

EL BIENESTAR SITUADO: COMPRENSIÓN, GESTIÓN E INTERACCIÓN SIMBÓLICA DEL OCIO EN LA ESCUELA¹

Gustavo Adolfo Cardona Ortiz²

Universidad UMECIT, Panamá

gustavocardona@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0001-8188-3834>

DOI: 10.37594/oratores.n19.1181

Fecha de recepción: 15/10/2023

Fecha de revisión: 08/11/2023

Fecha de aceptación: 21/11/2023

RESUMEN

El texto deriva de la tesis doctoral que busca explorar las representaciones sociales del ocio y su relación con el bienestar en la educación secundaria y media. El objetivo es comprender el ocio desde una perspectiva que vaya más allá de indicadores generalizados, centrándose en la percepción subjetiva del bienestar por parte de los actores involucrados. La base teórica se encuentra en el interaccionismo simbólico y se utiliza un enfoque de la teoría fundamentada. En términos generales, el escrito describe una ruta hacia el bienestar escolar que se basa en la planificación institucional en torno al ocio. Se reconoce que el discurso sobre el bienestar no se limita solo a los estudiantes, sino que también incluye a docentes, directivos y padres de familia, considerando sus perspectivas. Uno de los aspectos destacados de la propuesta es la importancia de valorar las contribuciones de todas estas perspectivas dentro de la planificación institucional. Esto implica reconocer las necesidades individuales y colectivas relacionadas con el ocio como un elemento clave en tres áreas esenciales: la comprensión, la gestión y la interacción de los grupos que comparten este contexto educativo.

Palabras clave: Cuerpo, Educación Física, Bienestar, Historia, Educación

WELL-BEING PLACED: UNDERSTANDING, MANAGEMENT, AND SYMBOLIC INTERACTION OF LEISURE IN SCHOOL ABSTRACT

The text is derived from the doctoral thesis that aims to explore the social representations of leisure and its relationship with well-being in secondary and middle education. The goal is to understand leisure from a perspective that goes beyond generalized indicators, focusing on the subjective perception of well-being by the involved actors. The theoretical foundation is rooted in symbolic interactionism, and a grounded theory approach is used. In general terms, the writing describes a path towards school well-being based on institutional planning around leisure.

¹ Artículo de resultados parciales sobre la tesis doctoral denominada Representaciones sociales de ocio desde las subjetividades educativas para el bienestar escolar en educación básica secundaria y media

² Docente magisterial. Magíster en Educación; Licenciado en Educación Física, Deporte y Recreación. gustavocardona@umecit.edu.pa. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8188-3834>

It is acknowledged that the discourse on well-being extends not only to students but also includes teachers, administrators, and parents, considering their perspectives. One of the highlighted aspects of the proposal is the importance of valuing the contributions of all these perspectives within institutional planning. This involves recognizing individual and collective needs related to leisure as a key element in three essential areas: understanding, management, and interaction among the groups that share this educational context.

Keywords: Body, Physical Education, Well-being, History, Education

MOMENTO EPISTÉMICO DEL OCIO Y EL BIENESTAR

La educación, así como la vida en general y, de manera más específica, el sistema educativo, se han enfrentado a los desafíos de un mundo en constante aceleración. Este entorno ha generado un debate sobre cómo percibimos el tiempo de forma subjetiva y cómo esto afecta la comprensión fundamental de la existencia desde campos generacionales diferenciales (Aguilar, 2017; García y Ruiz, 2002), alterando la manera de representar y vivir la vida.

En este contexto, el enfoque del ocio en la educación se ha convertido en un ejercicio de libertad que tiene un impacto en la forma en que las instituciones educativas funcionan como agentes de cambio en la sociedad (Isidori et al., 2014), influyendo en los nuevos individuos que están destinados a formar parte activa de la sociedad desde sus cimientos (Leyra y Barcenás, 2014).

De esta premisa surgen muchas implicaciones, y una de las más destacadas es que el discurso relacionado con el ocio y la recreación misma, tiene el poder de convertir las tensiones tanto individuales como colectivas e institucionales en una oportunidad de transformación, especialmente cuando se trata de promover el bienestar (Borjas et al., 2019; López, 2018; Charris y Navarro, 2016).

En primer lugar, desde una perspectiva centrada en el conocimiento, se puede argumentar que el concepto de ocio en el contexto escolar ha sido ampliamente ignorado y ha escapado de las normas habituales que rigen el comportamiento humano dentro de la escuela (Cano et al., 2020). La vida en la escuela a menudo está altamente regulada, desde la convivencia en el aula hasta la planificación institucional, y rara vez se considera el ocio como un factor influyente en las diversas dimensiones académicas, sociales, culturales e incluso políticas que convergen en la escuela como parte integral del desarrollo humano (Nussbaum, 2012). En este sentido, se sugiere que existe una falta tanto en la comprensión como en la aplicación del concepto de ocio, y esto afecta la calidad de vida de los individuos, teniendo en cuenta sus diferentes etapas y experiencias en el entorno escolar (Skliar, 2005).

Además, desde una perspectiva más práctica, predomina la idea de que el ocio en la escuela se limita en gran medida a prácticas obsoletas y carentes de fundamento, como una tradición convencional que ha llevado a la creencia de que lo recreativo no tiene lugar en la educación formal (Ascorra et al., 2021). A pesar de esto, es relevante reconocer que la escuela ocasionalmente ofrece oportunidades fugaces pero significativas para el juego, que representan la única manifestación de la importancia del ocio como una experiencia que fomenta la socialización (Cardona et al., 2014), la reflexión individual, la interacción con otros (Colomina y Onrubia, 2014) y la consideración de valores (Prat y Soler, 2014).

Sin embargo, establecer una base de conocimientos sólida sobre la recreación en las regiones periféricas involucra diversas dinámicas que impactan en la construcción de una realidad social en la que los estudiantes puedan identificarse y verse a sí mismos como agentes clave en la configuración de sus propios proyectos de vida. Dentro de este contexto, la función de la escuela como impulsora de saberes relacionados con la vida en sociedad muestra algunas carencias que resultan fundamentales al promover otros aspectos ligados al uso apropiado del tiempo libre (Morata y Garreta, 2012). Estas deficiencias también tienen un impacto en las decisiones de los estudiantes, como parte de una perspectiva que se origina en un enfoque dirigido a jóvenes, pero que, evidentemente, está influenciada por la administración de las instituciones y los entornos familiares o personales en los que se desenvuelven en su vida cotidiana (Ávila, 2020; Navajas, 2016; Aranda, 2014).

Es relevante señalar cómo la educación, en su función asignada de transmitir conocimientos estandarizados, suele omitir la importancia del ocio y el bienestar (Benavente, 2020; Sárrate, 2008). Asimismo, se ha evidenciado que las diversas definiciones y experiencias relacionadas con el ocio están estrechamente vinculadas a una construcción personal (Álvarez et al., 2014). A nivel social, las percepciones y expectativas también influyen en cómo las personas asimilan las experiencias placenteras y liberadoras relacionadas con el ocio en el contexto de sus vidas. El conocimiento sobre el ocio a menudo se diluye entre otras preocupaciones cotidianas, como la toma de decisiones y las responsabilidades. En lugar de considerarse un elemento importante para mejorar la calidad de vida, la comprensión del ocio a menudo se limita a ser un simple momento de evasión de las tensiones generadas por el trabajo y las obligaciones diarias. Esta perspectiva restringe la espontaneidad y la búsqueda de una experiencia personal del tiempo.

Además, la percepción de la realidad se ve influenciada por situaciones en las que el ocio no ocupa un lugar central en la sociedad, sino que su importancia se deriva de las experiencias individuales cuando estas se vuelven autónomas. A pesar de su posición conceptual poco clara, el ocio desempeña un papel abstracto pero significativo en la percepción social. A menudo, enriquece más el concepto de bienestar y calidad de vida, impulsados por discursos económicos

que promueven la idea de sentirse bienestar o experimentar bienestar.

SOBRE LAS FORMAS DESGASTADAS DE LO LÚDICO EN LA USURPACIÓN DEL BIENESTAR

En términos de metodología, se podría comprender que las instituciones educativas han adoptado una perspectiva lúdica para enriquecer las actividades de aprendizaje en diversas áreas, idealizando las teorías relacionadas con el juego con el objetivo de promover el desarrollo de habilidades. Sin embargo, es importante destacar que, en cierta medida, las instituciones han empleado enfoques lúdicos desgastados, no como un objetivo en sí mismo que se manifiesta de diversas maneras en los individuos, sino como una breve sensación de bienestar que evita el aula y se ha dispersado en el ámbito social, comunitario y recreativo, especialmente durante el tiempo de descanso.

En otras palabras, esto implica que ha habido una distorsión en la comprensión del enfoque lúdico y una apropiación inadecuada del bienestar debido a prácticas recreativas en las que se ha construido un discurso superficial sobre el bienestar y la comunidad. Digo “superficial” porque no debemos limitar las experiencias de bienestar únicamente a los aspectos curriculares, aunque estos sean muy valiosos (Anaya, 2021). En cambio, debemos ampliar la capacidad de las instituciones educativas para promover el bienestar a través de actividades extracurriculares. Esto significa no tanto imponer la formación en el ocio a estudiantes, padres y docentes, sino más bien brindar un apoyo constante mediante la creación de diversas estrategias que tengan en cuenta las expectativas y deseos de las personas que participan en la escuela.

Este enfoque debe priorizar la búsqueda y apreciación del conocimiento en función de que los estudiantes se sientan cómodos en la escuela y reconozcan la diversidad no solo en términos de personalidades, sino también en la forma en que las personas aprenden y enseñan. Esto plantea la necesidad de recurrir a enfoques pedagógicos y currículos más avanzados que reconozcan el valor de la interacción con los demás, como menciona Skliar (2002) al hablar de la importancia de conectar con los demás a través de las experiencias lúdicas, incluso en entornos de obligatoriedad. Estas experiencias pueden contribuir a la construcción de bienestar que trasciende las fronteras de la escuela y tiene un impacto duradero en otros aspectos sociales donde las identidades educativas tienen influencia.

FORMACIÓN EDUCATIVA: BIENESTAR EN LA ESCUELA

Es interesante analizar cómo la escuela se relaciona con la familia y el Estado en términos de su propósito esencial. Hannah Arendt, aborda este tema en el quinto capítulo de su libro *“Entre*

el pasado y el Futuro”, donde se discute la crisis en la educación. La idea de crisis sugiere que el colapso se produce cuando se enfrenta con prejuicios (Arendt, 1996, p. 186). Es importante eliminar estos prejuicios, especialmente al considerar el ocio en la escuela y su relación con el bienestar. Como se mencionó previamente, las dinámicas sociales del tiempo libre y el ocio son fundamentales para comprender la libertad, la voluntad y la toma de decisiones, especialmente en el contexto educativo, donde convergen diferentes perspectivas de estudiantes, docentes, directivos y administrativos.

Es evidente que el bienestar se considera uno de los objetivos fundamentales de la educación moderna, como lo plantea Arendt (1996). Aunque este propósito no haya seguido la trayectoria esperada, se reconoce su importancia, especialmente en relación con los niños. Sin embargo, cuando se trata de otras poblaciones, como los jóvenes que asisten a la escuela, los esfuerzos no son tan evidentes. Arendt sostiene que las acciones educativas están dirigidas hacia aquellos que llegan a la escuela como “*recién llegados y extraños*”, que ya han nacido en un mundo preexistente que les es desconocido (1996, p. 200). Esto pone de manifiesto que el bienestar y las diferentes estrategias para promoverlo en el entorno escolar son temas que requieren un análisis más profundo.

En países como Estados Unidos y muchos otros, la escuela se encuentra en una posición intermedia entre el ámbito privado representado por la familia y el mundo real hacia el cual los estudiantes avanzan desde su entorno familiar. Aunque la escuela tiene la tarea de preparar a los estudiantes para enfrentar el mundo exterior, no forma parte por completo de ese mundo. Los intereses que guían su existencia están más relacionados con el Estado que con la familia. Lo que ocurre en la escuela, en realidad, es una representación de lo que será el mundo exterior, aunque no lo abarca por completo (Arendt, 1996). En este sentido, las acciones educativas se orientan hacia el reconocimiento y la generación de habilidades y competencias que serán útiles en el mundo real, lo cual se refleja en el concepto de competencia en el contexto educativo, con un claro vínculo hacia los escenarios sociales y laborales.

En este contexto, es evidente que la concepción parcializada del bienestar que prevalece en las escuelas no debe ser subestimada, ya que está diseñada para preparar a los estudiantes para los desafíos que la sociedad les plantea como nuevos miembros. Esta situación, además de ser discriminatoria, cuestiona la visión de la sociedad en su búsqueda por mejorar la calidad de vida. En comparación con otro entorno educativo, donde se pueden identificar elementos del paradigma de bienestar, el modelo actual de bienestar en las escuelas carece de coherencia.

Por lo tanto, surge la pregunta de por qué no se implementa este modelo de bienestar, que

busca establecer criterios y prácticas responsables en relación con el tiempo libre y el ocio, en el entorno escolar. ¿No sería más beneficioso educar a niños, niñas y jóvenes en este importante aspecto de sus vidas personales y sociales? ¿Qué papel desempeñan los docentes, directivos y personal administrativo en esta ecuación? ¿Es realmente necesario un modelo que segmente a los miembros de las comunidades educativas?

Históricamente, las luchas por los derechos en relación con el bienestar han sido parte integral de los movimientos sociales y de las demandas del sector educativo. Esto se puede observar en las reflexiones de McLaren (1994) sobre el Estado del bienestar y las desigualdades que enfrentan las poblaciones minoritarias en ese momento. En este caso específico, aunque presenta similitudes, es importante destacar que nunca es idéntico. Existen grupos sociales y de diferentes edades que se ven excluidos de las oportunidades de bienestar que ofrece el ocio, lo que los lleva a depender de la autogestión como una respuesta a la falta de responsabilidad del Estado en términos de calidad de vida. Lo más preocupante es que esta problemática se manifiesta en el entorno educativo escolar, y se ha analizado desde la perspectiva del modelo neoliberal y su impacto en la sociedad. Este modelo ha causado una ruptura significativa en la comunidad debido a la influencia de las corporaciones transnacionales, que buscan promover un capitalismo que va en contra del bienestar social, aunque se presente bajo una apariencia de humanidad. Esta estrategia busca desviar la atención de las contradicciones inherentes al capitalismo y su lado oscuro reprimido.

No se pretende afirmar que el bienestar, tal como se percibe y experimenta en relación con el ocio, sea completamente inexistente. Sin embargo, el propósito es evidenciar que, desde una perspectiva filosófica contemporánea, el modelo actual sigue siendo parcial, discriminatorio y está impregnado de un discurso de autogestión que no coincide con las necesidades de las personas.

Por lo tanto, como punto de cierre, es pertinente considerar algunas ideas presentadas por Mierieu en 2013. Estas ideas proporcionan una visión de los elementos esenciales que deben tenerse en cuenta al reflexionar sobre el paradigma de la formación educativa en relación con el ocio como fuente de bienestar.

EL BIENESTAR SITUADO

La expresión “*bienestar situado*” hace referencia a la naturaleza variable que el ocio adquiere en diferentes contextos. Munne y Codina (2002) señalan la capacidad multifacética y versátil del ocio al referirse a la diversidad de intereses y comportamientos que pueden surgir durante el tiempo libre.

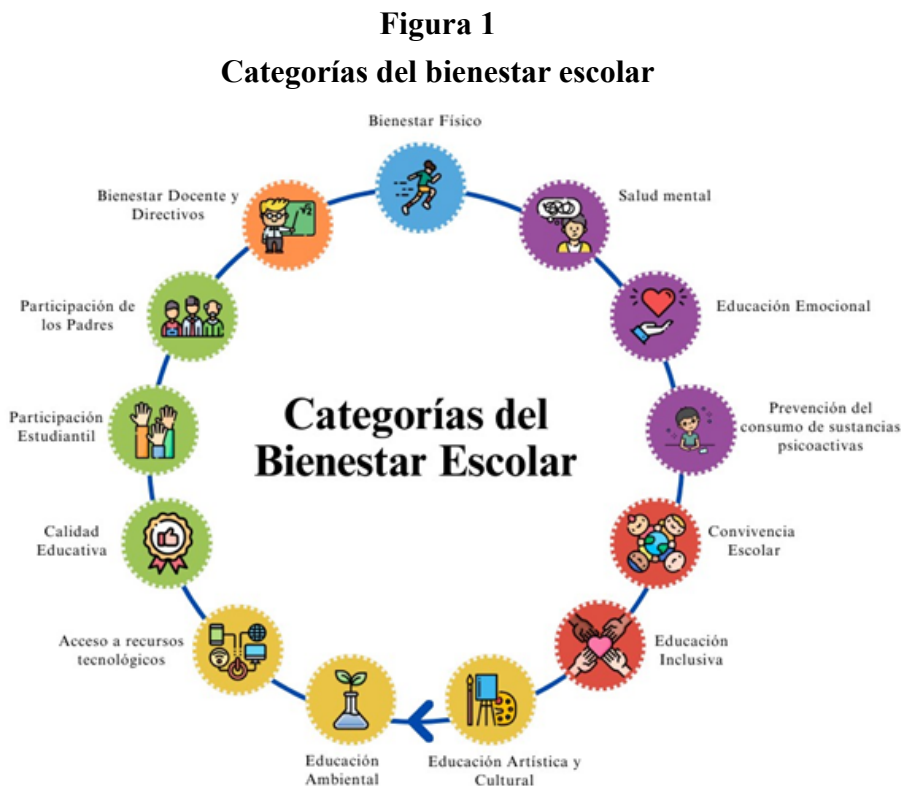
Sin embargo, el concepto de bienestar, central en esta discusión, lleva a reflexionar sobre cómo cada contexto o situación específica influye en la forma en que las personas valoran las experiencias placenteras. Estas experiencias suelen estar relacionadas con la consecución de metas personales y contribuyen a una sensación de conexión con los demás en el marco de una dinámica social que moldea las expectativas. Esto también influye en cómo construimos representaciones e imaginarios que dan forma a la percepción de lo que es importante en la vida.

Por lo tanto, el concepto de “*bienestar situado*” permite reconocer las diferencias entre los diversos actores que participan en la vida escolar, como estudiantes, docentes, directivos, administrativos y padres de familia. Esta perspectiva busca superar la noción simplista de que solo los estudiantes son responsables del bienestar, considerando que también es esencial valorar el bienestar en todas sus dimensiones, incluida la población docente, como un motor para alcanzar objetivos relacionados con el aprendizaje, tanto a nivel institucional como territorial y nacional. Además, es fundamental destacar el papel de los padres de familia, quienes a menudo interactúan con la institución escolar principalmente a través de informes académicos y la dinámica de sus hijos o acudidos.

En este contexto, todos los actores que pueden contribuir al análisis del bienestar dentro de la gestión institucional pueden aportar elementos valiosos para configurar un enfoque emergente del ocio. Sus valores, metodologías, conocimientos y comportamientos pueden enriquecer la construcción de una nueva cultura ciudadana que transforme los escenarios culturales y promueva una vida de calidad para todos.

CATEGORÍAS DE BIENESTAR: UNA PROPUESTA PARA SU COMPRENSIÓN, GESTIÓN E INTERACCIÓN POBLACIONAL

En el recorrido histórico del ocio como fenómeno social y su inherente asociación con el bienestar de las personas, resultan trascendente pensar que es la escuela el sitio ideal para presentar iniciativas que favorezcan la iniciación y preservación de conductas que aporten a los propósitos idealizados de sociedad. A pesar de existir una tendencia de tratamiento sobre el bienestar que da cuenta de garantías de derechos constitucionales o la relación con la posibilidad económica, es perentorio iniciar una transformación de escala formativa que logre determinar semillero de apropiación territorial que, en efecto, pondere la visibilización de las subjetividades dentro del panorama no homogenizado que persigue el ocio. A continuación, la figura 1 presenta algunos rasgos configurativos del bienestar escolar de los cuales, el ocio es un factor transversal.



Fuente: Cardona (2023).

La propuesta se enmarca en el contexto educativo y se centra en las interacciones simbólicas que ocurren en este entorno. Estas interacciones se dividen en dos categorías: el espacio formal, que incluye actividades planificadas como semanas culturales, artísticas y deportivas, y el espacio no formal, que se refiere a momentos de actividades no organizadas que surgen espontáneamente.

Dentro de estas interacciones, se destacan tres enfoques principales relacionados con el ocio. El primero se llama “*Comprensión*” y se enfoca en la identificación de actores y el diagnóstico de necesidades. Este enfoque busca comprender cómo los diferentes grupos perciben el bienestar escolar y cómo ven el ocio, además de cómo influye en su bienestar. Esto implica analizar las condiciones socioeconómicas, culturales y demográficas que afectan las percepciones sobre el ocio y el bienestar.

El segundo enfoque se centra en la gestión del ocio dentro de las instituciones educativas y requiere la colaboración de los gobiernos de aula y el gobierno escolar. Este enfoque incluye cuatro dimensiones: lúdica, productiva, emocional y vocacional. Cada dimensión busca proporcionar experiencias de ocio satisfactorias, adaptadas a diferentes miembros de la comunidad educativa.

El enfoque lúdico se relaciona con la elección libre de actividades relacionadas con el juego, las artes y la cultura. El enfoque productivo se centra en adquirir nuevos conocimientos durante el tiempo de ocio, incluyendo actividades físicas, deportivas y el uso de tecnologías. El enfoque emocional se relaciona con la educación emocional y la salud mental, reconociendo su importancia en el bienestar. El enfoque vocacional proporciona orientación sobre el proyecto de vida.

Cada uno de estos enfoques busca integrarse en el proyecto educativo institucional, transformando la percepción del ocio en programas que promueven el bienestar escolar para todos los miembros de la comunidad educativa. Esta iniciativa se propone establecerla de acuerdo con la Ley 115 (1994), Artículo 14, como un nuevo proyecto pedagógico transversal.

El tercer enfoque se enfoca en la fase de seguimiento y evaluación, denominada “*Grupos Interaccionales*”. Aquí, se analiza cómo se construyen los significados sociales sobre el ocio y el bienestar en las interacciones grupales, ya sean formales o informales y unipersonales o compartidas. Se busca comprender las perspectivas educativas a través de la interacción de diferentes grupos poblacionales, como estudiantes-docentes, estudiantes-padres, docentes-directivos y directivos-padres.

Finalmente, la fase 5, llamada “*Comunicación Interna y Externa*”, amplía la proyección de la propuesta al involucrar a las familias y la comunidad en los programas que promueven el bienestar a través de experiencias de ocio satisfactorias en el entorno educativo.

Tabla 1. Estructura general de la propuesta

Componentes	Ejes	Enfoques	Líneas orientadoras para la vivencia del ocio	Resultado
Formal (El espacio formal son actividades o programas organizados)	Subjetividades y perspectivas en la comprensión del ocio	Individual	Diagnóstico de necesidades	Diagnóstico fase 1
		Colectivo	Percepción del ocio y bienestar por grupo poblacional	
		Lúdico	Juego	
			Arte	
		Cultura		
	Gestión del ocio	Productivo	Físico-deportivo	Proyecto Pedagógico Transversal de ocio para el bienestar escolar Gobierno de aula Participación Gobierno Escolar Fase 2 y 3: diseño e implementación
			Tecnológico	
			Disciplinas artísticas (Plásticas, Visuales, Danza, Música, Teatro)	
		Emocional	Educación emocional	
		Vocacional	Salud mental Proyecto de vida	
No formal (el espacio no formal son las interacciones espontaneas, no organizadas)	Grupos poblacionales	Momento interaccional unipersonal	Estudiantes-docentes	Fase 4: evaluación. Intervenir los momentos interacciones del ocio compartido en los binomios
		Momento interaccional interpoblacional	Docentes-padres de familia	
			Estudiantes-padres de familia	
			Estudiantes-docentes	
		Momento interaccional compartido	Docentes-padres de familia	Fase 5: comunicación interna y externa: construcción dialógica y retroalimentación de las impresiones
			Estudiantes-padres de familia	
	Vivencia comunitaria			

Fuente: Cardona (2023)

A MODO DE COLOFÓN

En el contexto de la comprensión del ocio como un fenómeno social, surgen múltiples dinámicas que influyen en él, a menudo limitando su potencial en los ámbitos social, académico, cultural y político. La discusión sobre el bienestar ha estado en constante comparación con las políticas públicas, de las cuales la escuela ha sido excluida. Esto es sorprendente, ya que la escuela podría ser un semillero perfecto para avanzar hacia los objetivos globales que la sociedad demanda en la actualidad.

Desde una perspectiva epistémica, es evidente que las comunidades históricamente han gestionado su tiempo libre en la periferia, respondiendo a sus realidades particulares en lugar de someterse a políticas excluyentes que promueven lógicas consumistas invasivas en sus territorios y que su identidad epistémica no es más que una versión espontánea del ser en comunidad sin las lógicas parametrizadas que imponen las estereotipadas formas de entretenimiento. Aunque el estudio indica a forma de invitación, la construcción de canales serios hacia la renovación del discurso escolar de competencias y la adopción de una nueva perspectiva y prospectiva hacia una educación centrada en el bienestar pero gestionada desde el uso del tiempo libre como de las alternativas o estrategias que discurren en él, algo a lo que denominación: ocio.

Es innegable que la escuela tiene un papel fundamental en la transformación social y en la respuesta a las nuevas expectativas del mundo contemporáneo. En este contexto, el concepto de “*bienestar situado*” reconoce y valora la diversidad y las diferencias, destacando las interacciones sociales que reflejan la heterogeneidad que el ocio puede aportar como elemento transversal en diversas dinámicas sociales.

Por último, es importante destacar la falta de comprensión de la aplicabilidad de políticas públicas que a menudo priorizan otros grupos poblacionales y segmentan o fragmentan la capacidad de promover el bienestar en personas que están construyendo sus proyectos de vida o que están en una etapa de toma de decisiones que tendrá un impacto significativo en su futuro. Esto contrasta con un enfoque estatal que se centra en poblaciones que ya han tomado una serie de decisiones que les permiten asumir plenamente su papel como ciudadanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (2017). Prácticas de ocio y tiempo libre en tres generaciones: un estudio de caso en la Universidad YMCA (México). [Tesis doctoral, Universidad de Deusto]. Archivo digital. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=209067>
- Álvarez, M., Fernández, A. y Mendoza, L. (2014). El ocio como ámbito de socialización juvenil. En Ortega, C. y Bayón, F. El papel del ocio en la construcción social del joven. (97-122). Publicaciones de la Universidad de Deusto. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=737200>
- Anaya, J. (2021). La lúdica y la gamificación como estrategias orientadas al mejoramiento de la convivencia escolar. [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Archivo digital. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10791/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aranda, A. (2014). Inteligencia emocional y mediación familiar. En Orejudo, S., Royo, F., Soler, J. y Aparicio, L. Inteligencia emocional y bienestar Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones (pp. 84-97). Universidad de Zaragoza. <https://acortar.link/RaD8k2>
- Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ediciones Península. <https://www.prd.org.mx/libros/documentos/libros/Pasado-Futuro-Hannah.pdf>
- Ascorra, P., Morales, M., Cuadros, O. y Leal, F. (2021). Bienestar sostenible: del sistema escolar a la escuela. *Colegio de Profesoras y Profesores de Chile*, 23(66), 14-26. https://www.researchgate.net/publication/360169380_Bienestar_sostenible_del_sistema_escolar_a_la_escuela
- Ávila, V. (2020). La resiliencia como una medida de bienestar de los hogares. En Sánchez, A., Nava, I. y Cruz, J. Bienestar y políticas públicas. (pp. 355 – 374). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). http://ru.iiec.unam.mx/5359/1/Isalia_bienestar_politicas_0.pdf
- Benavente, M. (2020). Medición del bienestar subjetivo en la adolescencia. [Tesis doctoral, Universitat de Girona]. Archivo digital. <https://www.tdx.cat/handle/10803/675440?locale-attribute=es>
- Borjas, M., Gómez, I., Bejarano, M., y Rodríguez, J. (2019). Bienestar docente y competencias de la profesión de la docencia. *Opción*, 35(89-2), 1023-1051. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/27517>
- Caballo, M., Caride, J. y Gradaílle, R. (2012). Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria obligatoria en España. *Educación en Revista*, 45, 37-56. <https://www.scielo.br/j/>

- er/a/btsMDvZ8tnLLcbZYhwvskSp/?lang=es
- Cardona, G. (2023). Representaciones sociales de ocio desde las subjetividades educativas para el bienestar escolar en educación básica secundaria. [Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Archivo digital
 - Cardona, J., Osorio, L. y Moreno, N. (2014). Construcción del bienestar juvenil en las actuales dinámicas de socialización. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 77-98. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856282006.pdf>
 - Cano, R., Sanz, E., Ponce de León, A., Valdemoros, M., Sáenz, M., Alonso, R. y Casado, M. (2020). Proyección educativa socio-familiar y escolar del ocio y bienestar en clave intergeneracional. El aprendizaje servicio como constructo metodológico. En Marrodán, M. y Ponce de León, A. *La orientación en la mejora del desarrollo y bienestar personal* (pp. 35-60). Universidad de la Rioja. <https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/monografias/vr134.shtml>
 - Charris, D. y Navarro, R. (2016). Equipos auto-dirigidos como estrategia de gestión institucional para el mejoramiento de la convivencia escolar. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. <http://hdl.handle.net/11323/435>
 - Colomina, R. y Onrubia, J. (2014). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación*. (pp. 415 – 436). Alianza editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9974>
 - Garaigordobil, M. y Donado, M. (2011). Sexismo, personalidad, psicopatología y actividades de tiempo libre en adolescentes colombianos: Diferencias en función del nivel de desarrollo de la ciudad de residencia. *Psicología desde el Caribe*, (27), 85-111. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213/21320708005>
 - García, M. y Ruiz, F. (2002). Retos de la escuela del siglo XXI ante la sociedad postmoderna del ocio y el tiempo libre. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1, 6-8. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjQ5qz5woqBAXU_J0QIHSi_AdUQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2283332.pdf&usg=AOvVaw20wpo1pAggvw33wUNBWNu9&opi=89978449
 - Isidori, E., Ramos, R. y Maulini, C. (2014). Social Network, juegos virtuales y actividad físico-deportiva juvenil: ¿una conexión posible? En Ortega, C. y Bayón, F. *El papel del ocio en la construcción social del joven* (pp. 161-176). Publicaciones de la Universidad de Deusto
 - Leyra, B., y Bárcenas, A. M. (2014). Reflexiones etnográficas sobre el ocio infantil. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4(1), 1-21. <http://>

www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs_v04n01a05.

- López, J. (2018). El ocio en clave pedagógica. Aportes a las escuelas públicas del departamento del Quindío (Colombia) desde la educación del ocio. [Tesis doctoral, Universidad de Deusto]. Archivo digital. https://www.researchgate.net/publication/319586506_El_ocio_en_las_escuelas_publicas_del_Quindio_Colombia_reflexiones_en_clave_pedagogica
- McLaren, P. (1994). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Paidós Ecuador. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200713.pdf>
- Morata, T. y Garreta, F. (2012). El tiempo libre como dinamizador y/o activador de comunidad/es. Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa, 50, 11-29. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewix0oLF74qBAxWzmokEHRyYCoUQFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.raco.cat%2Findex.php%2FEducacioSocial%2Farticle%2Fdownload%2F255363%2F369095&usg=AOvVaw3z3P1ka6VOTjyGyQT820B0&opi=89978449>
- Munné, F. y Codina, N. (1996). Psicología Social del ocio y el tiempo libre. En J. Álvaro, A. Garrido y J. Torregrosa, Psicología Social Aplicada (pp. 430-448). McGraw-Hill Interamericana de España. https://www.researchgate.net/profile/Nuria-Codina-2/publication/257766145_Psicologia_Social_del_ocio_y_el_tiempo_libre/links/00b7d525d5643621e4000000/Psicologia-Social-del-ocio-y-el-tiempo-libre.pdf
- Navajas, A. (2016). Ocio compartido en familia: implicaciones prácticas dentro del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. [Tesis doctoral, Universitat de Lleida]. Archivo digital
- Nussbaum, M, C. (2012). Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Paidós. <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/mundosplurales/article/view/3053/1982>
- Prat, M., y Soler, S. (2003). Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas. Editorial INDE. https://www.researchgate.net/profile/Susanna-Soler-2/publication/39252680_Actitudes_valores_y_normas_en_la_educacion_fisica_y_el_deporte_reflexiones_y_propuestas_didacticas/links/546f53760cf2d67fc0310ce0/Actitudes-valores-y-normas-en-la-educacion-fisica-y-el-deporte-reflexiones-y-propuestas-didacticas.pdf?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6Ii9kaXJlY3QiLCJwYWdlIjoicHVibGljYXRpb24ifX0
- Sárrate, M. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. Borden, 60(4), 51-61. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28868/15405>
- Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila. <https://elibro.net/es/ereader/umecit/67198?page=2>
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas

y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y pedagogía, (41), 11-22. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj204-km4yBAxVKmWoFHQoQAXUQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F1419230.pdf&usg=AOvVaw1bXACaB7U_0DHraZoQ0FLz&opi=89978449