora, o sea una devolución de la deformación en dirección contraria a la inicial, cuando los que leyeron las teorías deben transitar entre lo que dice el concepto y lo que sucede en el aula, que es -a fin de cuentas-, lo que se convierte en espacio de especulación, sistematización y futura teorización de la práctica misma.

Esto último, lo que sucede en el aula, no se podría ejemplificar como un único y específico instante, pues deja ver universos y realidades diversas según los momentos históricos, las condiciones culturales, las territorialidades y las subjetividades de los actores mencionados anteriormente.

De esta manera, la práctica pedagógica encuentra en la cotidianidad de la escuela lugares internos y externos de modificación de la posición de las estructuras y no de la estructura misma, puesto que ésta tiende a estar en reposo cuando no se aplica en ella una fuerza flectora o reflectora. Si tomamos esta posición de reposo como un lugar inicial de reproducción de la estructura social normal de la práctica docente, las situaciones de flexión y reflexión pasarían a ser lugares para la producción. Este postulado, leído desde la teoría de Bourdieu (2005), sugiere un vínculo entre la cotidianidad del aula y el interés docente de transformar sus

prácticas, ya que si tenemos en cuenta que la escuela contribuye a la instauración de los órdenes sociales¹⁰, las fuerzas que permiten la producción, se encuentran en los campos de la flexión y la reflexión.

.....

10 Para Bourdieu (2005), la institución escolar contribuye a que la distribución del capital cultural siempre tienda hacia el mismo lugar y a que, por ende, la estructura social tienda a continuar en el tiempo con algunas modificaciones. En palabras del mismo autor "se sabe que el título escolar credencial, contribuye eficazmente, allí y donde quiera, a asegurar la reproducción social, logrando la perpetuación de la estructura de distribución permanente que, aunque tenga todas las apariencias de igualdad, está marcada por un sesgo sistemático a favor de los detentores de un capital cultural heredado" (p. 128)

DE LA PRÁCTICA A LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Una segunda perspectiva, surge en el estudio de la práctica docente desde la filosofía política, especialmente desde los planteamientos de Arendt (2005). Esta filósofa, que hace un estudio de la acción humana, parte de la caracterización de las actividades humanas de la vida activa, la labor (referida a la conservación de la especie), el trabajo (adquisición y desarrollo de bienes prolongados) y la acción (posicionada como una creación esencial que busca la libertad). Esta diferenciación, pone al hecho educativo en el tercer tipo de actividad, si se le considera como una acción política, en tanto educar permite al ser la realización como humano.

De acuerdo con Arendt (2005), la acción humana es una suerte de segundo nacimiento, que tiene lugar en cuando el ser humano pasa de la esfera privada a la pública, lo que vinculado a la distinción discursiva, le permite una ilimitada e impredecible recreación de la historia a partir de la propia comprensión.

Si traemos esto a las consideraciones sobre la práctica pedagógica, podemos notar que el tránsito de lo privado, es decir de la vida individual, a lo público, o sea a la vida colectiva, particularmente en la escuela, podría verse como un momento socializador de prácticas plurales; esto quiere decir, que son los agentes mismos, los que construyen las propias realidades con una fina-

lidad de realización por medio del aprendizaje con el otro, y no como un lugar temporal regulado por macro-entidades.

Para Arendt (2005) otro elemento necesario para la acción humana es el discurso, ya que le da su carácter revelador. Esta característica en la escuela, permite a los agentes dar cuenta de quiénes son. Para la autora, "sólo el hombre puede expresar esta distinción y distinguirse, y sólo él puede comunicar su propio yo y no simplemente algo: sed o hambre, afecto, hostilidad o temor" (p.200).

Nótese entonces, que el acto de renombrar la práctica pedagógica, y transformarla en la acción pedagógica, sugiere una puesta en común (colectiva-intersubjetiva) de las experiencias, expectativas, realidades y sueños de los sujetos escolares, con el fin de lograr comprender-se, comprender-los y buscar la (nuestra) libertad en la esfera pública.

PEDAGOGÍA DESDE LA INTERCULTURALIDAD

Como tercera y última perspectiva, los estudios interculturales han permitido profundizar en la necesidad de oxigenar los saberes pedagógicos desde lo local, a partir de narrativas provenientes de las realidades latinoamericanas, que dan raíces no reconocidas a epistemes innovadoras en el campo educativo; tal son, a manera de ejemplo, los aportes de Freire (1985), Dussel (2007), Walsh (2005), entre muchos otros, en términos de posturas y orientaciones emancipatorias frente las ideologías que conviven en la escuela.

En términos de Escobar (1996) es necesario abrir espacios para desestabilizar los modos dominantes de saber. Es decir que se debe ver la teoría como “un conjunto de formas de conocimiento en disputa, originadas en diversas matrices culturales”. Con ello, no se pretende la liberación de los pueblos oprimidos, sino su reivindicación en el mundo, tomando como válidas sus concepciones, saberes y prácticas, (en muchas ocasiones más legítimas que las modernizantes); lo que permite la acción desde ellos y no hacia ellos (p. 418).

Debido a lo anterior, el contenido de este apartado está basado en las diversas investigaciones realizadas¹¹ en el marco de

.....
11 Proyectos de investigación realizados por las autoras del presente capítulo: “Concepciones de educación

búsquedas de los saberes ancestrales de los pueblos nativos de América en torno a sus maneras de educar durante la vida desde los principios y prácticas culturales, mantenidas unas y a punto de desaparecer otras.

Para iniciar, es importante resaltar que todo el apartado cuenta con traducciones metafóricas, que ilustran formas de nombrar los elementos propios de la práctica pedagógica, ya que se considera que el discurso no es un elemento de simple trasmisión, sino que trae consigo una apuesta por redimensionar la acción desde el lenguaje, para no perpetuar las relaciones culturales existentes.

Es así, como uno de los principales hallazgos, traduce el concepto pedagogía, por Respetar el camino, que se considera una posibilidad de acción¹², única en la fuente, ya que implica entrar o no entrar, así como única en el fin, pues lleva a comprender o no comprender, a crear nuevas formas de vida; pero es múltiple en el misterio de cada uno, y por tanto cada uno llega hasta dónde quiere llegar y decide por dónde hacerlo.

Para las construcciones en pedagogía de la recreación, dada la categoría de la libertad como eje importante, es necesario precisar que la posibilidad de acción está estrechamente ligada entonces a la comprensión no necesariamente antes de las actividades, reflexiones o interacciones previstas sino durante y al final, a

.....
política en pueblos originarios de Colombia y México" (2012-); "Participación democrática: sus vínculos con la democratización del conocimiento, la participación ciudadana y una mejor calidad de vida. Casos Pueblos Originarios"; (2009-2011) "Concepciones y prácticas de educación ciudadana en jóvenes Kankuamos, caso 5" (2007-2009). Los pueblos originarios con los que se han compartido las búsquedas son: Kankuamos y Coguis de la Sierra Nevada de Santa Marta, Muiscas del resguardo de Cota, Embera Sihapidahara y Embera Katio, Siquani y Pastos de la región nariñense.

12 Entendida desde Certeau (2006, p.14)

la decisión de participar o no y a la multiplicidad de las llegadas. Como se advierte, el ámbito educativo invita, sugiere y lanza a la acción, pero es en el camino que se recorre, donde estudiantes y profesores construyen sus propias vías hacia la identificación y construcción de sus seres, con miradas de largo aliento, no solo para el aquí y el ahora, sino como sujetos ontológica y filogenéticamente conscientes de su papel desde y en la historia.

PUNTOS DE QUIEBRE

La vía occidental de la pedagogía, es interpretada por algunos pueblos originarios desde cuatro puntos de quiebre, que ameritan cuestionamientos cuidadosos: en primer lugar, ¿qué piensan o dicen de mí los otros?; en segundo lugar, la identidad copiada; en tercer lugar, el aprendizaje por repetición; y, por último, la búsqueda casi exclusiva de reconocimiento.

El primer punto se refiere a las dinámicas sociales que se dan frecuentemente en la escuela y en las cuales el eje central es la atención del estudiante frente a lo que dicen los otros sobre él, bien sea por miedo al ridículo (manifestado a través de burlas o con las diversas maneras de bullying); o por su interés en figurar (aparecer en las escenas como mejor que los demás). Estas dos manifestaciones son, en muchos casos, la mayor prioridad o preocupación en el espacio escolar, haciendo que la construcción del cada uno pierda validez en dicho contexto.

Tal descentramiento tiene como consecuencia el segundo punto, que sostiene el desarrollo de una identidad copiada, sin manifestaciones particulares, que no da cuenta de construcciones individuales. ¿Cómo entonces pueden figurar la creatividad y la construcción del conocimiento en colectivo?

El tercer punto tiene que ver con el aprendizaje por repetición,

que hace referencia a los contenidos manejados en la escuela y lo que se espera que digan y hagan los estudiantes; en algunos casos, la reconfiguración y la apropiación del conocimiento se limitan a la reproducción de lo que dicen los libros o lo que indefinidamente lleva el profesor al aula, y a pesar de que en otros casos existen creaciones propias, estas no siempre cuentan con resonancia en el colectivo general.

Finalmente, el cuarto punto es la búsqueda de reconocimiento, dado por las calificaciones y por la consecución de títulos académicos, lo cual se presenta a diario en la escuela, particularmente en épocas de exámenes (éstas prácticas evaluativas han sido eliminadas en muy escasas instituciones). En este sentido, los efectos negativos del poder de la evaluación como el estrés, los llantos, insultos, acosos, sobornos, así como la duda de la honestidad de los estudiantes, están a la orden del día (Plaza, 1997).

Estas dinámicas no son las que propone ninguna de las teorías pedagógicas, sin embargo han derivado de las prácticas pedagógicas cotidianas. Al respecto es necesario precisar que las trampas y plagios de los estudiantes se interpretan como resistencias a exigencias del aprendizaje que no corresponden con lo enseñado.

Pareciera que la pedagogía en recreación no tuviera que heredar de los otros campos del conocimiento tales prácticas, pero también es posible que ello se constituya en un desafío. Por una parte, los estudiantes en general reaccionan favorablemente ante las actividades de recreación, según muestran algunos estudios¹³, lo cual puede descartar el cuarto punto, en tanto lo más

.....

13 En consulta realizada a profesores y directivos de 50 Instituciones educativas de Cundinamarca, en el marco de la labor realizada por la FES, el 90% de los consultados calificaron en escala de 1 a 5, con la mayor: 5, a los

importante no sean las calificaciones, sino el gusto por el crecimiento del ser.

Sin embargo, si las repeticiones y las estructuras curriculares se plantean de manera rígida, sólo desde lo que la institución considera que se debe conseguir (habilidades y destrezas, competencias) se puede caer en las mismas dinámicas de resistencia frente a lo impuesto sin un sentido conocido.

A causa de lo anterior, es necesario enfatizar que no basta con hacer creer a los estudiantes que lo enseñado es lo adecuado; se requiere volver a lo que motiva el currículo, es decir a entrar en miradas transformadoras de realidades no deseadas, para construir mundos mejores que los vividos actualmente, caracterizados por la zozobra, los desbalances, las injusticias y las vidas sin razones trascendentales.

.....
estudiantes en su desempeño en las áreas de educación física y artes, mientras que matemáticas y lectoescritura se calificaron entre 1 y 2 argumentando que las primeras les gusta mucho, mientras que en las otras no logran lo esperado porque prefieren ver televisión, sus padres no los apoyan o no tienen la capacidad para apoyarlos y otras razones. (FES, Gobernación de Cundinamarca)

ELEMENTOS PEDAGÓGICOS PARA VOLVER A APROPIAR

Las prácticas pedagógicas, abordadas desde las propuestas interculturales, parten de reconocer que el conocimiento ancestral está con el ser desde antes de su nacimiento, lo que indica que la historia, la cultura y la genética son reconocidos y puestos en escena en el cotidiano vivir. (Plaza y Campuzano, 2009)

Pareciera en cambio, que la posibilidad de acción, en lo acostumbrado en el ambiente académico, es como lo dice el profesor: lo que se debe hacer, pensar o sentir, sin vínculo con lo personal; por lo tanto, se considera posiblemente recomendable volver efectivamente sobre la historia, sobre lo que trae el estudiante consigo mismo, para partir de allí; pero cada uno es quien puede hacer el ejercicio, la práctica pedagógica sólo provoca tal reflexión.

En la búsqueda de la historia propia, es volteando los ojos hacia adentro (Plaza y Campuzano, 2009), a veces en la búsqueda de metas planteadas por los maestros, que el aprendiz se ve en la necesidad de hacerse preguntas trascendentales, relativas al ¿por qué? Casi siempre en positivo: ¿por qué será que...? a lo que suelen formular posibles hipótesis del estilo ¿será que...? para caer en lo abrumador de la duda: ¿por qué... ni yo mismo me entiendo? La forma negativa suele aparecer también como hipótesis: ¿Será que me están cobrando? ¿Será que me están avisando...? (Plaza y Campuzano, 2009)

Esta metáfora de voltear los ojos hacia adentro puede ser apropiada para tratar la práctica pedagógica en términos de recreación, para incluir la pregunta formulada por el propio estudiante acerca de lo que piensa, lo que hace, lo que siente en el camino de la formación. De esta forma, el por qué de la enseñanza de la recreación puede descubrir y redescubrir su ámbito, para plantear un currículo dinámico que sería apropiada a la vida común.

En esta instancia, vale la pena recordar la semántica de la recreación, pues pareciera que nos indicara algo que debiera ocurrir también en los otros campos del conocimiento, ya que invita a reconstituirse con cada generación. Al respecto Arendt (2005) se refiere a la aparición de la vida como única esperanza de la especie ante tantas equivocaciones. Hace ya tiempo que se habla de las nuevas generaciones como esperanza para el planeta, pero justamente es la recreación del ser en el sentir y en el pensar, la que puede dar lugar a la revitalización de la especie.

La introspección, también plantea otras posibles guías acerca de la evaluación, entendida como hacer altos en el camino para reflexionar sobre lo alcanzado y lo que aún falta. Da claves fundamentales frente a la concepción de los procesos de autoevaluación, cambiando el lugar desde donde se evalúa, es decir que permite al estudiante entrar en la valoración personal y, sin el preámbulo externo, pasar a la modificación, en lugar de cuestionar las razones por las cuales el profesor valora de una manera u otra (Plaza, 2004). Dicha autoevaluación requiere también de la guía de un profesor cuya práctica pedagógica tiende a formar para la reflexión, que recrea en el espacio evaluativo el silencio, la concentración en la autorevisión, no por temor a represalias, sino porque los estudiantes lo encuentran importante para sus vidas.

También hay en estas prácticas unas maneras diferenciadas del

tipo de respuestas a las que usualmente se acostumbra, pues los cuestionamientos y las reflexiones no permiten respuestas rápidas y concretas como en los exámenes, pues no se puede repetir aquí lo transmitido por el profesor y los libros.

Así, en el recorrido formativo es muy importante el hecho de que, gracias a las condiciones descritas, las herramientas de aprendizaje son elaboradas por los mismos estudiantes, no se trata pues de estrategias pedagógicas diseñadas en contextos distintos al del aprendiz; cada individuo ha de descubrir su manera de resolver, de aprender y permanece alerta al camino que debe hacer; el aprendizaje es un desafío.

En conclusión, es sólo cuando la persona en formación construye herramientas propias frente a los desafíos encontrados, que puede guiar a otros y ser maestro. Estas premisas pueden ser fundantes para los programas de licenciatura y particularmente de licenciatura en recreación, en tanto sugieren dar respuesta a las preguntas ¿Quién soy yo? ¿A dónde pertenezco? ¿Para qué estoy aquí?, buscando centrar posicionamientos individuales y colectivos en el territorio y en el tiempo, en los actuales momentos de incertidumbres identitarias.

Igualmente, la práctica pedagógica en la recreación se determina por las posibilidades de dinamizar el contexto, es decir que ronda más el hecho de la creación que el hecho de la entretenimiento, procurando el desarrollo imaginativo integral y la flexibilidad cognitiva, de manera que posibilita re-crear realidades más humanas.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós
- Bourdieu, P. (1993). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XX
- De Certeau, M. (2006). *La debilidad de creer*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Derridá, J. (1971). La difference. En: VV.AA., *Teoría de Conjunto*, trad. S. Oliva, N.Comadire y D. Oller. Barcelona: Seix Barral.
- Durkheim, É. (1999). *Educación y sociología*. Ed. Diálogo, tercera edición, México.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. La Piqueta
- McLaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual, Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, D.F: Siglo veintiuno editores.
- Nietzsche, F. (1963). Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral. En: *Obras Completas*. Trad. Euduro Ovejero. Quinta Edición. Buenos Aires: Aguilar.

- Plaza, J. (1997). *Acreditación y evaluación instrumentos de poder*. Programa Alfa, Unión Europea – Universidad de Cartagena.
- Plaza, J. (2000) Informe Técnico. *Proyecto Pléyade*. FES-Gobernación de Cundinamarca.
- Plaza, J (2004) *Diógenes – Curso práctico-teórico de investigación*. Disponible en línea: <http://diogenesinvestigacion.blogspot.com/>
- Plaza, J. y Campuzano, C. (2009). Concepciones de ciudadanía en Jóvenes Kankuamos. *Informe Técnico* – Universidad de La Salle.
- Walsh, C. (2005). (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. En: Catherine Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. pp. 13-35. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-AbyaYala.