



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"
E-ISSN: 1409-4703
revista@inie.ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Machado da Silva, Débora Alice; Carvalho Marcellino, Nelson
Colonias temáticas de vacaciones: algunos presupuestos de acción con el ocio en la infancia
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 11, núm. 2, 2011, pp. 1-23
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720020018>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

COLONIAS TEMÁTICAS DE VACACIONES: ALGUNOS PRESUPUESTOS DE ACCIÓN CON EL OCIO EN LA INFANCIA

HOLIDAY CAMPS THEME: SOME ESTIMATES OF ACTION WITH THE LEISURE IN CHILDHOOD

COLÔNIAS DE FÉRIAS TEMÁTICAS: ALGUNS PRESSUPOSTOS PARA A AÇÃO COM O LAZER NA INFÂNCIA

Débora Alice Machado da Silva¹
Nelson Carvalho Marcellino²

Resumen: El artículo presenta reflexiones y resultados de una investigación bibliográfica de carácter exploratorio realizada en el Máster en Educación Física, con el objetivo de buscar en la literatura, particularmente en las obras de Paulo Freire, subsidios teóricos y metodológicos que pudieran fundamentar la proposición de "Colonia Temática de Vacaciones", sistematizada por la autora en estudios anteriores. El levantamiento bibliográfico fue hecho en la base de datos de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), en la Universidad Metodista de Piracicaba (UNIMEP) y en sitios web científicos, desde las palabras clave "ocio, educación, infancia, colonia de vacaciones". Con respecto al método como trayectoria de raciocinio, el estudio tiene un enfoque filosófico, usando la dialéctica como opción en oposición a la lógica formal (Lefèvre, 1983) y siendo impulsado por las ideas de Paulo Freire, particularmente, los conceptos de praxis, autonomía y temas generadores. Las consideraciones finales apuntan a supuestos que pueden contribuir a la actuación del animador en Colonia Temática de Vacaciones desde una perspectiva crítica, creativa y emancipadora en la cual la niñez es posicionada como el centro del proceso.

Palabras clave: OCIO, RECREACIÓN, NIÑEZ, EDUCACIÓN, BRASIL, CAMPAMENTOS

Abstract: This article presents the reflections and results of an exploratory literature review conducted in the Postgraduate course in Physical Education. The objective was to search literature, especially the works by Paulo Freire, for the theoretical framework to support the author's proposal of a Thematic Vacation Camp, systematized in previous studies. The literature survey was conducted in the data-base of the State University of Campinas and the Methodist University of Piracicaba, and in scientific websites, such as Google Scholar with keywords: leisure, education, childhood, and vacation camp. As to the method, the study has a philosophical focus, choosing dialectics in opposition to the formal logic (Lefèvre, 1983) and accompanied by the ideas of Paulo Freire, especially the concepts of praxis, autonomy, and generating themes. The final considerations point to assumptions that may contribute to the entertainer's work in Thematic Vacation Camps with a critical, creative, and emancipating perspective in which children are at the center of the process.

Keywords: LEISURE, RECREATION, CHILDHOOD, EDUCATION, BRAZIL, CAMPS

Resumo: Este artigo apresenta reflexões e resultados de pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, realizada no Mestrado em Educação Física, cujo objetivo foi identificar na literatura, mais especificamente nas obras de Paulo Freire, subsídios teóricos e metodológicos que pudessem fundamentar a proposta metodológica das Colônias de Férias Temáticas, fruto de estudos anteriores realizados pela autora no Brasil. O levantamento bibliográfico foi feito nas bases de dados da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e em sites científicos, como o google acadêmico, a partir das palavras chave: lazer, educação, infância e colônia de férias. O método enquanto trajetória de raciocínio se estrutura a partir de uma abordagem filosófica, fazendo uso da dialética como opção, em oposição a lógica formal (Lefèvre, 1983) e se fundamentando a partir das idéias de Paulo Freire, particularmente no que se refere aos conceitos de práxis, autonomia e temas geradores. As considerações finais, apontam pressupostos que podem contribuir com a atuação profissional do animador em Colônias de Férias Temática a partir de uma perspectiva crítica, criativa e emancipadora na qual as crianças são consideradas como o centro do processo da ação.

Palavras chave: LAZER, RECREAÇÃO, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO, BRASIL, COLÔNIAS DE FÉRIAS TEMÁTICAS

¹ Doctoranda en Educación en la Universidad Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Brasil. Profesora Adjunta en la Facultad de Americana (FAM). Integrante del Grupo de Investigación en Ocio. Brasil. Dirección electrónica: debeera@hotmail.com

² Profesor Asociado en Estudios del Ocio – Educación Física en la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP). Profesor jubilado de la UNICAMP. Actualmente es profesor del Máster en Educación Física de la Universidad Metodista de Piracicaba (UNIMEP), líder del Grupo de Investigación en Ocio y investigador del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Brasil. Dirección electrónica: ncmarcel@unimep.br

Artículo recibido: 5 de mayo, 2011

Aprobado: 18 de agosto, 2011

1. Comprendiendo la Colonia Temática de Vacaciones...³

El término *colonia de vacaciones* es sistemáticamente utilizado para referirse a dos conceptos: el primero, tiene que ver con los equipamientos específicos de ocio (Marcellino, 2000), *las colonias de vacaciones* entendidas como espacios vinculados a asociaciones, a empresas y a sindicatos que son ofrecidas a los asociados para que pasen sus vacaciones. En estos espacios puede o no haber programas y vivencias de ocio.

El segundo se refiere a los “programas y programaciones”⁴. En esta perspectiva, las colonias de vacaciones pueden acontecer en diferentes espacios y con equipamientos específicos y no específicos para el ocio, normalmente en el período de vacaciones y con un conjunto diversificado de actividades culturales y vivencias propuestas por animadores socioculturales. Este es el tipo de colonia de vacaciones al cual nos dedicamos en nuestra investigación.

Los programas de colonias de vacaciones son ampliamente divulgados en el territorio brasileño, en el sector privado (clubes deportivos, escuelas) y en el sector público (secretarías municipales, regionales y nacionales). Sin embargo, aún son propuestas poco estudiadas y problematizadas, predominando el empirismo en ese campo de actuación de los profesionales del ocio.

La ausencia de estudios actuales, que hagan un enfoque específico sobre el tema, confirma la precariedad de una discusión más sustanciosa en relación con la sistematización de los procesos, que puedan auxiliar en la (re)significación de prácticas que suceden en estas programaciones.

En ese sentido, Contursi (1983) y Steinhilber (1995) son autores con literaturas relativas a las colonias de vacaciones, que frecuentemente utilizan los profesionales del área de Educación Física, quienes también trabajan en el ámbito del ocio, pero, por lo general, sin una lectura crítica sobre ellas y recurriendo de forma sistemática a la reproducción de modelos de programación anteriormente establecidos.

³ El presente artículo resulta de la disertación del máster: “Colonia Temática de Vacaciones: basando la acción a partir de las contribuciones de Paulo Freire”, desarrollada en el programa de pos-grado, Máster en Educación Física, en la Facultad de Ciencias de Salud de la Universidad Metodista de Piracicaba (Unimep), en la línea de investigación: “Ocio y Corporeidad”, entre 2006 y 2008. La investigación contó con el apoyo del Centro de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES - Brasil).

⁴ Se sugiere STOPPA, Edmür Antônio. *Acampamento de férias*. Campinas: Papirus, 1999. Para comprender en detalle la distinción existente entre Colonias de Vacaciones y Campamentos de Vacaciones. Se entiende que un campamento puede ser un equipamiento específico de ocio, pero puede también referirse a la actividad de campamento (campismo) que puede ser realizada en la programación de una colonia de vacaciones.

Por eso, los factores que han motivado a profundizar en el tema de Colonias Temáticas de Vacaciones son múltiples, pero se destacan de manera especial:

(1) El ocio, a pesar de ser considerado como un área multidisciplinar en el ámbito académico, todavía es entendido -particularmente en el campo de intervención- como un conjunto de actividades deportivas, proposiciones para ocupar el “tiempo libre” de los individuos.

(2) La ausencia de investigaciones, aún de registros sobre colonias de vacaciones, contribuyendo con la práctica de innumerables profesionales que actualmente desarrollan este tipo de programaciones.

(3) El lanzamiento reciente del proyecto-piloto “Recreo en Vacaciones”⁵ que integra las acciones del Programa 2º Tiempo⁶, del Ministerio de Deportes, y que atendió, en enero de 2009, a 100 mil participantes en 13 estados brasileños, utilizando “Temas Generadores” para el desarrollo de su programación. La previsión del proyecto⁷ fue alcanzar, en 2010, la marca de 1 millón de participantes en todo Brasil, demostrando claramente su papel como política pública de ocio dirigida a los niños.

Estos factores parecen suficientes para justificar la necesidad de profundizar el debate sobre el tema de las colonias de vacaciones, en la tentativa de superar propuestas organizadas como “paquetes de actividades”, preparados en oficinas, y reproducidas indiscriminadamente sin considerar las realidades locales.

Con el objetivo de colaborar en la superación de ese referente, el propósito de la investigación fue reflexionar sobre las posibilidades de participación y de planificación en las colonias de vacaciones. Para esto, se ha partido del análisis del programa **Colonia Temática**

⁵ “El Proyecto ‘Recreo en las Vacaciones’ tiene como objetivo ofrecer a niños y adolescentes participantes del programa, en el periodo de vacaciones escolares, opciones de ocio que ocupen su tiempo libre de forma placentera y constructiva, por medio del desarrollo de actividades lúdicas, deportivas, artísticas, culturales, sociales y turísticas, esencialmente diferenciadas de aquellas que el núcleo (del 2º Tiempo) desarrolla durante el año. La planificación específica de las actividades será de atribución de los equipos de trabajo de los mismos núcleos. Cada región, cada ciudad, cada barrio posee su cultura, sus anhelos, sus tradiciones, sus talentos, en fin, cuanto más adecuadas a la realidades locales sean las actividades, mayor será lo provecho y motivación de los participantes. El proyecto pretende, en todas sus ediciones, proponer un Tema Generador a ser enfocado junto a los participantes, de forma lúdica y placentera”. Disponible en: <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/recreioNasFerias.jsp>.

⁶ El Segundo Tiempo es un Programa Estratégico del Gobierno Federal, desarrollado por la Secretaría Nacional de Deporte Educacional (Ministerio del Deporte). Tiene por objeto democratizar el acceso a la práctica y a la cultura del Deporte de forma a promocionar el desarrollo integral de niños, adolescentes y jóvenes, como factor de formación de la ciudadanía y para mejorar la calidad de vida, prioritariamente en áreas de vulnerabilidad social.

⁷ Noticia disponible en: http://portal.esporte.gov.br/ascom/noticia_detalhe.jsp?idnoticia=5374

de Vacaciones (CTV). Ese programa fue ideado por Silva (2003) y desarrollado en un club en la ciudad de Campinas, entre 1999 y 2009, en cooperación con la Empresa Júnior de la Facultad de Educación Física (FEF) de la Universidad del Estado de Campinas (UNICAMP). Esta cooperación demuestra la característica experimental del proyecto que fue sistemáticamente construido desde la perspectiva de la praxis (Freire, 1987), orientada en la actualidad por las discusiones científicas en el campo del ocio y considerando la realidad de la comunidad donde el proyecto se desarrollaba.

La *Colonia Temática de Vacaciones* se afianzó, durante sus diez años de existencia, como un programa de ocio y educación no-formal que tuvo por objetivo el desarrollo integral de los niños a partir de experiencias y de vivencias culturales, lúdicas, diversificadas, privilegiando la integración de los participantes en el sentido de ampliar el repertorio, las posibilidades de opción de ocio y crear caminos para que la vivencia del aspecto lúdico pudiera ser expresada también en lo cotidiano.

Entre 2000 y 2003, la metodología del programa fue sistematizada por la misma autora⁸. Finalmente, en esta investigación de carácter exploratorio, se analizaron las influencias y las contribuciones de las ideas de Paulo Freire (1980, 1987, 1998, 2003, 2007) en la *Colonia Temática de Vacaciones* que durante su período de existencia se desarrolló a partir de enfoques por temas generadores, como alternativa para buscar la emancipación y la participación de los niños en la planificación de programas de esa naturaleza.

Asimismo, el programa se inspiró en las ideas de “educar para y por el ocio” señaladas por Marcellino (2004) como estrategia para orientar la construcción de la praxis de los profesionales involucrados. Al asumir la llamada “animación socio-cultural”, como forma de intervención de los profesionales en la *Colonia Temática de Vacaciones*, queda clara la preocupación que esa actuación tendrá en los planos social y cultural (Marcellino, 2004).

En el plano social, la *Colonia Temática de Vacaciones* debe ser orientada por una ampliación de la atención a niños en programas diversificados de ocio, superando los formatos listos (“paquetes de actividades”), sin necesariamente planificar las experiencias culturales en el nivel más bajo y buscando, de forma sistémica, ampliar las condiciones para el desarrollo de iniciativas que estén involucradas con el compromiso de crear un cambio.

⁸ Silva, Débora Alice Machado da (2003). *Colônia de férias temática: construindo uma metodologia de ação*. Monografia de Graduação. 75p. Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.

En el plano cultural, debe ser orientada por la democratización del acceso a los bienes culturales, a la valorización de la cultura popular, en los más variados intereses de ocio (manual, artístico, social, físico-deportivo, intelectual, turístico) y, principalmente, la identificación de los contenidos con las bases locales y regionales de los grupos involucrados en la programación.

Dirigiendo la orientación de la acción del equipo profesional por la “pedagogía de la animación” (Marcellino, 2005), en el programa se destaca la preocupación por valorar la acción en el plano cultural, como alternativa para superar los factores condicionantes y “situaciones-límites” (Freire, 1987) enfrentadas por los participantes en lo cotidiano y en sus experiencias de ocio. Igualmente, el papel del animador es desplazado del eje central de la intervención (aquel que entretiene) al eje paralelo (aquel que intermedia) entre la cultura local y los bienes culturales de manera más amplia.

La *Colonia Temática de Vacaciones* se afianzó por la actuación comprometida de diferentes individuos involucrados en esa experiencia: investigadores, gestores, animadores, padres, niños, colaboradores y comunidad. Como un proyecto experimental, el programa consolidó algunos presupuestos de intervención, que no serán tratados aquí, sino que apenas se expresan, de forma de narrativa, los caminos recorridos durante los 10 años de existencia del programa.

2. Caminos recorridos en la investigación... la metodología

Continuando los estudios anteriormente realizados⁹ (Silva, 2003), y tratando de fundamentar el programa *Colonia Temática de Vacaciones* sobre principios dialógicos, democráticos y participativos, se ha optado por una investigación con fines exploratorios, haciendo uso de la técnica de la investigación bibliográfica de las obras de Paulo Freire, realizada en los Sistemas de Bibliotecas de la Universidad del Estado de Campinas (UNICAMP), la Universidad Metodista de Piracicaba (UNIMEP) y en bancos de datos científicos disponibles en la red mundial. Se ha escogido un enfoque filosófico, para cualificar la investigación, y los datos fueron analizados teniendo la dialéctica como método para la construcción del raciocinio, en oposición a la lógica formal (Lefèvre, 1983).

⁹ Investigación realizada como una exigencia para terminar el curso de graduación en Educación Física, modalidad Recreación y Ocio, por la Facultad de Educación Física de la Unicamp, realizada en 2003, intitulada: “Colonia Temática de Vacaciones: construyendo una metodología de acción”.

La técnica utilizada fue la elaboración de fichas de documentación bibliográfica (Severino, 2002). Para realizarlas, se hicieron búsquedas de artículos, tesis, dissertaciones y manuales nacionales e internacionales que contemplaran los temas: ocio, educación, animación sociocultural, colonia de vacaciones y Paulo Freire. Fueron delimitadas las unidades de lectura: Freire, de los años 1980, 1987, 1998, 2003, 2007, y fuentes complementarias sobre el tema de la niñez y el ocio, para, posteriormente, realizar el análisis textual, temático e interpretativo de las mismas.

3. El camino se hizo... caminando: de la colonia de vacaciones a la ¡Colonia Temática de Vacaciones!

“Los ‘hombres’, al contrario, son conciencia de sí y, así, conciencia del mundo, porque son un ‘cuerpo consciente’, viven una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad”.

Paulo Freire (1987)

Según Steinhilber (1995), el primer programa de *Colonia de Vacaciones* en Brasil fue realizado en la década de 1930, en el Fuerte São João, actual Escuela de Educación Física del Ejército, en Río de Janeiro. Su objetivo principal fue ocupar el tiempo libre de los hijos de los militares en las vacaciones escolares. El profesional responsable tenía el *deber* de presentar propuestas de carácter socializador, para mantener a los participantes ocupados en todo momento, evitando, así, la reducción del entusiasmo o la generación del desorden.

Contursi (1983, p. 33), a su vez, discutiendo la experiencia nacional de las colonias de vacaciones de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), afirma que: “[...] una de las finalidades primordiales de la colonia es que sus participantes entren en contacto con la naturaleza”.

Esa afirmación parte del entendimiento de que si los participantes, en su mayoría, viven en grandes ciudades tienen la necesidad de: “conocer la naturaleza e identificarse con ella, necesitan aprender a RESPETARLA y AMARLA. Necesitan aprender a UTILIZARLA en toda la infinita gama de sus recursos” (Contursi, 1983, p. 34). Por eso, para el autor, la colonia de vacaciones debe promocionar actividades que puedan satisfacer estos propósitos constituyéndose como verdaderas fuentes de “saludable diversión y entretenimiento”.

Estructuradas a partir del ideal higienista de la sociedad, y bajo fuerte influencia militar, las colonias de vacaciones surgieron en nuestro medio defendiendo los valores patrióticos, el

espíritu cívico y la conservación del orden. En aquella época, el camino escogido no podría haber sido otro sino que la práctica estuviera dirigida hacia actividades físicas, a la vez que prevalecía el ideal de formar ciudadanos saludables y capaces de representar a la nación. De esta forma, el profesional del área de Educación Física logró un amplio campo de acción.

En la década de 1950, esos programas empezaron a multiplicarse por todo Brasil, no solo a través de cooperación del Ejército con gobiernos estatales, sino también a través de programas ofrecidos por instituciones particulares, cuya finalidad era el lucro (Steinhilber, 1995).

La iniciativa militar fue efectiva para la consolidación de *las colonias de vacaciones* como posibilidades de ocio. Se destaca entre sus ideales: el ofrecimiento de actividades orientadas a los hijos de militares durante sus vacaciones; estimular el gusto por actividades deportivas, despertando la acción comunitaria y el espíritu deportivo, elementos fundamentales para la valoración de las experiencias de ocio. Estos objetivos todavía parecen contradictorios en relación con la acción del profesional, cuya función básica era la de mantener el orden y el tiempo de los participantes completamente ocupado.

Entendida apenas como servicio que atiende a la necesidad de ocupación del “tiempo disponible” de los participantes, la colonia de vacaciones refuerza, según Marcellino (2000), una visión funcionalista del ocio, altamente conservadora y que busca la paz social, instrumentalizándola como recurso para el ajuste de las personas a una sociedad supuestamente armonizada.

En este sentido, vale recurrir a Lefèvre (1991, p. 80), quien contribuye de manera significativa cuando analiza el modelo de sociedad funcionalista donde estamos insertados y sus consecuencias. Además, para este autor la estructura social se encuentra fragmentada en subsistemas sostenidos por una misma racionalidad (la capitalista), que nos provee subsidios para también cualificar las colonias de vacaciones como un “*subsistema parcial de valores que tiende a transformarse en sistema de comunicación*”.

Las colonias de vacaciones formateadas en el padrón “paquetes de actividades”, representan la propagación de valores que alimentan esa lógica. Planificadas en oficinas, desconsiderando las características propias de cada grupo de participantes, esos programas se consolidan en la medida en que atienden a las necesidades de padres y niños.

La superación de concepciones funcionalistas del ocio involucra considerar otras posibilidades y vivencias, poseedoras de una “especificidad concreta”, o sea, considerando

su entendimiento amplio en términos de contenido, las actitudes que integran, los valores que proporciona, la consideración de sus aspectos educativos, sus posibilidades como instrumento de movilización y participación cultural, y barreras socioculturales verificadas para su efectivo ejercicio, tanto intra-clase como inter-clases sociales. (Marcellino, 1992, p. 315)

Sin embargo, históricamente esa ha sido una dimensión poco valorada. El proceso de industrialización proporcionó el cambio de paradigmas. A partir del siglo XIX en Brasil, las diversiones empiezan a vincularse sobremanera al tema del consumo de bienes industrializados. Predominan las propuestas de ocio dirigido, en oposición a lo que antes era vivenciado en el contexto rural¹⁰. Se multiplicaron las iniciativas que buscaban, en el campo del ocio, reducir el impacto causado por el nuevo orden urbano-industrial, con el crecimiento acelerado de las ciudades.

El cambio de paradigma trae como telón de fondo una lógica que se vuelve dominante, basada en relaciones de dominación construidas por el capital financiero: las personas objetivan ampliar o mantener lo que tienen y los sistemas y subsistemas que componen la sociedad son influenciados por esa lógica.

Este tema parece adquirir consistencia cuando, por ejemplo, observamos los programas de colonias de vacaciones actualmente, casi 80 años después de su surgimiento en Brasil, conservando algunos paradigmas y que no se adaptan a la realidad del siglo XXI.

Para justificar tal afirmación, recurrimos a la investigación realizada por Souza (2003), quien limita un perfil bastante interesante para las colonias de vacaciones desarrolladas en escuelas¹¹. En su mayoría, son realizadas en instituciones privadas, desarrolladas por mujeres recibidas en Pedagogía, y tienen los siguientes objetivos: atender a padres que trabajan y no tienen con quién dejar a sus hijos en las vacaciones escolares, favorecer la socialización de los niños, desarrollar la creatividad y la diversión, y construir un ambiente saludable.

¹⁰ Este tema es discutido de modo más amplio en “Lazer e humanização” (Marcellino, 1983).

¹¹ La investigación tuvo el objetivo de mapear el trabajo desarrollado en *Colonias de Vacaciones* de la ciudad de Belo Horizonte, con el objetivo de comprender los límites y las posibilidades de intervención profesional en ese espacio. Entretanto, las únicas instituciones que aceptaron participar en la investigación fueron algunas escuelas, en particular, las de Educación Infantil.

Otro factor por considerar es el hecho de que el realce de las actividades físico-deportivas en los programas demuestra cierta restricción en relación con los contenidos culturales del ocio que podrían integrarlas, además, refleja la influencia ejercida por la Educación Física en la consolidación de estos programas.

Las escasas publicaciones al respecto muestran la conexión entre las propuestas de las colonias de vacaciones con los enfoques de la Educación Física en el transcurso de la historia, mostrando una gran influencia de los profesionales de esta área en la planificación de los programas.

También, es importante considerar que, en la actualidad, las colonias de vacaciones conquistaron su lugar como “producto”, así como el ocio. Entretanto, poco se discute en el ámbito de la práctica profesional sobre el ocio como derecho social, a ser garantizado con calidad para todos los ciudadanos, de acuerdo con la Constitución Federal de 1988, un papel que cabe no sólo a los gobernantes, sino también a la acción de los profesionales y de la población en el sentido de conquistar ese derecho.

La búsqueda del ocio en las vacaciones, los fines de semana o después de la jubilación revela otro aspecto pertinente: la necesidad de romper la tensión entre lo cotidiano y el ocio, por medio de posibilidades diferenciadas, de vivencias en los “tiempos de ocio” que promuevan nuevos valores para componer las demás experiencias de los individuos.

Por ese motivo, se torna fundamental superar la visión que restringe las colonias de vacaciones a espacios de intervención puntual, desvinculadas de Políticas de Ocio más amplias y de acciones con carácter de continuidad. Stoppa (1999) hace iguales consideraciones en relación con los campamentos de vacaciones.

El análisis de la *Colonia Temática de Vacaciones* permite notar la vinculación del programa con la Política de Deporte u Ocio del club donde era desarrollada. La intervención pautada por la “investigación temática” (Freire, 1987) proporcionó, según Silva (2008, p. 25), la posibilidad de

creación de espacios de valoración y fortalecimiento de los conocimientos culturales de los sujetos, vivenciados y compartidos en las experiencias de ocio comprometidas con la garantía de espacio para expresión de la alegría, de la sonrisa y de la esperanza en relación con la realidad, de la forma de valorar lo cotidiano sin quedarse restringida, exclusivamente, a las posibilidades ‘mágicas’ de una semana de vacaciones.

Considerada como experiencia teórico-metodológica, la *Colonia Temática de Vacaciones* fue desarrollada buscando generar nuevos sentidos para la práctica de los animadores socioculturales que actuaban con la propuesta. Por lo tanto, el programa consistía en una acción de formación continuada de profesionales para actuar con el ocio en los niños.

La formación en servicio de los animadores acontecía semanalmente, buscando focalizar temas diversificados que pudieran subsidiar la construcción de una praxis coherente con los objetivos centrales del programa que fueron presentados con anterioridad.

La opción de actuar con la formación en el servicio, vinculada al desarrollo del programa, revela la intención de cambio de paradigma, las formas de pensar, la actuación con niños en el ocio y la reconstrucción sistemática de la práctica de los profesionales, lo que en muchos casos representó la superación de conflictos.

Esas “unidades epochales”¹² expresan una convivencia compleja y aleatoria que sucede en tiempo histórico, en múltiples contextos, situaciones variadas y en espacios y lugares donde los sujetos se encuentran -‘sujetos de valores’-, quienes por medio del diálogo¹³ y dirigidos hacia una acción ejercen la valoración. En otras palabras, tienen la capacidad de discutir sus propios valores a fin de superarlos. Ese era un ejercicio explicitado e intencionado por los gestores del programa, en la medida en que la *Colonia Temática de Vacaciones* se constituía en programa experimental.

La lectura de la realidad o del contexto más amplio, donde la *Colonia Temática de Vacaciones* era desarrollada, provocó un ejercicio imprescindible y sistemático para la construcción de la praxis de los profesionales, de la animación sociocultural. Durante los diez años de realización del programa el equipo logró establecer algunos principios fundamentales para la discusión colectiva con el propósito de construir con los niños los programas temáticos, los cuales son:

- * Considerar los aspectos del ocio en su dinámica histórica y en su interface con la educación.

¹² “[...] conjunto de ideas, de concepciones, de esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, buscando plenitud” (Freire, 1987, p. 92).

¹³ “En la obra de Paulo Freire el diálogo no es solamente un encuentro de dos sujetos que buscan el significado de las cosas, el saber sino un encuentro que se realiza en la praxis acción y reflexión en el comprometimiento, en el compromiso con la transformación social. Dialogar no es intercambiar ideas. El diálogo que no conlleva a la acción transformadora es puro verbalismo” (Gadotti, 1995, p. 15).

- * Considerar las relaciones de sujetos adultos y niños que participan de las programaciones y buscan/podrían anhelar superar la realidad histórica opresora (adulto-niño).
- * Considerar tiempos y espacios sociales, sus significantes y significados en la construcción de una política más amplia que subvencione estas programaciones.

Esos principios reafirman la proposición de la “pedagogía de la animación” de Marcellino (2004), entendida como movimiento desencadenado en grupos y comunidades, cuya acción educativa (animación sociocultural) sería efectuada considerando: (1) contenidos; (2) formas; (3) alcances (objetivando no solo niños sino la participación e integración comunitaria); (4) espacios; (5) recursos humanos (animadores con aptitud académica y práctica en diversos campos culturales) y (6) recursos materiales.

Bajo esta perspectiva, algunas cuestiones deben enmarcar la acción-reflexión del profesional que actúa en el ocio dirigido a la infancia. Entre ellas:

- (a) ¿Es posible crear condiciones para que los niños experimenten lo lúdico como elemento de la propia cultura (Marcellino, 2005) en las programaciones de vacaciones?
- (b) ¿De qué forma comprendemos y lidiamos con las contradicciones entre los adultos y los niños (OLIVEIRA, 1986) en el ámbito de una *Colonia Temática de Vacaciones*?
- (c) ¿Cuáles son las posibilidades que la intervención en el ámbito del ocio proporciona en el sentido de superar la “doble opresión¹⁴”, etaria y de clase, sufrida por los niños? (Perrotti, 1982, p. 60).

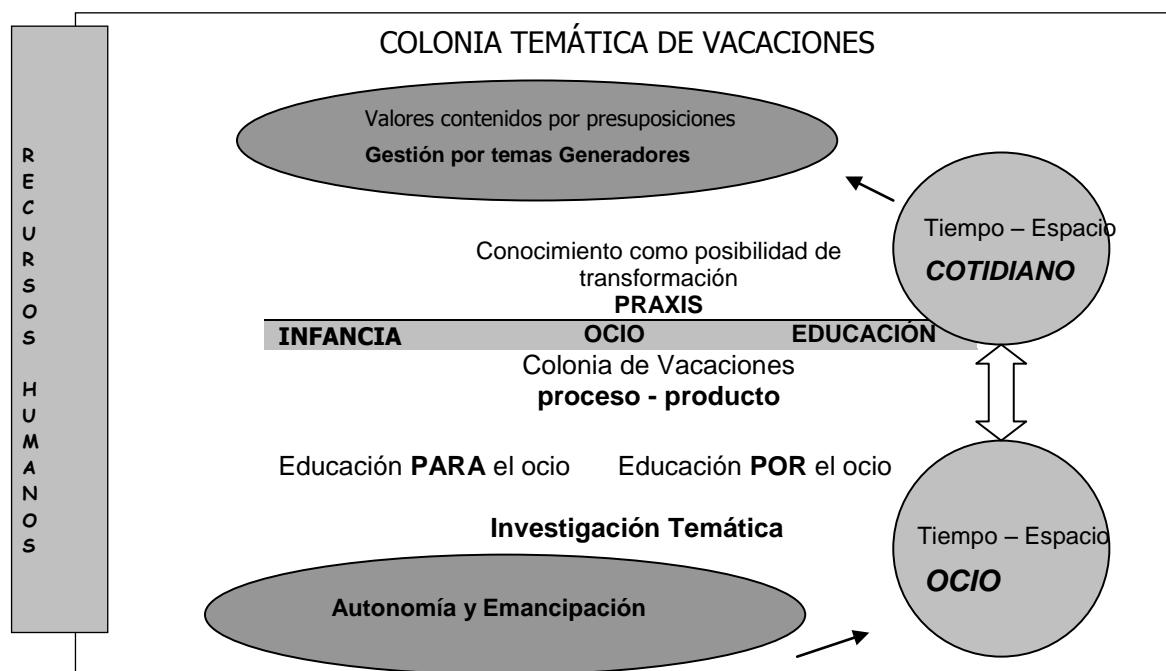
La *Colonia Temática de Vacaciones* se constituyó en una alternativa para la construcción colectiva de un proyecto de ocio para la comunidad, ampliando los niveles de participación y el sentimiento de pertenecer a la sociedad. Fue una estrategia que desafió a todos los involucrados en el programa, y que también se colocó en el cotidiano de las políticas sectoriales en el campo del ocio.

La concurrencia de elementos aquí problematizados fue representada en la matriz de proposiciones (Figura N.º 1) desarrollada para el programa *Colonia Temática de Vacaciones* y sirvió de orientación para la construcción de la praxis de los profesionales integrados en ella.

¹⁴ Opresión que se manifiesta por medio de la imposición de padrones culturales propios del universo adulto, sostenidos por una visión restricta de cultura, calcada en la valoración de productos de consumo.

Figura N.º 1

Matriz de la síntesis conceptual o “de elementos a ser discutidos en la implementación de las CTV”



Fuente: Débora Alice Machado da Silva (2008). Desarrollada a partir de Freire (1987, 2001, 2003) y modificada a partir de Zabala (1998).

IV. Colonia Temática de Vacaciones: algunas presuposiciones de acción con el ocio en la infancia

La dialéctica de existencia humana apuntada por Freire nos convida sistemáticamente a buscar la superación de paradigmas, dilemas y situaciones-límites no por la revolución o falta de observación de los hechos, sino por la concienciación, la resistencia y la embestida moral necesarias para la resignificación de esta vida, en busca de otras formas posibles de “ser en el mundo”.

Comparando los comienzos y la actualidad de las *Colonias de Vacaciones*, notamos que su estructura se modificó poco. Todavía predominan las propuestas de ocio instrumentalizadas que atienden a objetivos ajenos a los niños (Souza, 2003). Por eso, dejan de constituirse en fuente primera de participación, placer, descanso, diversión y desarrollo para aquellas y aquellos que están directamente involucrados en el proceso, muchos de los cuales aún son sujetos oprimidos.

¿Y por qué hablamos de sujetos oprimidos cuando discutimos el tema *Colonias de Vacaciones*?

¿Por qué hablamos de “minorías”¹⁵, especialmente de niños, que son mayoría en este contexto, pero que históricamente se constituyeron como representantes que ocupan un lugar marginado en la sociedad, a semejanza de otros grupos sociales?

Cuando nos referimos a los niños es importante destacar que en el proceso histórico ellos estuvieron circulando entre lo natural y lo social, o sea, entre concepciones que los consideran como organismo en movimiento, tutelado por el adulto, en una “pre-paración” del “venir-a-ser adulto”, y otras que los consideran como individuo enraizado en un tiempo histórico, donde influencian e interactúan en él (Perrotti, 1982).

Al respecto, Ariès (1981) demuestra que el período de industrialización representó la redefinición de los papeles sociales (adulto-niño), provocando la precocidad en el paso para la edad adulta, para responder a las demandas de mano de obra típicas de principios de la industrialización.

Los siglos XVI y XVII demarcaron un momento histórico donde los niños pasaron a ser vistos de forma separada en relación con los adultos. Surge lo que Ariès (1981) llamó “sentimiento de infancia”¹⁶. Esa separación, fortalecida por los sentimientos de “regaloneo” y “moralización”, no permitía que los niños dispusieran de su tiempo, ya que a partir del momento en el que eran considerados como “seres incompletos” deberían ser preparados y trabajados para llegar al “ser adulto”.

Al ser considerado el niño como un “venir-a-ser adulto” limitamos el entendimiento del tema a aspectos puramente naturales y de dependencia biológica en relación con el adulto, atropellando los espacios culturales que le corresponden y negando su propia cultura.

La organización y la re-construcción del contexto social, a partir de la Revolución Industrial (siglo XVII) a pesar de haber concedido tal especificidad a la niñez, marcaron, según Silva (1999), una época en la que imperaba la lógica adulta, donde el niño -no más

¹⁵ Término ideológicamente marcado y referido a segmentos de la población que no tienen espacio de acción ni manifestación. En muchos casos, su utilización es apenas un recurso de sustentación aprovechado por los que detentan el poder (Vasconcelos; Brito, 2006, p. 139).

¹⁶ Término usado por Ariès (1981) en su obra *Historia social del niño y de la familia*, especialmente en el capítulo “La descubierta de la infancia”, donde se relacionan los sentimientos de ‘regaloneo’ y moralización con el niño, surgidos en la Edad Media. El niño deja un período en el cual no era notado -mezclándose con los adultos- para así obtener su especificidad, o bien, a través del ‘regaloneo’ o a través de la moralización o educación a través de escuelas.

percibida como responsabilidad única de la familia- es concebido como ser inacabado y “naturalmente” dependiente del adulto en todos los sentidos.

Esta naturaleza de dependencia conectada a la infancia, según Silva (1999, p. 28), otorga al niño características de un “*ser despojado de rasgos específicos y valores propios, desconectado del contexto en el cual está insertado por el hecho de ser diferente de aquello que es dominante, lo que resulta en su marginalización*”.

De esta manera, el adulto adquiere el estatus de proveedor y poseedor de conocimiento y “experiencias” de vida, con plenos derechos sobre el niño, a punto de determinarle lo que es mejor o peor, sin necesitar consultarle. Silva apunta (1999, p. 28) que: “*esta autoridad social impuesta al niño reproduce las formas de autoridad de una determinada sociedad*”, pautada en ideales y valores hegemónicos que excluyen no solo al niño, sino también a una inmensidad de grupos sociales al margen de la sociedad capitalista, como personas minusválidas, ancianos y otros.

Actualmente, y de cierta forma, tales planteamientos se mezclan, inclinándose en mayor o menor intensidad hacia una de las perspectivas. Sin embargo, aún predominan acciones, calcadas en ideas abstractas de la infancia, considerándola, por ejemplo, como el reino de lo lúdico y de la libertad, del tiempo libre de las obligaciones y de los compromisos.

En ese sentido, Perrotti en su obra (1982, p. 16), discute la exclusión cultural -etaria y de clase- a la que es sometida la niñez, por mecanismos de dominación cultural, o bien, por el papel inferior que le es atribuido dentro del mundo adulto. Considerada en la sociedad capitalista: “*como franja etaria incompleta, el niño debe ser un consumidor pasivo de productos culturales elaborados para él por el grupo social hegemónico, a fin de que se transforme en ser humano evolucionado y completo*”.

Esta visión abstracta de la infancia ignora cualquier posibilidad de considerar al niño como productor de cultura y poseedor de un papel social. Aún más, como portadora de una cultura lúdica propia (Brougère, 2002) que relaciona los elementos de una cultura general y su fantasía, viviendo esos elementos por medio del juego y las bromas.

Brougère (2002, p. 29) reafirma que, por medio del juego, el niño hace la experiencia del proceso cultural y de interacción simbólica en toda su complejidad, construyendo su cultura lúdica. Porque el juego es: “*de hecho, un acto social que produce una cultura (conjunto de significaciones) específica e, igualmente, es producido por ella*” teniendo como agente principal -y no como apenas un coadyuvante- al propio niño.

Como reafirma Perrotti (1982), la producción cultural -donde incluyó el ocio y las colonias de vacaciones- debería ser organizada no solamente como espacio de difusión de una cultura dominante, sino también como memoria y rescate de identidades de sub-grupos excluidos para que puedan dialogar con la cultura hegemónica y hagan eco de la “desenajenación” vivida en rebeldía contra el sistema dominante, por medio de experiencias en las cuales estos sub-grupos se reconozcan como sujetos, activos, participantes, humanos y no apenas consumidores.

En este sentido, la *Colonia Temática de Vacaciones* procuró sistemáticamente ofrecer condiciones para que los participantes pudiesen ejercitarse: “el cuerpo, la imaginación, el raciocinio, la habilidad manual, el contacto con otras costumbres y relaciones sociales, cuándo, dónde, con quién y de la manera que quisieran” (Marcellino, 2000, p. 19). El hecho de que es desarrollado a partir de “Temas Generadores” nos permitió la organización diversificada de actividades de ocio, alcanzando los diferentes contenidos, géneros (practicar, ver y conocer) y niveles de participación (consumista, crítico y creativo) de manera no excluidora, sino orientada hacia la emancipación de los niños y a la ampliación de su inserción en la planificación del programa.

En esta perspectiva, el desarrollo de la programación -en actividades- era una consecuencia e incluía a todos los involucrados, debido a las posibilidades ofrecidas por los procesos de construcción colectiva de la programación, que valoraban, en último análisis, el diálogo, tal como lo afirma Freire (1987, pp. 55-56)

no hay otro camino sino el de la práctica de una pedagogía humanizadora, en la que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos “casi como cosas”, con ellos establece una relación dialógica permanente.

Aunque deseable, la coparticipación en la planificación del ocio -gestores, animadores y público involucrado, aquí destacando a los niños- y el predominio de prácticas pedagógicas humanizadoras están muy distantes de la práctica profesional. Eso se debe, en primer lugar, a estructuras de gerencia de carácter asistencialista, altamente jerárquico y centralizadoras. En segundo lugar, a la influencia de una sociedad que valora las formas y los productos, en perjuicio de contenidos y procesos que le son propios.

De acuerdo con la propuesta de Perrotti: “*lo que no es posible hacer es reducir la cultura a los productos que realiza, y así, dejar a un lado la forma y relaciones de producción así como el propio productor*” (1982, p. 17), permitiendo que los productos culturales se trasladen de su posición de objetos de la acción humana, para que enajenados de aquellos que los concibieron sean transformados en principal sujeto del proceso histórico.

La *Colonia Temática de Vacaciones* presentada simplemente como método podría fácilmente ser apropiada e interpretada como herramienta para operacionalizar programas dirigidos al público infantil. Pero, también, se propone revelar la realidad, a veces “opresora”, de la relación adulto-niño y así desencadenar un proceso construido a través del diálogo - entendido como un acto de creación- en busca de superar la realidad compleja que la traspasa.

Por ese motivo, es posible analizar la *Colonia Temática de Vacaciones como una experiencia de animación sociocultural en permanente construcción*, cuyo nacimiento no fue algo aislado en el campo de las ideas, sino como algo que se concretó y adquirió significado en el constante (re-)hacer de la acción de los “sujetos-en-el-mundo-con otros” (Freire, 1987), traspasada por una acción educativa y dialógica que, de a poco, contribuyó para la estructuración de acciones (re)significadas y estructuradas al mínimo, en términos metodológicos y de presuposiciones.

En este sentido, es fundamental notar que los temas generadores desarrollados a cada temporada no eran escogidos de manera aleatoria. No salían “del sombrero de copa” de un profesional del ocio, sino que de una investigación rigurosa de las realidades que traspasaban la relación de individuos (niños, padres, colaboradores, animadores) en el contexto donde la actividad se desarrollaba.

Del conocer cultural proveniente de las relaciones gestor-animadores-niños y codificado por temas generadores en programaciones de la *Colonia Temática de Vacaciones* es que salía a flote la situación existencial y contradicciones de la comunidad. Esa era la base para el ejercicio de reflexión, y ponía a los animadores socioculturales en su función concreta de mediación entre los bienes culturales, la cultura local y sus conflictos.

Marcellino (2005, p. 76) refuerza esa perspectiva cuando afirma que “*el significado de la experiencia lúdica de la cultura del niño no es único, sino múltiple*”, representando, a la vez, la evasión e inserción en la realidad. Cada niño, cada sujeto, se puede insertar en la realidad por su aceptación o negación y, para tal, es fundamental considerar que el proceso

de experiencia del elemento lúdico en la cultura (forma) es tan relevante como el contenido (producto) que se posibilita experimentar.

De la manera que forma/contenido, proceso/producto son moldeados a partir de distintos conocimientos culturales y realidades diagnosticadas, los temas surgen del fértil terreno de la comunidad en movimiento, por eso, con un gran significado y representando una gama de nuevas oportunidades y valores para la experiencia del ocio de manera más autónoma.

Al entender ocio como “*campo de actividad, con posibilidad de generar valores que amplíen el universo de manifestación del juguete, del juego, de la fiesta para más allá del ocio propiamente dicho*”, Marcellino (2005, p. 55) considera la construcción de una cultura lúdica -tratada por Brougère (2002)- propia de la infancia (sin negar los demás rangos etarios) vivificada en experiencias, semejantes y diferentes, entre el ‘juego de fantasía’ y el ‘juego de lo real’.

Observando por este prisma, es evidente considerar que: “*no existe apenas un niño, sino varios niños con repertorios variados, determinados, entre otros factores, por la forma de adquisición verificada en la experiencia o en la falta de ella, de lo lúdico*” (Marcellino, 2005, p. 78).

Por lo tanto, aceptar lo específico que es el desarrollo de cada niño implica entenderlo como miembro de una sociedad concreta donde desempeña un papel social.

La homogenización de los niños puede ser verificada al analizar la propia industria cultural, que justifica la falta de creación cultural con una producción cultural diversificada dirigida para el niño. Según Perrotti (1982), esta es fruto de la influencia de una sociedad que considera el hombre en tiempos estancos¹⁷, unitarios y valorados de acuerdo con sus capacidades productivas. Así, los criterios que determinan lo “cultural” son los productivos, y la producción cultural se vincula a los contenidos ideológicos de los segmentos sociales dominantes, oprimiendo y desconsiderando aquellos que no se enmarcan, en este caso los niños.

El hurto de lo lúdico es consecuencia de varios factores, entre los cuales están: la valoración de una visión adulto-centrada de la infancia; la necesidad del trabajo infantil en familias menos favorecidas; la preparación del niño para el trabajo y, en última instancia, la

¹⁷ Etapas de la vida que no se comunican, donde los niños representan la venida-a-ser.

ya mencionada producción cultural *dirigida para el -y no partiendo del-* niño. Infelizmente, eso es lo que todavía observamos en varias experiencias del ocio, especialmente en las programaciones de colonias de vacaciones.

Tornar las experiencias del ocio en la infancia en una oportunidad de manifestación de lo lúdico requiere algunos cuidados en la construcción de la intervención, a manera de no privilegiar los productos culturales dirigidos hacia la infancia, incentivándola para que sea constructora de su propia realidad, agente capaz de producir cultura al mismo tiempo en que es influenciada por ella.

5. ¿Un punto de llegada... o partida?

¿Y por qué este juego empezó?

Para alimentar el deseo de conocer el mundo, para comprender que, al mismo tiempo que procuramos conocer, menos nos sentimos conocedores. Al aproximar la mirada curiosa de la experiencia de una *Colonia Temática de Vacaciones* uno se da cuenta que la misma también es juego, un jugueteo en la gran lógica del mundo.

Pero el juego es una cosa seria, cosa que los niños recuerdan para que a los adultos no se les olvide. El juego de las *Colonias Temáticas de Vacaciones* tiene reglas, conflictos y límites, juega con principios, valores y derechos. Se trata de rehacer, subvertir y reconocer. Vivir la alegría en la colectividad.

Cuando niños y con los niños aprendemos que los sueños son mucho mayores que nosotros mismos y por eso tenemos que soñarlos juntos, con-viviendo en el diálogo, escogiendo o encontrando temas que nos recuerden y que nos hacen seres... humanos-en-el-mundo-con-los-demás.

Pero retomando esa experiencia y aproximándonos a las ideas de Paulo Freire, se aprende que si “desde niños” apenas se es preparado para “ser adulto”, será medio una cosa/medio otra, no siendo entero, es decir, en la totalidad adulto-niño o niño-adulto. Esa totalidad es necesaria para pensar con vivencias menos opresoras, calcadas en el respeto a las múltiples diferencias y fundada en la presuposición de que “*estamos siendo en el mundo*”.

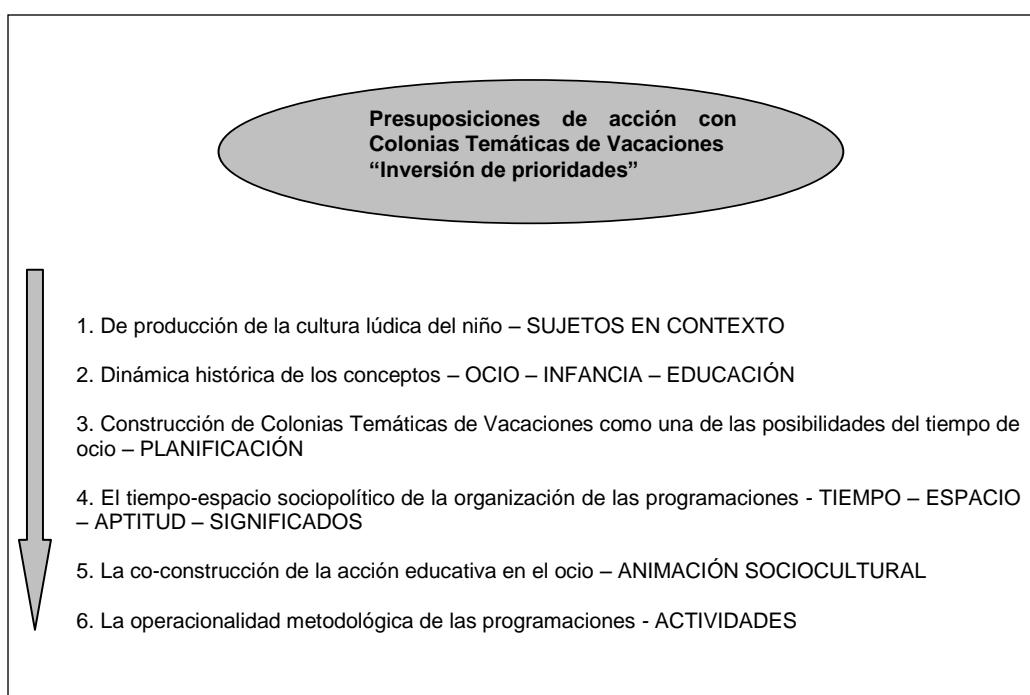
Como “ser” es diferente de “tener” no se puede hacer algo por el otro sino con el otro. ¡Es una conquista! Es construida por todos aquellos que hicieron esa historia, entendiendo que las *Colonias Temáticas de Vacaciones* no deberán ser interpretadas apenas como un

instrumento operacional, sino como un enfoque, con claras presuposiciones orientadoras a ser vividas y ampliamente debatidas con los niños. Pero de todo este juego, ¿qué es lo que cambia en la práctica de las colonias de vacaciones con esta experiencia analizada?

Tratándose de un proyecto experimental, la iniciativa guardó características que eran particulares, pero que pueden ser discutidas y ejecutadas en otras programaciones de la misma naturaleza. Pero el mayor aprendizaje que esta investigación ha proporcionado fue que lo que cambia nos es el mundo sino nosotros. Lo que cambia no es apenas la práctica sino la acción-reflexión que permanece constantemente (re)alimentada por las interrogaciones de los seres-en-el-mundo, en todos aquellos sujetos que pasaron por la experiencia de la *Colonia Temática de Vacaciones* en estos 10 años de su existencia.

Otro aspecto que fue posible obtener de este análisis tiene que ver con la alteración de prioridades en la estructuración y en la planificación de las colonias de vacaciones a partir de algunas presuposiciones que contemplen lo que hasta aquí fue colocado, lo que se busca ilustrar en la Figura N.º 2.

**Figura N.º 2
De la inversión de prioridades en la planificación de las *Colonias Temáticas de Vacaciones***



VI. Consideraciones finales

Las presuposiciones que fueron enumeradas tienen el propósito de superar los límites de las relaciones adultos-niños, valorando la producción cultural lúdica de los niños, en el sentido de garantizar que la participación de los mismos en el ocio sea más autónoma. De esa forma, la animación sociocultural en la *Colonia Temática de Vacaciones* busca valorizar la manifestación de los sentidos y de los significados que el tiempo y el espacio asumen a manera de situar a los niños como sujetos históricos, productores de cultura.

De este movimiento tal vez se hayan obtenido algunas respuestas, al mismo tiempo que se convirtió en un llamado a nuevas interrogantes, especialmente en lo que se refiere al “derecho de escoger” y al “derecho de decisión” que aún encuentran obstáculo en lo cotidiano de las programaciones, en el tema de la disciplina y en la falta de preparación de los niños para lidiar con “la libertad” en la colectividad.

Reflexionando sobre esas posibilidades de ampliar el derecho de escoger y de decidir por parte de los niños en las *Colonias Temáticas de Vacaciones*, se han enumerado algunas alternativas para la estructuración de esas proposiciones:

1. Analizar el perfil del público a ser atendido y, en lo posible, levantar sus intereses y expectativas.
2. Estructurar un plan de acción pedagógico que favorezca la libre expresión, la toma de decisión y el desempeño de papeles, la responsabilidad, la convivencia en tensión de las formas de poder, la valoración de la participación y de la autonomía, el diálogo y la busca de acuerdos entre diferentes intereses.
3. Estructurar un plan de animación de espacios y equipamientos de acuerdo con las características del grupo, pautado en una Pedagogía de la Animación (Marcellino, 2005), a manera de focalizar el ocio en su diversidad de contenidos (sociales, turísticos, manuales, artísticos, intelectuales y físico-deportivos), en sus posibilidades de descanso, desarrollo y diversión, buscando, a través de diferentes experiencias (conocer, practicar o ver), elevar los niveles de participación y contribuir más efectivamente para que las personas puedan escoger y experimentar, de manera crítica y creativa, sus actividades de ocio.
4. Reflexionar y revisar el papel que el animador debe asumir en el espacio de la *Colonia de Vacaciones* cuestionando el “poder” que les es otorgado dentro de la programación en relación con los niños.

5. Ofrecer condiciones para que las cuestiones de la vida colectiva sean definidas y/o construidas de forma colectiva: reglas, toma de decisiones, desempeño de papeles, dinámica social. Esto es ejercicio de la ciudadanía, es integrar la vida personal con la colectiva, es permitir, de hecho, que el niño encuentre su lugar y pueda desempeñar sus papeles.
6. Crear instancias de diálogo y construcción de la programación (reuniones con los niños). Optar por acciones no-directivas, lo que no significa ausencia del deseo de influenciar, sino más abertura para ser también influenciado. A partir de esta vía, dar condiciones para construir y para encaminar los anhelos del grupo en la programación.

Sistematizar, evaluar y registrar acciones son, finalmente, los caminos que permitirán la reconstrucción de la programación en otros momentos. También, contribuyen para re-significar la teoría que fundamenta el camino de acción del animador sociocultural.

Es el momento de pensar más allá de las herramientas que se poseen, mucho más allá de nuestras especialidades y técnicas y del activismo y dominio de un rol de juegos. Es necesario buscar en la animación el alma que viene siendo sistemáticamente robada, por el inmediatismo de muchas de nuestras acciones y por la frenética dinámica que se impone en una sociedad que respira, cada vez más, la tecnología, la velocidad de las informaciones, el perfeccionamiento de las técnicas y el consumo.

La invitación es para que juntos podamos encontrar, en la acción como animadores, una porción que sea educadora. Tal vez, de esa manera vamos a conseguir fortalecer las raíces de esa área en cooperación con los individuos, grupos y comunidades con las que trabajamos. Para tanto, es preciso salir de nuestras salas de planificación y empezar a interpretar sueños haciéndolos posibles en la realidad de nuestras acciones dentro de las comunidades.

Además, reafirmando que aún estamos incompletos, la sensación que queda es que se tiene por delante un largo camino. Sabemos, con certeza, que fue apenas un pequeño paso, gracias al diálogo, al encuentro con los sujetos en el mundo y a las múltiples experiencias compartidas que la *Colonia Temática de Vacaciones* nos proporcionó. Al ser notado como incompleto, el camino aquí construido se transforma en invitación a nuevas preguntas, a la

búsqueda incesante de nuevos conocimientos, de las diferentes formas de “ser en el mundo”, en un mundo más humano.

Referencias

- Ariès, Phillippe. (1981). **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar.
- Brougère, Gilles. (2002). A criança e a cultura lúdica. In T. M. Kishimoto (Ed.), **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Contursi, Ernani Bevílaqua. (1983). **Curso de colônia de férias**. Sprint, jan.-fev. 33-40.
- Freire, Paulo. (1980). **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro.
- Freire, Paulo. (1987). **Pedagogia do oprimido** (17. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1998). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** (9. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2003). **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis** (2. ed.). São Paulo: Unesp.
- Freire, Paulo. (2007). **Ação cultural para a liberdade – e outros escritos** (12. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir. (1995). **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez.
- Lefèvre, Henri. (1983). **Lógica dialética, lógica formal**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lefèvre, Henri. (1991). **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática.
- Marcellino, Nelson Carvalho. (1992). O lazer, sua especificidade e seu caráter interdisciplinar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, 12(1,2,3), 313-317.
- Marcellino, Nelson Carvalho. (2000). **Estudos do Lazer: uma introdução** (2. ed.). Campinas: Autores Associados.
- Marcellino, Nelson Carvalho. (2004). **Lazer e educação** (11. ed.). Campinas: Papirus.
- Marcellino, Nelson Carvalho. (2005). **Pedagogia da animação** (7. ed.). Campinas: Papirus.
- Oliveira, Paulo Sales de. (1986). **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes.
- Perrotti, Edmir. (1982). A criança e a produção cultural. In R. Zilberman (org.), **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto.

- Severino, Antônio Joaquim. (2002). **Metodologia do trabalho científico** (22. ed.). São Paulo: Cortez, 2002.
- Silva, Débora Alice Machado da. (1999). **Reflexões sobre o surgimento do sentimento de infância: o lúdico e a pré-escola**. Trabalho Monográfico. 79p. Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.
- Silva, Débora Alice Machado da (2003). **Colônia de férias temática: construindo uma metodologia de ação**. Monografia de Graduação. 75p. Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas.
- Silva, Débora Alice Machado da (2008). **Colônia de férias temática: fundamentando a ação a partir das contribuições de Paulo Freire**. Piracicaba: Biblioteca Digital da Universidade Metodista de Piracicaba.
- Souza, Cristiane Queiroz de Souza Assunção (2003). Lazer e colônia de férias: mapeando o mercado de trabalho na cidade de Belo Horizonte. In C. L. G. Werneck & H. Isayama (org.), **Coletânea do IV Seminário “O ócio em debate”**. Belo Horizonte: UFMG/ DEF/ CELAR.
- Steinhilber, Jorge. (1995). **Colônia de férias: organização e administração**. Rio de Janeiro: Sprint.
- Stopa, Edmur Antônio. (1999). **Acampamento de férias**. Campinas: Papirus.
- Vasconcelos, Maria Lúcia Marcondes Carvalho & BRITO, Regina Helena Pires de. (2006). **Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Zabala, Antoni. (1998). **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed.