

CÓMO COMPRENDER EL OCIO COMO EXPERIENCIA DE SENTIDO EN LA  
ESCUELA

POR:

LUIS ANDRÉS TORRES RODRÍGUEZ

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTA D.C, 2022

CÓMO COMPRENDER EL OCIO COMO EXPERIENCIA DE SENTIDO EN LA  
ESCUELA

LUIS ANDRÉS TORRES RODRÍGUEZ

TUTOR:

NESTÓR DANIEL SANCHEZ LONDOÑO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTA D.C, 2022

## **Dedicatorias**

Esta investigación está dedicada a todo aquel que lea estas palabras y encuentre en ellas un grano de arena que permita mirar con atención un mundo distinto.

Al recorrer permanente por el andar investigativo de cada texto leído, cada palabra digerida y cada voz de aliento que me permitió un cosmos infinito de interpretaciones haciendo parte esencial de mi amor por el preguntar, por el indagar. A esas maravillosas lecturas de autores conocidos y otros tantos desconocidos con los que sigo descubriendo mi pasión por encontrar en ellos mundos posibles.

Pero especialmente este impulso de escritura y lectura es posible a la emoción que acontece en comprender(nos) en la inquietud cultivada por mi madre que me acompaña en este transitar donde quiera que se encuentre. A ella le dedico las palabras que en el entretejer de esta tesis fueron tejiéndose como parte de una maravillosa experiencia de vida.

A mi esposa Leidy, mi alma mía que con su aliento me arrulla cada noche y me besa cada mañana para seguir escribiendo e inventando historias para el mundo. Sin su amor en estos 20 años sería imposible ver la vida con ojos de inocencia.

A Luciano y Antonella, mis hijos: Él brilla cada peldaño de mi andar y mi hija florece en cada paso del transitar en familia.

## **Agradecimientos**

A CINDE por los aprendizajes que permitieron acercarme a otras miradas y otras posibilidades. La investigación social no es solo descifrar o comprender fenómenos sociales a partir de métodos cualitativos, es integrar a los otros como parte de un mundo diverso y diferente en el que las herramientas epistémicas y su praxis nos conmueve haciéndonos empáticos, investigadores sentipensantes.

A mi director de tesis, el profesor Néstor Daniel Sánchez Londoño. Su apoyo profesional y paciencia ha permitido que el desarrollo metodológico de este trabajo se desarrollara de una manera amorosa. Sus palabras de aliento se incrustaron de tal manera que cada día de escritura y lectura eran parte de una hermosa investigación ociosa.

A mis compañeros de maestría y maestros que en cada seminario contribuyeron a mi formación profesional y, en especial, a mi grupo de estudio Los Cilantrophos con los que cada trabajo era una oportunidad de reexistencia, resistencia y resignificación investigativa.

Finalmente, a la profesora Ginna Constanza Méndez Cucaita por escuchar cuando necesitaba solo ser escuchado. A la profesora Edna Patricia López Pérez que con sus intervenciones precisas amplió más mi curiosidad. Y un especial agradecimiento a la profesora Yolanda Astrid Pino Rúa con la que inicié este trabajo investigativo en el Macroproyecto Lúdica y escuela y aunque no finalicé con su dirección estoy eternamente agradecido en cada encuentro

en el que sus palabras amorosas y pertinentes dieron las primeras pinceladas de este recorrido investigativo.

## Contenido

<b>Dedicatorias</b>	<b>3</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>4</b>
<b>Contenido</b>	<b>5</b>
<b>Resumen</b>	<b>7</b>
<b>Palabras claves</b>	<b>8</b>
<b>Abstract</b>	<b>8</b>
<b>Key words</b>	<b>9</b>
<b>Presentación</b>	<b>10</b>
<b>Justificación</b>	<b>11</b>
<b>1. Antecedentes</b>	<b>12</b>
<b>1.1. La mirada: del tiempo libre a los espacios – tiempos de ocio como acontecimiento que posibilita la experiencia del ocio al interior de la escuela</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Sortearse entre lo utilitario y el acontecimiento</b>	<b>16</b>
<b>1.3. Situación problemática</b>	<b>20</b>

<b>1.3.1 Una mirada de la deconstrucción moderno/colonial del ocio como experiencia al interior de la escuela</b>	<b>20</b>
<b>1.4. Pregunta de investigación</b>	<b>25</b>
<b>1.5. Objetivos</b>	<b>25</b>
<b>1.5.1. General:</b>	<b>25</b>
<b>1.5.2. Específicos:</b>	<b>25</b>
<b>2. Marco teórico</b>	<b>26</b>
<b>2.1. Ocio y tiempo libre: Un ocio contrahegemónico</b>	<b>28</b>
<b>2.2. Ocio y experiencia: Hacia una experiencia de sentido:</b>	<b>38</b>
<b>2.3. La escuela como lugar posible para vivenciar la experiencia de sentido del ocio</b>	<b>46</b>
<b>3. Metodología</b>	<b>56</b>
<b>3.1. Estructura y análisis</b>	<b>60</b>
<b>3.2. Desarrollo interpretativo</b>	<b>63</b>
<b>4. Resultados</b>	<b>73</b>
<b>5. Recomendaciones</b>	<b>76</b>
<b>6. Referencias</b>	<b>78</b>

## Resumen

La escritura de este trabajo de investigación parte de las inquietudes producidas en el **Macroproyecto: Lúdica y escuela** de la **línea de investigación educación y pedagogía**, correspondiente a los programas de formación en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La investigación se centra en tres categorías investigativas: **ocio, experiencia y escuela**. El análisis del ocio ocupa una mirada utilitaria, “objetivo - administrativo”, es decir, problematiza respecto al tiempo libre como lógica disciplinaria con lo que “se ocupa el tiempo”, el tiempo libre. La segunda categoría está articulada como principio de alteridad y exterioridad en la que su articulación con el ocio tiene su dialéctica con eso que *me* acontece Larrosa (2009), nos acontece. Y la escuela como el espacio distinto en el que es posible para vivenciar la experiencia de sentido del ocio.

En el aspecto metodológico la investigación de enfoque cualitativo sigue el método hermenéutico. El proceso investigativo concibe comprender a través del recorrido de los textos intervenidos el sentido mismo del ser “problemático” en el que adentrarse en la provocación reflexiva de lo que “nos dicen los textos” es posibilitar la resignificación del sentido mismo del texto para comprender el contexto.

De esta manera, el trabajo investigativo busca comprender las dinámicas del ocio como práctica pedagógica en el tiempo libre escolar y su papel en la consolidación de modelos hegemónicos desde las experiencias estudiantiles, en lo que lo utilitario y mercantilista en las vivencias de los sujetos predomina el ocupar el tiempo libre como paradigma.

**Palabras claves:** Ocio, experiencia, escuela, acontecimiento, tiempo libre.

### **Abstract**

The writing of this research work is based on the concerns produced in the Macroproject: Play and school corresponding to the research line education and pedagogy, corresponding to the training programs in the Master's Degree in Educational and Social Development of the International Center for Education and Human Development Foundation (CINDE) and the National Pedagogical University (UPN).

The research focuses on three research categories: leisure, experience and school. The first is presented as a problematizing concept which deals with the analysis of leisure as utilitarian, "objective-administrative" with respect to free time as a disciplinary logic with which "time is occupied", free time. The second category is articulated as a principle of alterity and exteriority in which its articulation with leisure has its dialectic with that which happens to me, happens to us. And the school as the distinct space in which it is possible to live the experience of the meaning of leisure.

In the methodological aspect, the qualitative approach research follows the hermeneutic method. The investigative process conceives to understand through the journey of the intervened texts the very sense of being "problematic" in which to enter into the reflexive provocation of what "the texts tell us" is to make possible the resignification of the very sense of the text in order to understand the context.

In this way, the research work is to understand the dynamics of leisure as a pedagogical practice in school leisure time and its role in the consolidation of hegemonic models from the student experiences, in which the utilitarian and mercantilist in the experiences of the subjects dominates the occupation of leisure time as a paradigm.

**Key words: Leisure, experience, school, event, free time.**

## **Presentación**

En el marco de los objetivos institucionales de la Fundación Centro Internacional en Educación y Desarrollo Humano –CINDE- y del **Macroproyecto: Lúdica y escuela** correspondiente a la **línea de investigación educación y pedagogía** se promueve esta propuesta investigativa cuyo objetivo es comprender las dinámicas del ocio como práctica pedagógica en el tiempo libre escolar y su papel en la consolidación de modelos hegemónicos desde las experiencias de los estudiantes.

Las reflexiones presentadas son parte de la deconstrucción de sentires y razonamientos sobre las estructuras socioculturales en las que el ocio fuera de ser una posibilidad para mejorar nuestra calidad de vida se reconoce como un obstáculo en la que el tiempo libre como lógica disciplinaria e instrumentalizada niega la experiencia del ocio en la escuela.

En este sentido, la presente tesis, aunque es parte de un cúmulo de premisas y de reflexiones alrededor de las tres categorías que compone esta investigación: **ocio, experiencia y escuela**, su sentido más humano es que contribuya a sensibilizar e interpelarse sobre cómo pensamos el ocio y qué imaginarios tenemos sobre su vivencia.

De esta manera, esta tesis es una invitación para comprender el ocio como experiencia de sentido en la escuela desde una mirada crítica que permita desarrollar proyectos de investigación que fortalezcan el Macroproyecto pero sobre todo a promover inquietudes que posibiliten miradas distintas que contribuyan a la construcción del tejido social.

## **Justificación**

La presente tesis busca comprender el ocio como experiencia de sentido en la escuela. El desarrollo investigativo por el preguntarse sobre el ocio como experiencia de sentido en la escuela implica despojarse de prejuicios y miradas sesgadas que no posibilitan la reflexión sino, por el contrario, acentúan dinámicas en las que se somete al otro a través de dispositivos hegemónicos – utilitarios, en la que el tiempo libre se instaure lógica disciplinaria.

En este sentido, esta investigación desarrolla una perspectiva contrahegemónica del ocio teniendo en cuenta investigaciones que han contribuido a los estudios del ocio en América Latina a partir de la mirada distinta al pensamiento occidental. El análisis hermenéutico de los textos investigativos permite la comprensión del ocio y su relación respecto al tiempo libre como lógica disciplinaria, la instrumentalización del ocio como práctica utilitaria y de comprender la escuela como lugar posible para la experiencia del sentido del ocio.

La apuesta de esta investigación es construir un entramado teórico - metodológico sobre la inquietud del cómo comprender el ocio como experiencia de sentido en la escuela y, además motivar al desarrollo de otras investigaciones que disloquen, vinculen, promuevan y permitan el diálogo en la escuela sobre las implicaciones discursivas y sus prácticas pedagógicas en las que el tiempo libre como lógica disciplinaria no posibilite la vivencia de la experiencia de sentido del ocio.

Por lo tanto, esta investigación es pertinente y necesaria para favorecer las reflexiones que den lugar al ocio y de las tensiones teóricas y socioculturales como posibilidades reflexivas que provoquen nuevas miradas y prácticas en las que el ocio sea una posibilidad para ejercer

nuestra identidad, reconociéndonos desde la diferencia, nuestras vivencias y abriendo caminos que entre lo singular y plural promueva las relaciones humanas.

## **1. Antecedentes**

### **1.1. La mirada: del tiempo libre a los espacios – tiempos de ocio como acontecimiento que posibilita la experiencia del ocio al interior de la escuela**

El recorrido de esta investigación es comprender la experiencia del ocio como acontecimiento al interior de la escuela, lo que permite la continuidad del tiempo, que no es efímero que, en el suceso, en el hecho se restituye el asombro, el descubrir(se) en el detenerse. Sin acontecimiento no existe posibilidad de ocio. Como expresa Redeker (2018), “Acontecimiento significa para nosotros: momento único, irremplazable, dotado de un alcance metafísico. Momento que escapa a la ciencia y a la medicina” (p. 139-140). El acontecimiento ilumina el pasado o, como escribiría Arendt en su ensayo *Comprensión y Política* publicado en agosto de 1953 “lo que el acontecimiento iluminador revela es un comienzo en el pasado que había permanecido oculto hasta ese momento” (p. 24). Esta narrativa entre el *momento único, irremplazable* y lo que *permite iluminar el pasado* constituye la posibilidad de las experiencias de sentido las cuales puedan comprenderse a partir de las reflexiones que se suscitan en los sujetos en relación con sus contextos.

El ocio es acontecimiento y mientras continúe como actividades inscritas del tiempo libre su lógica seguirá siendo disciplinaria y distanciándose en el cuestionamiento de lo hegemónico o, en aquellas que se caracterizan en la actividad lúdica poniendo lo “lúdico” el condimento requerido y necesario para potencializar el tiempo libre como una experiencia del ocio. Esta última perspectiva aún más cruenta que la primera vacía y anula por completo la posibilidad del

detenerse, el mirar, en el que el interpretar, reflexionar y la criticidad han sido absorbido por la planeación burocrática y determinante de la escuela neoliberal. Generando una ilusión que despoja cualquier vestigio de la experiencia de sentido en lo que lo contrahegemónico es aniquilado de la forma más lúdicamente posible. El tiempo libre es disciplinario, es utilizado por la escuela como dispositivo neoliberal y seguirá a pesar de los recaudos pedagógicos presentándose como prácticas escolares sin sentido. Según Han (2014), “El *acontecimiento* pone en juego un *afuera* que hace surgir al sujeto y lo arranca de su sometimiento. Los acontecimientos representan rupturas y discontinuidades que abren *nuevos espacios*” (p. 115).

El planteamiento del ocio como acontecimiento en la experiencia al interior de la escuela moderna parece utópico, pero no por ello deja de ser esperanzador. Concebir el ocio en el acontecer, en lo que ocurre, implica asombrarse para que produzca un hecho que invita a vaciar conceptos, ideas, paradigmas y sentires con los que se debe enfrentar estos (des) aprendizajes en “la resistencia y en el estar en sometimiento” (2019. p.3) como lo plantea Osorio, en su trabajo investigativo sobre las prácticas infrapolíticas en los espacios de tiempos de ocio de un grupo de mujeres de América Latina.

Siguiendo la idea de Osorio el (des) aprendizaje que propone ante la perspectiva de la experiencia del ocio como acontecimiento entre la resistencia y el sometimiento son constantes, pues debe desviarse la mirada en primer lugar en el análisis del ocio como “posibilidad” para que sea acontecimiento. Esta “potencia” para ser o existir (RAE) es fundamental en la deconstrucción de la experiencia del ocio y sus implicaciones al interior de la escuela. La retrospectiva del ocio como *possibilitas* permite un aprendizaje distinto, como expresa Han (2021), “Correr no constituye ningún modo nuevo de andar, sino un caminar de manera acelerada. La danza o el

andar como si estuviera flotando, en cambio, consiste en un movimiento del todo diferente” (p. 36). En este sentido, el ocio profundiza el movimiento diferente al ocuparse, al relacionarse el movimiento del todo diferente en el que agitarse o tener una actitud contemplativa no es suficiente para posibilitar la experiencia del ocio.

El diccionario de la Real Academia Española (RAE) en una de sus acepciones define el ocio del latín *otium* “cesación del trabajo, inacción o total omisión de la actividad”. Es interesante que esta definición del ocio contenga por un lado ‘cesación del trabajo’ que es la anulación de la ocupación, del resultado de una actividad y por el otro, la “inacción o total omisión de la actividad” la falta de acción de ejercer cualquier actividad. Estas dos condiciones son más que interesantes: La primera refiere a la “nulidad del hacer” y la segunda a la “a la ausencia del ejercer” ambas sometidas a la condición de la fuerza de producción. Pareciera que aún no es un falso concepto por el que se deba dudar, por el contrario, prevalece en los discursos y en el lenguaje mismo el considerarse al ocio en la usencia y nulidad del trabajo, del ejercer.

En palabras de Walter Benjamín (1940), “No hay acontecimiento o cosa en la naturaleza animada o inanimada que no participe de alguna forma del lenguaje [...]” (p. 33). Esta función del lenguaje no es central en esta investigación, aunque explícitamente pareciera que lo fuera. La idea no se reconfigura por nombrar al tiempo libre de otra manera, sin embargo, sus significados más que construir una urgencia instrumentalizada, desenvuelve perspectivas en las que los sujetos se relacionan con su contexto.

La pragmática utilitaria del capitalismo, acostumbrada a convertir al sujeto en objeto de consumo categoriza al ocio como pereza y obstaculizador que debe contextualizarse en su “uso” en el tiempo libre. Según Lazcano y Madariaga (2016):

El ocio, no el tiempo libre es uno de los componentes en que se desglosa la calidad de vida, y esto es así porque el ocio es una necesidad y un derecho, constituye una experiencia vital, un ámbito de desarrollo humano. (p. 22).

El ocio no entra en la lógica del sistema, por eso su anomalía descoloniza, es decir, no disciplina. El ocioso no debe someterse, no se destina a lo funcional, a lo eficiente y eficacia en el que “perecer de ocio” es concebirse en la percepción del no hacer nada. Si se dispone de tiempo debe “usarse” en la lógica del capital – económico - financiero, en el que el “no hacer nada” se transmuta en el hacer productivo. Y aunque ocio y el “no hacer nada” no son lo mismo recoge las posibilidades de las virtudes de lo que retrasa, de lo que no se está obligado, de lo que reposa, de la cesación, del descanso. En consecuencia, se disloca, no encaja la experiencia del cansancio como asombro. Como refiere Han (2021), “El cansancio devuelve el asombro al mundo. Ulises, cansado, ganó el amor de Nausícaa. El cansancio te rejuvenece, te da una juventud que nunca has tenido. [...] Todo en la calma del cansancio se hace sorprendente” (p.71).

El ocio en el ámbito de la experiencia del acontecer corresponde al ámbito del ocio como “*experiencia humana*” (Cuenca, 2004, p. 40). *Experientia* -(ex)- de afuera. “Ese afuera” es algo que no depende de mí como plantea Larrosa (2006). La experiencia está dinamitada por lo que Larrosa propone en su texto sobre la experiencia como principio de alteridad que no es otra cosa que “eso que me pasa” (Larrosa, 2006, p. 44); es decir, algo que *nos* acontece, -el acontecimiento-, ese *nosotros* en el otro. La experiencia del ocio no es singular por lo que no podría ser individual, se entrelaza con el *nosotros*. La experiencia del ocio en el *que nos acontece* es una connotación que produce movimiento, pero no en una sola dirección como expresa

Larrosa (2006), sino como principio de flexibilidad. Por lo tanto, la experiencia tiene su principio de exterioridad, en lo que está contenida en el afuera, que no viene de *mí*, pero me acontece por lo tanto su dialéctica no debe quedarse solo con el afuera, sino con eso que *me* acontece.

La experiencia del ocio, es lo que nos acontece en la escuela, pero no cabe dentro de la dinámica hiper- productivista del sistema hegemónico capitalista – neoliberal. Por el contrario, el demorarse, la contemplación y la pereza son categorías ajenas al tiempo mercantilista, utilitario; “el tiempo es oro”. Por eso, la experiencia del ocio al interior de la escuela es con el otro en él y en su contexto que nos acontece, que es acontecimiento. La experiencia del ocio no es desde la igualdad, sino desde las diferencias y, mientras la escuela “iguale” a los sujetos, las experiencias y sus contextos la catástrofe de la experiencia del ocio del sujeto y en especial dentro del interior de la escuela estará anunciada a ser parte de las pautas de la cultura neoliberal y al rotundo fracaso.

## **1.2 Sortearse entre lo utilitario y el acontecimiento**

Conversar sobre el ocio al interior de la escuela conlleva a sortear cosmovisiones utilitarias y mercantilistas de las vivencias de los sujetos. Pero el preguntarse por el ocuparse es la travesía con la que se sortea con la idea utilitaria y mercantilista de ocuparse para ocuparnos y ser ocupados en el mundo que acontece, que *nos acontece*. La intención no es quedarnos en la reflexión, ni mucho menos en sus prácticas en las que se “atrapa” al ocio como “objetivo - administrativo” con lo que “no se ocupa el tiempo” concepciones atadas a la multitarea o *multitasking*, idea surgida para ocuparse, mantenernos ocupados. Según, Han (2021):

La técnica de administración del tiempo y la atención *multitasking* no significa un progreso para la civilización. El *multitasking* no es una habilidad para la cual esté capacitado únicamente el ser humano tardomoderno de la sociedad del trabajo y la información. Se trata más bien de una regresión. (p. 33)

El ocio debe escapar de este análisis civilizador que potencializan los modelos pedagógicos y las propuestas de prácticas globalizadoras a lo que se hace referencia de las pautas culturales del capitalismo. La posibilidad de la experiencia del ocio al interior de la escuela conlleva a (des) montar los constructos de **ocio** y **experiencia** a partir de la mirada de la administración del tiempo y la atención.

El ocio como acontecimiento es descolonizador si sale de la esfera de la técnica de administración del tiempo y la atención como plantea Han (2021); es decir, ocuparse y realizar múltiples tareas en las que el sujeto en la sociedad del rendimiento, no solo aumenta su carga de trabajo, sino que es imposible escapar de ella, estructura en la que se suscribe la escuela de hoy. Aun cuando pueda ser paradójico la escuela logra resignificar los tiempos y los lugares por los cuales la experiencia del ocio se potencializa y permite genuinamente que las experiencias de enseñar y aprender tengan sentido en el acontecimiento. Por ello, el acontecimiento sucede en la escuela, eso *que nos acontece en el otro* – en la experiencia-, es el espacio donde los tiempos de ocio vinculan al sujeto con su contexto. La escuela debe pensarse como “[...] lugares, tiempos y formas que no debieran parecerse a ningún otro” (Skliar, 2020, párr. 3).

La escuela es diferente a ese otro lugar que homogeniza las diferencias. Por el contrario, reconocer las diferencias es apostar a pensar en una escuela que asuma procesos de integración. La diferencia tiende a eliminarse, la escuela no debe quedarse en ser consumida por currículos o

planes de aula en la que se abandona la otredad y se apuesta al sujeto del rendimiento. La escuela del capital neoliberal se diluye en los límites del otro, de la otredad, por eso en la escuela se tiende a enfermarse, su patología es tal que no existe el otro “lugar”, el otro *tiempo - tiempos de ocio -*, es una escuela incapaz de reconocer a los *otros*, fatigada en su incapacidad deambula con lo autotélico disfrazado de plácidos aprendizajes para el crecimiento intelectual y emocional en un mundo globalizado y catalizador de multitareas.

Podría concluirse que el ocio sigue connotándose de superficialidad en la que se dimensiona las experiencias del ocio al interior de la escuela como meras “experiencias” plasmadas en actividades curriculares que no suscitan el asombro o la contemplación, trivializando el ocio en un principio de rendimiento que agota a los sujetos. La experiencia del ocio puede ser repensada y por supuesto reconfigurarse en los *espacios – tiempos de ocio* en el que las relaciones con el otro y consigo mismo no sean meros proyectos educativos; por el contrario, posibiliten y garanticen el desarrollo de las capacidades de cada sujeto y cuyas relaciones con los otros sean intersecciones con el contexto.

Mientras la escuela insista en este reduccionismo del ocio como -(ex) perencia- como mera concepción de la “Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo” (RAE) y el ocio “Tiempo libre de una persona” (RAE) cualquier práctica pedagógica alrededor de la experiencia del ocio seguirá nublada y, por ende, avanzará en su instrumentalización sin *posibilidad* de ser -potencia- es decir, producir efecto (poder), -en la acción, es *su acontecer*. La experiencia del ocio al interior de la escuela desde una perspectiva de toda “posibilidad de acción” (Han, 2012) constituye un escenario reflexivo, contemplativo por el que se adquiera conciencia de la realidad.

En este marco la escuela pareciera que no le interesa el ocio. Su estructura sigue sujeta y centrada en la productividad por políticas neoliberales. Su noción de ocio continúa desde la perspectiva del resultado, disciplinada, en la que la experiencia de sentido se queda como urgencia didáctica para suscribirse en la normativa colonial. En este contexto, pareciera imposible que la escuela apostara al ocio como experiencia de sentido, el cual posibilite procesos creativos, transgresiones, aprendizajes, desaprendizajes, indagaciones deconstruyendo intervenciones civilizatorias en las que se reconfiguran nuevas miradas.

Definir las motivaciones por las cuales la escuela podría apostar al ocio conduce a una dialéctica en las relaciones entre la escuela, el sujeto y su contexto. Posibilitar el ocio produce pensamiento crítico, amplía las comprensiones y, problematiza las realidades en las que la interacción entre el sujeto con su contexto se emancipa de la normativa colonial escolar, y por supuesto social. En este sentido, según Larrosa y Skliar (2009) si la “experiencia es una relación en la que algo tienen lugar en mí” (p. 11), la experiencia de sentido del ocio en la escuela es una experiencia que acontece, que permite el acontecimiento. Esto implica una escuela que favorezca el despliegue de prácticas pedagógicas en las que quiebren las prácticas rutinizadas, utilitarias dando paso a los tiempos de ocio en las que las prácticas pedagógicas tienen relación no en el texto, sino con el contexto.

### **1.3. Situación problemática**

#### **1.3.1 Una mirada de la deconstrucción moderno/colonial del ocio como experiencia al interior de la escuela**

Esta investigación está centrada en brindar una mirada reflexiva del ocio en la escuela como experiencia utilitaria, sujeta y centrada en la productividad por políticas neoliberales. Este recurso mercantilista del ocio desdibuja la experiencia de sentido del ocio la cual debe acontecer fuera de la normativa colonial establecida.

Repensar la experiencia de sentido del ocio fuera de la categoría mercantilista y colonial, posibilita la transformación de las experiencias en espacios y tiempos reflexivos que no podrían darse en el sometimiento disciplinario, civilizador y utilitario en la que suscita el ocio como experiencia en la escuela y en ningún otro. Desde esta lógica, descolonizar el ocio es reconfigurar significados y repensar nuevas categorías alrededor del ocio que supere las prácticas del tiempo libre como experiencias de sentido.

Este recorrido de la mirada colonial constituida social, cultural y económicamente hacia una mirada en la que se concibe el ocio en al interior de la escuela como experiencia de sentido en la construcción de sociedades participativas, solidarias y sustentables como expresa Elizalde y Gomes (2010), afianza los vínculos entre el sujeto y su contexto o, como describe Caride (2012) en los *tiempos sociales* el ocio visto como necesidad y derecho cívico que posibilita a la construcción de sociedades reflexivas.

Problematizar sobre el ocio desde este análisis en el que cumple su rol como “obstáculo civilizador” (2009. p. 94) como plantean Tabares, Molina, aferrándose a modelos globalizadores en la que se configura experiencias bajo la mirada del *sistema-mundo moderno/colonial*, como refiere (Tabares, Molina 2009, p 89), es una tensión inherente en la que la escuela no es ajena. Este escenario interesante y conflictivo ante los discursos y las prácticas en la que los sujetos se vinculan a partir de modelos universalizados en la que se vivencia la experiencia del ocio como espectro colonizador disfrazándose como tiempo libre. Usar el ocio respecto a la idea del “tiempo libre” da sentido deformado pero indispensable, necesario y propicio a la autorregulación del sistema capitalista y a su “racionalidad conceptual” como lo denomina (Godio: 2000 p.14) de la cultura neoliberal con la que debe ocuparse el tiempo. El tiempo libre que interviene no como posibilidad descolonizadora para la construcción de nuevas realidades, sino como dispositivo de organización social.

En este marco, el ocio más que comprenderse como una variante epistémica tiene la finalidad de pensarse dentro de las dinámicas de la experiencia al interior de la escuela como acontecimiento. “Si entendemos que el acontecimiento es aquello que acaece intempestivamente en el discurrir de la vida de un individuo, y tarde o temprano su efecto transformará radicalmente su experiencia y su *ser-en-el-mundo*” (Gómez – Esteban, 2016, p. 134). Las discusiones e interacciones deben girar alrededor de dinámicas que permitan a los sujetos emanciparse, es decir, posibilidad de deconstruir, resignificar, discernir a partir de la realidad de sus contextos.

Para que lo anterior suceda se plantean dos categorías que se interrelacionan con la categoría del ocio: **la escuela y la experiencia**. Estas categorías encadenan tópicos epistémicos que potencian la perspectiva descolonizadora del ocio al interior de la escuela, entretejiendo a

partir de su función del lenguaje la interrelación para resignificar los espacios y los tiempos del ocio como resistencia. Es decir, “[...] el espacio tiempo de ocio favorece el despliegue de prácticas infrapolíticas que procesualmente se pueden constituir como prácticas de resistencia en otros ámbitos de la vida cotidiana” (Osorio, 2019, p. 8). El término de *prácticas de infrapolíticas* es usado por Osorio en su investigación: *La vivencia como dispositivo de ruptura y resistencia en las mujeres: prácticas infrapolíticas en los espacios de tiempo de ocio*. De acuerdo con Osorio (2019) el “término fue acuñado por Scott (2004) y se refiere a aquellas prácticas cotidianas que los subordinados ejercen frente a los dominados y que no son visibles” (p.74).

De igual manera, el concepto elaborado por Osorio de “**tiempo(s) de ocio**” en su trabajo de investigación anteriormente mencionado es relevante puesto que designa connotaciones epistémicas contrarias al tiempo libre. Esta potencia de transgredir lo conceptual en la que el tiempo libre no se asocia al ocio, sino por el contrario, rompe con las prácticas institucionalizadas. Según Osorio (2019):

Son espacios de tiempos de ocio aquel lugar de la vida cotidiana donde los sujetos tienen experiencias que adquieren un carácter sui generis (Gadamer), extraordinario (Echeverría), al romper con las prácticas rutinizadas que lo sujetan a las institucionalidades impuestas y los saberes seguros, para entrar en el territorio de lo imaginado, del desorden que emerge como producto de contradecir los cánones caracterizado por un ethos lúdico que le da ese carácter particular como campo emocional y como experiencia. (p. 9).

En este escenario, la deconstrucción de la mirada moderno/colonial del ocio como experiencia al interior de la escuela desenvuelve y potencia una perspectiva distinta al de las

epistemologías y los modelos socioeducativos como resultado de las variantes de las lógicas de producción o de los modelos civilizatorios sin que se “olvide” navegar por la vasta multiplicada y diversidad de las mismas formas de existencia y, vínculos con la que nos relacionamos los seres humanos en los contextos con los que nos enunciamos, intervenimos, resistimos, potencializamos y reconfiguramos. El ocio podría experimentarse como posibilidad de potencia, en la que sin la inocencia de pensarse “fuera de los principios del capitalismo” y sus prácticas; posibilite condiciones en las que no se anulen y se sometan las cosmovisiones y prácticas de los otros al tiempo utilitario, sino por el contrario, a través del diseño de propuestas pedagógicas entorno al ocio desde el acontecer de los sujetos y a las experiencias en sus contextos posibilite el asombrarse, la contemplación, suscitando no la atención superficial, sino la mirada atenta, a lo que Han (2017) en el capítulo “pedagogía del mirar” en su obra *la sociedad del cansancio* refiere “*La vida contemplativa* presupone una particular pedagogía del mirar” (p. 49).

Otra mirada o manera en que el ocio podría experimentarse es la perspectiva planteada por Csikszentmihalyi (2010), el ocio como autotélico, es decir, quien realiza actividades sin hacerlo por objetivos externos. Sin embargo, esta mirada es criticada por Han (2014) cae en el absurdo más que en la ingenuidad, ya que la persona autotélica pareciera que también hiciera parte de las intervenciones coactivas de la psicopolítica liberal, es decir, de las intervenciones no violentas o propias de la biopolítica que describe Foucault. Esta idea de las intervenciones no violentas las amplía Han (2014) en su obra denominada *Psicopolítica* en la que realiza una lectura de este carácter en el que las medidas coactivas son ahora de la psique, las que no hace parte de la esfera de lo ortopédico, del cuerpo, sino de una *política inteligente* que agrada, seduce en lugar de someter violentamente a partir de la optimización personal.

Las experiencias del ocio se someten a la eficacia del psicopoder, como lo describe Han (2014) “se explota todo aquello que pertenece a prácticas y formas de libertad, como la emoción, el juego y la comunicación” (p. 14). Por ello, el “ocupar el tiempo”, el “tiempo libre” no puede ser una perspectiva que deba atribuirse como propuesta o dinámica en las prácticas pedagógicas. Por el contrario, el ocio debe vincularse como una experiencia cuya cosmovisión se nutra de las “*otras miradas*” de “*otras posibilidades*” en el que lo fantasmagórico de la pereza no sea sinónimo de no hacer nada, que el demorarse posibilite las reflexiones de los sujetos en sus contextos. En que la lentitud, el cansancio no estén atadas a las demandas del capitalismo, si no al desequilibrio para la creación de las proyecciones de nosotros mismos en la otredad.

La escuela no escapa a la lógica del proyecto civilizador. La experiencia del ocio se relaciona con el “no hacer nada” en la que las dinámicas del juego, la recreación se remite a un *espacio - tiempo* que no están libres del trabajo. Las nuevas formas de entretenimiento han reemplazado a las formas autóctonas y tradicionales como plantea Sánchez (2020) de los juegos en las que estas nuevas formas de entretenimiento eliminan la otredad. Estas nuevas formas de entretenimiento ponen en “crisis el juego” en los que los modelos civilizatorios se consolidan en el disciplinar persistiendo en “ocupar el tiempo”, fieles a las propuestas globalizadoras mercantilistas. No es una ruptura del modelo hegemónico del sistema capitalista - neoliberal, por el contrario, es una ramificación del modelo civilizatorio.

#### **1.4. Pregunta de investigación**

**¿Cómo comprender el ocio como experiencia de sentido en la escuela?**

#### **1.5. Objetivos**

##### **1.5.1. General:**

- Comprender las dinámicas del ocio como práctica pedagógica en el tiempo libre escolar y su papel en la consolidación de modelos hegemónicos desde las experiencias estudiantiles.

##### **1.5.2. Específicos:**

- Reconocer el ocio respecto al tiempo libre como lógica disciplinaria.
- Analizar la instrumentalización del ocio como práctica utilitaria en la escuela.
- Comprender la escuela como lugar posible para vivenciar la experiencia de sentido del ocio.

## 2. Marco teórico

Este trabajo de investigación aborda el ocio como posibilidad de experiencia de sentido en la escuela. Reflexionar sobre el ocio es discutir sobre los paradigmas en las que su experiencia trivializada y su relación con las prácticas pedagógicas son sometidas a lo utilitario en la consolidación de modelos hegemónicos culturales del ocupar el tiempo.

La escuela como lugar en el que el ocio se configura bajo esta narrativa utilitaria y su sentido está sujeto a la normativa civilizatoria en la que se “accede a las experiencias lúdicas reglamentadas y competitivas” (Mantilla, 2016, p. 16), constituyendo esta propuesta investigativa en una posibilidad teórica que contribuya a futuras investigaciones.

El marco teórico está dividido en tres partes en las que se abordan las categorías que sustenta esta investigación: **ocio, experiencia y escuela**. Cabe aclarar que el desarrollo teórico se irá tejiendo, es decir, hilando entre las tres categorías que, aunque conceptualmente son diferentes no pueden ser pensadas por separado o, por lo menos, no para esta investigación. Como escribiera Galeano (1940-2015) “Quien escribe, teje. Texto proviene del latín, ‘textum’ que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo. Los textos son como nosotros: tejidos que andan”.

La primera parte entreteje la relación **Ocio y tiempo libre: Un ocio contrahegemónico**. La segunda **Ocio y experiencia: Hacia una experiencia de sentido** y la última **la escuela como lugar posible para vivenciar la experiencia de sentido del ocio**. Estos tres apartados tejen la relación teórica en clave de comprender las dinámicas del ocio como práctica pedagógica en el

tiempo libre escolar y su papel en la consolidación de modelos hegemónicos desde las experiencias estudiantiles.

De esta manera, el propósito de este capítulo es contribuir desde lo conceptual a una perspectiva que permita reflexiones que posibiliten discernir, discutir, dialogar y por qué no construir recomendaciones alrededor del ocio no desde el enfoque mercantilista y utilitarista del tiempo libre como afirma Peralta (como se citó en Tavares, 2020) quien plantea que:

La producción de conocimiento latinoamericano en ocio, al igual que otros campos de conocimiento, está anclado a paradigmas epistemológicos occidentales que, al no ser cuestionados, forjan criterios de verdad, universalidad y totalidad que impiden abrirse a otras formas de racionalidades. Con ello hacer una lectura epistémica del ocio que exceda sus límites epistemológicos y teóricos actuales nos permite re-plantear las preguntas que nos venimos haciendo en este campo, a fin de comprender las lógicas bajo las cuales está construida y el lugar desde el cual las podemos leer en nuestros contextos (p.3).

Por lo tanto, las reflexiones y preguntas deben realizarse en clave epistémica en las que no se caiga falsamente en el pensamiento eurocéntricos, centradas en los paradigmas epistemológicos occidentales, sino de las relaciones mismas entre los individuos con sus contextos, es decir, narrativas que se piensen a partir de los sujetos y su historicidad que problematice las perspectivas universales y brinde una mirada a lo local, al otro, a lo heterogéneo, a lo múltiple, diferente, al hombre con sus existencias con los otros.

## 2.1. Ocio y tiempo libre: Un ocio contrahegemónico

La categoría del ocio es un reto investigativo en lo que su interpretación ha vaciado, transformado e incluso transgredido mi propia perspectiva como investigador. Des (aprender), para aprender, es decir, atrapar, agarrar por su raíz latina *apprehendere*, es un movimiento que ha permitido despertar para soltar y agarrar nuevas sensibilidades en defensa de un pensamiento social que contribuya a mejorar la calidad de vida de las personas.

Por ende, la intención no es solo brindar postulados epistémicos que contribuyan a cumplir con el objetivo investigativo, por el contrario, es interpelar (nos) a partir del rol social y profesional que cada uno tengamos en nuestra vida.

El ocio está en desuso. El preguntarse por el ocio no es preguntarse por el ocupar o, por el no hacer nada, es preguntarnos de la travesía con la que vivimos y nos relacionamos con los otros. Del cómo nos narramos mientras lo hegemónico intenta ocuparnos, en las que sortea esta idea vaga de lo “útil” del ocuparnos no es solo una idea, es una postura hegemónica intencionada y perversa que nos atrapa en la constelación del rendimiento de las prácticas de la cotidianidad del sujeto – neoliberal. Y en este marco el texto de Tabares Fernández y Molina Bedoya (2009) analiza el ocio dentro del proceso civilizador en lo que enuncian bajo la perspectiva “paradigma de la modernidad/colonialidad”.

Sin embargo, para reflexionar en ambas orillas del río, una primera perspectiva que pareciera ser vaga pero que en realidad suscita reflexiones alrededor de lo moderno/colonial en la

que la construcción del conocimiento se funda a partir del pensamiento eurocéntrico y otra perspectiva descolonizadora.

La primera referencia al ocio según la RAE, que define el ocio del lat. *otium*. es la siguiente:

1. Cesación del trabajo, inacción o total omisión de la actividad.
2. Tiempo libre de una persona.
3. Diversión u ocupación reposada, especial en obras de ingenio, porque estas se toman regularmente por descanso de otras y
4. Obras de ingenio que alguien forma en los ratos que le dejan libres sus principales ocupaciones.

Todas las acepciones tienen un común denominador, categorizan desde la perspectiva de la cesación, del reposo, descanso y del tiempo libre en la relación con la experiencia del ocio fuera del trabajo, de las ocupaciones principales. Esta adopción no es solo conceptual prevalece una perspectiva del ocio desde un enfoque instrumental constituye en una adopción “productivo- utilitaria” cuyo fin pertenece a la “ocupación reposada”. Este abordaje del concepto marca un vocablo que refuerza la idea del modelo de producción capitalista en la que el ocio se desarrolla el tiempo libre.

Bajo esta premisa sociocultural y económica/política Bertrand Russell escribió en su corto y profundo ensayo *Elogio de la ociosidad*, escrito en 1932, aduciendo a la contraposición trabajo-ocio:

Creo que se ha hecho demasiado trabajo en el mundo, que la creencia de que el trabajo es una virtud ha hecho mucho daño y que en los países industriales modernos es necesario predicar algo completamente distinto de lo que siempre se ha predicado. [...] El sabio empleo del tiempo libre —hemos de admitirlo— es un producto de la civilización y de la educación [...] La noción de que las actividades deseables son aquellas que producen beneficio económico lo ha puesto todo patas arriba. (pp. 5, 12, 15)

Esta mirada es significativa ya que sustenta esta relación entre trabajo – ocio – tiempo libre, en la que el tiempo libre -para esa investigación- corresponde a una construcción hegemónica que contradice la posibilidad del ocio como parte de la transformación social y la construcción de nuevos conocimientos.

En esta misma línea etimológica, la palabra escuela proviene del latín. *schola*, y este del griego σχολή *scholḗ*; propiamente 'ocio'. Los griegos empleaban el σχολή (*scholé*), el ocio para emplearse en actividades de ingenio, dedicadas a la reflexión y otras propias de la aristocracia. El abordaje del ocio se ha transformando de acuerdo a los valores morales y discursos hegemónicos desde la concepción de la Grecia antigua hasta la actualidad en una apuesta más que interesante a investigar, sino también en ser vinculado no solo a los espacios escolares, sino a la existencia propia del ser humano, como lo plantea Elizalde y Gomes (2012) en un artículo basado en la investigación bibliográfica denominado: *Ocio y recreación en América Latina: conceptos, abordajes y posibilidades de resignificación*.

Dentro de esta perspectiva, Christianne Gomes, Esperanza Osorio, Leila Pinto, Rodrigo Elizalde (2010), en su investigación *Lazer na America Latina/Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica*:

[...] señala en la contratapa del libro, Carlos Antonio Leite Brandão: “El ocio (sinónimo de lazer en portugués) configura los momentos en que atendemos a nuestras demandas internas y comunes, momento en que reconocemos y desarrollamos nuestras potencialidades, aprendemos el placer de brincar, de inventar, de imaginar y, sobre todo, de compartir con los otros las alegrías, las tristezas y los juegos con los cuales conquistamos lo mejor de nosotros mismos...(p.2).

En este camino epistémico resalta vaciar lo que se entiende por ocio y disponer una actitud contemplativa o mejor una “inmersión contemplativa”, como refiere Han (2017). Por ello, el ocio refiere también a esas tensiones en las que se le denomina, se le señala, se le incrusta en el imaginario colectivo de una manera despectiva. Cuando se habla de ocio, se habla de lo que somos como seres humanos en el recrear, en lo emocional, en lo espiritual, en las relaciones con los otros.

Justamente, estos planteamientos concluyen en la necesidad y lo imperante de "promover una educación crítica/creativa por y para un ocio contrahegemónico que rescate y valore la diversidad cultural como uno de los elementos decisivos para la transformación social" (Elizalde y Gomes, p.18). En este sentido, no solo basta con reconceptualizar el ocio, ya que tampoco tendría sentido dicho ejercicio, por el contrario, las investigaciones alrededor del ocio pueden transversalizarse en lo metodológico y epistémico en la medida que respondan a través de transformaciones significativas en las que el ocio como experiencia de sentido en la escuela sea un elemento importante para la transformación de los estudiantes y de su contexto social.

El ocio refiere en este sentido a una perspectiva crítica la cual reconoce la imposibilidad de la escuela de experimentar en la medida que continúa profundizando el tiempo libre como

modelo único en la que los estudiantes suponen construyen sentidos de sus realidades. Según De Grazia (1966):

El ocio y el tiempo libre viven en dos mundos diferentes. Nos hemos acostumbrado a pensar que son lo mismo, pero todo el mundo puede tener tiempo libre, y no todos pueden tener ocio. El tiempo libre es una idea de la democracia realizable; el ocio no es totalmente realizable, y, por tanto, es un ideal y no sólo una idea. El tiempo libre se refiere a una forma determinada de calcular una determinada clase de tiempo; el ocio es una forma de ser, una condición del hombre, que pocos desean y menos alcanzan. (p.195)

Aunque esta reflexión puede ser fatalista y poco esperanzadora sí cabe señalar que el tiempo libre no es sinónimo de ocio, sin embargo, el ocio como “forma de ser” y “una condición” pertenecientes al ser humano se suscriben a los contextos en las que los sujetos a través de sus prácticas sociales y discursos contribuyan a la experiencia del ocio. Pensar que “pocos lo desean y menos alcanzan” es insuficiente, es más, implica desestimar la relación entre los sujetos como actores sociales/políticos y sus contextos y promover una perspectiva crítica/social del ocio como posibilidad de reflexión y de deconstrucción social.

Sin embargo, en la actualidad el ocio y otras manifestaciones recreativas están incrustadas dentro del análisis económico, y por supuesto la escuela no es la excepción. La concepción del ocio como holgazanería y pereza no son solo percepciones vinculadas que van en contraposición al consumo capitalista, como lo plantea Zuleta, (como se citó en Díaz y Guerrero, 2017) la cual había dicho que:

[...] únicamente en una sociedad esclavista, hiper-productivista, es mal vista la pereza. Este tipo de sociedad se sostiene en la idea cristiana de que el trabajo es el único medio por el cual el hombre se hace hombre, señor de la naturaleza (como reza el Génesis 1:26) y obediente de Dios, quien ha creado al trabajo como tarea específicamente humana. (p.129-130)

La categoría de ocio como fenómeno sociocultural, sociopolítico y económico-histórico tiene matices que indudablemente merecen ser analizadas y llevadas a la praxis y que no caben dudas que son parte integral de las investigaciones de las ciencias sociales para contribuir a los currículos y planes de estudios de las escuelas o instituciones educativas de educación primaria y secundaria a reconfigurar sus vivencias del ocio (si es que existen) desde posturas del sometimiento.

Y aunque se reconoce tal importancia, no es el objetivo de esta investigación abordarla, aunque sí motivarla. En este sentido, cuando se indaga por el ocio, se pregunta desde una categoría centrada en la relación de los sujetos con el mundo y no a partir del mundo en la que se pretende por ingenuidad o intensión relacionar el mundo con el sujeto cayendo en posturas hegemónicas en la que se desconoce al otro, los otros.

Siguiendo esta línea investigativa, el ocio no puede pensarse como mera actividad que está aislada de la dimensión humana, como plantea Osorio (2019):

El ocio lo planteo como un espacio tiempo donde los sujetos singulares y colectivos se enuncian como tal en virtud de su implicación social o psicológica en una vivencia que lo integra como totalidad caracterizado

por un ethos lúdico construido epocalmente y en relación con la historia.

(p. 28)

El planteamiento de Osorio es atrayente pero también conflictivo en la medida que plantear el ocio “como un espacio tiempo donde...”, lo problemático no es solo la reinención del ocio como un mero momento para o el tiempo para, como la misma Osorio plantea haciendo referencia a la categoría del “ethos lúdico” en el cual escribe como: [...] “parte de los usos y costumbres de las personas afectando su comportamiento y su forma de ser y estar en el mundo en los espacios tiempos de ocio, como espacios de ruptura” (Osorio, 2019, p. 53); sino que en este entretener es más que interesante en la medida que su ser y estar en el mundo no son solo espacios de ruptura, sino espacios tiempos de ruptura.

La ruptura es posibilidad de romperse, de fragmentar, desmenuzar, lo que refiere también a una interesante reflexión respecto a lo que denomina la atomización del tiempo (Han, 2015), una aceleración desmesurada del tiempo que no basta con desacelerar. La temporalidad estallada hace que el tiempo no se rija, es decir, una temporalidad sin sentido. Por lo que ruptura no destruye la experiencia de la continuidad, por el contrario, permite el acontecimiento, la narrativa de lo que es el mundo, es decir, el ser y estar en el mundo. Esta dualidad del espacio – tiempo del ocio tiene características que merecerían no solo otra investigación aparte mucho más detallada, sino que implica una categoría de tiempo que puede contribuir a futuras investigaciones del ocio – espacio y tiempo.

Justamente, de lo anterior podría concluirse que el movimiento hermenéutico del ocio no es solo una posición filosófica, sería soberbia, la constitución de esta categoría teórica no solo ha demostrado la separación del ocio respecto al tiempo libre, sino que su biología se extiende a

reflexiones sociológicas, antropológicas, económicas e inclusive políticas. La agudización de la proliferación de lo utilitario y del no hacer nada va en contradicción al demorarse y la contemplación. Ante este marco ambas tensiones confluyen una más respecto a la otra. En las prácticas pedagógicas el tiempo libre y su papel en la consolidación de modelos hegemónicos desde las experiencias de los estudiantes a comprender la escuela como ese espacio – tiempo de ocio como posible lugar para vivenciar la experiencia de sentido del ocio.

Sin duda, lo anterior debe producir un cambio de paradigma sobre el ocio y el tiempo libre, o por lo menos, suscitar perturbaciones críticas al momento de conceptualizar el ocio en función de, o a partir del sentido del sometimiento y su instrumentalización como plantea Tabares (2010), “[...] una reflexión a partir de la configuración en el sistema/mundo moderno/colonia” (p. 2) fruto de la herencia eurocéntrica o, una propuesta que apueste a los espacios tiempo de ocio en la que sea posible vivenciar la experiencia de sentido del ocio, en la que la visión del ocio no esté sujeta a lo subalterno a lo disciplinario.

Las reflexiones alrededor del ocio, aunque puedan también estar ligadas a la diversión, como por ejemplo: “[...] Desde esta interpretación, el ocio es más amplio que la recreación, pudiendo incluso incluirla en cuanto posibilidad de vivenciar actividades generalmente ligadas a la diversión”, como estipula (Elizalde y Gomes, 2010, p. 11) en su investigación bibliográfica; el ocio es parte fundamental del desarrollo integral del ser humano, construye puentes dialógicos entre los sujetos y el contexto en el que se desenvuelven por ello, no solo puede estar ligada a la diversión, por el contrario, está ligada a la vida misma del ser humano.

La escritura de esta investigación, por ejemplo, se contextualiza como parte de una ruptura del espacio – tiempo entre lecturas que posibilita entretener con lo que se lee (propio del

trabajo académico) sin que tenga un propósito utilitario, al contrario, resignifican la experiencia del sentido del ocio en el detenerse, en lo contemplativo a lo que Cortázar (1965) escribió hermosamente como “cerrando los ojos del pensamiento y dedicarse a no hacer nada” valiendo la pena seguir ociosamente esta escritura sin el cansancio o el trabajo exigido para graduarse:

[...] y el narrador de nuestra fascinante historia tenía que regresar a su casa en París, donde lo esperaba un trabajo bárbaro, razón por la cual no tenía demasiadas ganas de volver; esto explicaba su tendencia a demorarse en los cafés, [...] Ya tendría tiempo en el tren para reflexionar sobre lo sucedido en esa dura semana de trabajo; por el momento sólo le había interesado cerrar los ojos del pensamiento y dedicarse a no hacer nada, cosa que según él merecía de sobra” (p. 5).

Con esta misma mirada literaria, el ocio debe permitir enunciarse mientras se “dedica a no hacer nada” mientras se “hace cosas”, mientras nos disponemos a transitar por la vida, como refiere en esta línea de pensamiento Osorio (2019):

El sujeto llega a la experiencia de ocio con subjetividades que conducen a respuestas inesperadas, que parecerían no tener relación con la situación que vivencia; por ello su carácter transformador, cuando establece una relación dialéctica con la realidad; y por tanto potencialidad del espacio social creado a partir del ocio como generador de tensiones susceptibles de ampliar los ángulos de mirada a la realidad y posibilitador de construcciones de nuevas subjetividades (p.9-10).

El ocio comprendido de esta manera discrepa con lo hegemónico, con el tiempo libre que no sustenta, crea, discrepa, deconstruye, pero el ocio también homogeniza, como plantea también Rodrigo Elizalde (2014):

En este sentido, paradójicamente, el ocio puede contribuir, y de hecho lo hace, con el mantenimiento del status quo y del orden social injusto, reforzando estereotipos y valores excluyentes, consumistas y alienantes. Pero, a su vez, también puede abrir posibilidades para la construcción de sociedades más humanas, justas, inclusivas, participativas y solidarias (p.96).

En este sentido, la escuela tiene la potestad de seguir en el “status quo” en el que el tiempo libre sigue reproduciendo discursos, narrativas y experiencias hegemónicas en las que el ocio no solo está invisibilizado, sino demonizado. Pero también la escuela puede cambiar el entorno de las experiencias en donde el ocio posibilite el sentido de la emoción, de las vivencias con que nos permitan “construir sociedades más humanas.

En este contexto, el ocio es posible. Y aunque es una sociedad no ociosa, en una sociedad de rendimiento, del cansancio Han (2017) el ocio abre esa ruptura, esa posibilidad en el que persiste en ocuparse en el tiempo, en el “hacer algo productivo”, con lo que las encrucijadas de su experiencia se fragmentan para seguir “agotando” en la ocupación con el fin de rendir, de ocupar, de relacionarnos desde la producción.

## 2.2. Ocio y experiencia: Hacia una experiencia de sentido:

Esta categoría me ha generado sensaciones que desconocía. Pareciera que con cada palabra escrita viene a mí un sentir de resistencia después del ejercicio lector. Incluso molestia el sin-sentido con que veo y siento la experiencia misma de mi vida. Pareciera que me emancipa y con cada palabra pronunciada, con cada acción realizada y con cada mirada presentada escribiera estas líneas interpelándome como también en mi cotidianidad. Ya no tengo la misma experiencia. Las alteraciones con las que ahora se asocia mi experiencia en la que el otro existe y le dejas algo de mí es encantador y al mismo tiempo espeluznante, porque él también dejó algo de él en mí. La experiencia como sensibilidad puede comprenderse como un vehículo en el que se conoce, pero también permite andar por el mundo (Foster, 2009).

De acuerdo con las acepciones del *Diccionario de la Real Academia Español* el concepto de experiencia viene del *latín experientia*, que tiene los siguientes significados:

1. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo.
2. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo.
3. Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas. Y
4. Circunstancias o acontecimiento vivido por una persona.

Estos sentidos del concepto de la experiencia quedan realmente limitados para esta investigación cuya concepción y sentir de la experiencia no se limitan a los significados anteriores. De acuerdo a las reflexiones de Larrosa (2009), sus concepciones no solo se limitan al “haber sentido”, o “a la práctica prolongada” la experiencia supone un acontecimiento exterior, es decir, la experiencia es un movimiento de ida (hacia afuera) y vuelta (con el encuentro con el

otro) -el acontecimiento-, lo que constituye el sujeto de la experiencia. Por ende, pensar o suponer que la experiencia solo se remite a estas acepciones planteadas por la RAE es simplificar o peor desconocer que “eso que me pasa” en el estar en el mundo, de habitar el mundo sea solo la simplificación de la “práctica prolongada”. “Eso que me pasa” que no es otra cosa que en el texto *Sobre la Experiencia* Larrosa (2009) describe maravillosamente como una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese *ex* [...]. El *ex* no es solo un lugar, un afuera, es un otro, es con otro(s). La importancia de la experiencia desenvuelve lo oculto en el *in*, es decir, en el interior.

Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia *mí* “eso que me pasa” (p.17) como refiere Skliar y Larrosa como compiladores en el texto *Experiencia y Alteridad en Educación*. En el capítulo Larrosa cataloga una comprensión de la experiencia necesaria en las prácticas y que no quede solo relegada únicamente en el campo educativo. El objetivo de esta investigación es precisamente comprender la escuela como lugar posible para **vivenciar la experiencia** de sentido del ocio. Por ende, este análisis teórico se enfoca a la experiencia en el campo educativo sin olvidar que lo educativo no solo se vivencia en a la escuela.

La mirada de la experiencia exige una formulación teórica más robusta que centre la mirada en primer lugar, del **(EX)** periencia y su relación ya implícita en relación entre el interior y el exterior, a eso que denominamos “afuera”, ese *Ex* que viene de afuera que no “no depende de mí” como (Larrosa: 2006) produce un principio de alteridad que transforma, que nos transforma, que me transforma en “eso que me pasa”. No podría existir experiencia solo con el

simple hecho de que pase, su narrativa pasa por el *mi*, es decir, que me acontece en *mí* y también en el otro.

Si en esa relación con el otro donde la experiencia es más significativa que lo pensado, es importante vaciar los constructos por los que la escuela y la educación tiene de ello. Por eso la experiencia en el campo educativo según Larrosa (2009), “Hay un uso y abuso de la palabra experiencia en educación. Pero esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, de un modo completamente banal y banalizando, sin tener conciencia plena de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas” (p. 14). Estas acepciones de lo que Larrosa denomina como un “uso” y un “abuso” de la palabra experiencia es crucial para la comprensión en sí de la experiencia de los estudiantes. No a todo se le puede o podría llamar experiencia.

Siguiendo esta narrativa la forma en que se vive la experiencia en la escuela queda con un “sin sabor”, son muchas las “experiencias vividas” en la escuela o, tal vez son solo actividades, prácticas pedagógicas o incluso la vivencia misma del estar en la escuela queda rezagada a meras actividades dentro del ejercicio pedagógico y de enseñanza como escribe bellamente José Contreras (2009) en el prólogo de *Experiencia y Alteridad en educación*:

La experiencia de rastrear las palabras con las que decir la experiencia, con las que sentir y pensarla sorpresa del otro, la experiencia de las relaciones con los otros, es irla busca de secretos, la busca de lo que no puede decirse, de lo que no nos decimos, pero que necesitamos escribirlo para abrirle una posibilidad a los sentidos (a las sensaciones, a los significados, a las razones de ser, a los sentimientos, a las orientaciones...al sentido) (p.11)

Entonces ¿se vive la experiencia en la escuela? ¿es posible pensarla? ¿es posible sentir y pensarla? Podría responder sin vacilación que no. Sin embargo, la experiencia debe ocupar un lugar fundamental en la escuela, pero no como cosa o proyecto institucional, al contrario, la experiencia es parte del “sentir” de lo que nos posibilita estar y ser con los otros y con nosotros en el mundo. La experiencia no es solo acumular conocimientos que proporcionen para hacer algo, es lo “*que nos pasa*” con el otro, lo que me posibilita entretener con la diferencia.

Retomando esa perspectiva Agamben (1978) escribe que “para la destrucción de la experiencia no es de ningún modo necesaria una catástrofe y que la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad es, a ese fin, perfectamente suficiente” (p. 152). La escuela con su existencia cotidiana destruye la posibilidad de la experiencia, como también refiere Foster (2009) “la experiencia no es aquello que agota el sentido, no es aquello que se vuelve ley, sino que es aquello que trabaja en el interior de la fragilidad humana” (p. 123). Esto implica que la experiencia es percibir el sentido y el sentir del otro con los otros. No es una cuestión del “placer”, sino como la escuela dispone de elementos cuyas concepciones y “orientaciones” hacia la experiencia se exponen como condiciones, recursos o postulados que recurren más a la asignación del mercado capitalista educativo, del ocupar el tiempo, que al ejercicio sociopolítico de los individuos como condición histórica y cultural en la que se posibilita la experimentar (en este sentir analítico) la reflexión misma del “ser y estar en la escuela” y así mismo de su “quehacer pedagógico placentero”, lo que implica que reproducir discursos y acciones hegemónicas que no solo exigen a los estudiantes de la experiencia sino, que restringe de manera brutal y azorada la posibilidad del “encontrarse con el otro”.

La experiencia permite desenvolver lo que está oculto y entretrejer con otras formas narrativas de estar en el mundo que transforman desde el aprendizaje el entorno social, económico, político y cultural. La experiencia en la escuela y en la vida es la transformación, lo que Larrosa (2009) denomina “principio de transformación es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus sentimientos, de sus representaciones” (p. 17). La experiencia transforma, pero también transgrede, es decir, va más allá, atraviesa, lo que recurre a la idea de “marchar”, recorrer, caminar, andar. Por eso como refiere Larrosa (2009) “la experiencia no se hace, si no que se padece” (p.18). Y este padecer que está fuera del entender del sufrimiento es “estar abierto”, es decir, “eso que me pasa” con el otro, lo que el otro hace padecer y me transforma.

De esta manera, la experiencia no debe quedar en currículos o meras actividades en la escuela, es caer en el absurdo. La experiencia no es un compendio de estrategia pedagógicas al interior de la escuela, si se asumiera de esta manera se volvería a caer en el “uso” y “abuso” no solo de la palabra experiencia sino de su sentir propio. Y es en este punto donde la escuela debe deconstruir (se) al encarnar discursos en los que la palabra experiencia se vacíe de contenidos y una materialidad de producción en la que su vivencia se base en su distribución subyacente en la lógica del tiempo que se trabaja, que se aprende, que se enseña, que juega, que se controla, que se forma, que se educa.

Los discursos al interior de la escuela no deben perpetuarse como posibilidad para que el contenido y la materialización del “uso” y “abuso” de la palabra experiencia y que la experiencia en sí se constituya como un modo de relacionarse entre los miembros de la comunidad educativa, en la que la propia experiencia sea una forma o posibilidad para transformar y transgredir nuestro

propio lenguaje, sentires, miradas, pensamientos. El peligro de no solo denominar de manera ligera a todo lo que se haga en la escuela como experiencia es caer en el sin sentido y continuar conscientemente (sin pensarlo) en la experiencia institucionalizada que opera para la reproducción de las necesidades neoliberales de la escuela y así mismo de las prácticas pedagógicas donde si no se reconfigura por lo menos se considera una mirada de “desaprendizaje” de lo que se considera la experiencia.

Y aunque no sugiero que la experiencia no sea parte de un cúmulo de reflexiones y conforme compendios con fines pedagógicos y una finalidad curricular que promueva la creatividad, la reflexión, el ocio, encuentros; la experiencia es más que un concepto de “uso”, “abuso”, es un vocablo que acompaña la vida misma de los estudiantes en que se puede formar, desfigurar y transformar los pensamientos no solo con lo que se aprende, sino con lo que se siente, con lo que somos en el “afuera” y al interior de la escuela somos eso y, otras cosas más que nos permiten transformar. A lo que Singer (2019) manifiesta:

Si queremos tener encuentros significativos con los otros, es necesario hacernos de herramientas que permitan un nuevo tipo de escucha. Allí radica quizás, el anhelo que atraviesa buena parte de nuestras prácticas educativas. ¿Qué capacidad podemos desplegar para afectar a esos otros y construir nuevas sensibilidades en el encuentro con ellos? (p.11).

Retomando este sentido, expresa Han (2014) “Frente a la *vivencia*, la *experiencia* radica en una discontinuidad. Experiencia significa transformación. Es una conversación” (p 116). A lo que contribuye con la idea del encuentro con el otro en la manera que existan las condiciones o mejor el sustrato para que eso que Singer denomina “encuentros significativos con los otros” no

sea un denominar común sino un sentido suficiente para que produzca transformaciones, por lo tanto, conversaciones.

Por eso, es importante que el concepto de experiencia no sea banalizado ni mucho menos usado y abusado, es más si bien no es de interés abordar en profundidad la diferencia entre concepto y vocablo, si se hace necesario dar luces de ello. Una mirada es distinguir que el concepto del lat. *conceptus*, *-us*, refiere a concebir, lo que la RAE define como "idea que concibe o forma el entendimiento", pero el vocablo del Del lat. *Vocabŭlum* y este del verbo *vocare* sugiere a "llamar, dar un nombre" lo que constituye una unidad lingüística y una representación gráfica (RAE), lo que para la experiencia es llamar al otro, a los otros, nombrar a los otros, los "encuentros significativos" y "hacer cosas juntos" para transformar (nos).

La experiencia como concepto queda limitado, vago, promoviendo y reproduciendo discursos que multiplican sujetos – estudiantes - neoliberales, deformando a partir de discursos hegemónicos la experiencia, como refiere Foucault (1970):

[...] yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (p.5)

El problema fundamental no es solo nombrar la experiencia y usarla como parte de procesos de aprendizaje – enseñanza en la escuela, es que en el ámbito escolar pareciera que

se está dispuesto a seguir prolongando y monopolizando la experiencia mediante acciones que contribuyan los fines institucionales, no queriendo decir, que sea universal, seguramente existen múltiples experiencias en la que la escuela posibilita la experiencia, pero en el transitar los sentires, las emociones, los pensamientos no sean ambigüedades o peligros en el que se domine el acontecimiento, sino por el contrario, sean los sentires y pensamientos posibilidad para hacer cosas. A lo que los pescadores en San Benito Abad (Sucre) le expresaron al sociólogo Fals Borda: “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”

En este sentido, Manuel Moncayo (2015) refiere este sentipensante presentando a *Fals Borda: Hombre Hicotea y sentipensante en la antología y presentación de una sociología para América Latina bellamente*: “el hombre sentipensante que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad” (p. 10). La experiencia no debe porque hacernos más experimentados, nos transformar permanentemente cuando lo que aprendemos en el eje de la razón se combine con lo que amamos, con las angustias, con los temores, con las risas, con los abrazos, con el libro de los abrazos de Eduardo Galenao en el que nos recuerda que recordar del latín *re-cordis*, volver a pasar por corazón.

Por eso la experiencia deja de ser simplemente una práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo, es el recordar con el otro, eso que Larrosa (2009) denomina como “eso que me pasa”. Por ello, la experiencia en la escuela no es igual, no puede homogenizarse.

### **2.3. La escuela como lugar posible para vivenciar la experiencia de sentido del ocio**

La escuela es un espacio más que particular es un ecosistema como ningún otro. Valera-Villegas (2020) describe a la escuela como:

La escuela, palabra que viene del latín: *schola*, es un lugar que da que hablar, imaginar, soñar y hacer memoria de lo que fue o es para un alguien, para una persona determinada. Lugar, que al igual que el terruño, es en donde se hacen los primeros amigos (p. 13).

Pero la escuela también es como definió Foucault (1976):

La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía. Y así como el procedimiento del examen hospitalario ha permitido el desbloqueo epistemológico de la medicina, la época de la escuela "examinatoria" ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia (p.173).

Estas nuevas posibilidades de repensar la escuela deben permitirse comprenderse a sí mismas como un lugar distinto a esas lógicas como afirma Peralta (2014) “a fin de comprender las lógicas bajo las cuales está construida y el lugar desde el cual las podemos leer en nuestros

contextos” (p.3). El problema no constituye en demonizar la escuela, por el contrario, presentar estas dislocaciones tienen una intención que permite constituir una relación de qué tipo de escuela es con la que queremos estar e inclusive transformar. La escuela en este sentido, es responsable como actor social, “comprender las lógicas” y “el lugar desde el cual se pueda leer los contextos”, aclarando que esta dinámica no solo es de atribuírsele únicamente a la escuela, se caería en el absurdo pretender que sea el lugar exclusivo que responda a cambiar las lógicas y de nuevas lecturas de los contextos ejercidos por el sistema financiera – económico - neoliberal, aunque, si debe ser distinta en ello, es más, en su ejercicio diario no puede diluirse únicamente en las experiencias curriculares, en impartir conocimientos, en planificar.

Asimismo, el espacio tiempo del que conversa Osorio es un espacio en el que puede comprenderse en la escuela como lugar posible para vivenciar la experiencia de sentido del ocio.

Esto indica que la escuela es más un espacio donde se aprende y se enseña. La escuela es un lugar en el que las relaciones con los otros posibilitan movimientos diferentes en el pensar y conversar “no se parezca a ningún otro sistema” y no deberían parecerse, como planeta Skliar (2020). En este parecer la escuela replica el afuera, el *homo economicus*, por lo que el ocio es contrahegemónico a los intereses del comportamiento económico.

Desde esta mirada, “la escuela como lugar de narraciones, de lecturas y de escrituras, se convierte a la vez, en texto a ser leído, dialogado e interpretado, y en pretexto de una práctica de emancipación de ese sujeto escolar” (Valera-Villegas, 2020, p.14). Pero la escuela también confronta con el propio discurso hegemónico y colonizador de la estructura social – económica tan violento que los procesos de reflexión son construidos bajo estas “legitimidades” en las que

quedan atrapadas en discursos en que el otro (su narrativa) su texto leído (su inquietud) no se escucha, por el contrario, se silencia.

Esta reflexión implica una responsabilidad sociopolítica que debe tomarse como necesaria y urgente mientras la comprensión produce sentido de estas nuevas formas en la que se constituye la escuela permanentemente. Como referiría Freire (1972):

Los hogares y las escuelas, primarias, medias y universitarias, que no existen en el aire, sino en el tiempo y en el espacio, no pueden escapar a las influencias de las condiciones estructurales objetivas. Funcionan, en gran medida, en las estructuras dominadoras, como agencias formadoras de futuros “invasores” (p.137)

Mientras la escuela se prive de la capacidad para interpelarse está destinada a seguir reproduciendo discursos autoritarios y sujetos “deformados” que implica vaciar de sentido sus experiencias. La escuela es un transitar que debe permitir recorrer entre los saberes “no motorizados” dislocaciones que potencialicen las transformaciones. La educación en este sentido no es solo una relación entre estudiantes – maestros o un cúmulo de actividades “obligatorias”, el ejercicio de la educación conlleva como refiere a “la educación es la recuperación de una experiencia vital en el hombre que necesita ser transmitida a las generaciones que vienen para poder proseguir la marcha en condición de humanidad” (Zambrano leal, 2020, p. 71).

La escuela como lugar distinto permite la “experiencia” o en este caso la experiencia a la que se ha hecho referencia en esta investigación corresponde a una experiencia que permite la narración de los sujetos cuando “eso que *me* pasa” posibilita diferentes formas y maneras de

relacionarnos con el mundo. La escuela posibilita la experiencia del ocio, por ejemplo, configura esas nuevas maneras de leer el mundo, permite resistir al sistema – mundo en las que se consolidan y someten de manera inconsciente (psique) a lo que Han (2014) denomina la eficacia del psicopoder, un mundo en que las hegemonías construyen nuevas formas de pensar, siendo espirales mismas del capitalismo.

Pero si bien es cierto, que la escuela está inmersa en estos espirales discursivos y de prácticas pedagógicas, la reflexión del ocio contrahegemónico, es decir, crítico, transformador, transgresor posibilita una propuesta que no solo pudiera embozarse sino introducirse dentro de la “epidermis” que emancipe las prácticas disciplinarias y en el que el tiempo que se vive en la escuela sea posibilidad de experiencia del sentido del ocio. Según Elizalde y Gomes (2012):

El ocio es, en general, visto como una amenaza para el desarrollo de las sociedades que pretenden modernizarse, progresar, desarrollarse y expandirse económicamente. Prevalece así la máxima “tiempo es dinero” y, de esa manera, no se puede perder tiempo con actividades consideradas inútiles e improductivas. (p. 9)

Esta concepción utilitaria y productiva de lo pedagógico en la escuela somete a los estudiantes a la idea del síndrome de agotamiento laboral – “Burnout”. Y aunque no se trabaja de la manera convencional en la escuela, las experiencias de los estudiantes rondan bajo esta idea en la que toda actividad tiene un objetivo a cumplir. No puede darse ninguna experiencia distinta cuya finalidad tenga un fin. Las experiencias cuales quiera que sean están consignadas en perspectivas educativas cuyos pensamientos se consolidan en proyectos educativos que motorizan, desgastan, agotan y “queman” cualquier experiencia de ocio en la vivencia escolar. El

“hacer por encima del ser”, es lo que prevalece donde se desgasta al estudiante por el “hacer” y entre más ejecute, desarrolle, mecanice, repita y ocupe el tiempo en el entrenamiento mental pueden conseguir mejores resultados académicos. La ocupación curricular en la escuela es exorbitante.

No se existe el ocupar el tiempo que no sea en otra cosa que en el aprendizaje sistémico y utilitario. Los estudiantes se agotan, viven en una sociedad de rendimiento pedagógico cada vez más devorador en el que el ocio no ocupa lugar alguno.

Estos son los “síntomas” de la retórica de la escuela de hoy. El (des)aprendizaje del tiempo libre debe pensarse no como una interconexión inherente al plan de estudios o al currículo escolar -institucional-, cuya finalidad es desarrollar un propósito educativo con fines pedagógicos estandarizados, uniformes, cuantificables y no una experiencia de sentido que promueva la creatividad, la reflexión, el ocio espiritual, mental, físico o de cualquier índole que no esté lleno de angustias, ávidas insuperables e inexorables donde el vacío, el no hacer, el dejar de hacer – y ser, es sin duda la censura amorfa, pero eficaz de una sociedad mercantil que devora nuestro -matar el tiempo- con experiencias donde morir en vida es una de sus predilectas tentativas, de vivir.

La escuela se concibe en el fundamental carácter de lo estandarizado y cuantificable. Es más, comprende el sentido mismo de la realidad de la manera más segura posible para propiciar su existencia misma en bosquejos que le garanticen su existencia misma de su ser. La escuela no protesta contra la adecuada utilización del tiempo libre, el ocio es posibilidad de disipación, lo que va en contravía de lo hegemónico. Las practicas cotidianas de la escuela fuera de las estructuras que estandarizan y de la seguridad pedagógica perturban, legitimando la durabilidad,

lo eterno, lo “seguro” como se lee maravillosamente en la adaptación gráfica de la vida de Nietzsche basada en *la Inocencia del Devenir* del filósofo francés Michel Onfray (2013) “[...] Así una sociedad en la que se trabaja duro permanentemente gozará de mayor seguridad; y hoy en día adoramos la seguridad como a la divinidad suprema” (p. 59). La seguridad no admite nuevos espacios, ni tiempos. La discontinuidad de la experiencia en la escuela profundiza más de lo mismo, no entrelazando realidades, sino al contrario, rechazando todo lo que sea comprendido ante espacios y tiempos en la que la experiencia no se ejerza unidireccionalmente.

Es por ello, imperante reconocer, investigar, repensar estas “huellas” que viene dejando la escuela que fragmenta la experiencia para la seguridad de los objetivos pedagógicos. Una escuela que produce y reproduce “buenos ciudadanos”, pero se aterra por la diferencia. En la escuela que pareciera comprender, entender y acompañar, pero que en la construcción de subjetividades en el ejercicio de las prácticas pedagógicas cobrará del “hacer” al “ser querido” como plantea Antelo (2014).

En este escenario la escuela desvincula el ocio a la experiencia, los encuentros educativos no son posibilidad ni modos de miradas de la realidad, como expresa Roger – Pol Droit (2001) en su quinta experiencia de filosofía cotidiana, ver las estrellas abajo “la experiencia consiste simplemente en hacer caer el universo” (p. 28). Pasar del ver al mirar cósmico incorpora la “atención flotante” como escribe Droit; es transformar la experiencia institucionalizada a elaborar a partir de los vínculos con los otros y sus contextos sentidos que deconstruyan, vinculen, resignifique y vislumbren nuevas experiencias de sentido.

La escuela no le interesa el ocio. Su encrucijada pedagógica es problemática “en tanto institución de estructura jerarquizada y de control, en ella se dan relaciones de saber/poder y

prácticas de disciplinamiento que generan sus consecuencias, sus secuelas” (Valera-Villegas, 2020, p.13). La escuela no experimenta la duración, sus tiempos en los que la experiencia del ocio se integra esta fragmentada por actos violentos de prácticas pedagógicas que no interrumpen el sometimiento, sino por el contrario, las experiencias se reducen a indicadores, repeticiones y razonamientos a favor del capital económico en los que las experiencias no permiten la transformación de la realidad hacia nuevas posibilidades, sino se regularizan.

Para dar un ejemplo sin necesidad de profundizar en lo que respecta a la Ley General de Educación 115 de febrero 8 de 1994 de Colombia. Al buscar la palabra ocio en el documento virtual no existe, pero al escribir la palabra tiempo libre se encuentra siete (7) veces, con una clara connotación de la “**utilización adecuada**” del tiempo libre. En el artículo 5 de título I de las disposiciones preliminares se lee:

Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: Número 12: La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y **la utilización adecuada del tiempo libre.**

El paradigma socioeducativo y por supuesto político en el que se encuentra el ocio al interior del constructo normativo y aún más, su concepción misma como posibilidad es inexistente. Esto no quiere decir que sea reemplazado por el tiempo libre, no es una cuestión de quitar o poner conceptos. La categorización en la que se encuentra la misma ley es un claro ejemplo de la visibilidad de los mecanismos disciplinatorios con los que se conciben y se ajustan a las estructuras neoliberales en la imperiosa necesidad de la utilización adecuada del tiempo

libre. Es claro, que en la lógica que sigue esta investigación la Ley es merecedora del aporte utilitario del tiempo libre, sin desconocer que es el resultado de la producción de conocimientos para las nuevas formas y maneras de trabajar que el mundo del capital financiero exige. Quizás por eso, la escuela vive en un sistema de tiempos en el que además de trivializar el ocio se le suprime a tal nivel que lo cotidiano, las experiencias de enseñar y aprender quedan y quedaran fuera de cualquier idea que no está puesta a la merced de lo utilitario.

Mientras no se discuta de manera urgente y se continúe insistiendo con experiencias que no promueven la criticidad, la creatividad ni la reflexión, sino por el contrario, como dispositivos de control, seguirá cayendo en el reduccionismo y aún peor, perpetuando lo que (Elizalde, 2007) denomina “emergencia planetaria” cuando el ocio es contrahegemónico a las distintas variables del consumo caracterizadas dentro de los cánones del sistema neoliberal no ajenas a las dinámicas de las experiencias escolares y de los estudiantes.

La optimización de las experiencias sustentadas en la lógica productiva y mercantilista en la que los estudiantes recorren metas o finalidades anula el carácter transformador que categoriza el ocio como posibilidad como escribe (Osorio 2019) de “espacios tiempo de disfrute cotidiano”. Por ello, concebir también una escuela distinta, es posibilitar el sentido a los múltiples contextos y subjetividades con los movimientos indiscutibles de la cultura hegemónica sería absurdo no considerarlas, pero sin caer en las prácticas que condicionan y someten. El ocio no salva el mundo, es más, es utilizado como mecanismo colonizador por la escuela cuando desfigura de manera profana su experiencia de sentido y lo denota a lo superfluo del trabajo. Las posibilidades del ocio en la escuela son nulas, inexistentes. Pero la escuela no se exime de la responsabilidad de dejar de ser un interlocutor del sistema neoliberal, por el contrario, institucionaliza la

discursividad y las prácticas de lo homogeneizante. Las discusiones deben *acontecer* al interior de la escuela en las que las prácticas pedagógicas utilitarias sean sustituidas por experiencias pedagógicas de relación con los otros.

Sin embargo, desentrañar los contextos mediante experiencias de sentido parecería imposible. Y con el ánimo de generar controversia, la escuela nunca posibilitará el ocio. Y aunque la construcción de espacios que medien entre las variantes neoliberales en las que conviven y viven las escuelas con los sujetos y los “espacios tiempos de ocio” (Osorio 2019) como una nueva manera de repensarse el tiempo libre y las actividades que median por la rutinización a pesar de su posible carácter pedagógico, no es el sentir de (des) mercantilizar el tiempo para provocar y perturbar en el ejercicio pedagógico y político del tiempo libre en la escuela experiencias de sentido del ocio.

Ahora bien, si, por el contrario, “nuestro futuro dependerá de que seamos capaces de *servirnos de lo invisible* más allá de la producción” como refiere (Han, 2014, p. 80), plantear una perspectiva fuera de las necesidades establecidas del mercado institucionalizado donde la escuela se constituya como *espacios de sentidos* resistiendo a las lógicas del tiempo libre, del ocioso como sujeto de rendimiento, del ocio para “ocupar el tiempo” consumiéndose en programas académicos y planes curriculares cuya pedagogía disciplinar es en el que nos relacionamos como únicas posibles narrativas, es el reto que debe darse inicialmente. Pero no bastará que se discuta al interior de la escuela, si sigue en recaudos disciplinadores y mercantilistas no tendrá ningún sentido que las discusiones se hagan solamente al interior de propuestas investigativas. Pensar formas y maneras distintas requieren una disposición no solo epistémica, sino política y por supuesto sociocultural. Mientras la escuela no se permita la posibilidad de ser el lugar que no

debe parecerse a ningún otro, ni en tiempos, ni en formas como expresa el investigador argentino Carlos Skliar (2020), los atributos del sistema educativo – neoliberal priorizaran las experiencias en las que la utilización adecuada del tiempo libre no sería contraria a la dialéctica económica.

Este podría ser un recorrido que pareciera inútil en una travesía que se resiste a pensarse en clave de sometimiento con posibilidad de incomodar. En una sociedad no ociosa el agotamiento persiste en ocuparse en el tiempo, en el “hacer algo productivo”. Parece lejano pensarse algo distinto al estar ocupado.

### 3. Metodología

El presente trabajo se orienta en la investigación cualitativa que se desarrolla a partir del enfoque hermenéutico. Esta perspectiva permite describir, interpretar y comprender a través del recorrido de los textos investigados; en la que el ejercicio del interpretar es un recorrido que consiste en oír lo que tienen que decir los textos y su vinculación con los contextos en las que el adentrarse en la provocación reflexiva que posibilite la resignificación del sentido mismo del texto para comprender el contexto. «El que intenta comprender un texto está dispuesto a dejar que el texto le diga algo» (Gadamer, 1998, p. 66).

El análisis interpretativo y crítico de esta investigación se sustenta en las lecturas desarrolladas a Byung – Chul Han, Jorge Larrosa, Carlos Skliar, Esperanza Osorio, Lucía Mantilla, Néstor Sánchez, José Fernando Tabares, Ricardo Peralta, entre otros académicos y pensadores cuya preocupación por el juego, la lúdica, el ocio y la recreación favorecen a las relaciones humanas. Las orientaciones epistémicas que brindan los autores en esta investigación proponen concepciones y sentidos que permiten adentrarse a la interpretación ontológica, filosófica y educativa del ocio, la experiencia y la escuela, en las que se busca deconstruir a partir de la apropiación objetiva de las categorías investigadas y de sus relaciones, proyecciones y tensiones sociopolíticas con las que se expresan y manifiestan en la escuela al concebirse el ocio como actividad utilitaria propia del mercantilismo neoliberal y normativo. Este análisis se concibe a partir de la perspectiva utilitaria, mercantilista y normativa en la que las dinámicas del ocio como práctica pedagógica promovidas en el tiempo libre escolar se consolidan en modelos hegemónicos.

La mercantilización del ocio provoca sin duda un sometimiento en el que sujeto no es consciente, su estructura y dinámica se categorizan con rasgos que se consideran dentro de la connotación del juego, la creatividad o la recreación en la que sus actividades favorecen el aprendizaje de los sujetos. Sin embargo, esta noción es más que una mera intención, es parte integral del sentido socio-político de las nuevas técnicas del poder del capitalismo neoliberal en las que el régimen disciplinario subyace es la esfera de la psique (Han, 2014). El poder disciplinario del tiempo libre no es solo ocupar(nos), es anular toda reflexión que pueda insertarse en un sistema que automatiza y reproduce sujetos obedientes, estudiantes disciplinados, ocupados y mecanizados.

El recorrido por los textos que constituyen esta investigación implica un proceso dialéctico entre la mirada interpretativa de las partes y la comprensión del todo en la producción de esta tesis. Explorar entre líneas cada texto “conversado” es redescubrir a través de la lectura la complejidad y el entramado para lograr no solo la comprensión de los mismos, sino replantearse nuevas reflexiones que conlleven a caminos posibles para la comprensión de fenómenos sociales.

A partir de estas reflexiones y en especial para esta investigación **¿cómo comprender el ocio como experiencia de sentido en la escuela?** pretende comprender en profundidad en concebir la experiencia del ocio en la escuela de acuerdo a: **Primero:** la consolidación de modelos hegemónicos desde las experiencias de ocio respecto al tiempo libre como lógica disciplinaria; **segundo:** el ocio respecto al tiempo libre como práctica utilitaria y; **tercero,** la escuela como lugar posible para vivenciar la experiencia de sentido del ocio.

De esta manera, la línea de investigación se profundiza en la conceptualización y contextualización alrededor de los objetivos en la que la comprensión del ocio configura una

perspectiva civilizatoria que denomino tiempo libre al representar la lógica disciplinaria y utilitaria en la que se construyen imaginarios, discursos y formas de conocimiento como plantea Tabares (2009):

En este marco, el ocio, como uno de los aspectos del llamado proceso de civilización o desarrollo, que intenta instaurar un determinado tipo de prácticas, discursos y formas de conocimiento –características de la civilización referente–, debe ser analizado en sus tensiones con las prácticas locales de aquellos lugares objeto de intervención, para indagar no sólo sobre su nivel de instauración en la periferia, sino además, sobre aquellas formas que se resisten y que hacen parte de la configuración de prácticas y discursos que contradicen y problematizan el proceso de civilización en marcha (p. 89).

Las tensiones como refiere Tabares no solo deben determinarse por el llamado proceso civilizatorio y lo que se instaura con ello en las prácticas locales, agregaría que además contribuyen a ejercicios de control y sometimiento, atreviendo a expresar que son nuevas maneras de colonialismo cuyos procesos de civilización no están en marcha, ya son parte de las “leyes” propias del sistema capital. No tendría sentido solo exponer esta tensión, por supuesto que Tabares no es ingenuo, pero en este entretejer a partir de otras lecturas tomaré como propio, aunque no lo sea, lo que Gadamer concierne el arte de poder oír refiriendo a la hermenéutica, es decir, el acontecer de sentido, o como refiere Gadamer (1975), “Toda interpretación correcta tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias, y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar, y orientar su mirada «a la cosa misma»” (p. 169).

La mirada “a la cosa misma” conlleva a comprender el ocio desde una “mirada” incómoda, colonial, mercantilista, capitalista en la que su producción en la escuela se condiciona a una experiencia utilitaria con objetivos funcionales para el tiempo libre. Por ende, se hace más que necesario que las investigaciones, los estudios, las reflexiones y la comprensión del ocio se circunscriba desde la concepción misma del lenguaje, es decir, a partir de la palabra que oriente esa mirada “a la cosa misma”, al ocio. Este cuestionamiento gira alrededor de ocio en las que las prácticas pedagógicas se suscriben en el tiempo libre justificando la experiencia del sentido del ocio. Por ello, se hace necesario y urgente deconstruir esta legitimidad la cual permea en los currículos escolares limitando y condicionando cualquier práctica de vivencia lúdica como potencia y posibilidad de experiencia de sentido del ocio en la escuela.

Comprender las dinámicas del ocio como práctica pedagógica en el tiempo libre escolar y su papel en la consolidación de modelos hegemónicos desde las experiencias estudiantiles no solo debe movilizarnos, sensibilizarnos, sino que su comprensión es una resistencia urgente en la reivindicación de lo emancipatorio que sensibilice, rompiendo estereotipos y prejuicios en torno a la unidad propia del agotamiento del capitalismo en la que se hace más imperante relacionarnos con la vida misma que con las mercancías impuestas por el consumismo.

Para este capítulo los textos interpretados se dividen en artículos de revistas especializadas informes de investigaciones, secciones de libros y capítulos de compilaciones, libros y ensayos en los que se identifican las tres categorías en el desarrollo de esta investigación. Algunos de los textos intervenidos interrelacionan las categorías lo que permite una comprensión no lineal, sino integral y dialógica.

### 3.1. Estructura y análisis

Este análisis está conformado por textos que abordan los aspectos temáticos de las categorías y brindan las herramientas conceptuales para la construcción del horizonte metodológico de la investigación. El estado del arte brindó las primeras pinceladas impredecibles que a partir de su lectura, descripción y selección fueron registradas en una ficha temática donde se consignaron los hallazgos generales, metodologías, palabras claves, observaciones generales y que posibilitó desarticular y entretrejer de manera dialógica las categorías a partir de una mirada contrahegemónica y descolonizadora en la que permitirá comprender el tiempo libre escolar y su papel en la consolidación de modelos hegemónicos en la escuela.

Estos textos establecen reflexiones que giran alrededor de la categoría del **ocio** distanciándose del tiempo libre como lógica disciplinaria y su instrumentalización como práctica utilitaria. Y en la comprensión de la **escuela** como lugar posible para vivenciar la **experiencia** de sentido del ocio. Algunos textos contienen aspectos de dos categorías como en la investigación realizada por Esperanza Osorio y Lazcano y de Madariaga en la que sus investigaciones aportan a las categorías del ocio y de la experiencia. Otros textos como los del filósofo surcoreano Byung – Chul Han aportan toda una exploración reflexiva que permite comprender al sujeto en este sistema de control.

Este diálogo hermenéutico reúne acuerdos y desacuerdos. Estos más que hallazgos como mera rotulación técnica son importantes ya que visibilizará la lógica de construcción teórica posibilitando una mirada deconstructiva que despliega en la comprensión del ocio como una mera actividad que se afiance en el no “hacer nada” y que por lo tanto prescinde del tiempo libre vinculando al sujeto, en este caso al estudiante, a reafirmarse como sujeto sociopolítico en la que

la prioridad o finalidad es la regulación del tiempo y su mercantilización. Pareciera que se encontrará un retorno sin salida y poco esperanzadora ante lo que nos ocupa o en lo que nos ocupamos, pero la disponibilidad del tiempo es irrisoria ante la mirada del ocio que posibilite maneras de interpretar y comprender las dinámicas de la experiencia humana, así que pareciera un poco inverosímil o paradójico pensar un ocio que no esté condicionado bajo un régimen pedagógico que vende fantasías y en realidad no lo son. Por no ir muy lejos la idea de lo autotélico, término acuñado por Csikszentmihalyi -del griego, *auto*, que significa en sí mismo, y *telos*, finalidad; en lo que lo autotélico se configura como una posibilidad para la vivencia de la experiencia de sentido del ocio, pero incluso es dudoso y merece reflexión que incluso el *ocio autotélico*, término acuñado por Cuenca (1995) en la que lo define, según Idurre Lazcano - Aurora Madariaga (2016) como:

[...] es la vivencia de un ocio maduro que sirve a la persona como canal de desarrollo, se realiza sin una finalidad utilitaria, de un modo satisfactorio, libre y por sí mismo. La clave de este ocio no está en el tipo de actividad que se lleva a cabo, sino en los desafíos que proporciona y el disfrute que supone su realización (p. 18).

Esta concepción del *ocio autotélico* de Cuenca es criticada por Lazcano y Madariaga debiendo tener en cuenta la situación socioeconómica (de consumo) en la que nos encontramos; sin embargo, diría que es una crítica laxa ya que el *ocio autotélico* parece más una utopía que una posibilidad, pero si se analiza que el ocio en sí mismo posibilita a interpretar y comprender las dinámicas de la sociedad actual, claramente es “útil” del ocioso y la actitud del mismo el vivir

la experiencia del ocio, puesto que este desarticula y por ende rompe las estructuras hegemónicas que se instauran en el colectivo imaginario, por eso es más contrahegemónico que autotélico.

En esta postura los textos de Tavares, J. F. en: *Estudios Latinoamericanos de Ocio: América Latina como Horizonte*, presenta un análisis de 32 textos, cuya mirada reflexiona sobre los estudios latinoamericanos fuera de los cánones epistémicos occidentales. Y Rodrigo Elizalde y Christianne Gomes en su investigación: *Ocio y recreación en América Latina: conceptos, abordajes y posibilidades de resignificación*, en una basta investigación bibliográfica que analiza los principales abordajes donde el ocio y la recreación América Latina posibilitan resignificaciones y alternativas de una nueva perspectiva contrahegemónica, aportando a la construcción de sociedades realmente participativas, solidarias y sustentables.

Este escenario del ocio contrahegemónico discrepa con el *ocio autotélico*, siendo esta perspectiva irrisoria y, poco realizable. Por supuesto que, si de eso se tratara, de encontrar soluciones sin mayor esfuerzo, no es cambiar tiempo libre por ocio *autotélico*. Este reduccionismo es someter el ocio a una dinámica que no soluciona el problema colonizador de las prácticas pedagógica en el tiempo libre escolar, sino lo acentúa. Este concepto queda bastante esquelético en la medida que las investigaciones caen en la simplicidad sin considerar que lo autotélico está sujeto a lo que Han denomina psicopoder.

El texto de Han *Psicopolítica* rompe con lo autotélico, puesto que las medidas coactivas son ahora de la psique, violenta desde la optimización. Esta seduce en vez de agredir, sin embargo, cabría la reflexión si la seducción no es una violencia que violenta. Por eso la perspectiva de lo autotélico confluye con lo placentero, contrario a “el dolor es constitutivo de la *experiencia* (Han, 2014, p.49).

Por supuesto que esta postura no es azarosa, por el contrario, las reflexiones de ocio deben contribuir a lo distinto de lo autotélico, es decir, a lo realizable sin fin alguno, los contrahegemónico y que contribuya a un fin contrario al modelo moderno/colonial es la finalidad en que se debe contribuir a que los estudios del ocio en la que se posibiliten miradas propias en los que los territorios sean parte de reflexiones de acuerdo a las conflictos y necesidades de los territorios/sujetos, como la investigación de Esperanza Osorio (2019) en: *prácticas infrapolíticas en los espacios tiempos de ocio de un grupo de mujeres de américa latina*, donde el ocio lo plantea como una categoría que da identidad, transforma, resinifica y hace “vivencias las (realidades)” (p.28). Las prácticas de la experiencia del ocio de acuerdo al reconocimiento de los contextos, sin desconocer a los sujetos y sus historias. Por consiguiente, este trabajo puede contribuir a futuras investigativas de corte hermenéutico – fenomenológico que puedan surgir como inquietud dentro o fuera del **macroproyecto de lúdica y escuela**.

### **3.2. Desarrollo interpretativo**

Continuando la línea de las indagaciones de la mirada contrahegemónica del ocio en la que se centra el tiempo libre escolar y su papel en la consolidación de modelos hegemónicos desde las experiencias estudiantiles. En esta perspectiva la investigación de Tabares Fernández, José Fernando; Molina Bedoya y Víctor Alonso en: *Una mirada al ocio en sociedades de la periferia teniendo como referente el paradigma de la modernidad/colonialidad*, contribuye a deconstruir los discursos contrahegemónicos avanzando en la medida del reconocimiento de los territorios y de sus necesidades referentes al ocio. Mantener los postulados del sistema - mundo moderno/colonial es desconocer las historias de los sujetos y de sus territorios. El ocio no es una construcción del afuera para imponerse, al contrario, es una posibilidad para reafirmar,

reconfigurar y establecer cosmovisiones conjuntas para mejorar la calidad de vida de las personas.

En esta línea se encuentra interesante las posturas del ocio contrahegemónico es un escenario mucho más amplio de lo que inicialmente se tenía pensado, es más sus estudios son determinantes para planteamientos y construcciones de narrativas que reconceptualizan el tiempo libre como práctica utilitaria hegemónica propia de la mirada capitalista en las que el ocio emerge como propuesta alternativa para los estudios culturales en la consolidación de proyectos emergentes a partir de las necesidades regionales y de sus contextos, reflexión que se sustrae de los cánones epistémicos occidentales, como refiere Tavares cuando afirma que los estudio del ocio latinoamericanos deben avanzar en línea a esta idea en la que el ocio contribuya al “reconocimiento de los modelos de existencia colectiva propios de los pueblos originarios y afro descendientes, a contrapelo del individualismo del modelo liberal” (Tavares, 2020, p. 648).

Sobre esta línea de pensamiento Peralta amplía la mirada sobre los estudios del ocio y aunque no realice una exhaustiva revisión en su investigación por tratarse de un tema en constante cambio como refiere en el libro: *Estudios sobre Ocio y Recreación en América Latina Abordajes críticos desde Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México*, si pone en manifiesto que la “intención de poner sobre la mesa de discusión elementos para observar nuestra realidad sociocultural y académica en ocio, tiempo libre y recreación más allá de las fronteras que el pensamiento anglosajón ha impreso en los esquemas de pensamiento de muchos teóricos, académicos y profesionales” (Peralta, 2014, p. 158) .

Estas reflexiones del *paradigma moderno/colonial* y del pensar en *un ocio fuera del pensamiento anglosajón* son fundamentales para identificar, reconocer y comprender la

necesidad de resignificar los estudios del ocio a partir de los contextos socioculturales de los sujetos desde los territorios y su relación con los habitantes. Es innegable continuar perpetuando el tiempo libre como lógica disciplinaria e instrumentalizada en donde se consolidar el modelo hegemónico de las experiencias humanas. Y aunque los estudios del ocio no hagan referencia específicamente a su experiencia en la escuela, si es menester que las prácticas pedagógicas introduzcan esta mirada ya que posibilita plantearse desde la experiencia del estudiante, es decir, “un paso, un pasaje, un recorrido”, como lo escribe en el libro *Experiencia y alteridad en educación* (Larrosa, 2009, p.17) al referirse de la experiencia a “eso que me pasa” por lo que la experiencia del ocio en la escuela no puede construirse, ni constituirse superficialmente, por el contrario, su relación “con eso que “me” pasa”, es en relación a un recorrido con los otros en el que el ocio posibilita la experiencia del estudiante como experiencias de sentido a partir de transformaciones que posibiliten resignificar(se) en la cotidianidad de la vida.

Por ende, no es terquedad alguna insistir en las distinciones entre ocio y tiempo libre. Han (como se citó en Osorio, 2019) plantea que, en una sociedad de consumo y tiempo libre, el tiempo sobrante en virtud del mejoramiento de la productividad se llena con acontecimientos y vivencias superficiales y fugaces, nada ata el tiempo, se pierde el demorarse, los objetos de consumo no dejan opción a la contemplación. Y no se trata de hacer las cosas más despacio o, entre los entretiempos disponer del tiempo para lo ocioso, por el contrario, fragmentaría el tiempo y no tendríamos continuidad que permitiera la experiencia, y esto es claramente lo que en las prácticas pedagógicas representa el tiempo libre, la inexistencia de la experiencia.

El tiempo libre no reúne, está disperso en su propia finalidad, en su propia composición

curricular que cumple objetivos y cuya finalidad es el aprovechamiento del tiempo, su productividad. Si el tiempo saliera de las “vivencias superficiales y fugaces” como lo plantea Han y aún más, permitir que ese llamado tiempo libre se desenvuelva en la que el ocio tenga una experiencia de sentido como dimensión social en la que lo simbólico y las construcciones de subjetividades sean modos y maneras de vivir sin caer en la lógica disciplinaria del tiempo libre y, el ocio dejaría de comprenderse como instrumentalización utilitaria en la escuela, es más se nombraría como tal, ocio.

El análisis del ocio seguramente debe persistirse bajo esta idea de lo contrahegemónico, pues lo contrahegemónico descoloniza y, por ende, en una sociedad de consumo y de rendimiento (Han: 2021) el ocio como refiere Tavares (2020) debe situarse, comprenderse y discutirse fuera de los “cánones epistémicos occidentales”.

Por supuesto, la idea del ocio fuera de los “cánones epistémicos occidentales” abre la posibilidad de pensar(se) fuera de lo hegemónico, lo que conduce y dirige sin la construcción de conciencia social y política, es decir, de incorporar miradas integrando perspectivas que emancipen, que sean contrahegemónicas. Elizalde (2014) afirma:

El ocio contrahegemónico, en cuanto medio y fin, podrá colaborar, significativamente, con la transformación social, en el sentido de potencialmente tener la capacidad de ser una forma de expresión de estas tensiones y contradicciones existentes en nuestras sociedades y, a su vez, un camino abierto para soñar con otros mundos posibles (p. 96).

Las reflexiones alrededor del ocio contrahegemónico abren la posibilidad confrontar el sistema, ese que se justifica en el tiempo libre como modelo integrador de enseñanza y aprendizaje en las prácticas pedagógicas en la escuela, como eje central para ocupar(nos) en el tiempo neoliberal, en el tiempo del consumo.

De lo anterior supone una confrontación directa a la estructura de la escuela. En primer lugar, el ocio contrahegemónico no solo es una propuesta emancipadora, sino es una posibilidad que se construye partir de lo emergente, del consenso y en consecuencia de las transformaciones de los sujetos como parte de una comunidad, de un pueblo originario, de una cultura, en la que su identidad, subjetividad e historicidad suponen una dinámica dialéctica entre la escuela como un lugar de posibilidades y un mundo construido a partir de la comprensión de la existencia del otro. La escuela no puede ser una realidad construida, ni siquiera imaginada fuera de la comprensión del otro, de sus integrantes, en *Imaginar la escuela hoy. Ejercicios filosóficos y pedagógicos latinoamericanos*, texto que forma parte del VII Simposio Internacional de Filosofía y Educación posibilita imaginar la escuela desde un lugar que narre y que nos permita (narrarnos) a diferencia de una escuela estática, estandarizada por los currículos y planes de aula. Este texto entreteje las perspectivas de Skliar en la que la escuela como un lugar diferente, “la escuela es un lugar particular, pero no cualquier lugar sino uno especial en la vida de una persona” (Valera – Villegas, 2020, p.231).

Justamente la escuela como un “lugar particular” pueda pensarse a partir de la expresión “estar juntos”, en la entrevista realizada por Bárbara Valenzuela a Skliar (2017) afirma:

En fin, “estar juntos” es un punto de partida para “hacer cosas juntos”, lo que no supone las mismas acciones, ni una identidad o consenso entre

puntos de vista, ni equivalencia en sus efectos pedagógicos. Si lo que se plantea al interior de las instituciones educativas es un “estar juntos” sin zozobras perderemos lo más esencial de la vida en comunidad: una tensión incesante entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vidas, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras y, lo más importante, el percibir que no hay destinos trazados de antemano y que posiblemente las escuelas sean el único y último lugar donde para muchos individuos se juegue la invención y concreción de otros destinos distintos (p. 151).

Entender o mejor comprender la escuela a partir del “estar juntos” presupone también una abertura en la epidermis de la escuela, de su estructura social, política, económica y por supuesto cultural. Lo contrahegemónico va atado al análisis en el que se emboza la idea del ocio fuera de lo hegemónico en la reflexión de “estar juntos”, pero no vagamente el “estar juntos” refiere a una idea de compartir, sino a un ecosistema o mejor un universo en el que lo universal quede replegado y se abran caminos para lo que compone un universo de enseñanza y aprendizajes con “eso que me pasa” y el “estar juntos” donde la escuela sin caer en la ingenuidad, y digo ingenuo, sin pretender que la escuela sea el espacio ideal o que deba ser el responsable en construir o querer pretender componer ese universo multiverso, pero si sea parte de ese universo del “estar juntos y “eso que me pasa” como parte integral no solo institucional, sino como potencializador de los sujetos en que se desplieguen el sentido de la experiencia del sentido del ocio para transformar, deconstruir, resignificar, resistir, denunciar, reexistir.

La escuela disciplina, pero también es contrahegemónica. La escuela es un lugar, un universo en el que existen vacíos, distinciones por su “quehacer”, pero es el lugar en el que el “estar juntos” que Skliar (2016) describe atinadamente como las instituciones educativas es un “estar juntos” sin zozobras en el que lo “igual” no sea universal y lo “plural” sea posibilidad de divergencias y en el que el ocio cobra un fin en sí mismo crucial para el “estar juntos” y “eso que me pasa”. Por supuesto, que vaciar la lógica instrumentalista el ocio es un poder normativo que la escuela debe estar dispuesta a cambiar. El ocio no puede ser parte de la lógica hegemónica de la zozobra, es decir, del hundimiento de las experiencias y, por tanto, distanciarse del “hacer cosas juntos” a partir de “eso que me pasa” en las prácticas pedagógicas en las que el tiempo libre someten el “hacer cosas juntos” y “eso que me pasa”.

El tiempo libre está atado a la no profanación de lo útil, de lo que es sagrado para la escuela. El ocio es contrahegemónico, pero también es profano. Siguiendo a Han (2017) quien desarrolla esta idea en dos de sus obras, *Psicopolítica (2014)* y la *Sociedad del Cansancio (2017)* en esta última, realiza una descripción de lo que el filósofo Agamben entendía por el término profanación:

Como enseña el filósofo Giorgio Agamben, el término "profanación" significa destinar las cosas a un uso distinto y más libre asignándoles una finalidad ajena y sacándolas de su plexo funcional original: Los niños, que juegan con cualquier trasto viejo que encuentran, transforman en juguete aun aquello que pertenece a la esfera de la economía, de la guerra, del derecho y de las otras actividades que estamos acostumbrados

a considerar como serias. un automóvil, un arma de fuego, un contrato jurídico se transforma de golpe en juguetes. (p.113)

Esta otra característica del ocio de muchas otras de lo contrahegemónico y de su profanidad en vez de lo autotélico o utilitario asecha con lo que en ese “estar juntos” y “eso que me (nos) pasa” posibilita en dar usos distintos a lo que nos impone el sistema – escuela. Por ejemplo, si se quisiera profanar el silencio del *shh* de la lechuza se entendería que la cultura del hacer silencio a la que hemos sido sometidos es tan perversa que no solo anula la voz del comunicarnos, del hacer ruido, sino de poder dar uso distinto al silencio como resistencia al que se impone de manera consciente para disciplinar el “estar juntos” y por supuesto, anular “eso que me pasa”, silenciar al otro es anular su existencia. La palabra crea, construye, nos hace humanos; el *shh* de la lechuza en el que ¡hagamos silencio! es el ruido a profanar en que la lechuza sea vinculante en las prácticas pedagógicas como recurso lúdico para reconocernos con el otro (animal) y contribuir a no silenciar su extinción.

El ocio profana la jerarquía del tiempo libre, hace de lo útil un trasto que transforma y genera una ruptura revolucionaria. El tiempo libre no es el desarrollo de actividades pedagógicas orientadas a cumplir fines de aprendizaje, por el contrario, el tiempo libre como lógica disciplinaria no es casual su existencia misma dentro de las experiencias estudiantiles tiene un fin de incompatibilidad con una experiencia de sentido, en la que el ocio como “fenómeno multidimensional” es más que disponer de tiempo como plantea Lazcano y Madariaga (2016):

El ocio, como fenómeno multidimensional, es más que la mera disponibilidad de tiempo libre o sinónimo de actividad, ya que cualquier actividad practicada por el hombre en su tiempo libre no puede ser

definida e interpretada como ocio. El ocio debe ser interpretado como ámbito de desarrollo personal, es decir, como el espacio vital en el que las personas tienen la posibilidad de desarrollo integral. (p. 16)

Ese desarrollo integral también es problematizador y aunque no sea una categoría investigativa en este trabajo, es necesario manifestar que el “desarrollo personal”, es condicionado en un ámbito (escuela) que no profana, es decir, que no transforma la experiencia, su uso distinto de las cosas de su *plexo funcional original* como refiere Giorgio Agamben problematiza con las prácticas pedagógicas escolares y el ámbito en el que las personas tienen la posibilidad del desarrollo integral como plantea Lazcano y Madariaga (2016), es decir, la escuela. Esta perspectiva, aunque genuina al principio requieran repensarse, ya que, en ese sentido, el ocio solo en su “interpretación”, en su “espacio vital” para el “desarrollo integral” que no es crítico ni mucho menos deconstruido. La escuela como espacios disciplinatorios da desarticulado convirtiéndose en un modelo que propicia representaciones del tiempo libre.

Como escribe Mantilla (2016):

El niño a través del juego aprende solamente una cosa: aprende a jugar, pero este aprendizaje no es nada irrelevante, significa re-crear de manera placentera, representarse a sí mismo y a su entorno de manera simbólica, ejercer su facultad humana de operar en un mundo de significados que él mismo experimenta como susceptibles de ser transformados, interioriza la cultura y escénica sus esquemas fundamentales y lo hace de manera divertida, espontánea y ligera, pues como diría sabiamente alguna gente de El Platanal, en el juego el niño “aprende a reírse de más cosas”, en el

juego “la cosa es reírse”. Después de todo, no hay que olvidar que el juego se agota y concluye en sí mismo”. (p.244)

Mantilla ilustra de manera clara y precisa en su libro *Biopolítica en el juego y el jugar* una mirada en la biopolítica de la construcción conceptual de "niñez" y "niño" e "infancia" la cual comprende su incidencia en el juego y el jugar a la construcción del ideal del hombre moderno, así como la relación intrínseca entre “re-crear” y “replantearse a sí mismo y a su entorno” que puede atribuirse en esta instancia al ocio. Si a través del juego se aprende a jugar y por ende posibilita re-crear de maneras placenteras, el ocio es así mismo una experiencia del -de sentido- de lo que re-atrasa y permite re-crear y, por lo tanto, resignificarse desde y a partir del entorno (espacio) en este caso, la escuela para transformar las realidades de las personas y mejorar su calidad de vida.

#### 4. Resultados

Los resultados de esta investigación no son el final para este recorrido investigativo. Por el contrario, lo que resulta de esta labor académica y de resistencia socio-política es una pequeñísima parte de un conjunto de ideas, postulados y epistemologías que se suma a una apertura sentipensante de voces cuyos ecos posibilita nuevas maneras de pensarnos, sentirnos, relacionarnos entre las diferencias. Una investigación no tiene sentido si en primera medida no conmueve al investigador, pero tampoco si no abre caminos posibles para mirarnos de otra manera y escucharnos sin el temor a ser silenciados. Esta investigación es el comienzo de una hermosa travesía por el ocio. Por lo tanto:

1. El tiempo libre como lógica disciplinaria instrumentaliza carece no solo de sentido, sino que perpetúa una ideal de la escuela neoliberal en la que el ocio como práctica utilitaria pierde su posibilidad de vivenciarse.

2. Las dinámicas del ocio como práctica pedagógica en el tiempo libre escolar consolidan modelos hegemónicos en las que las experiencias estudiantiles perpetúan la lógica de la escuela neoliberal. Por supuesto, que, sin caer en ingenuidades, la escuela puede comprenderse como lugar posible para vivenciar la experiencia de sentido del ocio, pero debe despojarse y deconstruirse de la lógica pragmática utilitaria en la que es necesario “ocuparse”, -ocupar el tiempo- el tiempo libre que pertenece a la multitasking o multitareas.

3. ¡En la escuela se va a estudiar!, pero también a jugar, reír, gozar, saborear, digerir saberes, saltar teoremas, silenciar reflexiones, gritar ideas, compartir miradas,

escuchar diferencias, abrazar, llorar, mimar, mimarnos. La escuela es un lugar posible, no debe parecer a ningún otro como plantea Skliar (2020), porque la escuela es el lugar posible en el que lo “que nos pasa”, eso que reconfigura la mirada en la que otro es diferente es también el “estar juntos” lo que permite el acontecimiento, eso que es distinto y que solo es posible si la experiencia es genuina en la posibilidad de estar con el otro. La experiencia es resistencia.

4. Justamente, la experiencia del sentido en la escuela puede ser hegemónica o contrahegemónica. Sin embargo, comprender las dinámicas del ocio como práctica pedagógica en el tiempo libre escolar y su papel en la consolidación de modelos hegemónicos desde las experiencias estudiantiles es la intervención que debe suscitarse como compromiso social, cultural y político-económico. Esta son maneras dos maneras de pensar y de posicionarse en el mundo y la escuela debe ser consciente de la importancia que es reconocer el ocio respecto al tiempo libre y de analizar la instrumentalización del ocio como práctica utilitaria.

5. El ocio no es de ninguna manera tiempo libre. Por el contrario, el ocio es un ejercicio contrahegemónico que dentro de la lógica pragmática utilitaria del capitalismo se reconocería como una categorización que obstaculiza, por lo que desvirtúa la posibilidad de la reflexión, la comprensión de realidades que en su despliegue desglosa perspectivas que critican lo hegemónico, deconstruyendo perspectivas de los contextos donde habitan los sujetos.

6. El ocio no entra en la lógica del sistema, por eso su anomalía descoloniza e incómoda. Todo pensamiento que descolonice incomoda por lo tanto debe someterse, y debe nuevamente a destinarse a utilitario. Si se dispone de tiempo debe “usarse” en

la lógica del capital – económico – neoliberal – escolar. El no “hacer nada” transmuta en el hacer productivo. En consecuencia, si se posibilita la vivencia de la experiencia del ocio en la escuela la experiencia del asombro, del acontecimiento, como refiere Han (2021), “El cansancio devuelve el asombro al mundo.” (p.71), por lo que una posibilidad contrahegemónica en la que la experiencia del ocio puede ser repensada y por supuesto reconfigurarse en los *espacios – tiempos de ocio* en las que las prácticas pedagógicas abran caminos para las relaciones con el otro, la escuela y los contextos.

Por lo tanto, el ocio en la escuela más que una respuesta es una posibilidad que debe pensarse a partir de las necesidades socioculturales propias de los territorios, en la que a partir de sus propios saberes posibilite la deconstrucción de pensamientos hegemónicos en los que los pensamientos y las prácticas no solo se someten, sino que siguen condicionando los modos y las maneras de ver la realidad.

## 5. Recomendaciones

El propósito de esta investigación es contribuir e incentivar perspectivas y miradas en las que el ocio permita reflexiones alrededor de su experiencia mercantilista y utilitarista en la que el tiempo libre no constituya un modelo permanente y genuino, por lo que, en este sentido, valdría la pena realizar una investigación que logre comparar desde un enfoque fenomenológico de las dinámicas del ocio como práctica pedagógica y su lógica disciplinaria y práctica utilitaria respecto del tiempo libre.

Las investigaciones sobre el ocio como experiencia de sentido en la escuela potencian la deconstrucción hegemónica de comprender el ocio como actividades en las que se suscriben al tiempo libre, lo que potencia descolonizar su lógica disciplinaria y hegemónica.

El macroproyecto de lúdica y escuela es un espacio clave para abordar el planteamiento del ocio como acontecimiento en la experiencia al interior de la escuela. De igual manera, las líneas de investigación que puedan integrar esta mirada del ocio como acontecer, en lo que implica asombrarse en las experiencias de la escuela es crucial para poder dialogar alrededor de un macroproyecto que desde sus primeras pinceladas investigativas se preocupa por el ocio, la risa y el cuerpo como maneras de resistencia.

Asimismo, mostrar la otra cara de la moneda es más que interesante. Por ejemplo, desarrollar una investigación dentro del Macroproyecto de lúdica y escuela, o en otro espacio, en el que se vivencie el ocio como transformación social y cuyas experiencias de sentido favorezca

a la mejorar la calidad de vida de los estudiantes. Esto permite confrontar, discutir y promover perspectivas que posibiliten el desarrollo en profundidad de nuevas categorías investigativas.

Considero importante que, dentro de las líneas de investigación nacional que se ha integrado CINDE se constituya si es que no existe una línea específica de ocio, puesto que conviene dimensionar de la necesidad y urgencia de promover investigaciones y proyectos que promueven el desarrollo humano y que incidan en la construcción de políticas públicas en pro del ocio, el juego, la recreación como posibilidad para mejorar la calidad de vida de los seres humanos, en especial de los estudiantes de las escuelas del territorio nacional.

## 6. Referencias

- Aizencag, N. (205) *Jugar, aprender y enseñar: Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Ediciones Manantial SRL.
- Agamben, Giorgio. (1978). *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la Historia*. Hidalgo editora.
- Arendt., Hannah. (1935). *Comprensión y política (Las dificultades de la comprensión)*. Recuperado de [\(21\) Arendt hannah comprension y politica | Christopher López - Academia.edu](#)
- Barbera, N., y Inciarte A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90424216010>.
- Benjamín Walter. (2011) *Conceptos de filosofía de la historia*. Ediciones Agebe.
- Caride Gómez, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor*, 188(754), 301–313.  
<https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2004>
- Cortázar., Julio. (1965). *Fantomas contra los vampiros multinacionales*. Ediciones Destino.
- Cuenca, C., Manuel. (2004) *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Serie Pedagógica, 8, 40-60.  
[Pedagog A Del Ocio Modelos Y Propuestas 1 \(calameo.com\)](#)
- Christianne, Gomes., Esperanza, Osorio., Leila, Pinto., y Rodrigo, Elizalde. (2010) Lazer na America Latina/Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica. *Polis Revista Latinoamericana*, 25, 1-5.  
<http://journals.openedition.org/polis/265>
- Csikszentmihalyi., Mihaly. (2010). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairos.
- De Grazia, S. (1966), *Tiempo, trabajo y ocio*. Tecnos, Madrid.
- Díaz, A., Díaz., Velasco y Guerrero, R., Carolina. (2017) Ocio, pereza y educación: un acercamiento a la ejercitación en el bien. *Colecciones Lúdica Pedagógica*, 25, 127-136.  
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/4628>
- De Sousa, B. (2001). *Epistemologías del sur*. Maracaibo: Utopía y Praxis Latinoamericana.
- Droit, Roger – Pol (2001) *101 experiencias de filosofía cotidiana*. Fondo de cultura económica.
- Elizalde, R., Gomes., Christianne. (2010). Ocio y recreación en América Latina: conceptos, abordajes y posibilidades de resignificación. *Polis Revista Latinoamericana*, 26 1-20  
Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/64>

- Elizalde., Rodrigo. (2014). ocio contrahegemónico y desarrollo sustentable desde América latina. En Samuel, M., y Ricardo Peralta, A. (2014). *Estudios sobre Ocio y Recreación en América Latina Abordajes críticos desde Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México* (pp. 86-103)
- Estanislao., Antelo. (2014). *Padre nuestro están en las escuelas y otros ensayos*. Homo Spaniens Ediciones.
- Fals., Borda. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina / Orlando Fals Borda; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo*. Siglo XXI Editores; Buenos Aires - CLACSO.
- Recuperado de: [CLACSO - Red de Bibliotecas Virtuales](#)
- Freire., Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Edición. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault., Michael. (1976). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo veintiuno editores Argentina s.a.
- Foucault., Michael. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Foster., Ricardo. (2009). Los tejidos de la experiencia. En Skliar., Carlos, y Larrosa., Jorge *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones (pp. 121-141).
- Gadamer., Has – Georg. (1993). *Fundamentos de la hermenéutica*. Ediciones Sígueme – Salamanca.
- Gama, Luis Eduardo (2021). *El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer*, 29(62), 17-32  
Doi:<http://dx.doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02>
- Godio., Julio. (2000). *El mundo en que vivimos: Un ensayo sobre el derrumbe del socialismo real y el significado de la “autorrevolución del capital”*. Ediciones Corregidor
- Han B. -C. (2013) *La sociedad de la transparencia*. Heder Editorial, S. L.
- Han B. -C. (2021) *La sociedad del cansancio* (2ª ed.). Heder Editorial, S. L.
- Han B.-C. (2014) *Psicopolítica*. Heder Editorial, S. L.
- Han B.-C. (2015) *El aroma del tiempo*. Heder Editorial, S. L.
- Han, B.-C. (2018). *Buen entretenimiento* Herder Editorial, S.L.
- Handke., Peter (1989). *Ensayo sobre el cansancio*. Epublibre. Editor digital Titivillus.
- Lafargue., P. (1980). *El derecho a la pereza*. Madrid: Fundamentos.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18, 43-51.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/19065>
- Larrosa, J. (2006). Experiencia y narración. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18, 7-10.  
Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/19060>
- Lazcano, Idurre y Madariaga, Aurora (2016). *La marcha nocturna: ¿un rito exclusivamente español? 2. El valor del ocio en la sociedad actual*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y la FAD.

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3663628>

Ley 115 General de Educación de febrero 8 de 1994.

López., Villamar, González., María del Rosario. (2021). III Sección: Temas de nuestro tiempo y de las ciencias sociales La revaloración del ocio, más que del tiempo libre. *Revista Estudios*, (42) 1-29

Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/publication/352296153\\_La\\_revaloracion\\_del\\_ocio\\_mas\\_que\\_e\\_del\\_tiempo\\_libre](https://www.researchgate.net/publication/352296153_La_revaloracion_del_ocio_mas_que_e_del_tiempo_libre)

Mantilla, L. (1991). El juego y el jugar ¿Un camino unilineal y sin retorno? *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, 4(12), 101–123.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31641206.pdf>

Mantilla, L. (2016). *Biopolítica en el juego y el jugar*. Universidad de Guadalajara

Mignolo.,W. (2003) *historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones akal s.a (pp 19-32).

Recuperado de: [http://\(11\)Historias\\_locales/diseños\\_globales\\_Colonialidad,\\_conocimientos\\_subalternos\\_y\\_pensamiento\\_fronterizo\\_|elsa\\_grillo\\_-\\_Academia.edu](http://(11)Historias_locales/diseños_globales_Colonialidad,_conocimientos_subalternos_y_pensamiento_fronterizo_|elsa_grillo_-_Academia.edu)

Onfray, Michel y Le Roy, Maximilien. (2013) *Nietzsche. Crearse libertad*. Basado en La inocencia del devenir, la vida de Friedrich Nietzsche (2nd ed.). Sexto Piso España, S.L.

Osorio., Esperanza. (2014) Desafíos y preguntas posibles para la construcción del campo de la recreación desde una perspectiva latinoamericana. En Samuel, M., y Ricardo Peralta, A. (coordinadores). *Estudios sobre Ocio y Recreación en América Latina Abordajes críticos desde Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México* (pp. 104-132)

Recuperado de [http://\(21\)Colección\\_de\\_Libros\\_|Ricardo\\_Peralta\\_Antiga\\_-\\_Academia.edu](http://(21)Colección_de_Libros_|Ricardo_Peralta_Antiga_-_Academia.edu)

Peralta., Antiga, Rossana, Tamara M., Esperanza, Osorio C., y Ciria, M., Salazar. (2015) *Aproximaciones para la construcción del campo de la recreación en Latinoamérica*.

Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/281240878\\_Aproximaciones\\_para\\_la\\_construccion\\_del\\_campo\\_de\\_la\\_recreacion\\_en\\_Latinoamerica](https://www.researchgate.net/publication/281240878_Aproximaciones_para_la_construccion_del_campo_de_la_recreacion_en_Latinoamerica)

Peralta., Antiga. (2014) Estudios Latinoamericanos de ocio ¿desde dónde nos construimos? En Samuel, M., y Ricardo Peralta, A. (coordinadores). *Estudios sobre Ocio y Recreación en América Latina Abordajes críticos desde Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México* (pp. 158-187)

Real Academia Española –RAE-, Diccionario de la lengua española.

Redeker, Robert (2018) *El eclipse de la muerte*. Fondo de cultura económica.

Sánchez, N. (2020). Recreación, juego y decolonialidad: una aproximación urgente y necesaria. *Revista de Investigación Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 10 (1), 133-153

Doi:<https://doi.org/10.15332/2422474x/5965>

Sánchez, N. (2022). Una mirada crítica a las nuevas formas de entretenimiento. *Revista semanal*.

*Minka: Recreación y lúdica*, (4), 23-33

- Singer., Diego. (2019) *Políticas del discurso. Intervenciones filosóficas en la escuela*. Nido de Vacas, ediciones.
- Skliar., Carlos, y Larrosa., Jorge. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, Carlos. (2017). *Pedagogía de las diferencias*. Noveduc/perfiles.
- Skliar, Carlos. (2020). Las escuelas son lugares, tiempos y formas que no deberían parecerse a ningún otro. Fundación periodismo plural. *El diario de la educación*,  
Recuperado de [Carlos Skliar: "Las escuelas son lugares, tiempos y formas que no deberían parecerse a ningún otro" - El Diario de la Educación \(eldiariodelaeducacion.com\)](https://eldiariodelaeducacion.com)
- Skliar, Carlos. (2011). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 22(56), 101–111. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9824>
- De Sousa, B. (2001). *Epistemologías del sur*. Maracaibo: Utopía y Praxis Latinoamericana.
- Tavares, J. F. (2020). Estudios Latinoamericanos de Ocio: América Latina como Horizonte. *LICERE - Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer*, 23(3), 645–665. <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2020.25457>
- Tabares, Fernando. (2010) Juegos populares y tradicionales, ocio y diferencia colonial. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(26), 1-12.  
[DOI:10.4067/S0718-65682010000200008](https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000200008)
- Tabares F., J. y Molina B., Víctor Alonso (2009) Una mirada al ocio en sociedades de la periferia teniendo como referente el paradigma de la modernidad/colonialidad. *Espacio Abierto*, 18(1), 87-99.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12211304006>
- Valera-Villegas., Gregorio, Madriz., Gladys. (2020). *Imaginar la escuela hoy. Ejercicios filosóficos y pedagógicos latinoamericanos*. Ediciones del solar.  
Recuperado de: [11 Imaginar la escuela hoy Ejercicios filosóficos y pedagógicos latinoamericanos | Gregorio Valera Villegas - Academia.edu](https://www.academia.edu/41111111/11-Imaginar-la-escuela-hoy-Ejercicios-filosoficos-y-pedagogicos-latinoamericanos)
- Valenzuela, B. (2017): Entrevista a Carlos Skliar. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 1, 150-157. ORCID iD: 0000-0002-0103-9164
- Zambrano., Armando. (2020). La escuela en Colombia entre la ilusión y la inmovilidad: política de gestión de la ignorancia. En Valera-Villegas., Gregorio, Madriz., Gladys. *Imaginar la escuela hoy. Ejercicios filosóficos y pedagógicos latinoamericanos*. Ediciones del solar (p.69-86).