

Aportes a la construcción de una metodología basada en la recreación educativa. La experiencia de la Universidad Católica del Uruguay

Ricardo Lema
Martín Pérez

Recepción: 04/09/2023 / Aceptación: 23/02/2024

Resumen

El inicio en 1999 de un programa académico en Educación para el Tiempo Libre y la Recreación significó un punto de inflexión en el desarrollo de este campo académico en el Uruguay y la consolidación de un rol profesional específico. Luego de veinticuatro años de formación en recreación educativa, con el aporte de este espacio a la formación profesional y a la producción académica, puede reconocerse un modelo educativo propio que parte del reconocimiento del ocio y la recreación como oportunidades educativas. Este artículo busca presentar el estado actual de este modelo a través de una propuesta metodológica de intervención (MIRE) que se sustenta en los fundamentos de la recreación educativa. Se desarrolla esta metodología y se ilustra a partir de dos experiencias de práctica profesional en el marco de la licenciatura en Recreación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay. La sistematización de estas experiencias en un desarrollo metodológico puede ser un aporte para enriquecer a la pedagogía social.

Palabras clave

Recreación educativa, intervención sociocomunitaria, metodología, Uruguay.

Contributions to the construction of a methodology based on educational recreational: the experience of the Catholic University of Uruguay

The launch in 1999 of an academic programme on Leisure and Educational Recreational marked a turning point in the development of this academic field in Uruguay and the consolidation of a specific professional role. After twenty-four years of the provision of training in educational recreational, taking into account its contribution to vocational training and academic production, a fully-fledged educational model emerges, based on the recognition of leisure and recreation as educational opportunities. This paper presents an overview of the current state of the model through a methodological intervention proposal based on the fundamentals of educational recreation. The methodology is developed and illustrated through two experiences of professional practice within the framework of the degree in Educational Recreation at the Catholic University of Uruguay. Systematising these experiences into a methodological development may contribute to enriching social pedagogy.

Keywords

Educational recreation, socio-community intervention, methodology, Uruguay.

Cómo citar este artículo:

Lema Álvarez, R. y Pérez Pollero, M. (2024). Aportes a la construcción de una metodología basada en la recreación educativa. La experiencia de la Universidad Católica del Uruguay. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 83, p. 13-32.



ISSN 2339-6954

▲ Introducció

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

Si bien la recreación organizada se desarrolla desde los países anglosajones y de la mano del deporte y la educación física, en algunos países latinoamericanos se ha desarrollado un enfoque propio que toma distancia de su matriz fundacional. En este contexto de revisionismo, algunos autores de la región han acuñado el concepto de recreación educativa (Waichman, 2021; Lema y Machado, 2021), englobando así un conjunto de prácticas que buscan diferenciarse del enfoque recreacionista de los países anglosajones, atendiendo a componentes pedagógicos y didácticos de la intervención. Uruguay se encuentra entre estos países que están buscando su propio modelo de recreación, apelando a fundamentos pedagógicos desde una mirada más integral.

El impulso que han alcanzado estas propuestas en los últimos años ha impactado positivamente en la configuración de un campo profesional y académico de la recreación

Actualmente, la recreación organizada en Uruguay refiere a un conjunto de prácticas diversas, que se dan en una gran variedad de ámbitos e instituciones tanto del campo de la educación formal (instituciones escolares y otros programas asociados al sistema de educación pública, como es el caso de los campamentos educativos) como a organizaciones del ámbito no formal (clubes de niños, centros juveniles, colonias, etc.). El impulso que han alcanzado estas propuestas en los últimos años ha impactado positivamente en la configuración de un campo profesional y académico de la recreación, en el cual la Universidad Católica del Uruguay (UCU) ha asumido un rol destacado para la profesionalización y la producción de conocimiento.

Producto del desarrollo del campo de la recreación en las últimas décadas del siglo xx, la UCU inició en 1999 un programa universitario de formación, que desde el año 2010 es reconocido como licenciatura de cuatro años de duración. En el marco de la carrera, los estudiantes realizan prácticas curriculares donde se evidencia la progresión de las competencias profesionales en contextos reales que representan diversos ámbitos de desempeño profesional.

Luego de veinticuatro años de desarrollo y consolidación de la carrera, que han permitido la sistematización de diversas experiencias y la producción de conocimiento, creemos relevante explicitar algunos aportes para la construcción de un campo disciplinar para el ocio y la recreación educativa.

Marco conceptual

Como plantean Lema y Machado (2021), tradicionalmente se ha concebido la recreación como una actividad o conjunto de actividades que se dan en el tiempo libre, con la participación voluntaria y desinteresada del sujeto, motivado intrínsecamente por el disfrute. Es un satisfactor de diversas necesidades, no sólo de descanso y entretenimiento, también de socialización, participación e identidad, entre otras. (Osorio, 2019; Quintero, 2021)

Si bien en el uso coloquial se suele confundir la recreación con los conceptos de ocio y de tiempo libre, diversos estudios dan cuenta de los énfasis y matices, producto de sus recorridos históricos y geográficos (Gerlero, 2004; Gomes y Elizalde, 2012; Lema y Machado, 2021). Debido a la influencia anglosajona, los conceptos de recreación y tiempo libre tienen más desarrollo en los países hispanoamericanos, aunque más recientemente se ha incorporado el concepto de ocio desde su significado más experiencial. El concepto de recreación suele asociarse en la región a acciones organizadas y con finalidad educativa.

En este sentido, entendemos la recreación educativa como una práctica pedagógica que interviene en las posibilidades de disfrute del tiempo libre en un grupo o comunidad, movilizándolo la capacidad lúdica del sujeto para recrear su entorno, creando así mejores condiciones para la participación de la comunidad en su propio desarrollo humano, en un paulatino proceso hacia la construcción de la autonomía de todos los sujetos implicados (Lema y Machado, 2021).

Asumir la recreación como práctica pedagógica implica un acto educativo que es intencional. La intención no es sólo una manifestación de deseo, supone también explicitar cómo se concreta ese objetivo. Mesa Cobo (2023) reconoce en la recreación organizada una forma de influencia educativa, es decir, de ayuda pedagógica intencionada y planificada, mediante la cual se organiza la actividad conjunta. Hablamos de práctica pedagógica y no sólo educativa, pues esto implica además de una acción determinada, una práctica reflexiva y crítica que le da un sentido a la acción educativa.

En tanto el recreacionismo suele centrarse en la posibilidad de elección para el consumo de una oferta de actividades que es planificada por el recreador, la recreación educativa pone el foco en la experiencia educativa mediada por una secuencia de formación recreativa de largo plazo (Lema y Machado, 2021).

Esa intención tiene como punto de partida el reconocimiento de una oportunidad educativa, a partir de las experiencias de disfrute que se dan en nuestro tiempo libre. Aquellos momentos en los que disfrutamos intensamente lo que hacemos, asociados a un tiempo libre que no sólo es disponible sino también de ejercicio de nuestras libertades, son una oportunidad para



Asumir la recreación como práctica pedagógica implica un acto educativo que es intencional

intervenir educativamente. Y así lo han entendido diversas innovaciones educativas a lo largo del tiempo, desde Platón, pasando por los humanistas del renacimiento, Don Bosco (fundador de la congregación católica salesiana), Georges Williams (fundador del movimiento Young Men's Christian Association-YMCA), Baden Powell (fundador del movimiento Scout), por nombrar algunos referentes diversos. Se trata de potenciar las experiencias satisfactorias de ocio como experiencias educativas (Cuenca, 2014). Para ello, el punto de partida será lograr un estado de bienestar físico, mental o social, por lo cual la recreación, en tanto actividad placentera, genera las condiciones para iniciar un proceso de desarrollo humano (Osorio, 2019).

Para la recreación educativa el juego no sólo es un recurso o una herramienta, es también un componente transversal en la experiencia educativa. Más que educar a través del juego, se trata de un verdadero aprendizaje lúdico, que se propone movilizar el potencial lúdico del sujeto. La lúdica entendida, como la definen Lema y Machado, como:

Una dimensión del desarrollo humano –como la corporal, la cognitiva, la afectiva, la social, la ética, la política, la sexual, etc.– y al igual que el resto de las dimensiones, deben abordarse integralmente para lograr el máximo desarrollo de estas potencialidades. En tanto dimensión existencial está presente en el juego, pero también en muchas otras actividades humanas como el arte, el deporte, la ciencia, etc. (2021, p. 35).

La recreación educativa trabaja a partir de los lenguajes lúdico-creativos (Mesa Cobo, 2023) y recuperando las vivencias lúdicas y culturales de las comunidades y grupos con los que interviene, pues es desde la ludicidad del sujeto que se puede desarrollar las transformaciones que la educación se propone.

En este enfoque la comunidad es protagonista de su proceso de desarrollo, por lo que la participación comunitaria es un componente estratégico fundamental. Participar es mucho más que consumir actividades, supone el involucramiento activo de la persona, quien debe ser protagonista de su propio proceso de desarrollo. Se trata de pasar de un modelo de participación asistencialista –en el cual, a veces, se relevan intereses, pero no se involucra en las decisiones– a un modelo de coparticipación en la definición y gestión de las propuestas recreativas. Desde este enfoque se apunta a la construcción colectiva a partir de experiencias, saberes, vivencias y percepciones de las personas, permitiendo una mayor apropiación de las decisiones y un mayor compromiso psicológico (Osorio, 2019).

La recreación educativa tiene como objetivo, más allá del sano entretenimiento, el desarrollo humano de la comunidad y de los sujetos que la integran. Reconociendo la recreación como un satisfactor sinérgico que, al tiempo que atiende necesidades, potencia también el desarrollo de la identidad, la participación, la protección, el entendimiento, la creación, el afecto, la autonomía, satisfaciendo integralmente las necesidades y creando escenarios para el desarrollo humano (Osorio, 2019).

Para la recreación educativa el juego no sólo es un recurso o una herramienta, es también un componente transversal en la experiencia educativa

La comunidad es protagonista de su proceso de desarrollo, por lo que la participación comunitaria es un componente estratégico fundamental

La recreación educativa tiene como objetivo el desarrollo humano de la comunidad y de los sujetos que la integran

Por último, la finalidad de la recreación educativa tiene que ver con la construcción de autonomía en el tiempo. Se trata de educar no solo en un tiempo libre de obligaciones, sino también, en el ejercicio de la libertad sobre nuestro tiempo, aprender a gestionar de forma autónoma nuestras temporalidades (Waichman, 2021). La autonomía en el tiempo refiere a la capacidad de elegir, libre de coacciones, y de construir libremente nuestro propio proyecto de vida basado en la satisfacción vital. Pero esto no es posible lograrlo sin una vivencia justa y solidaria del ocio (Lema y Machado, 2021), lo que implica asegurar un acceso equitativo al ocio, afectando positivamente los derechos de toda la comunidad. En el entendido de que el máximo desarrollo personal no se alcanza sin contribuir en la satisfacción de las necesidades de toda la comunidad.



Desde esta definición que implica asumir un enfoque particular de la recreación, desde la Universidad Católica del Uruguay hemos desarrollado, con los años, una metodología de intervención acorde a los fundamentos expuestos. La Metodología de Intervención en Recreación Educativa (MIRE) ha orientado la intervención en los diversos ámbitos y contextos donde se realiza la práctica educativa, tanto en el ámbito escolar como en el comunitario.

La Metodología de Intervención en Recreación Educativa (MIRE)

Si bien el campo de la recreación se ha desarrollado en las últimas décadas y han proliferado diversidad de prácticas, todavía existe un desafío en la sistematización y producción de conocimiento. Esto no es nuevo, pues es un tema recurrente en los diferentes ámbitos que trabajan en la recreación.

Desde la licenciatura en recreación educativa, en su afán por aportar al desarrollo del campo de la recreación, se viene realizando esfuerzo por sistematizar y compartir los avances que emergen de los procesos de formación. De ahí surge la necesidad de dar forma a una metodología de intervención en recreación educativa que oriente y ordene las formas de trabajo no sólo en el ámbito educativo escolar, sino también en el trabajo con organizaciones comunitarias y socioculturales. Entendemos que esta metodología es solo un punto de partida que debe adaptarse a cada escenario, pero creemos que es un aporte a la acumulación de prácticas y saberes. Asimismo, no hemos encontrado variedad de antecedentes que propongan una metodología propia de la recreación y que recupere los elementos esenciales que la diferencian de otras disciplinas o de otras pedagogías sociales. En este contexto, consideramos que hay un espacio que necesita ser indagado, siempre desde la convicción de que la sistematización es una forma de circular y discutir ideas.

Surge la necesidad de dar forma a una metodología de intervención que oriente y ordene las formas de trabajo en el ámbito educativo escolar y en el trabajo con organizaciones comunitarias y socioculturales

Como se ha definido anteriormente, tomaremos como punto de partida a Lema y Machado, quienes definen a la recreación educativa como:

Una estrategia particular de intervención socioeducativa orientada a crear las mejores condiciones para el desarrollo humano de la comunidad y facilitar las condiciones personales para la construcción de la autonomía del propio tiempo de la comunidad. Esto supone la construcción de un proyecto de formación –acción didáctica compleja– en torno a actividades de disfrute, cuyo fin es el desarrollo humano a través de la libertad en el tiempo, en las que el componente lúdico juega un papel determinante (2021, p. 50).

Esta definición presenta una serie de dimensiones que deben ser tomadas en cuenta para avanzar en una posible metodología que desarrolle procesos enmarcados desde esta concepción. La primera se trata de entenderla como una intervención socioeducativa y, por lo tanto, como una acción estructurada que tiene una intención y un objetivo educativo (Morata García, 2014). La segunda es que estos objetivos deben estar en consonancia con la idea, en su más amplia acepción, de desarrollo humano y soberanía temporal (Wajman, 2017). Es decir, este tipo de intervención debe estar orientada a buscar que los sujetos y las comunidades puedan desarrollarse y ser protagonistas de su tiempo. La tercera dimensión implica la concepción de persona y el imperativo de reconocer la dimensión lúdica de los sujetos y la experiencia lúdico-recreativa como un espacio de libertad.

Para orientar las intervenciones, tomamos los principios metodológicos propuestos por Lema y Machado (2021), pero consideramos que merecen una revisión, luego de una década de su elaboración y de muchas experiencias en las que los hemos visto tensión. Para los autores, la metodología recreativa se basa en siete principios orientadores: contempla todas las dimensiones del ser; se basa en la capacidad del sujeto para recrear su mundo; la participación dinamiza el proceso de formación; la tarea se organiza en proyectos basados en el interés de los participantes; se educa actuando sobre lo cotidiano y potenciando lo extraordinario; el grupo es la unidad básica de formación; y su eje radica en el potencial educativo del juego.

Los autores mencionados definen la metodología de la recreación como integral, ya que atienden integralmente a la diversidad de potencialidades personales. Y es también re-creativa, ya que implica intervenir creativamente sobre el entorno, las relaciones con los demás y sobre sí mismo. Es una metodología participativa, en la cual los participantes se hacen cargo de su propio proceso de aprendizaje. Es activa, pues supone implicarse activamente en actividades tanto cotidianas como extraordinarias. Y es proyectiva, pues se organiza en torno a proyectos basados en el interés de los participantes.

Además de estos principios metodológicos, Lema y Machado (2021) proponen otros dos que merecen ser puestos en discusión.

El primero es que definen que el grupo es la unidad básica de formación.

Sin duda, la dimensión grupal es fundamental y potencia los procesos de desarrollo de todos los participantes. En la medida que exista una grupalidad que pueda sostener los procesos, esta será contemplada como un elemento central del proceso de intervención. Sin embargo, en las diferentes experiencias que hemos realizado, sobre todo en contextos complejos y vulnerables, la construcción de una grupalidad estable se presenta como un desafío de la intervención y en algunos casos no es viable. Esta realidad tensiona este principio metodológico e impone revisar la dimensión grupal como unidad básica.



La grupalidad potencia los procesos de formación

Con base a esto entendemos que se debe considerar al grupo como un potenciador de los procesos personales, pero que es necesario ampliar la mirada sobre los tipos de grupalidades e incluir diferentes configuraciones. En tal sentido, se podría reformular el principio de la siguiente manera: la grupalidad potencia los procesos de formación.

El segundo principio para considerar es el que plantea que su eje radica en el potencial educativo del juego. Si bien existe una larga tradición que encuentra valor educativo en ciertas prácticas lúdicas, en particular en los juegos, entendemos que este principio se sustenta en potencial de aprendizaje que tienen las prácticas lúdicas. Es decir, consideramos que este principio debe apelar a resaltar la dimensión lúdica de los sujetos y su vínculo con el aprendizaje y el desarrollo. De esta manera, ya no se trata del uso de juegos con fines educativos, sino de incorporar la dimensión lúdica y ponerla a disposición de la propia intervención. Además, este viraje en el principio amplía la posibilidad de comprensión del papel de lo lúdico en los procesos de recreación educativa. Una posible reformulación de este principio podría ser: se parte del potencial que tiene la dimensión lúdica de los sujetos para su desarrollo y aprendizaje.

Estos principios metodológicos encuadran la MIRE de una forma particular, porque implica una forma de comprender a los sujetos y los procesos destacando la participación, los intereses, la capacidad de recrearse y la dimensión lúdica. Además, cada uno de ellos son la marca de identidad y permite diferenciarla de otras metodologías disponibles (Morata García, 2014; Úcar, 2022).

A partir de estos principios, la MIRE propone una secuencia de intervención que consta de las siguientes etapas:

1. Acercamiento
2. Construcción constructante
3. Diseño de la secuencia de encuentros
4. Ejecución de las intervenciones
5. Cierre de secuencia de encuentros
6. Cierre, evaluación y transferencia
7. Sistematización de las experiencias

Acercamiento

El acercamiento es la primera etapa de la intervención e implica que el equipo de trabajo comience un proceso de familiarización con cuatro elementos centrales: los antecedentes conceptuales, el contexto, la grupalidad y los participantes. Esta etapa es transversal a todo el proceso, esto implica que, si bien al comienzo es necesario prestar particular atención al acercamiento, se debe iterar sobre este proceso para profundizar en la composición de lugar necesaria para liderar una intervención.

El acercamiento a nivel conceptual implica revisar antecedentes –artículos, libros, revistas, informantes– que refieran de alguna manera al tipo de proyecto que se va a desarrollar. Esto significa buscar otros proyectos que hayan abordado desde la recreación el trabajo con la población, el contexto o las temáticas específicas. Esta etapa busca que los recreadores se involucren con el estado del arte y, sobre todo, que logren incorporar la evidencia disponible para construir su proyecto (Bedriñana et al., 2021). La importancia de la sistematización de experiencias de sentido a esta etapa, porque pone a disposición el acumulado del campo.

El acercamiento a nivel de contexto implica ahondar en las características contextuales dentro de las cuales se enmarca la intervención. Conocer el perfil institucional, conocer al equipo referente y acordar las condiciones de la intervención. Además, ahondar en las características del territorio y de la población que lo habita resulta fundamental para diseñar una intervención. Sobre el acercamiento a nivel grupal, implica una serie de encuentros con los participantes, en los cuales el principal objetivo es construir las bases del grupo y la predisposición para comenzar el proceso de trabajo. Este nivel se establece desde la potencia de la vida en grupo y sus posibilidades. En tal sentido, implica la mirada aguda sobre el proceso grupal, en el caso de que lo haya, o de las posibilidades de desarrollo de una grupalidad que permita sostener los procesos que emergen del trabajo. En la etapa de acercamiento, también se debería dedicar algunos encuentros para fortalecer la dimensión grupal y lograr intervenir en su proceso, ya sea para acercarse, así como para generar las condiciones necesarias para su desarrollo.

Por último, es necesario realizar un acercamiento a la biografía lúdico-recreativa de los participantes. Esto implica ahondar en las experiencias significativas previas y en los itinerarios de ocio (Monteagudo y Cuenca, 2014) que condicionarán sus preferencias y elecciones, y que de alguna manera darán sentido a las diversas actividades, lugares, personas y tipos de propuesta en las cuales las personas participen. Ahondar en este aspecto permite conocer cómo se constituye el repertorio lúdico y habilita a poder diseñar intervenciones que profundicen este tipo de experiencia, pero que al mismo tiempo amplíen la gama de vivencias lúdico-recreativas. Para eso es necesario dedicar tiempo y esfuerzo para que las personas puedan recorrer su

biografía y componer una narrativa sobre su propio trayecto lúdico. Como recreadores, el trabajo es identificar los rasgos constitutivos de la biografía de cada participante, los factores que determinan sus elecciones de ocio y los desafíos para el desarrollo humano de cada segmento de población, para tomarlo en cuenta en el diseño de las intervenciones.

Con estos elementos se conforma la etapa de acercamiento y se espera que el equipo que diseña la intervención logre familiarizarse con los elementos personales y grupales, así como con toda la información que pueda ser relevante para el proceso. Al mismo tiempo, la etapa de acercamiento debería incluir una serie de encuentros que den comienzo a la intervención, es decir, la etapa de acercamiento implica necesariamente espacios de encuentro con los participantes.



Construcción constructante

Este es el proceso mediante el cual se elaboran, en conjunto con los participantes y de manera participativa, los proyectos que se llevarán a cabo. La idea de construcción se refiere a un proceso que desarrolla y que acumula, no se trata de la simple elección del proyecto. Esto implica que los facilitadores deben diseñar una serie de encuentros que tengan como objetivo disponer una variedad de formas de orientar a los participantes para que logren decidir por dónde les gustaría proyectar la experiencia. Además, este tipo de abordaje tiene el desafío de recuperar las vivencias previas y, al mismo tiempo, proponer unas nuevas. De esta forma, la construcción constructante debe reforzar los conocimientos previos y ampliar el repertorio de experiencias.

La concepción de construcción constructante se sostiene sobre dos nociones que son fundamentales para ir desarrollando el proceso de intervención: participación e intereses. En cuanto a la noción de participación, la entendemos aquí como los procesos que estimulan la capacidad de los sujetos de ser protagonistas en su desarrollo, tomar decisiones y ser autónomos. Sin duda, esto se puede dar en diferentes niveles, porque entendemos que a participar se aprende participando y que es necesario adecuar las modalidades a las experiencias previas de las personas. En tal sentido, Hart (1993) propone que la participación debe ser entendida en diferentes niveles y utiliza la metáfora de una escalera de la participación. Los escalones más bajos serían escalones en los cuales no existe una participación real, mientras que a medida que van subiendo los peldaños se intensifica la participación.

Más allá del aporte específico de esta noción, queremos resaltar que es fundamental contemplar la participación de los sujetos y entender la importancia de trabajar desde este principio metodológico.

La construcción constructante debe reforzar los conocimientos previos y ampliar el repertorio de experiencias.

La concepción de construcción constructante se sostiene sobre dos nociones fundamentales: participación e intereses

La otra noción que sostiene a la construcción constructante es el concepto de intereses (Sánchez Iniesta, 1995; Pérez-Pollero y Velázquez, 2019), que se inspira en la propuesta pedagógica de Ovidio Decroly (Muset, 2007; Wagnon, 2021) sobre los centros de interés. Los intereses desde esta perspectiva son núcleos –que pueden incluir temáticas, actividades, experiencias de ocio– que tienen la capacidad de satisfacer diferentes necesidades. Según la propuesta del pedagogo, un centro de interés es fin y medio, en la medida que ahondar en él es un fin en sí mismo, pero en el proceso se generan diversos aprendizajes. Es por esto que la idea de intereses resulta particularmente interesante para una metodología que pone en el centro a los sujetos.

En la misma línea, Dumazedier (1980) ha indagado en los intereses recreativos y ha propuesto cinco tipos: físicos, prácticos, artísticos, intelectuales y sociales. El interés físico se manifiesta en la participación activa y voluntaria del individuo en las actividades físicas y deportivas. El interés práctico refiere a actividades manuales, como el bricolaje o la actividad artesanal con fines recreativos. El interés artístico se canaliza en actividades de consumo y producción cultural. El interés intelectual alude a las actividades voluntarias que promueven el desarrollo cognitivo. Por último, el interés social se manifiesta en las actividades que promueven la interacción y relacionamiento con otros.

Tomando como referencia la colaboración y los intereses de los participantes, la construcción constructante trata de una serie de encuentros que se diseñan para elaborar los intereses del grupo, acercarse a ellos y decidir colectivamente en cuál profundizar primero, así como una primera reflexión sobre qué quieren aprender. Por tanto, en esta etapa de la metodología, los participantes se preguntarán sobre qué hacer, cómo hacerlo y por qué considerarán que es relevante para ellos.

El rol de los facilitadores en esta etapa implica ahondar en los intereses de los participantes, de manera que no sea una simple enunciación superficial, sino que tratará de ir construyendo una densidad del concepto. Es así que un interés debe ser construido y enriquecido, acompañando el proceso de construcción. Además, como planteamos que la metodología trabaja, en general, con dispositivos grupales, el facilitador tendrá que ir mediando entre los intereses individuales y colectivos, negociándolos y dando la forma adecuada para que se puedan convertir en una secuencia lúdico-recreativa. Esto implica prestar particular atención a los procesos grupales y a la toma de decisiones, que entendemos que tienen que estar basadas en la idea de consenso.

Finalizada esta etapa, es esperable que el grupo tenga una lista de los intereses en los que quiere profundizar y la decisión tomada sobre cuál indagar primero. Si el proceso se lleva adelante de forma satisfactoria, los participantes estarán motivados en el desarrollo de la primera secuencia, entre otras cosas, porque ellos la han elegido de diferentes opciones y entienden el potencial que tiene para su experiencia.

Diseño de la secuencia de encuentros

Esta etapa admite diferentes formatos de desarrollo, dependiendo del nivel de participación e involucramiento deseado por los facilitadores. En la versión más compleja, se invita a algunos de los participantes a diseñar la primera secuencia, es decir a ser parte del diseño. En otra versión, cuando las condiciones no lo habilitan o se prefiera mantener el efecto sorpresa, los facilitadores serán los encargados de diseñar los encuentros para el desarrollo de la primera secuencia.

En tal sentido, este momento comprende la planificación de una serie de intervenciones que buscan profundizar en el interés elegido por el grupo, y diseñadas con una secuencia específica y coherente, donde la lúdica tiene el lugar central. Estos encuentros deben seguir un encuadre común y tendrán que ir acumulando en involucramiento y profundidad. Para ir desarrollando los diferentes intereses, los facilitadores podrán utilizar diferentes técnicas lúdicas, plásticas, deportivas, expresivas, grupales, cada una de ellas al servicio del interés propuesto.

Por otro lado, si bien existen diversos dispositivos para el desarrollo de cada encuentro –por ejemplo, la metodología de taller (Cano, 2012)– entendemos que la metodología en recreación es coherente y se potencia si se incorpora la secuencia lúdica. Las secuencias desarrolladas por Dinello (2006), Mesa Cobo (2023), Pavía (2021) y el colectivo La Mancha (2017), más allá de sus matices, plantean algunas etapas comunes: la apertura a la predisposición lúdica, la inmersión en el universo lúdico, la problematización de la vivencia y su significación como experiencia, para su transferencia final a la vida cotidiana. Esta secuencia, permite una vivencia lúdica que se entremezcla con aprendizajes de diversa índole y que potencian los procesos de intervención.

En esta etapa, es esperable contar con una serie de planificaciones, trabajadas en colectivo o por el equipo facilitador, que propongan diferentes formas de ahondar en el interés escogido por los participantes.

Ejecución de las intervenciones

Esta etapa implica llevar adelante la primera secuencia de encuentros y se deben considerar las adaptaciones y adecuaciones que la propia práctica y que el grupo requiera. Durante estos encuentros primará la búsqueda de la experiencia lúdico-recreativa, pero a su vez se deberá poner particular atención a cómo los participantes y las grupalidades van habitando la secuencia. Es necesario atender a los emergentes y las necesidades concretas que surgen durante el proceso y, si es necesario, se pueden postergar o modificar las planificaciones.



Este momento comprende una serie de intervenciones que buscan profundizar en el interés elegido por el grupo, diseñadas con una secuencia donde la lúdica tiene el lugar central

Durante esta etapa se recomienda ir hilando una narrativa que permita dar continuidad a los encuentros, buscando construir una historia que permita ir significando el recorrido y las experiencias de cada participante. Asimismo, es importante contemplar los momentos de reflexión individual y colectiva que permitan ir recuperando los principales aprendizajes.

Cierre de secuencia de encuentros

Cuando el grupo termina de abordar el primer interés, y entiende que es pertinente cambiar, se realiza un cierre de la secuencia. Este cierre implica elaborar el proceso vivido y dar sentido a los aprendizajes. El cierre es uno de los momentos más importantes de la secuencia, porque implica dar por finalizado el interés y generar el espacio, real y simbólico, para que se puedan trabajar otros intereses.

Luego de finalizada esta etapa, y si los tiempos del proceso lo permiten, se puede volver a desarrollar una etapa de construcción constructante, en donde se compone un nuevo interés para profundizar, pero a partir de incorporar la secuencia previa. El proceso de intervención puede durar varias secuencias o giros en el espiral que propone la metodología. Es muy importante que los facilitadores busquen que los participantes conecten con lo transitado en la secuencia anterior, que puede tener relación con los intereses, pero también con las dinámicas grupales o el desarrollo personal, para que puedan poner en juego en la siguiente secuencia.

Cierre, evaluación y transferencia

Esta etapa marca el cierre del proceso. Muchas veces este momento está marcado por los calendarios de las instituciones en las cuales se enmarca la intervención, pero, aunque el grupo siga realizando actividades, es importante marcar un cierre en el ciclo. Recomendamos, cada cierto tiempo, poder marcar un hito de cierre que permita visualizar lo transitado, para poder elaborar la experiencia.

Los encuentros deben estar orientados a procesar la experiencia y buscar qué elementos de lo vivido han sido significativos

Los encuentros de la etapa deben estar orientados a procesar la experiencia y buscar qué elementos de lo vivido han sido significativos. Implica acompañar el proceso de metacognición para valorar las transformaciones durante el proceso, tanto a nivel individual como grupal. Es importante tener en cuenta que el cierre en sí mismo debe ser procesual, es decir, que implica una serie de encuentros donde se trabaje el fin del proceso.

Sistematización de las experiencias

Una vez finalizada la intervención, incluyendo la evaluación en los distintos niveles, creemos necesario generar una sistematización de la experiencia (Jara, 2018; Barbosa-Chacón et al., 2015; Ávila-Meléndez y Cortés-Montalvo, 2017). Esto tiene dos objetivos. Por un lado, contar con la experiencia sistematizada para compartir con otros equipos. Por otro, entendemos que hay un aprendizaje profundo de los equipos de trabajo al sistematizar sus propias prácticas, en la medida que implica una reflexión analítica de la intervención desarrollada.

Atender al desafío de la sistematización es prioritario en un campo que se está consolidando y donde existe una variedad de prácticas. Asimismo, permite divulgar nuevas prácticas y construir sobre lo que realizan otros equipos. Por otro lado, la opción de sistematizar experiencias surge del convencimiento de que no hay dos intervenciones que sean iguales y que no se trata de recetas que se ponen a disposición, sino de experiencias ancladas en una realidad particular, pero que bien desarrolladas pueden orientar a otras intervenciones. En tal sentido, es importante mostrar los claros y oscuros y las tensiones, así como las reflexiones incómodas que surgen cuando se trabaja desde el compromiso con el otro. Solo si nos comprometemos con esa honestidad sobre el proceso podremos compartir experiencias útiles y pertinentes.

Tomando en cuenta esta propuesta metodológica, desde la licenciatura en Recreación Educativa se han desarrollado experiencias en diversos ámbitos y para poblaciones con necesidades muy diversas.

Experiencias de recreación educativa

A modo de ilustración de los fundamentos y principios metodológicos antes expuestos, vamos a presentar cuatro experiencias desarrolladas por docentes y estudiantes de la carrera.

La máscara - Grupo eternas primaveras - SACUDE

Eternas primaveras es un grupo de personas mayores que se reúnen una vez por semana en el SACUDE, un centro comunitario anclado en un barrio periférico de la ciudad. Si bien las personas que participan de las actividades provienen de diversos sectores sociales, muchos de los participantes se encuentran en situación de vulnerabilidad. El centro trabaja a partir del deporte, la cultura y la salud, y depende de la Intendencia de Montevideo del Uruguay. Este grupo hace quince años que se reúne y trabaja sobre diferentes



La sistematización es prioritaria en un campo que se está consolidando y donde existe una variedad de prácticas

temáticas e intereses de las mujeres, constituyéndose como un espacio que propone un espacio de referencia desde un paradigma del envejecimiento activo. El espacio está acompañado por dos coordinadoras, una promotora comunitaria en salud y una trabajadora social.

Durante el 2022, estudiantes de la licenciatura en Recreación Educativa acompañaron el proyecto con el objetivo de integrar distintas intervenciones desde la recreación educativa. En diálogo con la organización y con las coordinadoras del espacio se resolvió integrar la MIRE al trabajo cotidiano del grupo.

En una de las intervenciones más significativas, luego del acercamiento y la construcción constructante, se definió avanzar con una secuencia que permitiera trabajar la autoidentificación a partir de técnicas plásticas. La definición surgió de un proceso en el cual las participantes enunciaron los desafíos que encontraban en esta etapa de la vida y de sus prácticas de ocio más cotidianas como realizar diferentes manualidades. Asimismo, los equipos de coordinación y de orientación de la organización consideraron pertinente la elección, pensando desde una mirada transversal y situando el proceso grupal a lo largo del tiempo y los desafíos percibidos desde la organización.

Con base a esto, se trabajó en una secuencia que se denominó “La máscara”, y que tuvo como objetivo reforzar los elementos de autoidentificación positiva a partir de la construcción de máscaras. Siguiendo la narrativa de un programa de televisión, que busca identificar quién es el cantante detrás de una máscara, se llevó adelante la secuencia. En un primer momento, se trabajó en que cada participante construyera su máscara utilizando una técnica de papel maché. Esto se realizó en varios encuentros, en los cuales los facilitadores iban acompañando a las mujeres en la definición de los rasgos constitutivos de cada una de ellas y cómo plasmarlos en una máscara, a través de los gestos y de los colores. Asimismo, por la forma en la cual trabajaron, por grupos y en diferentes salones, el resto no tenía idea del proceso que llevaba el resto de las compañeras.

Luego de finalizadas las máscaras, se les pidió a las participantes que escribieran una historia sobre la máscara, que recuperara los aspectos fundamentales de su ser mujer, vecina, madre, abuela, y lo que quisieran plantear sobre lo que les gusta. Además, se les pedía que no se revelará el nombre ni ningún rasgo que pudiera develar su identidad o cuál de las participantes era. Finalmente, se les pidió que eligieran una canción que las pudiera representar y que quisieran cantar con la máscara, y luego se desarrollaron algunos encuentros para ensayar la gala final.

El evento central de la secuencia fue la presentación, ambientada en un programa de televisión, de cada una de las máscaras, las cartas y las canciones cantadas en vivo. Luego, cada una de las participantes intentaban adivinar cuál de sus compañeras estaba bajo la máscara y enunciar qué cosas le re-

sonaba. Con esto se trabajaba la mirada del otro y el fortalecimiento de la autopercepción.

Por último, para el cierre del taller se realizó una muestra de las máscaras en el vestíbulo central de la institución, donde el resto de la comunidad pudo conocer el proceso. El cierre hacia la interna del grupo se realizó a partir de retomar la construcción de la máscara y ahondar en esas cuestiones que nos hacen lo que somos, nuestra historia y nuestras características personales.

La secuencia logró desarrollar un proceso en el cuál las participantes pudieron identificar sus rasgos identitarios positivos, reconocerlos como parte de su identidad y luego componer una máscara que simbolizara todas estas dimensiones. Luego de múltiples evaluaciones y recuperando el punto de vista de los participantes y la mirada de las técnicas que trabajan con el grupo, se constató que la secuencia había sido un espacio valorado como significativo. Si bien no contamos con evidencia sistemática sobre los aportes de la secuencia, desafío que surge de la consolidación de este modelo de intervención, entendemos que la secuencia logró un espacio de sentido e implicó múltiples aprendizajes en las mujeres, que tienen impacto en su vida cotidiana y en la forma como se autoperciben.

Retomando la idea de que la recreación opera como un satisfactor sinérgico para diversas necesidades humanas, esta secuencia logró responder al anhelo de autoconocimiento, desarrollo de habilidades, reconocimiento entre pares, entre otras dimensiones fundamentales del desarrollo de las participantes.

Estudiantes que desarrollaron la secuencia: Rodrigo Michellis, Matías Pereira, Natalia Bentancor. Docentes: Elena Rebufello y Martín Pérez Pollero.

Marcas en la piel - Grupo de adolescentes privados de libertad - INISA

El Centro Berit de extensión universitaria de la UCU desarrolla un proyecto de MediaLab llamado Boquete que trabaja la producción de lenguajes mediáticos en contextos de privación de libertad. En colaboración con la licenciatura en Recreación Educativa, que desarrolla su práctica en este tipo de contexto, durante febrero de 2022 y 2023, se desarrollaron dos intervenciones de verano en el centro CIAM del Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente. El proyecto tenía como objetivo generar espacios de participación y de enunciación por parte de adolescentes del centro.

La privación de la libertad en una etapa vital como la adolescencia resulta particularmente compleja, porque se trata de un momento en que se desarrollan diferentes dimensiones de los sujetos. El desafío de los centros que alojan a estas personas es el de realizar intervenciones socioeducativas que acompañen el crecimiento y la maduración, al mismo tiempo que propongan



una alternativa a las conductas delictivas en el futuro. Nuestro acercamiento ubicó la necesidad de los jóvenes de producir narrativas alternativas sobre sí mismos, que a partir de la enunciación logaran construir otras formas posibles de narrar y narrarse. Asimismo, se identificó que la capacidad de participación y de toma de decisiones durante su vida cotidiana estaba fuertemente limitada por las dinámicas institucionales. Atendiendo a esta situación se diseñó una intervención que rescataba los aspectos fundamentales de la MIRE, pero que se adaptaba a las constricciones del contexto en el cual se iba a desarrollar el proyecto. Esto implicó, por demanda del centro, que se definiera el contenido del taller de antemano, aun cuando lo ideal hubiese sido que los participantes definieran qué lenguaje mediático utilizar. En tal sentido, siguiendo los aportes de varias indagaciones sobre el podcast como un recurso didáctico y pedagógico (Melgarejo Moreno y Rodríguez Rosell, 2013; Romero-Velásquez et al., 2020), se presentó a los adolescentes la propuesta de realizar un taller de podcast.

La secuencia se diseñó para que los participantes, desde el primer día, tuvieran contacto con los equipos de grabación y que se fueran familiarizando, a través de técnicas lúdicas, con el lenguaje sonoro. Esto implicó pensar de qué manera se podría generar un espacio en el cual se habilitará la posibilidad de narrarse desde un lugar diferente al habitual.

En este caso, la construcción constructante se desarrolló con el objetivo de elegir sobre qué temas les gustaría generar un podcast. Del trabajo surgieron diversas ideas como: dar consejos para otros privados de libertad, mensajes para las madres sobre cómo se sienten en las visitas y trabajar sobre los tatuajes de cada uno. Finalmente, luego de varios encuentros, presentaciones cruzadas y mucha discusión, que se desarrollaban mediante la técnica de radio foro, se decidió avanzar sobre las marcas en la piel. Uno de los grupos de trabajo había realizado un ejercicio en donde hablaban de sus tatuajes y sobre el porqué de cada uno de ellos. El tema captó el interés de conocer las historias detrás de los tatuajes, que luego terminó incluyendo también las cicatrices, y se definió como el tema del podcast. Durante estos encuentros se iban registrando las conversaciones, y cada encuentro comenzaba con una escucha editada de los mejores momentos del encuentro anterior. Los facilitadores buscaban formas de presentar estos audios, para que pudieran ofrecer un repertorio diverso.

Si bien el producto era un podcast, la intervención fue diseñada para que en el proceso de desarrollo se dieran los procesos de aprendizaje. El equipo entendía que, mediante el desarrollo de los guiones, las grabaciones, la edición y luego la presentación del podcast, se podían trabajar cuestiones profundas de la identidad de los jóvenes. Además, se ahondaba en algunas habilidades de comunicación y habilidades digitales, que eran necesarias para poder manejar los equipos. Lo lúdico, como eje articulador de la metodología, estuvo presente durante todos los encuentros, ayudando al desafío de poner en palabra la historia de cada uno a partir de las marcas. A partir de diversas técnicas

lúdicas se recorrió la historia personal, los afectos, el pasado, el presente y el futuro, de modo que se iba dando sentido a la propia biografía.

El proceso terminó con un podcast que se llamó *Marcas en la piel*, y que recorre la historia de los adolescentes, a partir de las cicatrices y de los tatuajes. La evaluación del proceso implicó la escucha atenta del podcast y el trabajo de reflexión sobre lo que cada uno enunciaba y lo de sus compañeros. Además, se trabajó sobre qué consideraban que el mensaje dejaba a otros jóvenes.

Aunque el proceso fue enriquecedor, las autoridades del centro no permitieron publicar el podcast, por lo que no hubo capacidad de difundir el trabajo. Sin embargo, creemos profundamente que la potencia de la experiencia se vivió en el proceso y en dar la palabra a jóvenes que no la tienen, por lo menos desde el centro de reclusión que habitan.

Estudiantes que desarrollaron la secuencia: Bruno González, María Navarri-ne, Joaquín Otormin, Elisa Sytiá Masui y Victoria Vilaseca. Docentes: María José Aschieri y Agustín Labat.



Conclusiones

La trayectoria y la continuidad de la licenciatura en Recreación Educativa da cuenta de la consolidación de un enfoque educativo que se proyecta a la región. La recreación va adquiriendo estatus propio, y amplía la distancia con su matriz fundacional anglosajona. En tal sentido, reconocemos el desarrollo de un campo que propone una forma particular de entender los procesos educativos y de las posibilidades que emergen de considerar a las personas en el centro de sus experiencias. La MIRE implica una síntesis de este proceso de consolidación y nos invita a continuar generando reflexiones profundas a partir de la experiencia concreta y situada.

Además, en esta evolución se pueden identificar algunos rasgos distintivos. La ampliación del campo de intervención que reflejan las dos experiencias presentadas da cuenta de nuevos ámbitos de acción y la apertura a nuevos segmentos etarios. Incorporar a las personas mayores o a los adolescentes privados de libertad, como evidencian las experiencias presentadas, nos permite ampliar la mirada respecto al alcance de la recreación educativa. Esto debe ir acompañado del compromiso de dar voz y capacidad de agencia a las personas que no la tienen. Las intervenciones aquí propuestas fueron diseñadas tomando esto en cuenta.

Otro rasgo distintivo es el reconocimiento de que la lúdica, como un componente esencial de la intervención socioeducativa en contextos comunitarios, potencia las posibilidades de educativas. El vínculo entre lúdica, aprendi-

La recreación va
adquiriendo
estatus propio

El jugar necesita ser realzado y ponderado, pero desde una mirada ética que entienda que el jugar y el aprender son derechos humanos

zaje, disfrute y libertad aparece como eje articulador de la experiencia y es importante seguir explorándolo, sumando más reflexiones para defender la importancia de desarrollar la capacidad lúdica de los sujetos. En tal sentido, el jugar como posibilidad humana necesita ser realzado y ponderado, pero desde una mirada ética que entienda que el jugar y el aprender son derechos humanos.

Para concluir, creemos que el enfoque educativo de la recreación aquí expuesto aporta una metodología específica a ser considerada por la pedagogía social comunitaria. La MIRE es una metodología adaptable a diferentes segmentos de población y ya ha sido ensayada en otros contextos, como los diferentes tramos escolares, clubes de niños y centros juveniles, pero no ha sido adaptada aún para población en contextos sanitarios, de salud mental o déficit cognitivo. Queda planteada la invitación de jugar con este abordaje metodológico, probar sus límites y sus posibilidades, darle la vuelta (recrearlo) y volver a empezar.

Ricardo Lema Álvarez
Universidad Católica del Uruguay
rlema@ucu.edu.uy

Martín Pérez Pollero
Universidad Católica del Uruguay
martin.perez@ucu.edu.uy

Bibliografía

- Ávila-Meléndez, L. R. & Cortés-Montalvo, J. A. (2017). La Sistematización De Experiencias Educativas. Una Experiencia Con Docentes Universitarios. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(4), Article 4. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n4p137>
- Barbosa-Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C. & Rodríguez Villabona, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria. *Perfiles educativos*, 37(149), 130-149.
- Bedriñana, F. T. A., Vita, M. del M. G. & López, E. M. (2021). Intervención socioeducativa en distintos contextos sociales. Procesos metodológicos. *Revista de Paz y Conflictos*, 14(2), Article 2. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v14i2.22793>
- Cano Menoni, J. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de metodología de las ciencias sociales*.

- Cuenca Cabeza, M. (2014). *Ocio valioso*. Universidad de Deusto.
- Dinello, R. (2006). Pedagogía de la expresión lúdico-creativa. *Revista Internacional de Magisterio*, 19.
- Dumazedier, J. (1980). *Valores e conteúdos culturais do lazer*. SESC.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. *Innocenti Essay*, nº. 4, International Child Development Centre, Florence.
- Jara, O. H. (2018). *La sistematización de experiencias: Prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/393>
- Gerlero, J. (2004): *¿Ocio, tiempo libre o recreación?: Aportes para el estudio de la recreación*. Educo.
- Gomes, Ch. y Elizalde, R. (2012): *Horizontes latinoamericanos del ocio*. UFMG.
- La Mancha e Intrared (2017). *Ludopedagogía. Jugar para conocer, conocer para transformar*. Disponible en: <https://www.intered.org/es/recursos/ludopedagogia-jugar-para-conocer-conocer-para-transformar>
- Lema, R. & Machado, L. (2021): *La recreación y el juego en la intervención educativa*. Espiritu Guerrero.
- Melgarejo Moreno, I. & Rodríguez Rosell, M. del M. (2013). La radio como recurso didáctico en el aula de Infantil y primaria: Los podcast y su naturaleza educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 21. <https://repositorio.ucam.edu/handle/10952/2776>
- Mesa Cobo, G. (2023). Breves respuestas a grandes preguntas sobre la Recreación. En: Molina Bedoya y Aguirre Cardona. *Campo de conocimiento y saber del ocio y la recreación: lugares de enunciación de los actores en Colombia*, 101-124. Kinésis.
- Monteagudo, M. J. y Cuenca, M. (2012): Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 103-135.
- Morata García, M. J. (2014). Pedagogía social comunitaria: Un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/105310>
- Muset, M. (2007). Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales. En: J. Trilla. (Cord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, 95-121. GRAO.
- Osorio, E. (2019). *Asuntos presentes en el campo de la recreación*. Casa de las Preguntas.
- Pérez-Pollero, M. & Velázquez, J. P. (2019). *Navegando la tensión: La asignatura Centros de Interés en la formación de profesionales de la Recreación*. Prisma, Nuevas Lecturas En El Campo De La Recreación, (1), 55-74.
- Pavía, V. (2021). *Con-vivir de un modo lúdico*. Bs. As.: Espiritu Guerrero.
- Quintero, M. (2021). Aportes a la construcción del concepto de recreación como campo de conocimiento desde las realidades latinoamericanas. *Revista Con-Ciencias del Deporte* 1(1), 101-130.



- Romero-Velásquez, I. F., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, C. A. & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Podcast como recurso didáctico para desarrollar habilidades comunicativas. *EPISTEME KOINONIA*, 3(1), Artículo 1. <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i1.1016>
- Sánchez Iniesta, T. (1995). *¿Qué son los centros de Interés?* Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Wagnon, S. (2021). *Las pedagogías alternativas: Montessori, Freinet, Decroly, Steiner y otras corrientes que revolucionaron la educación*. Plataforma.
- Wajcman, J. (2017). *Esclavos del tiempo: Vidas aceleradas en la era del capitalismo digital*. Ediciones Paidós Ibérica. <https://books.google.com.uy/books?id=EqJuAQAACAAJ>
- Waichman, P. A. (2021). Recreación, Libertad y Educación. Parte II. *Minka, recreación y lúdica*, (2), 45-50. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/402>
- Úcar, X. (2022). Metodología de la intervención socioeducativa: Algunos modelos de intervención socioeducativa en Europa. *Quaderns*, 35, 1-19.