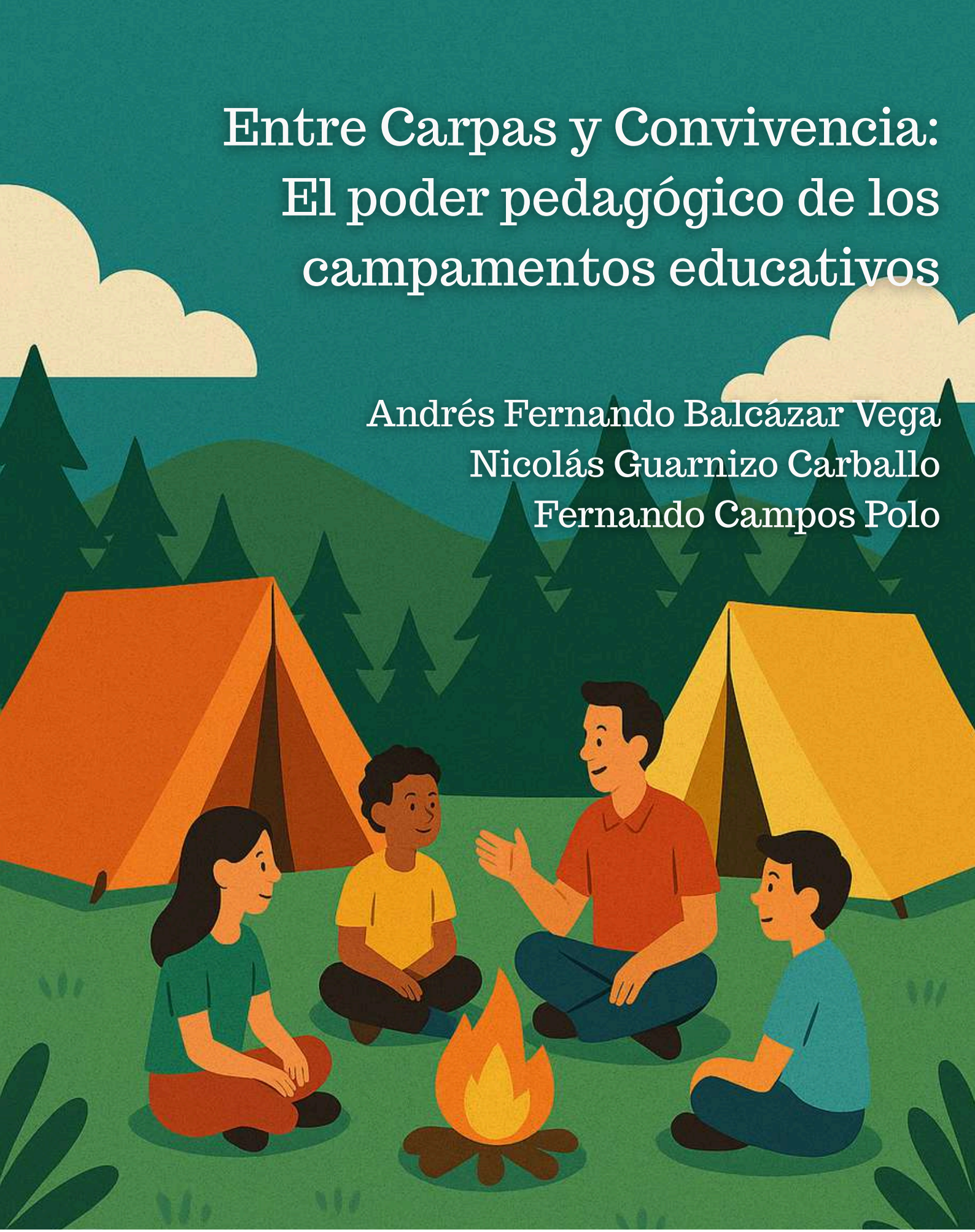
Entre Carpas y Convivencia: El poder pedagógico de los campamentos educativos

Andrés Fernando Balcázar Vega
Nicolás Guarnizo Carballo
Fernando Campos Polo



Editorial ACIEF

Entre Carpas y Convivencia:

El poder pedagógico de los campamentos educativos

ANDRÉS FERNANDO BALCÁZAR VEGA

NICOLÁS GUARNIZO CARBALLO

FERNANDO CAMPOS POLO

Copyright © 2025 Andrés Fernando Balcázar Vega

Todos los derechos reservados.

ISBN: 978-628-02-0482-6

DEDICATORIA

A las niñas y los niños que, bajo el cielo abierto, encuentran en cada árbol una pregunta y en cada sendero una posibilidad; a las y los educadores que hacen de la intemperie una escuela; y a las familias y comunidades que confían en el juego, la cooperación y el cuidado de la naturaleza para tejer mejores convivencias. Que cada campamento recuerde que aprender también es encender una fogata en común.

CONTENIDO

	Agradecimientos	i
1	Prologo	1
2	Introducción	2
3	Marco referencial desde los compamentos y las experiencias con potencial educativo	4
4	Metodología de la investigación	52
5	Análisis de los resultados del Proyecto de investigación que posibilitó la elaboración de este libro	59
6	Discusión de los resultados	73
7	Conclusiones	77
8	Referencias	80

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de los Llanos por el apoyo brindado en el proyecto de investigación

1 PROLOGO

Este libro, producto de un proyecto de investigación desarrollado en el municipio de Villavicencio, Colombia, contiene las herramientas necesarias para poner en práctica elementos básicos sobre la relación de las estructuras de aprendizaje en los campamentos educativos y su influencia en el desarrollo de habilidades sociales. De igual manera, se plantea como una propuesta crítica y reflexiva que tiene como propósito servir de guía y apoyo a los docentes del área de Educación Física, Recreación y Deportes de instituciones educativas, institutos de deportes, cajas de compensación, centros vacacionales, centros de rehabilitación y demás organizaciones que trabajen en pro de la recreación, la educación física, el deporte y la salud mental, como senderos que conducen al fortalecimiento del tejido social.

Durante la lectura podrá encontrar algunas aproximaciones realizadas por los autores respecto a los conceptos de lúdica, ocio, tiempo libre, recreación, juego y, por supuesto, campamentos educativos, entendiendo que hasta la actualidad los diferentes autores que han abordado estos conceptos se han encontrado inmersos en un fenómeno que a manera de analogía se podría llamar "efecto torre de Babel", pues para lo que algunos es lúdica, para otros es recreación, y lo que algunos consideran tiempo libre, otros lo catalogan como ocio y así con todos los conceptos y diferentes puntos de vista con que se estudia cada uno de ellos.

El contenido de este libro, además de posibilitar una serie de saberes relacionados con la práctica de campamentos educativos, ofrece una mirada interesante frente a los elementos conceptuales que un licenciado en Educación Física o un profesional de áreas afines debe conocer. Para lograr esto, la información aquí condensada se presenta con un lenguaje claro y lejos de caer en el preciosismo, ya que el mayor interés es que las ideas propuestas sean lo suficientemente asimilables para que sean aceptadas o reprobadas por el lector.

2 INTRODUCCIÓN

¿Qué son los campamentos educativos?

Los campamentos educativos son prácticas de convivencia en un escenario natural, que implican pasar una o más noches en una tienda de campaña lejos de la civilización, donde los participantes están dispuestos a compartir un espacio, a poner en práctica los valores humanos, poniendo en función un manual de convivencia, a respetar la naturaleza, a enfrentarse a las adversidades, sin dejarse atormentar ni perder la calma, a trabajar en equipo y a reflexionar sobre las comodidades del hogar que, generalmente, no se valoran como cuando se encuentra lejos de él.

Los campamentos educativos son programas incluyentes que producen grandes aportes al desarrollo de la personalidad, mejoran la autoestima, la autoconfianza, la camaradería, contribuyen con la liberación de temores, sensibilizan frente a la preservación del medioambiente, estimulan la creatividad, combaten el sedentarismo, promueven el aprovechamiento del tiempo libre, al igual que la convivencia ciudadana a pesar de desarrollarse fuera de la ciudad.

Estas prácticas se direccionan desde las instituciones educativas, centros vacacionales, institutos de recreación y deporte, institutos de turismo, cajas de compensación, juntas de acción comunal, cooperativas y demás organizaciones que luchen por el fortalecimiento del tejido social en pro de la potenciación del desarrollo humano.

Es muy importante la capacitación previa al campamento, no se debe subestimar la actividad por el hecho de ser recreativa. Antes del campamento, los participantes deben tener conocimientos básicos de cabuyería y pionerismo, amarres, manejo y cuidado de carpas, seguimiento de pistas, orientación, primeros auxilios y conocer perfectamente el manual de convivencia. El manejo de estas técnicas facilitará la participación de los campistas y el tener presente el manual de convivencia hará posible que el campamento se desarrolle en un ambiente de respeto, tolerancia y confraternidad.

Consejos para la administración de un campamento educativo

Un campamento educativo, al igual que cualquier certamen, debe ser planeado con suficiente anticipación, de manera que el margen de error se reduzca significativamente. Para esto, se sugiere tener en cuenta los elementos básicos de la administración que se describen a continuación:

Planeación: se desarrollará partiendo de la aplicación de la matriz DOFA, que

permitirá identificar las Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas del campamento a desarrollar, para luego estudiar cómo convertir las debilidades en fortalezas y las amenazas en oportunidades. Este trabajo se debe hacer de manera participativa, para lo cual es importante la interacción entre el coordinador y los demás líderes del campamento.

Organización: se hará mediante la elaboración de una planimetría que ilustre fácilmente la georreferenciación de la zona donde se desarrollará el campamento. Aquí se señalará el área de acampada, determinando la zona de carpas, la cocina, el patio de banderas, las letrinas y las áreas de juego, además, se resaltarán las zonas de riesgo fijo y de riesgos móviles.

Para garantizar que cada uno de los aspectos de la organización sea atendido correcta y satisfactoriamente, es necesario diseñar una hoja de ruta que permita realizar, de manera ordenada y sistemática, todas las tareas establecidas. Y con el propósito de ser más exacto con los detalles, se hará uso de una lista de chequeo que facilite la verificación de su cumplimiento.

Dirección: se asumirá como el proceso consistente en ejecutar las actividades que surgen a partir de la planeación y la organización, las cuales se traducen en datos suministrados por los líderes y demás campistas. Por lo tanto, se requiere de gran disposición e inversión de energía física e intelectual por parte del equipo de trabajo para transformar dichos datos en la implementación de nuevas estrategias que garanticen el cumplimiento de los objetivos del campamento.

Control: se hará con la intención de hacer el respectivo seguimiento a cada uno de los procesos requeridos. Para esto se utilizará la matriz PHVA, que permite evaluar a partir del Planear, Hacer, Verificar y Actuar.

Es importante mencionar que las estrategias deben ser reguladas por el coordinador del campamento, con el apoyo de los respectivos líderes, pero sin marginar opiniones u observaciones de los campistas.

3 MARCO REFERENCIAL DESDE LOS CAMPAMENTOS Y LAS EXPERIENCIAS CON POTENCIAL EDUCATIVO

A lo largo de la historia, los orígenes del campamento se remontan a diferentes culturas, como ejemplo de ello es fácil imaginar a los antiguos nómadas desplazándose según lo requiriera su necesidad, puesto que las prácticas de dichas culturas se realizaban de manera continua, motivadas por la agricultura y la sobrevivencia (Zipitría, 2016) con un sinnúmero de habilidades desarrolladas para pernoctar en lugares desconocidos, asechados por el peligro, no solo de tribus enemigas, sino de la posible presencia de animales salvajes, insectos venenosos o las inclemencias del tiempo. Sin embargo, pese a la evolución del hombre, la cual ha venido acompañada de sedentarismo, además del crecimiento urbanístico y tecnológico que algunos señalan como civilización, se mantiene un fuerte vínculo entre el ser humano y la naturaleza.

Es así como el deseo de muchos habitantes de las grandes ciudades de caminar sobre el pasto, percibir el olor de la hierba húmeda, mojarse bajo la lluvia, bañarse en un riachuelo o quebrada, disfrutar de un atardecer, en fin, visitar el campo hace parte de algunas de las características que enlazan al hombre de hoy con sus antepasados, es esta una huella imborrable que le recuerda sus raíces. En este sentido, las prácticas de campamento han pasado de ser una actividad exclusiva de supervivencia a ser un ejercicio recreativo (sin desconocer la diversidad de propósitos que se plantean a partir de los campamentos) en donde un grupo de amigos, compañeros o familiares se interna al menos una noche en un escenario natural, en muchos casos con el fin de ir de pesca, casería o simplemente alejarse de la cotidianidad generada por la zona de confort que representa el hogar o, en su defecto, por el estrés que produce la urbe. De acuerdo con esto, se hace comprensible la razón por la cual este tipo de prácticas se desarrollan cada vez con más frecuencia.

Para mayor claridad, es importante señalar que las experiencias ofrecidas por los campamentos son diversas y se dan gracias a los elementos dinamizadores de la dimensión lúdica que caracterizan estas prácticas, entre estos encontramos la incertidumbre, la camaradería, el trabajo cooperativo, el liderazgo, la interacción con la naturaleza y la disciplina, además de valores como respeto, tolerancia, amistad, honestidad, solidaridad y otros que se develan a lo largo de las vivencias generadas durante todo proceso de campamento recreativo o escolar, esto último pretende diferenciar la intencionalidad de un campamento recreativo diseñado con propósitos educativos frente a un campamento recreativo únicamente con fines de diversión o pasatiempo. Es por ello por lo que:

La organización de campamentos en instituciones educativas se acopla dentro de la concepción de educación al aire libre ya mencionada, debido a que esta se concibe como una extensión del currículum, que por medio de actividades realizadas al aire libre pretenden la formación integral del alumno, las cuales facilitan el desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor. (Mora, 1992, p. 148)

De esta manera, los propósitos del campamento educativo, planteados en este libro, se centran en los procesos de fortalecimiento educativo que se pueden establecer mediante la implementación de estas prácticas experienciales. Es necesario tener presente que el disfrute generado por las experiencias de campamento no necesariamente se liga a lo educativo:

Por lo tanto, el tipo de programa y de actividades incorporadas para organizar e implementar los campamentos ha cambiado y se ha ajustado en función del mejoramiento de ejecución de los programas, la orientación hacia los fines educativos y de sana convivencia social. Esto de acuerdo con los objetivos establecidos por sus gestores (Luján & Sánchez, 2011).

En este sentido, si los promotores de esta práctica plantean entre sus metas el abordaje de una temática específica que se pueda contextualizar con mayor efectividad en dicho escenario de convivencia, se debe tener en cuenta que "el programa de campamento es un puente entre los objetivos planteados por la persona que dirige el campamento y los intereses de la población campista" (Mejía, 2010, p. 190), de suerte que cada uno de los participantes, bien sea campista o coordinador, se encuentre completamente motivado frente al trabajo sinérgico requerido para el alcance de los objetivos, ya que es a partir de este momento que la imagen de la jerarquía surge desde una perspectiva diferente en la que el líder generalmente es aceptado y apoyado por los campistas y, de manera recíproca, los campistas son respaldados y orientados por el líder o coordinador en un ambiente de trabajo cooperativo en el que se exalta la interacción promotora y la interdependencia positiva como dinámica que facilita el liderazgo de quienes administran y coordinan todo el proceso de campamento.

De esta manera, la práctica del campamento educativo revela sus virtudes formativas y cautiva la atención del sector de la educación, logrando armonizarse con el currículo de algunas instituciones educativas, tanto de orden público como privado, asumiendo un potencial multidimensional que, al ser desarrollado de manera apropiada, puede convertirse en un catalizador de los procesos estructurados con fines educativos. En otras palabras, los campamentos gestan una atmósfera de confraternidad que facilita la estimulación de diferentes dimensiones humanas, como la cognitiva, corporal, social, lúdica, comunicativa, cultural, entre otras.

De igual forma, favorece el florecimiento y madurez de sensibilidades hacia áreas transversales, como la convivencia, al proveer estrategias que mediante la implementación de reglas y directrices garanticen armonía en las relaciones interpersonales de los participantes.

El ambientalismo motiva a los campistas a ser amigables con el medioambiente, exhortándolos a asumir actitudes y compromisos serios frente a la preservación de los ecosistemas, para lo cual es vital tener claridad del manejo de los residuos sólidos y de la importancia de sembrar en lugar de talar. Y la axiología hace de este escenario natural un espacio de integración en el que uno de los principales retos es adoptar prácticas de tolerancia ante aquellas situaciones que pueden generar molestias como, por ejemplo, comer un alimento preparado de una forma distinta a como se desearía. También se fomenta el respeto en las formas de comunicación y en todas sus manifestaciones, así como la honestidad, solidaridad, amistad y todos aquellos valores que humanizan al hombre.

Los escenarios propuestos a partir de esta práctica surgen antes de ser ejecutada, es decir, que previo al ejercicio de acampar se requiere un proceso de preparación que permita a los campistas adquirir los conocimientos necesarios para incursionar en esta experiencia, razón por la cual se hace imprescindible que "para que las personas participantes tengan una experiencia positiva y educativa en la actividad, la persona responsable o directora y los encargados de la organización y desarrollo del campamento deben tener el conocimiento teórico necesario" (Mejía, 2010, p. 193).

Esto garantiza, entre otras cosas, que la práctica ofrezca a los participantes una diversidad de posibilidades de reconocer en sus compañeros distintas capacidades, así como autodescubrir sus propias potencialidades. Por ende, es necesario mencionar que, al ubicar la práctica de campamento recreativo en el currículo, es apropiado tener presente que:

Hay un conjunto diverso de competencias personales, desde el desarrollo corporal y las habilidades físicas y manuales, hasta destrezas para la vida cotidiana. Aunque en su mayoría, las competencias aluden a componentes actitudinales como comprensión y aceptación de sí mismo, autoconfianza y seguridad en sí mismo, responsabilidad, disciplina, iniciativa, capacidad para resolver situaciones y superar dificultades, liderazgo, cooperación, creatividad, alegría y goce, también se explicitan competencias de autonomía (independencia, bastarse a sí mismo, emancipación de la familia y otras de carácter espiritual). (Gómez et al., 2017, p. 30)

Así pues, entendiendo que apenas se han señalado algunos de los aportes que las prácticas de campamento tiene para otorgarle a las dinámicas educativas de

las distintas instituciones, sobra mencionar que realmente pueden ser muchos más, ya que cada campamento se diseña con unos propósitos específicos, los cuales son determinados por el criterio del docente a cargo, con el respectivo aval de la directiva de la institución, y estos, a su vez, por las necesidades educativas que consideren deben ser fortalecidas con estrategias que rompan la cotidianidad académica y trasciendan las fronteras de la educación.

Es así que esta práctica educativa cuenta con los componentes necesarios para gestionar en los participantes sensibilidades relacionadas con la importancia de construir o mejorar relaciones sociales en el contexto de campamento, logrando que este sea un buen punto de partida para transferir la experiencia a sus respectivos ámbitos familiares y comunitarios, con el propósito de fortalecer el tejido social, pues de acuerdo con Guette et al. (2019), "el tejido social funciona como sostén de las relaciones en comunidad, requiere de diversas disciplinas que acudan al desarrollo humano, así como al restablecimiento y fortalecimiento de los vínculos para la convivencia" (p. 498).

Es por ello por lo que los campamentos educativos se caracterizan precisamente por su sentido educativo. Por ende, contribuyen en el descubrimiento y fortalecimiento de capacidades en los participantes, lo que se transforma posteriormente en potencialización de desarrollo humano, entendiendo que este último se ha estudiado desde dos puntos de vista.

Uno a partir de un enfoque exclusivamente económico, el cual considera que el aumento de ingresos financieros que tienen los hombres para la obtención de bienes materiales y servicios les permite satisfacer sus necesidades básicas y, de esta manera, mejorar la calidad de vida, incrementando así su desarrollo humano.

Para esto, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) realiza anualmente la tarea de medir el índice de desarrollo humano (IDH) de diferentes países del mundo, entre los cuales se encuentra Colombia, y utiliza como referencia principal el producto interno bruto (PIB) del país estudiado, lo que hace ver a las personas como objetos o máquinas de producción.

El otro punto de vista que aquí se aborda con mayor amplitud se basa en propuestas alternativas, entre las cuales se encuentra la de Amartya Sen (2000), citada por Abella (2010), y tiene su enfoque en el incremento de las capacidades y libertades de las personas, pues se considera que mientras el hombre sea capaz de… y cuente con la libertad para… podrá satisfacer sus necesidades humanas básicas.

Por otro lado, Max-Neef et al. (1986) manifiestan que con el aumento de las potencialidades humanas se podría transformar la persona-objeto en persona-

sujeto del desarrollo, en el sentido de que "el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos". De esta manera, los indicadores que se generen para medir el desarrollo humano pueden ser cualitativos y no cuantitativos, como se hace a través del PIB per cápita.

El aumento de capacidades o potencialidades de las personas amplía las oportunidades que estas tienen de satisfacer sus necesidades fundamentales ¿cuáles son esas necesidades fundamentales?

Dando respuesta a este interrogante, el psicólogo y filosofo Abraham Maslow (2016), quien describió al hombre como un animal de deseos, planteó una escala de necesidades humanas que caminan desde las básicas (fisiológicas) hasta la realización personal, situada en la cúspide. Este autor aclara que a la aparición de una necesidad la antecede otra más importante, ya satisfecha.

Para Max-Neef et al. (1986), "(…) la persona es un ser de necesidades múltiples e interdependientes. Por ello las necesidades humanas deben entenderse como un sistema en el que las mismas se interrelacionan e interactúan. Simultaneidades, complementariedades y compensaciones (…)" (p. 41).

Max-Neef et al. (1986) argumentan la importancia de diferenciar las necesidades de los satisfactores, ya que generalmente tendemos a confundir estos términos, creyendo, por ejemplo, que una carpa (camping) es una necesidad para ir a un campamento, siendo esta realmente un satisfactor a la necesidad de protección, o que para el mismo caso del campamento el fuego es una necesidad, lo que para los autores es un satisfactor de la necesidad de subsistencia e inclusive de la necesidad señalada anteriormente. Este último ejemplo nos permite ver cómo tanto las necesidades como los satisfactores tienden a interrelacionarse, pues el fuego es un satisfactor no solo para la necesidad de subsistencia a la hora de cocinar los alimentos, sino para satisfacer la necesidad de protección, usándolo como calefactor o para ahuyentar animales e insectos peligrosos.

Entendiendo las diferencias entre necesidades y satisfactores, podemos entonces, desde las prácticas de campamentos educativos, realizar observaciones permanentes a los participantes (campistas) con el fin de identificar distintas cualidades, capacidades o potencialidades que se encuentren inmersas en ellos y otras que se descubran a partir de estas experiencias de convivencia, favoreciendo el desarrollo de competencias relacionadas con autoconfianza, comprensión y aceptación de sí mismo, disciplina, resolución de problemas, alegría, creatividad, disfrute, además de competencias de carácter individual, espiritual, social y familiar (Gómez et al., 2017), como también, el liderazgo, las habilidades en alturas, las destrezas acuáticas, la autoconfianza y la habilidad para orientarse en lugares desconocidos.

Cabe mencionar que las anteriores se pueden determinar también como potencialidades que afloran en quienes participan en los campamentos, pues el hecho de pernoctar una o más noches fuera de la casa (donde generalmente contamos con todas las comodidades), en un lugar en medio de la naturaleza acompañado no solo por los amigos del grupo, sino por insectos, la oscuridad de la noche y la incertidumbre de ser asechados por animales silvestres, permite que los campistas descubran maneras diferentes de resolver problemas, pues las necesidades del momento lo obligan a crear satisfactores que posteriormente serán contemplados como fortalezas.

Para esto, es necesario que hagan uso de su autonomía, ya que no contará con el acompañamiento o supervisión de los padres. De la misma forma, los campamentos recreativos se pueden señalar como espacios donde los campistas de manera experiencial deben luchar por satisfacer las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, creación, ocio, identidad y libertad. Es decir, todas las necesidades que plantean Max-Neef et al. (1986) a través de su libro, Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro.

Para hacer efectivo lo anterior, las personas necesitan contar con la libertad de pensar, ser, hacer y otras libertades que le facilitarán hacer uso de sus capacidades, por ejemplo, las niñas o niños que extrañan a su madre o algún ser querido mientras están acampando automáticamente tratan de compensar la necesidad de afecto con sus compañeros o compañeras preferidas, para lo cual procuran mantener unas buenas relaciones interpersonales. También en el momento de orientarse en el terreno para encontrar el sitio de acampada, los campistas deben satisfacer la necesidad de entendimiento, sabiendo interpretar y utilizar símbolos y técnicas de orientación con brújula, con el sol o con otras estrellas, etc. Así mismo, a la hora de preparar alimentos, organizar el campamento, afrontar adversidades y demás situaciones, se tendrá que satisfacer esta necesidad.

Los campamentos con fines educativos son la representación a pequeña escala de la sociedad, aquí podemos encontrar un excelente sistema de democracia, una jerarquización que funciona en el marco del respeto, representada por líderes y comunidad campista, y regida por un manual de convivencia. Al igual que en cualquier comunidad, las personas que allí se encuentran reflejan sus riquezas (entendiendo la riqueza no como la acumulación del poder adquisitivo de bienes y servicios, sino como la habilidad de potencializar y hacer uso de sus capacidades) y sus pobrezas (entendiendo la pobreza no únicamente como la insuficiencia de ingresos económicos para satisfacer las necesidades humanas fundamentales, sino como la falta de libertades y capacidades para satisfacer dichas necesidades).

Durante los campamentos recreativos los participantes deben trabajar, recolectando leña, haciendo construcciones como maletero, zapatero, tendedero, alacena, letrina etc., abrir espacios para el fuego, preparar alimentos, hacer mantenimiento de sus viviendas, carpas o refugios, hacer ejercicio, asearse, mantener la higiene de su entorno, en fin, esforzarse por satisfacer sus necesidades humanas fundamentales. Sin embargo, en esta pequeña escala de la sociedad se presenta la fortuna de contar con líderes que estimulen a las personas a trabajar con sus potencialidades, fortalezas o capacidades, garantizando de esta manera que el trabajo que se realice se haga en forma placentera y con gran disposición. Para esto se debe tener en cuenta que:

(…) Las potencias o potencialidades hay que relacionarlas con las habilidades humanas, que son muchas menos que las cosas que se pueden hacer con estas habilidades, con la misma habilidad se puede hacer más de una cosa y normalmente uno no sabe todo lo que puede hacer con esa habilidad, hasta dónde puede llegar. Pero nunca se parte de aquí, siempre se decide desde fuera qué tienen que hacer las personas para su propio desarrollo, nunca se les pregunta 'y tú ¿qué habilidades tienes?'. Es sobre estas habilidades o capacidades sobre las que hay que construir las nuevas alternativas de desarrollo y sobre las que hay que capacitar y formar a las personas, no sobre las que yo creo que tienen o deberían tener para responder a mi concepto de desarrollo. Un buen ejemplo son las zonas informales en las que la gente sobrevive por las habilidades que tiene, zonas en las que cuando llega un proyecto convencional dando una respuesta igual para todos, normalmente fracasa. Si se quiere superar la pobreza hay que conocer las habilidades que existen y superarla trabajando sobre estas. Es sumamente frustrante cuando te obligan a dejar de hacer lo que sabes y te gusta hacer y te ponen a hacer una cosa para la cual te capacitan, pero por la que no tienes entusiasmo ni talento. (Monjo, 1994)

Para Falero y Waldemar (2013), los campamentos educativos son un espacio que ofrece posibilidades de educación no formal inmerso en la educación formal, que fomenta el desarrollo de los participantes, favoreciendo su autonomía y dando, entre otras cosas, sentido a sus vidas y generando formas armoniosas de estar en el mundo. Es por esto por lo que se pueden concebir como escenarios en los que aprendemos a reconocer al compañero en un marco de convivencia, que difícilmente se puede dar en otro contexto, pero no solamente reconocemos al compañero, sino que hallamos una forma eficaz de reconocernos y autodescubrirnos como seres individuales y sociales inmersos en una colectividad que, al ser caracterizada con ciertos rasgos, la denominamos cultura, sin desconocer la relatividad cultural en la que se asume que cada cultura es equivalente a cualquier otra (Wagner, 2020).

Es importante resaltar que en este tipo de campamentos, a diferencia de los demás contextos sociales, las personas se encuentran en igualdad de

condiciones, lo que permite que sean valoradas por sus capacidades, potencialidades y conductas humanas y no por sus pertenencias. En otras palabras, se valoran más por lo que son y no por lo que tienen. Por todo lo dicho anteriormente, es que Jiménez et al. (2002) argumentan que:

El desarrollo humano debe ser un proceso de construcción permanente del ser y del deber ser, dentro de un proceso dialéctico que logre comprender lo humano en toda su integralidad; desde lo instintivo y visceral hasta lo lógico–cognitivo, mediado todo este proceso por la creatividad y las emociones de base cognitiva como el sentido del humor. Lo anterior para que exista un equilibrio armónico entre el sustrato biológico y psíquico del ser con la experiencia cultural y social.

En este sentido, es necesario mencionar que, en la actualidad, diferentes instituciones educativas han implementado la práctica de campamentos como una excelente propuesta pedagógica, dada desde el área de Educación Física, debido a que los docentes han logrado ilustrar a los directivos sobre sus bondades en materia de formación integral humana, presentes en el desarrollo de estas prácticas. Sin embargo, es necesario aclarar que los resultados alcanzados son exitosos cuando el coordinador, promotor o líder de los campamentos conoce a plenitud el tema y lo ejecuta sin descuidar detalle alguno. De lo contrario, se puede caer en el error de organizar simples paseos en los que los participantes duermen en carpas (camping), pero no se involucran en el ambiente formativo de un campamento educativo, organizado con fines de fomentar habilidades sociales y potenciar el desarrollo humano.

La teoría del sentido lúdico en los campamentos educativos

Los campamentos educativos son experiencias inolvidables para muchos de los que tienen la posibilidad de participar en este tipo de prácticas, ya que se nutren de un despliegue de alternativas lúdicas desarrolladas tanto a la luz del día como bajo el manto de la obscuridad y en armonía con la naturaleza, donde se promueve un ambiente de confraternidad y camaradería.

No obstante, la dimensión lúdica de aquellos que vivencian un campamento no se estimula de la misma manera, pese a que los objetivos de este se hayan trazado con el propósito de ser desarrollados en un ambiente de juego. Para entender de mejor manera este fenómeno, es necesario contar con una noción más detallada de lo que se conoce como "la lúdica", pues es a partir de ella que se facilitan procesos que contribuyen con la mejora de las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, el fortalecimiento de la autoestima y la identidad social (Noy & Jaimes, 2019).

En este orden de ideas, se considera que la lúdica es un factor crucial para el

crecimiento de la creatividad en ambientes académicos. Estimular esta dimensión en los estudiantes permite armonizar el recinto pedagógico, posibilitando que se autorreconozca, se exprese, sienta e interactúe con el medioambiente, logrando fruición en las experiencias diarias.

Es por esta razón que el campamento cobra valor como estrategia para el desarrollo de procesos académicos y formativos, pues las opciones lúdicas que en él pueden surgir son infinitas. A continuación, se intentará ampliar y ejemplificar el concepto.

La lúdica

Los escritos contemplados en la literatura, ofrecida por diferentes autores, muestran con sólidos argumentos que la lúdica es una dimensión del ser humano que se potencia al igual que las demás dimensiones, tal como lo encontramos en los Lineamientos curriculares de Educación Física, Recreación y Deportes de julio de 2000:

La dimensión lúdica se desarrolla a partir de las propias experiencias creativas y posibilita el crecimiento en las demás dimensiones. Intervienen en ellas factores cognoscitivos, comunicativos, éticos y estéticos en formas interrelacionadas de acuerdo con el ambiente educativo de la institución. (Ministerio de Educación Nacional, 2000).

Etimológicamente, el termino lúdica proviene del latín ludo, que significa literalmente juego. Por esta razón, frecuentemente se cree que la lúdica es juego, que son acciones que se ejecutan únicamente en la etapa infantil del ser humano, llevándonos a pensar que la lúdica solo la viven los niños.

La lúdica como experiencia cultural es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia ni una disciplina, ni mucho menos una nueva moda, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano, en toda su dimensión psíquica, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva la lúdica es ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana. (Jiménez et al., 2002).

En este sentido, el placer, la diversión y el entretenimiento que caracterizan la lúdica la convierten en un importante factor a estimular por medio de las metodologías pedagógicas, utilizadas en la actualidad por los educadores para llevar a cabo los procesos formativos de los estudiantes, tanto que se considera que la implementación de actividades lúdicas en el aula de clases los motiva a autoconstruir su conocimiento, alejándose del aprendizaje memorístico (Dinghi et al., 2020).

Por esta razón se podría afirmar que la lúdica es un factor fundamental en la vida humana, ya que todas las experiencias positivas están relacionadas con ella, haciéndola condición clave para fortalecer el entramado social y el desarrollo humano (González et al., 2021). Dichos aspectos motivan de manera especial al sector educativo para incorporarla en sus dinámicas académicas con el fin de generar un mejor ambiente escolar. "Las estrategias fundamentadas en el método lúdico fomentan un aprendizaje significativo en los estudiantes, a partir del desarrollo de su motivación intrínseca" (Núñez et al., 2019, p. 28).

No obstante, es importante tener en cuenta que lo anterior tiende a generalizar la percepción de que la lúdica solo se estimula con actividades positivas, pero la realidad, que es transparente y evidente, nos abre un gran interrogante frente a los siguientes ejemplos:

Si observamos un par de inquietos muchachitos jugando a ser cazadores, armados con resorteras en un parque, donde frecuentan pájaros de diferentes especies, vemos la felicidad en sus rostros al derribar a uno de estos inofensivos animalitos y notamos con facilidad la alegría que los acompaña, lo entretenido de la actividad y el placer que muestran al verse como certeros cazadores en ese particular juego.

¿Sería lúdica la actitud de estos jovencitos o dejaría de serlo por el nivel de crueldad presentado?

Y si no es lúdica, pese al alto grado de entretenimiento, diversión y goce, ¿entonces qué sería?

Analicemos otro cotidiano caso de la vida real y reflexionemos frente a los conceptos de lúdica, cacolúdica y ludopatía.

Un grupo de niños se reúnen para jugar a hacer algunas pilatunas y bautizan su juego con el nombre de "rin rin corre corre". Planean un recorrido por el barrio donde viven, con el fin de hacer sonar el timbre de cada casa por donde pasan, para lograr incomodar a los vecinos, pues cuando salen a mirar quién timbra en su casa, no encuentran a nadie.

Esta clásica actividad infantil que produce malestares en muchas personas, pero que para estos niños es de gran entretenimiento, genera diversión y placer, ¿pasaría de ser un estímulo a la dimensión lúdica a ser ludopatía o cacolúdica?

Parafraseando al autor Huizinga (2005), todo juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego. Si tenemos en cuenta estas palabras, es necesario aclarar que la lúdica es una dimensión reflejada en una actitud y no una actividad como se podría describir el juego. Por lo tanto, decir que "todo juego es lúdico" estaría

afirmando que toda actividad reglada, libremente escogida, desarrollada en un espacio determinado de tiempo, placentera, divertida e irreal es lúdica, dándole el carácter lúdico a la actividad, pero no por la actividad en sí, sino por la estimulación de la dimensión lúdica de quien participa en ella.

De esta forma, podemos por fin reconocer que, independientemente de la intencionalidad del juego, este último siempre será un estimulante de la dimensión lúdica y si pierde el carácter estimulante de dicha dimensión dejará de ser juego, lo que significa que los juegos que se desarrollen con un propósito negativo, como una pesada broma o un juego macabro, también podrán en algunas personas estimular la dimensión lúdica, siempre y cuando cumplan las características de juego.

En otros casos, sin necesidad de que sean juegos, los seres humanos también desarrollan actividades que son negativas o perjudiciales, pero que causan entretenimiento, diversión y placer.

Por ejemplo, algunas personas se frecuentan para consumir marihuana y se llenan de placer, esta actividad los entretiene, los relaja y los hace sentir mejor, pese a no ser un juego y a lo negativo (esto de acuerdo con el contexto cultural) de la actividad para los ojos de la sociedad. Podríamos decir que esta acción estimula el espíritu lúdico, ¿o no?

Otro caso tan común en el que muy seguramente usted no participaría por estar leyendo este texto es el siguiente:

Las vecinas chismosas se reúnen con frecuencia a tomar tinto y actualizarse en chismes, por supuesto, actividad que no causa bien a nadie, pero que a algunas personas les garantiza un entretenimiento de horas, diversión y mucho placer.

¿Esta actividad que se muestra como un estimulante a la lúdica debería señalarse como cacolúdica?

Un ejemplo más podría ser el de un grupo de vándalos que se reúnen para realizar sus prácticas delincuenciales, en las que pintan las paredes con grafitis, parten vidrios en las calles, intimidan o maltratan a los solitarios transeúntes y entre más repiten sus rutinas, más las disfrutan, pues estas les generan un especial placer y además las usan como una alternativa de entretenimiento para pasar el tiempo o, mejor dicho, como su mejor expresión lúdica, ¿será esta una expresión lúdica, cacolúdica o ludópata?

Pensar que una actividad que estimule la dimensión lúdica del ser humano, además de causar entretenimiento, diversión y placer, contribuye al buen desarrollo integral del hombre no es del todo acertado, pues está dicho que la

lúdica, de acuerdo con sus características, cumple un propósito, al igual que, por ejemplo un cuchillo. Se preguntarán por qué esta comparación y la respuesta es sencilla: un cuchillo cumple su función de acuerdo con la intención de quien vaya a hacer uso de él.

Es decir que se puede utilizar para quitar la cáscara a una naranja, cortar unas verduras, rebanar un pavo para la cena y muchas otras actividades que facilitan el trabajo de quien lo use, lo cual hace ver al cuchillo como una excelente herramienta para el uso doméstico, llevándonos a pensar ¿qué podría hacer el mejor chef del mundo sin su cuchillo?

Por otro lado, un maniático que camina por la calle, en un ataque de histeria saca de su bolsillo un cuchillo de mesa y atenta contra la vida de algunas personas allí presentes y, para no hacer más trágico el ejemplo, es reducido por agentes de la policía, quienes le decomisan el cuchillo, el artefacto, escribiendo en su reporte lo sucedido y resaltando el porte de un arma blanca, lo que hace ver un simple cuchillo de mesa como una peligrosa arma mortal.

Con esta particular analogía se pretende demostrar que la lúdica siempre ha sido y será una dimensión del ser humano, que lo conduce al entretenimiento, la diversión y el placer. Sin embargo, es necesario aclarar que la lúdica puede ser positiva o negativa de acuerdo con la actividad que se realice para estimularla. Por eso, es imprescindible que, para catalogar una actividad lúdica como negativa, nociva o perjudicial, se le señale como cacolúdica, pues el prefijo caco hace referencia a malo, es decir, que se trataría de una mala o negativa práctica para estimular la dimensión lúdica que conduce a las personas a entretenerse, disfrutar, divertirse o sentir placer, realizando actividades que pueden incomodar, agredir, afectar la salud y hasta poner en riesgo la vida de otras personas e inclusive la propia vida.

Cabe aclarar que la cacolúdica tiene inmersa en sí la ludopatía, es decir, que si recordamos el ejemplo del par de inquietos muchachitos jugando a ser cazadores, armados con resorteras en un parque, podemos concluir que esta actividad en esos muchachitos hace uso de su dimensión lúdica, a pesar de los elementos destructivos utilizados, pero para ser más específico, se le podría reconocer como cacolúdica por ser un método de entretenimiento negativo (en nuestro contexto). Sin embargo, pese a la condición generadora de placer que caracteriza esta actividad, sería inapropiado decir que se establece como una ludopatía, pues una característica de esta última es la adicción patológica, es decir, que estos dos jovencitos tendrían que ser adictos a esta actividad y, por otro lado, la ludopatía se identifica cuando alguien padece una adicción a un juego, especialmente de azar o electrónico.

En el ejemplo de los niños que se reúnen para hacer pilatunas con el juego de

"rin rin corre corre" es muy fácil identificar que estos infantes son conscientes de que el nivel de alegría presentado en el juego depende del malestar de otros, pero esta razón no es suficiente para afirmar que esta actividad no estimula la dimensión lúdica. Para mostrar que este particular juego, que en algunas personas revitaliza la dimensión lúdica, es necesario reconocerla como cacolúdica. Y al determinar que esta actividad no presenta ninguna adicción, no llegará a ser una enfermedad conductual o una ludopatía.

Los jóvenes que por razones desconocidas se frecuentan para consumir marihuana en el ejemplo citado anteriormente sí estimulan su dimensión lúdica, pero sería mejor enmarcar este tipo de práctica dentro de la cacolúdica y no dentro de la ludopatía, pues dicha actividad no se contempla como juego.

Si observamos el caso de las vecinas chismosas, podríamos decir que esta actividad que no causa nada bueno a nadie, transforma el carácter lúdico (de entretenimiento, placer y disfrute) a un carácter cacolúdico porque puede ser generadora de problemas y situaciones negativas para la convivencia y, por más nivel de adicción que tengan por el chisme, no podría definirse como una ludopatía, ya que el diccionario de la Real Academia Española define la ludopatía como "adicción patológica a los juegos electrónicos y de azar".

En la situación en la que el grupo de vándalos se reúnen para hacer sus fechorías es claro que esta actividad antisocial logra estimular en estos individuos su dimensión lúdica, pero pasa a ser algo cacolúdico, pues siempre y cuando la lúdica se estimule por medio de una actividad negativa o perjudicial se identificará como cacolúdica, independientemente de qué tan perjudicial o negativa sea.

Es necesario recordar que la tarea principal de quienes trabajan para estimular la lúdica debe hacerse por medio de actividades positivas, para poder contribuir en la correcta formación y transformación de los seres humanos, facilitándoles oportunidades de socialización y fortalecimiento de valores, de tal manera que podamos aportar significativamente al logro de excelentes niveles de salud mental y, en general, al desarrollo humano.

Finalmente, podríamos definir la lúdica como una dimensión del ser humano que funciona como un espíritu que se dinamiza (cobrar vida, se activa) cuando este participa en una actividad recreativa, o sea juego, ocio u otra que genere entretenimiento, diversión y placer.

Cuando el espíritu lúdico se activa, el ser humano entra en una atmósfera de diversión, entretenimiento y placer, produciendo una manifestación de alegría que se refleja en una actitud de libertad expresada con risa, llanto (de felicidad) o con un gesto de satisfacción. El espíritu lúdico no se activa (estimula) por sí

solo, debe ser activado por medio del juego, el ocio o actividades que generen entretenimiento, diversión y placer.

Es importante aclarar que el espíritu lúdico es innato y no corresponde únicamente a los humanos, ya que también es evidente en los animales, por esa razón podemos apreciar a los cachorros jugando e identificar, por ejemplo, cuando un par de gatos o perros se corretean uno a otro para jugar y no para pelear.

En los casos donde las actividades o juegos realizados para estimular la dimensión lúdica de los seres humanos son de carácter negativo, se requiere tener en cuenta el contexto cultural o momento histórico en que se realicen, ya que calificar una actividad de buena (edificante) o mala (destructiva) varía de acuerdo con las condiciones anteriormente mencionadas.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, la práctica de campamento cobra sentido lúdico en la medida en que los itinerarios trazados frente a su desarrollo sean lo suficientemente atractivos como para despertar emociones de fruición, alegría o disfrute en los participantes, lo cual se logra con mayor facilidad, siempre y cuando los campistas se identifiquen con la propuesta de prácticas establecida, lo que propicia en ellos el emprendimiento de acciones lúdicas. Esto se corresponde con lo señalado por Díaz (2008), quien argumenta que "(…) la acción lúdica es expresión simbólica de una emocionalidad en la cual el sujeto encuentra un sentido de identidad; equivale a decir que satisface su ego, el deseo y, al hacerlo, encuentra equilibrio emocional" (p. 54).

Dicho de otra manera, prácticas como salir a una caminata por un escenario natural, preparar alimentos a la orilla del río y consumirlos, realizar distintas actividades con un grupo de amigos en alguna finca o, por ejemplo, disfrutar de la música en la noche al calor de una fogata no son precisamente un campamento si se tratan de manera independiente. Sin embargo, la sumatoria de estas hace parte de los componentes básicos de un campamento recreativo. Visto desde esta perspectiva, el campamento en sí solo logra ser una representación simbólica que cobra sentido lúdico al armonizarse con las subjetividades de quienes han vivenciado con agrado o están interesados en vivenciar este tipo de prácticas.

Cabe decir que la versatilidad con la que cuenta el campamento recreativo depende de quienía o quienes lo organicen y, para esto, lo más importante es tener muy claro los propósitos. Es aquí donde el educador puede tener confianza de hacer uso de esta práctica como una estrategia dinamizadora de la dimensión lúdica por antonomasia, la cual ofrece el ambiente perfecto para poner en contexto cualquier tema abordado entre los muros de la institución, logrando transpolar el conocimiento. Ahora bien, es necesario recordar que

ante este tipo de alternativas lúdicas hay que tener presente aquello de la relatividad del sentido lúdico de la que habló Díaz (2008), es decir, que posiblemente se encuentren con algunas personas que no disfrutan el contacto con la naturaleza, lo que obliga a los organizadores a generar estrategias motivacionales que logren cautivar su participación en el campamento.

Por otro lado, los campamentos educativos se vislumbran como una alternativa que, inclusive, las cajas de compensación, clubes, centros vacacionales, hoteles campestres y demás empresas promotoras de recreación y turismo pueden ofertar entre sus planes, promoviendo no solo un espacio de integración, sino de aprendizaje experiencial en donde se visibiliza un excelente valor agregado relacionado con la promoción de la sensibilidad ambiental, entendiendo que lo ecológico debe ser transversal en todos los sectores. En este sentido, el reto de la educación ambiental y de la lúdica como herramientas es promover la cultura ambiental y la recontextualización social en busca de una mejor armonía con la naturaleza (Marles et al., 2017).

Relación entre recreación, juego, ocio y tiempo libre con los campamentos educativos

Las prácticas de campamento se desarrollan de acuerdo con los propósitos de este, entre los más reconocidos se evidencian los campamentos de carácter educativo, recreativo, religioso, investigativo, deportivo, militar y de supervivencia. No obstante, es necesario aclarar que este último se nutre en buena parte de técnicas o procedimientos derivados de los demás, contribuyendo significativamente en ellos.

Dado que el interés de este libro es abordar específicamente los campamentos educativos, se considera necesario exponer a continuación algunas aproximaciones conceptuales sobre recreación, juego y ocio, de manera que se entienda con mayor claridad el vínculo que guarda la práctica de campamento con respecto a estos conceptos.

Para este propósito se abordará inicialmente el concepto de recreación, mencionando que es relativamente nuevo y que surgió del latín recreatio, que hace referencia a "refrescar o restaurar la persona". Generalmente, la recreación se considera como una actividad que se desarrolla dentro del tiempo libre y que proporciona distracción y placer a quien participa en ella. Pero su esencia es mucho más trascendental, ya que la condición re-creadora contribuye en el ser humano con la restauración del equilibrio psicofísico que, debido a las ocupaciones laborales desarrolladas en la cotidianidad, se descompensa conduciéndolo a asumir un rol impuesto por el contexto que no le permite ser realmente él mismo.

Por tal razón, la recreación se reconoce como una necesidad fundamental del

ser humano con la que consigue restaurarse, renovarse o, mejor dicho, volver a ser él mismo. A través de ella se logra mejorar la socialización, la autoestima, la autoconfianza, la cognición y algunos aspectos biológicos importantes. Además, hay que reconocer que la recreación y la actividad física se consideran hoy en día una necesidad humana que debe estar al alcance de cada persona sin distingo de género, edad, cultura, religión o raza (Rodríguez & Soler, 2021).

Se desarrolla dentro de una atmósfera lúdica, es decir, que la recreación por sus características de entretenimiento, diversión y placer se relaciona completamente con la lúdica, sin llegar a ser igual. Para diferenciarlas habría que recordar que la lúdica es una dimensión del ser humano, mientras que la recreación es un estado de alegría, plenitud y transformación que se alcanza cuando se satisface la necesidad de estimular dicha dimensión, siendo precisamente esa necesidad lo que se debe reconocer como recreación:

La recreación, por su parte, es un fenómeno mucho más reciente producto de la sociedad industrial, cuyo epicentro lo podemos encontrar en la Inglaterra victoriana, pero que sería desarrollado de un modo más sistemático hacia finales del siglo XIX en los Estados Unidos de América bajo el rótulo de recreacionismo higienista (Rodríguez, 2017).

Dicho de otra manera, la recreación es una necesidad fundamental del ser humano que, al ser satisfecha, estimula o activa la dimensión lúdica. Es ahí cuando el equilibrio psicofísico se recupera después de haberse perdido en la cotidianidad. Por otro lado, la recreación también es concebida como un campo social y, para entenderla de esa forma, hay que reconocerla como un espacio de relaciones, valores, tensiones y objetivos que, junto al capital simbólico y cultural, le otorgan identidad. Se conforma de un saber circulante, una normativa y unos actores que crean las condiciones para ponerla en contexto (Abella et al., 2018).

Por eso, nunca podríamos decir que la lúdica y la recreación son sinónimas, pero sí que van de la mano, ya que no podría existir la una sin el acompañamiento de la otra. En palabras más detalladas, no habría recreación si las personas no contaran con la dimensión lúdica, y el ser humano no tendría dimensión lúdica si no existiera la posibilidad de recrearse, es decir, si no existiese la recreación, debido a que esta última, al ser una necesidad, requiere de satisfactores como juego, ocio y actividades que generen disfrute, goce, alegría o fruición. Por lo tanto, cuando la necesidad de recreación se satisface, activa, estimula o pone a funcionar el espíritu lúdico (la lúdica).

Por otro lado, es importante reconocer que existen diversas perspectivas respecto a la recreación, por ejemplo: Richar Kraus opina que la recreación es percibida como una actividad global, en la que se incluyen las actividades físicas,

las sociales, las mentales y las emocionales, en las que el participante puede involucrarse por una única vez, por un período determinado o por toda su vida. Para el autor, lo destacable es que la recreación depende grandemente de un particular estado mental o de una actitud personal no interesando tanto qué se hace, sino la razón para hacerlo. Y también que cada participante pueda percibir que lo que hace es realmente recreativo, porque, aunque su motivación inicial haya sido el simple disfrute personal, la recreación lleva a un crecimiento intelectual, físico y social, que trasciende la intención original (Aguilar & Incarbone, 2005).

En este sentido, la recreación comienza a cobrar especial importancia frente al desarrollo de los individuos y es por eso que:

El doctor John H. Finley afirma que la recreación abarca el juego en todas sus expresiones y a muchas actividades que generalmente no se consideran como tales (música, teatro o cualquier actividad libre), ya que toda acción creadora contribuye al enriquecimiento de la vida Aguilar & Incarbone, 2005).

En este orden de ideas, son muchas las percepciones que se tienen sobre este concepto. Por un lado, se entiende la recreación desde un enfoque instrumental, en el que se le otorga un valor peculiar que la ubica en un panorama de salvación, donde se afirma que la recreación, cual ungüento mágico, sirve para curar cualquier mal, promoviendo así formas de combatir el sedentarismo, la obesidad, la indisciplina, la intolerancia, etc. Por otro lado, se entiende como una herramienta para el fomento de valores, resiliencia, trabajo cooperativo, habilidades motrices, aprendizaje de cualquier área, etc.

Lo cual le atribuye a la recreación un poder único, sin dejar claro que detrás de una propuesta recreativa con fines formativos debe ir toda una estructura metodológica y didáctica que permita el cumplimiento de los objetivos propuestos, pues la recreación per se no será suficiente.

Vale la pena recordar que existe una mirada de la recreación mucho más amplia, la cual le permite ser reconocida como una necesidad fundamental del ser humano.

Cabe mencionar que, al reconocer la recreación como una necesidad, es preciso aclarar que "las necesidades siempre han sido las mismas independientemente del período histórico y de la cultura, lo que cambian son los satisfactores a esas necesidades" (Max-Neef et al., 1986). De acuerdo con esta apreciación, nos podemos dar cuenta de que la recreación como necesidad siempre ha existido para el ser humano a pesar de que relativamente hasta hace muy poco tiempo se le ha reconocido. Por esto, vale la pena mencionar de modo analógico la ley de la gravedad, que siempre ha existido pero solo se le dio la importancia que

se merece hasta que Isaac Newton la descubrió.

Siendo así, las maneras de satisfacer la necesidad de recreación pueden ser benéficas o perjudiciales para el ser humano, dependiendo de cómo implemente el tipo de satisfactor que pretenda utilizar, pues el juego, el baile, la música, la televisión, entre otras, suelen ser denominadas actividades recreativas (satisfactores de la necesidad de recreación). Sin embargo, si el satisfactor utilizado da cabida al irrespeto, violencia o a comportamientos que vayan en contra del desarrollo integral, lo más probable es que, en lugar de generar un aspecto positivo, su influencia termine siendo contraproducente y, por tanto, inapropiada para quien esté experimentando con estas maneras de recrearse, bien sea individual o colectivamente.

Ahora bien, las actividades pueden ser o no recreativas, dependiendo de la actitud de quien participe en ellas. Esto quiere decir que para lo que algunos X actividad les parece atractiva, entretenida, agradable o placentera, a otros les puede parecer aburridora y hasta ridícula. A continuación, se proponen dos conceptos de recreación de acuerdo con la perspectiva con que se vea.

El primero invita a entenderla como un estado de alegría, plenitud y transformación que se alcanza cuando se satisface la necesidad de estimular la dimensión lúdica. Dicha satisfacción se logra a través de la práctica del juego, el ocio o de actividades que generan entretenimiento, diversión y placer. La recreación generalmente se da en el tiempo libre, aunque también puede darse en espacios de tiempo laboral o de obligación, superando el propósito inicial.

Este concepto insta a tener presente que las actividades recreativas utilizadas con un propósito educativo se caracterizan por ser incluyentes, favorables para la ocupación del tiempo libre, apoyarse permanentemente en el juego, la música, la danza, las artes plásticas, el deporte y demás expresiones motrices y realizarse con un propósito sano para que contribuyan con la salud mental y física. De igual manera, contribuye con el desarrollo del tejido social y genera aportes al desarrollo humano.

El segundo reconoce la recreación como una necesidad fundamental del ser humano que, como tal, requiere de satisfactores, los cuales se representan a través de la infinidad existente de formas de juego, ocio y demás actividades que generen alegría, placer o fruición y que, al generar satisfacción a dicha necesidad, estimula la dimensión lúdica en el individuo.

De esta forma, se entiende que la recreación es mucho más que un listado de actividades que estimulan la dimensión lúdica, pues, como necesidad, debe recibir atención especial, al igual que sucede con la necesidad de protección, subsistencia, entendimiento, afecto, identidad o cualquier otra. Esto indica que

el Estado, a través de las instituciones pertinentes, debe garantizar la satisfacción de dicha necesidad, para lo cual es imprescindible reconocer que todo contexto (ciudad, comunidad, barrio institución, etc.) cuenta con la misma necesidad de recrearse, pero no siempre se logra suplir con el mismo satisfactor (juego, actividad artística, deportiva, cultural, etc.).

De manera que siempre será necesario realizar un diagnóstico en la población a intervenir, que permita identificar el tipo de propuesta recreativa que se debe implementar, y es aquí donde se le da lugar a la estructuración de alternativas que propendan por el fortalecimiento del tejido social, como las que se enmarcan en la animación sociocultural.

A continuación, en la figura 1, se presenta un diagrama con el que se pretende esquematizar la forma en que se relacionan el juego y el ocio con respecto a la recreación y la dimensión lúdica.

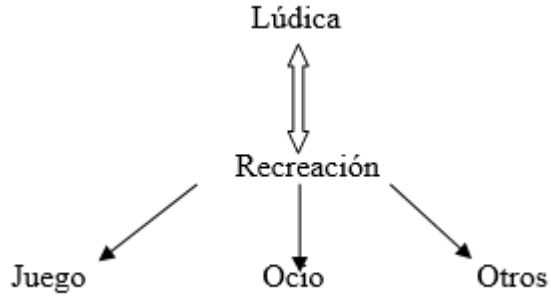


Figura 1. Jerarquía de la lúdica
Fuente: elaboración propia

- Todo juego es recreativo y por esto activa o estimula la dimensión lúdica del ser humano.
- Toda actividad de ocio es recreativa y por esto activa o estimula la dimensión lúdica del ser humano.
- Algunas actividades, sin ser juego ni contribuir al ocio, llegan a ser recreativas porque también activan o estimulan la dimensión lúdica del ser humano (siempre que permitan experimentar un estado de disfrute, diversión y placer).

Decir que todo juego es lúdico, como lo sustentaba el reconocido Huizinga (1872 – 1945), hace pensar que la lúdica es una dimensión que en los humanos se estimula con la recreación (generada a través del juego, el ocio y otras actividades placenteras), lo que significa que todo juego es recreativo y estimula la dimensión lúdica, ya que este es un factor conducente a la recreación, al igual

que el ocio y otras actividades, es decir, que todo juego es recreativo pero no todo lo recreativo es juego, ya que existen diversas formas de recrearse sin necesidad de jugar.

En relación con la persona que orienta la actividad recreativa o a quien ha hecho de la recreación su profesión, es necesario reconocer que la manera correcta de denominarlo obedece a la función que desempeña. Para mayor claridad, se explica de la siguiente manera:

Recreador: se entiende por recreador aquella persona que fomenta una actividad recreativa independientemente de que su profesión sea del campo de la recreación o no, es decir, que cualquier individuo en un determinado momento puede ser recreador si se dispone a realizar o dirigir alguna actividad que influya directamente en el disfrute, diversión o placer de otros, como por ejemplo un cuenta chistes o una persona con mucho carisma y gracia para conversar o alguien que conoce y dirige algunos juegos para divertir a algunas personas, entre otros.

Recreacionista: es necesario recordar que, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, el sufijo "ista" hace referencia a "profesional de", lo que para el caso significa profesional de la recreación, por ejemplo, el deport(ista) es el profesional del deporte o quien hizo del deporte su profesión, el estetic(ista) es quien ha hecho del campo de la estética su profesión, el art(ista) es quien ha hecho del arte su profesión.

Recreólogo: retomando el diccionario de la Real Academia Española, podremos recordar que el sufijo "logo" se refiere a "tratado o estudio de", que para el caso habla de la persona que estudia la recreación, es decir, quien profundiza teóricamente en el campo de la recreación. Es importante comprender que un recreólogo no necesariamente debe tener habilidades para orientar juegos y actividades recreativas, pero sí suficiente fundamentación teórica y fortaleza académica para investigar y teorizar en este campo.

La teoría del juego

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, podemos entender el juego como un ejercicio recreativo, sometido a reglas, en el cual se gana o se pierde.

Sin embargo, para Huizinga (2005), "el juego se trata de una acción que se desarrolla dentro de ciertos límites de tiempo, espacio y sentido, en un orden visible, según reglas libremente aceptadas y fuera de la esfera de la utilidad o de la necesidad material" (p. 168).

De igual forma, cabe afirmar que el juego es una constante en nuestras vidas que supera la etapa infantil, haciendo presencia en la mayoría de las iniciativas racionales que emprendemos a diario. Además, mantiene constancia en la evolución, la maduración y en el aprendizaje del ser humano, acompañando el crecimiento biológico, psicológico, emocional y espiritual del hombre (Paredes, 2017). En este sentido, el juego facilita el fortalecimiento de procesos de consolidación identitaria, inclusión social, aprendizaje de reglas, normas y comportamientos sociales que favorecen su vinculación en la escuela y en la comunidad (Gallardo & Gallardo, 2018).

Lo anterior invita a pensar que el juego no se reduce únicamente a las actividades generadoras de entretenimiento, pues es mucho más que divertidas acciones grupales o individuales, es un mundo en el que solo se entra cuando se activa o estimula la dimensión lúdica, ya que esta es la que le otorga al juego la magia para crear una cápsula de fantasía, donde los que se encuentran en ella experimentan una sensación de tensión, alegría, goce, que los neutraliza, apartándolos de la realidad. Se ha llegado a asegurar que a través del juego los seres humanos mejoran sus niveles de convivencia, vigorizan sus capacidades coordinativas y sus habilidades físicas, incrementan su capacidad de raciocinio, estimulan su capacidad creadora y, en fin, fortalecen todas sus potencialidades, lo que contribuye al mejoramiento de la calidad de vida.

Es por esto por lo que, en la actualidad, los pedagogos aseguran que el juego es la mejor herramienta para facilitar los procesos educativos, pues a través de él los estudiantes participan con mayor disposición y agrado en las clases. Pero para lograr los objetivos trazados, es imprescindible que los docentes preparen los juegos, acondicionándolos a los contenidos establecidos en la malla curricular y no ajustando dichos contenidos a los juegos que pretendan incorporar. En el caso de las actividades realizadas al aire libre, en un ambiente de campamento se facilitan las cosas, ya que estos espacios son básicamente laboratorios naturales, donde encontramos insumos elementales para desarrollar una clase básica de Matemáticas, Física, Ciencias Naturales, Español, Geografía, entre otras. Todo dentro de un ambiente de juego, permitiendo la exploración voluntaria de los estudiantes, facilitando formas diferentes de interpretar la realidad, de conocer y de enseñar y generando motivaciones extrínsecas por la investigación.

Cabe agregar que, según Roger Caillois (1986), el juego presenta una clasificación que permite diferenciar sus manifestaciones, independientemente de quién participe en él. Estas son las siguientes:

Agon: son los juegos de competencia donde los antagonistas se encuentran en condiciones de relativa igualdad y cada cual busca demostrar su superioridad.

Alea: juegos basados en una decisión que no depende del jugador. No se trata de vencer al adversario, sino de imponerse al destino.

Mimicry: todo juego supone la aceptación temporal, si no de una ilusión, cuando menos de un universo cerrado, convencional y, en ciertos aspectos, ficticio. Aquí no predominan las reglas, sino la simulación de una segunda realidad. El jugador escapa del mundo haciéndose otro.

Ilinx: juegos que se basan en buscar el vértigo y consisten en un intento de destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso, en cualquier caso, se trata de alcanzar una especie de espasmo, trance o aturdimiento que provoca la aniquilación de la realidad con una brusquedad soberana.

El ocio

Son muchos los autores que han escrito sobre el ocio y, de la misma manera, son diferentes los puntos de vista con que se ha estudiado este tema. Por tanto, lanzan sus propuestas del concepto de ocio de acuerdo con un contexto o momento histórico, por ejemplo, según Dumazedier (1964):
El ocio es el conjunto de operaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente; sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su información o formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales. (p. 29)

Mientras que para Trilla (1989), el ocio es considerado como una actitud, un comportamiento, algo que se desarrolla durante el tiempo libre sin importar mucho lo que se haga, sino el cómo se haga. "El ocio independientemente de la actividad concreta de que se trate, es una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación libremente elegida y realizada cuyo mismo desarrollo resulta satisfactorio o placentero para el individuo".

Se podría considerar al ocio como una actitud asumida con especial agrado, placer o satisfacción frente al desarrollo de algunas actividades realizadas exclusivamente durante el tiempo libre y sin la obtención de recompensa material, que permiten en el hombre alcanzar recreación, edificación y construcción, encaminándolo hacia la realización personal y el desarrollo humano.

Lo que significa que las actividades que se realicen en el tiempo libre, pero que se hagan pensando en obtener algo material a cambio, por más placentera que sea, no sería ocio, ya que debemos recordar la conocida frase "el negocio niega al ocio".

De esta manera, podemos considerar que, si participamos en una actividad placentera desarrollada en el tiempo libre, sin esperar nada material a cambio, pero no es edificante, podría catalogarse como recreativa, mas no como ocio. Hay que tener en cuenta que una de las características principales del ocio es que es edificante, en otras palabras, desarrolla y fortalece potencialidades en quienes lo practican, mucho más significativas que las que se logran con otras fuentes de recreación.

Por otro lado, si la actividad en que participamos en el tiempo libre es constructiva, se realiza sin esperar nada tangible a cambio, pero no es placentera, sencillamente no podríamos calificarla como una actividad de ocio, pues el placer y entretenimiento que se genera por el desarrollo de determinadas actividades son características fundamentales de este.

Finalmente, se debe tener en cuenta que para identificar si una actividad está conduciendo al ocio, debe ser voluntariamente escogida, generar entretenimiento, diversión, placer, desarrollarse en el tiempo libre y ser edificante, es decir, que fortalezca las potencialidades del ser humano.

En este orden de ideas, no se podría compartir la posibilidad de promover la realización de actividades de ocio dentro de la escuela, ya que los estudiantes asisten a la institución educativa en un tiempo no libre, debido a que están cumpliendo con una obligación o responsabilidad que es estudiar. Sin embargo, lo que sí se fomenta y se debe hacer es diseñar y promover programas de recreación en las escuelas, teniendo en cuenta que esta se puede desarrollar en tiempo libre o no libre y, de esta manera, contribuir significativamente con la sana convivencia y el desarrollo humano.

Es para lograr contar con momentos de ocio que el ser humano debe trabajar, de tal manera que sea este un premio al esfuerzo realizado por sus labores diarias, que con su persistente sacrificio por obtener satisfacción a sus necesidades básicas logre también ganar el tiempo necesario para realizar las actividades que lo conduzcan al ocio. De esta manera, podrá encontrar la felicidad que anhela el ser humano, la cual es efímera, y es esta la razón por la que la búsqueda del ocio debe ser permanente.

La civilización griega que practicaba sus valores de verdad, bondad y belleza, como mecanismo para alcanzar la sabiduría, entendió la necesidad de vivir en la búsqueda de una vida de ocio, logrando así un estado de paz y contemplación creadora en el que entra el ser para germinar y cosechar frutos como la escultura, la música, la danza, la ciencia y la filosofía. El hombre debe luchar para obtener tiempo libre y poder dedicarlo a la búsqueda de su realización personal, la cual se encuentra a través del ocio y solo debe considerarse verdaderamente libre

aquel que pueda practicarlo.

Si los hombres tuviéramos más oportunidades para practicar el ocio, seguramente viviríamos en un mundo mucho mejor, en el que se resaltarían los valores, la convivencia ciudadana, la cultura, las artes y todos aquellos componentes sociales, cuya construcción de manera colectiva, actualmente, se considera una utopía.

El tiempo libre y su foco científico

No es extraño encontrar literatura que hable del tiempo libre y de ocio como sinónimos, lo cual es equivocado. Sencillamente podemos definir el tiempo libre como la libertad de ser y hacer en aquel espacio de tiempo libre de necesidades (excepto la de recrearse) y de obligaciones, dando a conocer que necesidades, como las fisiológicas, son propias del organismo y deben satisfacerse sin pretextos, por ejemplo, comer, dormir, descansar, etc. Por otro lado, las obligaciones, como estudiar o trabajar, se desarrollan en un tiempo en el que la libertad se reduce solo a cumplir con tares asignadas, es decir en un tiempo no libre.

Durante el tiempo libre es que se lleva a cabo el ocio, pero esa libertad de hacer, propia de este espacio de tiempo, permite que se utilice de cualquier manera y fácilmente en la actualidad encontramos que la mayoría de actividades desarrolladas en este tiempo de libertad son contrarias al ocio, y el tiempo que queda después de cumplir con las necesidades y obligaciones es invertido en actividades que no edifican al ser humano, en muchos casos, perjudiciales para el hombre y la sociedad.

Para los griegos era una necesidad liberarse del trabajo y tener tiempo libre, solo de esta manera podían dedicarse a sus actividades preferidas, aquellas que realizaban de manera voluntaria, sin esperar nada material a cambio y de las que disfrutaban tanto que los apartaba completamente de las preocupaciones, lo que se conoce como ocio.

Era tanto el placer con el que realizaban las actividades de ocio, que los resultados de estas aportaban significativamente no solo con el desarrollo de del ser, sino de la sociedad completa, fue así como se fortalecieron las matemáticas, la filosofía y las ciencias en general.

En cambio, para los romanos era importante el tiempo libre, pero no para dedicárselo a las actividades de desarrollo integral y crecimiento espiritual, sino para lograr el descanso del cuerpo y el espíritu que necesitaban para regresar a realizar sus labores con mayor vitalidad.

Sin embargo, ni los griegos ni los romanos hablaban de tiempo libre como tal, ellos se referían más bien al ocio. La concepción de tiempo libre fue resultado de la Revolución Industrial, debido a que antes de este acontecimiento el tiempo libre era únicamente para pocos (las clases sociales mejor favorecidas), el cual lo obtenían gracias al trabajo de muchos (la plebe o sencillamente el pueblo), pero después de esto la cantidad de horas semanales de descanso otorgadas a los trabajadores fue patrocinadora de una distribución un poco más justa del tiempo libre.

En la actualidad, "toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas" .

Los docentes y padres de familia deben procurar motivar a los estudiantes a ocupar positivamente su tiempo libre, pues las actividades extraescolares generalmente son desconocidas por los maestros. Actualmente, existen muchos programas para este fin, entre los que encontramos academias de música, escuelas de formación deportiva, escuelas de danzas, de teatro, grupos de formación en campamentos, entre otros.

La adecuada ocupación del tiempo libre de los niños y jóvenes facilita en ellos el desarrollo de valores y habilidades, define rasgos importantes de su personalidad y contribuye en la sociedad con el fomento de la convivencia ciudadana y el desarrollo comunitario.

Las prácticas de campamento desde una mirada fenomenológica de la educación

La fenomenología pretende analizar los fenómenos observables. En tal sentido, se configura en una pretendida explicación del ser y de la conciencia, para lo cual procura el desarrollo de habilidades descriptivas, pudiendo también ser acompañadas de habilidades hermenéuticas, cuyo fin infiere la interpretación que junto con la experimentación confieren un acento más o menos exacto del fenómeno que se revela.

También puede ser interpretada la fenomenología como aquella reflexión permanente de lo que significa el escenario social, cargado de fenómenos y distancias que requieren sin retardos los diferentes rigores discursivos, lo que permite entender un tema específico y ello supone una amplitud de explicaciones que dan cuenta de las diferentes razones para comprender cómo se conoce la realidad y cómo esta se interpreta (Rizo-García, 2015).

De este modo, la fenomenología configura un escenario apropiado para entender los diferentes fenómenos, con lo que intenta reducir la realidad y para

ello utiliza el análisis de los fenómenos que, partiendo de la explicación, intenta reconocer la importancia de la experiencia, la cual no es otra cosa que un componente de la conciencia. La fenomenología intenta explicar lo relacionado con el conocimiento del objeto, desligándolo de la experiencia, intentando estudiar los fenómenos del mundo con respecto a las diferentes manifestaciones que estos generan a través de sus acciones. Entonces, la fenomenología intenta describir las vivencias y, por supuesto, rescata lo propio del sentido que envuelve la vida cotidiana del ser humano, otorgándole a esta un significado.

La fenomenología intenta realizar un énfasis en la ciencia de los fenómenos, interpretando cómo estos se transforman en lo propio del humano, lo cual posibilita enriquecer, entonces, de manera reflexiva y crítica las diferentes tendencias que se conforman como unos manuales, que permiten ser entendidos y explorados en razón a su existencia. Y es a partir de este sinnúmero de pretendidas explicaciones que se vuelve cotidiano hablar de la experiencia del cuerpo.

En este sentido, la fenomenología posibilita que los diferentes planteamientos lleven a entender la subjetividad y a definir su horizonte. Es una explicación de este corte la que permite definir los significados que se originan de la experiencia, de lo que le es sensible a la problemática de la vida, es considerar como importante y significativo lo relacionado con los diferentes fundamentos que conducen a interrogarse acerca de lo que es percibido en el marco de los sentidos (Bolio, 2013) y, más profundamente, a interpretar los hábitos de comprender y explicar lo fáctico, de suerte que se pueda hacer una interrelación entre todas las situaciones y los escenarios que preceden al pensamiento.

La práctica pretende ser explicada y descrita desde la fenomenología, la cual intenta hacer esa redacción que, de manera profunda e íntima, infiere lo que se pretende enseñar, lo que se concibe como importante en ese proceso de enseñanza y se incita a que estos pensamientos evidentemente recojan lo significativo y promuevan lo esencial de la crítica. No es hablar de una reproducción sencilla o simple, por el contrario, es intentar justificar cómo se configuran las diferentes condiciones que permiten entender la existencia (Heidegger, 1988). Es descubrir cómo se puede transformar esta realidad, de manera que la fenomenología lo que pretende es descubrir cómo se construye dicha realidad a partir de la intersubjetividad. Y es a partir de esta fenomenología que se da explicación a cómo los sentidos visualizan el mundo, la vida y cómo se reflexiona en tanto su capacidad de ser rica, oportuna y consecuente.

Los enfoques dados por la fenomenología permiten reflexionar de manera crítica en el entendido de que la intención de la educación es transformar, entender cómo las diferentes habilidades de los alumnos se convierten, a manera de diálogo, en un proceso histórico (Rizo-García, 2015) del cual es

evidentemente oportuno aprender. Este configura un escenario que posibilita un diálogo verdadero, ya que permite una interpretación. Es la posibilidad de descubrir sus manifestaciones en razón a insistir en las oportunas necesidades de encontrar los significados, de permitir que se comuniquen y se construyan para transformarlos a partir del pensamiento.

Es entonces la fenomenología la que, además de describir lo crítico de los escenarios educativos, plantea la estrategia a partir de la cual estos cobran más importancia si son colectivos, posibilitando que se den las transformaciones reales y efectivas de las diferentes situaciones educativas. Estos fenómenos solo son posibles a través del desarrollo de habilidades críticas, las cuales, a su vez, pretenden una elaboración más compleja y permiten una reflexión. Esta enseñanza es la que configura un diálogo con la historia, en donde se evidencia cómo el escuchar es fundamental para aprender y cómo sin esta escucha no se puede sostener un diálogo.

Permitir la interpretación, la configuración del mundo de las opiniones, lleva a construir y transformar pensamientos. Como ya se mencionó, aparece entonces de forma oportuna el diálogo, que de manera colectiva y de forma individual cobra vigencia solo en el marco de la actitud dialógica (Bolio, 2013), la cual requiere ser aprendida y debe ser sometida a situaciones prácticas que permitan ser relativas en el mundo. Por lo tanto, el diálogo y su práctica son esenciales y puntuales, en tanto cobran significado para el aprendizaje del ser humano. De hecho, el diálogo es importante en la escolaridad, ya que permite una transmisión, una relación entre la escuela y la familia, en cuyo flujo se discute y se reflexiona acerca de cómo una sociedad entiende lo estético y lo ético.

Es sobre el diálogo que gira el interés que se genera acerca de la competitividad para entender cómo a partir de la fenomenología se describen diferentes situaciones y fenómenos que permiten pensar en establecer un modelo, el cual hace posible determinar concepciones y definir los diferentes enfoques de la educación (Heidegger, 1988). Estos producen una dinámica que permite superar la estática y lo relativo al escepticismo, para generar entonces procesos oportunos de transmisión para entender que es necesario la producción y que estos productos originarios de estos procesos no están acabados, sino que son perfectibles en todo momento.

La influencia del entorno permite a la fenomenología establecer una dinámica que deja entender los diferentes procesos y sus intereses en la posibilidad de concebir cómo se transforman y cómo adquieren sentido en la educación para que alimenten la vida humana. Es bajo esta estela que se pretende entender la verdad como la posibilidad de ser poseída y de ser adecuada a partir de los contextos, en la relación entre los objetos y los sujetos para comprender los diferentes acontecimientos que se dan.

A través del diálogo, la fenomenología permite relacionarse con el método. Es precisamente en este punto donde la educación configura un lugar, un escenario que pretende ser suficiente, que como método actúa a manera de estímulo frente a la actitud de entender la realidad, de volverla dialéctica y de pensar cómo y para qué se enseña, qué es lo importante que debe ser enseñado y cuáles son las verdades universales, cómo y en dónde adquieren un significado lo más cercano posible a la objetividad, entre otras cosas, por los valores y las reglas que hacen parte de este entramado de contexto.

La fenomenología intenta de forma razonable acercarse a los intereses de la sociedad y esta pretensión promueve definitivamente la intención de entender la importancia de los diálogos, en donde se permite ubicar de manera clara las conductas, lo que le es propio a la vida, y establecer cómo se transforman en una serie de discusiones que dan cuenta de una posibilidad de convertirse en un sinnúmero de escenarios que posibilitan el desarrollo de actividades, en las cuales circulan los diferentes intereses que sostienen y operan como una serie de procedimientos que guardan relación con los contenidos.

Es oportuno destacar que la fenomenología va en contravía de la simple instrumentalización, ya que, por el contrario, intenta con fortaleza compartir oportunamente nuevas versiones teóricas respaldadas bajo la consigna de su legitimidad, intentando comprender lo propio de la tradición de la escuela a través de la práctica, su consecuente sistematización y su pertinente relación con el ámbito externo, donde lo relacionado con los factores socioeconómicos desempeña un papel primordial. Es a partir de este entendimiento que la fenomenología aterriza a la educación (Angulo, 2017), para que se entienda que su deber ser está en la dimensión de la vida, explicando cómo se logra su prolongación, y que sus diferentes efectos sean oportunos, estratégicamente consecuentes con su existencia, para que los diferentes cambios educativos supongan una nueva concepción de mundo.

La premisa de la fenomenología es alcanzar un avance de lo que es intencionado, es decir, de lo que es ser considerado oportuno, enraizado para que en la máxima intención sus propósitos sean exitosos y se logre entender lo relacionado con los significados. Por ello, es esencial comprender los fenómenos propios de la vida, los cuales, a partir de la fenomenología, le otorgan a la educación su riqueza. Este es el escenario que pretende disponer en la escuela una serie de aproximaciones (Blanco, 2005) que funcionan a manera de informaciones que incitan y convocan a generar un culto, al tiempo que dan cuenta de que lo que se enseña es propio de la información que ha sido analizada y criticada, de tal forma que permite restaurar o afianzar los diferentes valores que tiene la institución escolar.

Las posibilidades que la escuela brinda, en el marco de descubrir las diferentes condiciones de razonabilidad que la niñez presenta, se convierten en el objetivo de razonamiento de la escuela y son la oportunidad para entender de manera oportuna y no utópica como esta guarda relación con la humanidad (Martínez, 1995), los objetivos y sus intenciones. Esto permite determinar con suficiencia lo relativo a los fines de la fenomenología, la cual intenta explicar, o por lo menos trata de confrontar, su relación con la educación y la oportuna interrelación que se da en reflexionar acerca de la vida con sus dimensiones.

Así entendida, la fenomenología genera diversidad de opiniones respecto a la vida, intenta interpretar su desarrollo, generar las explicaciones que intenten poder entender los diferentes fenómenos educativos y, a partir de este filtro, proponer teorías que den cuenta de cómo los efectos propios de la educación interactúan con el contexto social (Chu-García, 2013). Es así como la fenomenología intenta reflexionar o por lo menos otorgar los elementos necesarios para que la educación analice los diferentes enfoques que se dan a partir de la práctica, puesto que esta praxis permite entender la existencia de la vida.

Explicar cómo se dan los diferentes fenómenos de transformación y cómo la educación se convierte en un agente real de cambio puede ser una tarea que aborde la fenomenología, (Angulo, 2017) en razón a entender cómo se conjuga el sistema educativo en relación con el mundo para saber quiénes somos y qué sabemos de él, cómo nos vinculamos a los diferentes fines que se ha trazado la relación entre la práctica y la teoría con el mundo y cómo se consideran las diferentes acciones y reflexiones que aparentemente se requieren para entender la relación con la educación.

La interpretación de la educación y su relación con el mundo puede ser abordada desde la fenomenología, explicando con ello que el mundo es entonces oportuno. Es importante mencionar que la razón es un instrumento válido, importante y significativo para entender el mundo, pues sin este enfoque sería difícil entender los significados de la facticidad (Blanco, 2005). Por ende, la fenomenología invita a descubrir cómo se concibe de manera profunda la esencia de la vida, pretende comprender los diferentes fenómenos que le otorgan riqueza a esta presencia, al mismo tiempo que trata de explicar cómo se dispone de la información importante y significativa, la cual, oportunamente conexa, incita e invita a consumir lo propio de lo novedoso a manera de culto que evidentemente promueve la enseñanza. La fenomenología se convierte entonces en un elemento que integra lo propio de la crítica, haciendo que la información procesada, de forma oportuna, se transforme en un escenario para que los diferentes momentos estimulen las múltiples alternativas propias del pensamiento.

Es, como ya fue mencionado en un acápite anterior, la oportunidad para restaurar los valores, establecer sus condiciones y entender cómo se favorece el aprendizaje que se da en la educación. Es intentar entender los diferentes fenómenos propios de la vida, de su desarrollo y cómo las habilidades que se dan en los educandos guardan concurrencia con los aprendizajes. Así mismo, cómo se establece una razonabilidad para entender qué es provechoso en ese desarrollo y cómo se configuran los diferentes fenómenos que explican los escenarios propios de la humanidad y su relación con la educación.

La fenomenología guarda una correspondiente relación con la educación, en el entendido de que trata de interpretar la dimensión de la vida y cómo esta es afectada por diferentes fenómenos, de suerte que pretende hacer un análisis del componente práctico de la vida misma, y es aquí donde las prácticas de campamento se convierten en una estrategia pedagógica significativa e importante, ya que promueven la reflexión en relación con la praxis (Martínez, 1995). Estas prácticas permiten a los escolares una interrelación, una combinación de diálogos que les posibilita un acercamiento a reflexionar acerca de la existencia y sus procesos de transformación.

Es así que la fenomenología interpreta lo propio de las prácticas de campamento, haciendo que de forma intencional se mida y se observe el mundo de una manera diferente, pretendiendo que estos educandos, que pertenecen a las prácticas de campamento, entiendan que ellos hacen parte del mundo porque son consecuencia de la interrelación con la vida, exponiendo que como seres que viven en este mundo interpretan el hacer, fortaleciendo el vínculo con los fines propios de la educación (Chu-García, 2013). De esta forma, la fenomenología comparte lo relacionado con las prácticas de campamento, enfatizando en cómo las diferentes acciones que se promueven a través de estas prácticas causan reflexión y pretenden explicar sus acciones a través de la razón.

La interrelación entre las prácticas de campamento y la fenomenología propicia entender que, desde un enfoque husseriano, se pretende mirar la importancia de lo fáctico para, a partir de ahí, descubrir los significados de los fenómenos sociales y de la cotidianidad. Por lo tanto, es significativo tratar de comprender toda su riqueza, todos sus aportes en razón de disponer la información necesaria que permita provocar e incitar la innovación, promoviendo lo nuevo (Rizo-García, 2015). Es bajo este enfoque que el culto se hace interesante y logra proponer la perspectiva de la enseñanza, la cual, de manera integral, se relaciona con la crítica, haciendo que se forjen unos postulados que permitan determinar, a manera de análisis, los valores y sus condiciones.

Las prácticas de campamento guardan una interrelación interesante con la fenomenología cuando interpretan lo propio de la convivencia en la educación, pretendiendo que esta última, desde una mirada fenomenológica, establezca

oportunas condiciones para el aprendizaje (Rizo-García, 2015), de suerte que den cuenta del desarrollo de habilidades que permitan una ubicación para un nuevo pensamiento y una nueva racionalidad de este educando, en donde el objetivo no sea otro que pretender el desarrollo humano. Es bajo este enfoque fenomenológico que las tácticas de campamento aportan, superando las utopías propias de la cotidianidad del ser humano.

Bajo el entendimiento de que todas las situaciones son complejas en la educación, al tratarse de fenómenos sociales, la interrelación entre la fenomenología y las prácticas de campamento permite forjar una serie de herramientas que dan cuenta de la generación de una conciencia, una intencionalidad en el mundo y que la educación es evidentemente la mejor estrategia para modificar las estructuras que subyacen a este mundo (Bolio, 2013). Es por esto por lo que la fenomenología entiende que en el marco esta intencionalidad, es estructural generar una nueva conciencia, se constituye en una serie de medidas y fenómenos que permiten a los escolares un aprendizaje que, oportunamente adquirido, cobra sentido para ellos.

Es importante señalar en la conjugación acertada entre la fenomenología y las prácticas de campamento la relevancia de no solamente evocar e invitar a alcanzar un aprendizaje plano, sino enfatizar en que la intención es darle sentido a lo que se está pretendiendo enseñar, que los contenidos de enseñanza guarden vigencia histórica, enmarcada en descubrir y satisfacer las necesidades de conocimiento que el contexto requiere, teniendo en cuenta su importancia por su oportuna utilización en el mundo, lo cual propicia un desarrollo de habilidades (Heidegger, 1988) que, consecuentemente, aportan y contribuyen en tanto permiten descubrir un nuevo significado de todos y cada uno de los contenidos establecidos en los procesos de enseñanza.

Es entonces la influencia de la fenomenología en las prácticas de campamento la que permite entender cómo los diferentes fenómenos que afectan o influyen en los escolares permiten, a su vez, entender la importancia de entrar y permanecer en el sistema educativo. No es de manera obligada que el escolar puede concebir ser objeto y sujeto del mundo, por el contrario, se invita a este escolar a que a través de estas prácticas de campamento, vistas desde una intencionalidad fenomenológica, haga parte de la organización del mundo y dé constancia de ello a partir del sentido que tiene su presencia y su participación en él.

Los procesos educativos tienen sentido, o deberían tenerlo, si estos logran analizar e interpretar lo relativo a las vivencias de sus educandos para buscar una transformación de los diferentes procesos pedagógicos y, de esta forma, garantizar un aporte sustantivo que pueda ser vigente en lo relacionado con las prácticas de campamento, las cuales pretenden una visión fenomenológica

(Angulo, 2017) y prospectan reconocer que las diferentes experiencias escolares deberían ser conscientes y autónomas. Bajo este enfoque, el educando debe comprender lo que le es significativo en su vida, pretendiendo explicar su razón en el mundo y su importancia en la sociedad, de suerte que desde dicho enfoque fenomenológico se responda a interrogantes relacionados con subrayar por qué vive, qué es lo significativo de esa vivencia y cómo sus experiencias deben ser oportunamente conscientes, si se pretende que estas aporten desde la comprensión del porqué de la vida.

La fenomenología trata de explicar las correlaciones existentes en el mundo de la experiencia del escolar y cómo estas logran una interconexión con las otras vivencias y experiencias de los otros escolares y del mismo docente. En consecuencia con ello, la fenomenología intenta acercarlos, prestarles de manera coherente una continuidad al análisis y a la reflexión de estas experiencias y se convierte en un juicio que le permite al escolar entender cómo opera su vínculo entre la praxis y el pensamiento y cómo esa reflexión lleva a buscar nuevas posibilidades de explorar pensamientos en el mundo.

En las experiencias analizadas desde la fenomenología se destaca cómo se utilizan los diferentes recursos de análisis, entre ellos los propios de la filosofía, para entender cómo la fenomenología trata de explicar el mundo (Angulo, 2017) y su relación con el universo. Así mismo, cómo a través de los sentidos guarda una relación o una contraposición, cómo se manifiestan todos estos fenómenos en el mundo, cómo estos escolares pretenden percibir o perciben las diferentes conexiones y cómo las explican para encontrarle un significado a los diferentes procesos de su vida. Es aquí donde las prácticas de campamento se convierten en el escenario oportuno, como enfoque didáctico, para fomentar este tipo de vivencias en el escolar.

La vinculación de las prácticas de campamento con la fenomenología aporta nuevos conocimientos que se logran mezclar con los intereses propios de la educación, contribuyendo con el aprendizaje y estimulando nuevos procesos de innovación y creatividad que le permitan a este niño, que asiste a las prácticas de campamento, desde edades tempranas un razonamiento de su praxis, de lo que se realiza en el aula y en el patio. Por lo tanto, esta reflexión debe explicar, de manera sustantiva, las diferentes razones del porqué de las actividades.

Es imprescindible que el escolar indague acerca de la contribución de estas actividades para su vida, que logre detectar con claridad cómo contribuyen con la intencionalidad formativa de la escuela y todo lo propio de su reproducción (Rizo-García, 2015), de suerte que alcance una legitimación en él y, de manera articulada con los discursos fenomenológicos, tenga la intención explícita de explicar su importancia en la sociedad, previendo que su familia integre lo propio de la intencionalidad de la escuela, de modo que se fundamente la

defensa de estos postulados por parte de la escuela y la familia, quienes defenderán, sin lugar a dudas, su existencia en la sociedad (Blanco, 2005). Entonces, la fenomenología le aporta al sistema educativo un verdadero estímulo para que el pensamiento del estudiante adquiera lo propio del enriquecimiento, que le permita entender los retos de la sociedad, haciendo que perciba que él es importante y connatural al desarrollo ante el mundo. Es en este sentido que las prácticas de campamento, además de ser la mejor estrategia que permite ver los resultados de forma concluyente, promueven a manera de refuerzo estas tendencias didácticas enriquecedoras.

La fenomenología propicia el nacimiento de las contradicciones propias de la racionalidad y, de esta manera, fenomenológicamente las prácticas de campamento, como herramienta pedagógica, le permitirán al estudiante a partir de esta reflexión buscar una legitimación de las actividades y de su existencia en la sociedad. No podía ser más contradictorio seguir realizando actividades que no contribuyan al convencimiento desde la razón, de la importancia desde su ubicación en la educación. Es entonces la oportunidad que se esboza en el proceso educativo para que la pedagogía, como fenómeno (Martínez, 1995), logre percibir el pensamiento de los escolares en razón de los efectos de las actividades que se desarrollan en la institución escolar y con ello el análisis de las diferentes determinaciones sociales que dan cuenta de reflexiones oportunas con respecto a los valores y los aportes de la ética y de la estética en la confrontación de los conocimientos propios del género.

Es en el marco de esta relación en donde la fenomenología adquiere significado para entender cómo se construye hermenéuticamente un lenguaje y se estable un diálogo en donde no se invita a la reducción, sino, por el contrario, se invita a la divergencia de opiniones que promuevan la comprensión del mundo y, sin lugar a dudas, el autoconocimiento y la autocomprensión (Chu-García, 2013). Solo bajo esta dinámica el diálogo será efectivo y habrá varios interlocutores, sin que necesariamente alguno tenga la razón por encima de los otros, pero evidentemente se establecen las condiciones básicas para que este diálogo promueva el nacimiento de la verdad y, de manera particular, esta logre identificar cómo se estimula a estos escolares para seguir incitándolos a cuestionarse e interpretarse, haciendo que la interrogación y la manera de hacer preguntas sean una característica básica de la fenomenología y su aporte a la pedagogía.

Es fundamental que la estrategia de las prácticas de campamento se convierta en un enfoque que promueva el fortalecimiento de conceptos y prácticas oportunas en donde los escolares logren fundar y establecer juicios que les permitan evaluar y analizar las diferentes teorías y conceptos que se dan en el marco del desarrollo de los contenidos propios de la enseñanza (Vélez, 1990), teniendo en cuenta que la mirada fenomenológica de estas prácticas guarda

también una correlación significativa. Cuando el escolar explora todas las formas de pensamiento y sus usos, haciendo una inferencia acerca del aporte de cada uno de ellos y la fenomenología es significativa para la pedagogía (Vélez, 1990), cuando, además de identificar, consigue señalar cuáles son los errores, pero también cuáles son los aciertos que dan o que alcanzan estos contenidos de enseñanza, logra comprender el mundo, entenderlo y saber por qué es útil, lo cual solo se alcanza si percibe a través de estos sentidos y es precisamente por medio de ellos que logran manifestarse.

En concurrencia con las prácticas de campamento, la fenomenología le confiere al escolar la oportunidad de reconocer el mundo, identificando las conexiones, sus límites y sus capacidades. Lo importante es que logre encontrar un significado real y oportuno de los contenidos para su vida y cómo estos a través de la fenomenología (Esguerra, 2018) le aportan a la pedagogía las tendencias conceptuales suficientes para que el escolar logre captar e identificar estos intereses, haciendo que se estimule su capacidad de innovar, de crear y de pretender analizar y reflexionar a partir de la razón.

Solo en este bosquejo de la interdisciplinariedad es que se percibe lo imprescindible de sus conocimientos para la vida y, al mismo tiempo, le propicia a estos procesos educativos la posibilidad de interpretarse a partir de la indagación, desmitificando los fenómenos que tradicionalmente se han venido realizando en el proceso educativo, sin que sean analizados por parte del estudiante (Vélez, 1990), lo cual significa que la fenomenología apropia una mirada que se ubica de una manera coherente, permitiendo que las prácticas de campamento, como una estrategia pedagógica, contribuyan a buscar de forma oportuna el conocimiento, bajo la intención de conocer la verdad.

Debe ser significativo contribuir a aportarle a los escolares y a la institución escolar lo que es significativo de ser aprendido y descubrir cómo este conocimiento se reproduce, pero al mismo tiempo determinar cómo alcanza a hacer legitimado en la sociedad y en la familia. Entonces, lo verdaderamente significativo de la fenomenología y su aporte a la educación guarda correspondencia si se estimula un nuevo pensamiento (Redondo, 1999) que le propicie al estudiante, entre otras cosas, mejores resultados escolares, pero sobre todo detectar lo que es irracional en los contenidos, lo que no tiene significado, lo que no es importante y que se vuelve tradicionalmente objeto de enseñanza, aunque no cobre sentido en la formación para la vida y para enfrentar el mundo desde esa posición.

La ubicación que logra el escolar es lo que le permite elaborar un discurso oportunamente fenomenológico, encontrando las contradicciones, así como determinando y señalando que los diferentes procesos de enseñanza, en la mayoría de los casos, no guardan diferencias en los aprendizajes entre los

estudiantes. Es importante señalar que el escolar descubre como un fenómeno de innovación que no todos piensan igual (Redondo, 1999), que no todos tienen los mismos ritmos de aprendizaje, que no todos tienen los mismos intereses y es importante que la institución escolar fomente las diferencias y permita que los escolares tengan distintos enfoques de pensamiento, que puedan tener también nuevas posibilidades de ver el mundo bajo diferentes prismas, con ópticas variadas, múltiples y que las diferentes determinaciones sociales sean plurales.

Bajo la tendencia de tener una multiplicidad de miradas con respecto a la estética, considerando que esta tiene múltiples aristas y que el enfoque estético tiene diversos elementos de análisis, es posible que el fenómeno educativo reciba de la fenomenología un sinnúmero de relaciones que oportunamente y sueltas, pero no aisladas (Esguerra, 2018), entiendan los diferentes intereses propios de la interdisciplinariedad, generando escenarios que logren la elaboración de una nueva hermenéutica en donde se reconozca la importancia del diálogo, evitando con fortaleza la posibilidad al reduccionismo, proporcionando, por el contrario, la superación de los monólogos y garantizando la apertura a un verdadero diálogo, en el cual los diferentes participantes tienen el mismo nivel de importancia.

El desarrollo hermenéutico alcanzado a través de los aportes sociales de la fenomenología permite, en consecuencia, que los diálogos promuevan e inviten a comprender mejor el mundo, y la comprensión es mayor si se origina desde la autocomprensión, a partir del autorreconocimiento. Entonces, se dialoga con el gesto y con la palabra, que son condiciones intersubjetivas objeto de revisión profunda (Vélez, 1990), diversa y constante, haciendo que la intencionalidad y la verdad no sean otras que estimular a estos educandos hacia la interpretación y la interrogación, fomentando los escenarios propicios para la innovación, lo cual permite que surja la posibilidad de que los educandos en el sistema educativo se conviertan en oportunos y verdaderos interlocutores.

La fenomenología puede tener errores que pueden ser corregidos y ajustados a partir del respeto por sus pensamientos, los cuales se originan en la interrogación que tiene el escolar por el mundo, y si con ello lo logra comprender y le otorga sentido a la vida, generando más expectativas por vivirla y explorarla, adquiere un aprendizaje oportuno (Redondo, 1999). Bajo esta perspectiva, la fenomenología se convierte en un constructo de intenciones visionarias y evolutivas, garantizando que su racionalidad es discursivamente heterogénea y logra una universalización de los contenidos en el marco de los intereses de los estudiantes.

La intencionalidad de los diferentes procesos educativos guarda sincronía con las prácticas de campamento desde una mirada fenomenológica, a partir de

reconocer la importancia fundamental en la intencionalidad de estos procesos formativos en relación con el mundo y sus intencionalidades (Blanco, 2005). Se constituye entonces la educación en una suma de desarrollos y habilidades que dan cuenta de que los educandos deben prepararse para enfrentar el mundo, el cual debe ser modificado y transformado desde la educación en el reconocimiento de los aportes significativos que le arroja la fenomenología, cuando pretende transformar las experiencias de los estudiantes. Estas, por supuesto, deben ser conscientes en la pretensión de comprender en dónde viven, para qué viven y cómo viven. Es este sentido el que le brinda coherencia a los procesos formativos y de esta manera contribuye de forma decisiva a reconocer las diferentes experiencias que la fenomenología encuentra en la vida y la relación que se forja en la institución escolar.

Se resalta, como ya se mencionó en acápites anteriores, lo propio de los intereses de los educandos en razón de despertar y estimular la creatividad y a partir de esta esfera, de manera razonada, pretender ubicar el mundo, indagar sobre él, bajo qué intencionalidad formativa en aras de legitimarse en relación con la sociedad y el trasegar por este mundo. Es un hecho irrefutable que el momento de estas relaciones entre el mundo y la esfera de la enseñanza corresponde al diálogo hermenéutico (Martínez, 1995), el cual pretende ser explicado con rigor a partir del diálogo, y este pretende conciliarse con la identidad, enriquecerse con la vida, en la pretensión de hacerse más humano y cotidiano. Es entonces la oportunidad para que la fenomenología encuentre un nicho significativo en las prácticas de campamento, como una estrategia formativa que suele servirse de la educación para apalancar los diferentes procesos en la relación entre el mundo y los escolares.

Es la oportunidad dada en la interrelación establecida entre la práctica de campamento y la fenomenología, como escenario de oportunidad, la que potencia lo tradicional y cotidiano con los fines que pretende la historia del mundo, para darle sentido a los diferentes órdenes que se constituyen en un sinnúmero de configuraciones, que desde la racionalidad discursiva enriquecen los diferentes fenómenos que se dan en la socio-fenomenología. Es a partir de entender cómo las diferentes pautas tradicionales, en el marco de sus continuidades y normas, permiten estructurar, a manera de respuesta (Held, 2007), diferentes determinaciones que parecieran de forma insustituible aportar al reconocimiento del método como un instrumento y un medio que facilita y le apropia condiciones a la enseñanza.

En el proceso educativo debe ser prioritario entonces comprender cómo funciona el mundo. Para ello, se debe vincular lo propio de las diferentes categorías que se relacionan con la existencia del mundo, para potenciar si se pudiese catalogar a manera de pregunta o interrogatorio, en las intencionalidades del mundo mismo. Es el establecimiento de un sinnúmero de

definiciones que permitan expresar lo propio de lo significativo, de la importancia del lenguaje, que a manera de intuición esboza dibujos (Husserl, 1993), ilustra las diferentes tendencias que el ser humano ha configurado en la intención de contribuir al desarrollo de procesos formativos, que posibiliten la adquisición del lenguaje que, a su vez, lleve al reconocimiento de las experiencias, las cuales evidentemente serán reales en la consideración de que parten del significado primordial de la razón, como condición que le permite entenderse y representarse de manera convencional en el mundo.

Las experiencias de las prácticas de campamento llevan a traducir que la racionalización es una concepción que debe ser entendida como fundamental para vincular y tratar de explicar las relaciones del mundo y los intereses de los escolares. Es bajo esta óptica que la fenomenología entiende cómo este mundo está cargado de dimensiones (Held, 2007), las cuales de forma existencial permiten las diferentes relaciones de los escolares, para que se ubiquen a través de distintos procesos en el paradigma del mundo. Uno de estos procesos es el lenguaje, que evidentemente guarda sincronía con lo relacionado al conocimiento. No es de manera dualista que se ubica este discurso, sino, por el contrario, es en la intencionalidad de reconocer cómo se vuelve más rico y abundante a través de invertir un tiempo significativo en el reconocimiento de los valores y cómo estos de manera permanente se convierten en una transversal en la relación para entender el mundo de parte de esos estudiantes.

La interrelación entre las prácticas de campamento y la fenomenología debe arrojar como uno de sus resultados más valiosos lo concerniente a definir la categoría que permite socializar los diferentes procesos culturales, para permitirse entender las relaciones del mundo, sus vivencias, lo propio de los procesos comunicacionales y cómo las diferentes relaciones pedagógicas se hacen evidentes en la institución escolar, de suerte que las prácticas de campamento le ayuden de manera recíproca a entender la enseñanza. Por supuesto, las prácticas de campamento también interactúan al intentar modificar o asumir posturas de aprendizaje real con los estudiantes.

Así, las prácticas de campamento logran incorporar el enfoque de la fenomenología al tratar de abordar el autorreconocimiento como una sustancia definitivamente significativa para entender lo propio de la humanidad. Es en esta existencia y en el reconocimiento de su perenne transcurrir por el mundo, en donde los educandos entienden sus diferentes situaciones, sus intencionalidades y su finitud con respecto a su ubicación en el mundo. Es entonces esencialmente importante que los estudiantes perciban cómo esta racionalidad que le aporta la fenomenología (Pommier, 2017) les ayuda a entender que la educación les puede propiciar fenómenos correctivos de ajuste, que les posibilitan adaptarse de manera sincrónica, a partir de la racionalidad del mundo, a sus diferentes procesos relacionados con el transcurrir cotidiano y

habitual de la vida.

El estudiante adquiere en la práctica de campamento un sentido oportuno para comprender que existe de forma prioritaria la necesidad de ser parte del sistema de enseñanza. Estas prácticas deben reconocer también cómo se evidencian los diferentes problemas sociales y cómo a partir de ellos (Rivera-Vargas et al. 2018). se reconocen las dominancias propias de los pensamientos. A través de la fenomenología adquieren los elementos necesarios para abordar de forma crítica y creativa un pensamiento que les permita enfatizar sobre lo significativo que es para su formación la adquisición de una serie de conocimientos y habilidades que les posibiliten entender el mundo, la información que existe sobre él, como tendencia a asimilar, transformar y analizar lo que les configura una posición crítica frente a lo que puede vislumbrarse como la facticidad propia de la escuela.

Es entonces la oportunidad para entender como un devenir histórico lo relacionado con los aportes de la fenomenología, que apropia lo concerniente a vislumbrar el equilibrio, las teorías y las prácticas para entender cómo se estipula lo significativo de la estructura universal. Este conjunto de ideas permite potenciar en el estudiante (Held, 2007) procesos de entendimiento que le lleven a definir de manera anticipada y reflexiva posiciones sobre las intencionalidades educativas. Así mismo, estos fenómenos pueden ser interpretados desde la fenomenología cuando, de manera trascendental, se analiza cómo existen, cómo se han dado en la historia las diferentes desviaciones de la ciencia y cómo estas han conducido, en un momento dado, a generar panoramas de cientificismo y bajo esta retórica encontrar la importancia significativa que la praxis tiene para confrontar y delimitar la ciencia.

Es bajo el marco de las condiciones que la fenomenología le apropia a las prácticas de campamento estas características asociadas a la importancia estructural de las ciencias, conforme a los escenarios propicios para que sus procesos relacionados con los escolares que asisten asiduamente al desarrollo de la agenda programática de las prácticas de campamento estén impregnadas de racionalidad, la cual oportunamente ubicada al servicio de la humanidad (Held, 2007) permitirá el desarrollo de un vínculo, que manejado de manera adecuada facilitará la apropiación de las competencias escolares, que proyecten las soluciones reales a los diferentes problemas de la sociedad. Es este maremágnum de confrontaciones el que permite a la ciencia la validación de su existencia, en razón de que ocupa una dimensión significativa que le faculta ser ubicada desde un componente racional para explicar sus diferentes aportes y significados a la humanidad.

Es a partir de la relación entre los significados de la ciencia y el ser humano que la educación trata de explicar y entender su adaptación en el mundo y presupone

que la manera más racional para ubicarse es a partir de los diferentes extractos que le aporta la fenomenología, en razón de interpretar y comprender, a partir de ideas, sentimientos y pensamientos, cómo la historia del hombre se convierte de manera constituida en una ontología que le lleva oportunamente a ser comprendida, a aportar de manera significativa al reconocimiento del hombre en el mundo. Estas influencias que aporta la fenomenología a la diferentes tendencias (Husserl, 1993), corrientes y teorías pedagógicas posibilitan tratar de explicar cómo se reproduce el papel de la educación en la institución escolar y cómo se presentan también algunas series de resistencias que, como tendencias, intentan dominar de manera particular algunos fenómenos que se originan en la escuela.

La fenomenología y su incidencia en la institución escolar trata de explicar cómo la escuela contribuye con el desarrollo social, con el componente de ubicación individual y su interrelación con la sociedad. Es un fenómeno que se reproduce de manera activa para ubicar la participación de la educación en el mundo y cómo de manera racional se generan diferentes fenómenos que permiten encontrar tendencias liberadoras en los pensamientos. Bajo esta nueva perspectiva hermenéutica es que la razón se liga a la historia para determinar (Pommier, 2017) cómo evoluciona el mundo en el marco de los procesos educativos. Por supuesto, seguramente se presentarán etapas de distorsión que acosarán a la institución escolar y a los diferentes fenómenos que rondan estos procesos formativos, pero sin lugar a dudas la fenomenología los convierte en eventos posibles, presentes y reales que coadyuvan a articular el mundo con la escuela.

De otra forma, es fundamental determinar cómo la fenomenología facilita el estudio de las relaciones en los procesos de la enseñanza y aprendizaje mediante una metodología altamente motivante, en tanto que adquiere la capacidad de resaltar la importancia en la implementación de interrogantes y la formulación de preguntas, que seguramente esperan respuestas objetivas que den cuenta de su grado de cientificidad y, por supuesto, en el caso de los escolares, que están en proceso de aprendizaje evolutivo.

Se deben tener en cuenta los propios intereses de los escolares y sus experiencias. Para ello, la fenomenología permite un sinnúmero de etapas tales como la observación, descripción, reflexión y experimentación. Entonces, nos acercamos a una revisión a partir de la fenomenología de la tapa de los preconceptos y es en este entendido que las prácticas de campamento se convierten en un oportuno sistema de retroalimentación para la educación (Pommier, 2017), debido a que posibilita la revisión de los conceptos que subyacen a su intencionalidad y reconoce sus experiencias. Pero, además, conlleva el mundo de la relación de las ideas que conjuntamente con el mundo de las experiencias dan cuenta de unas explicaciones que seguramente

propiciarán una mejora significativa del entendimiento de las situaciones y los fenómenos propios que se dan en la enseñanza a partir de las prácticas de campamento (Rivera-Vargas et al. 2018). Este relacionar de ideas lleva a que se fortalezca en el escolar lo relativo a la interpretación, la argumentación y la proposición.

Bajo la intencionalidad de formar ciudadanos de mundo, las prácticas de campamento llevan precisamente a descubrir todas las potencialidades y propiedades del mundo de las relaciones, que permitirán posteriormente explicar, describir y expresar lo observado (Pommier, 2017), de suerte que se establezca con suma atención lo propio a la perspectiva de los procesos de aprendizaje. Es entonces un analizar continuo, un vivir de esas experiencias que dejará bosquejar descripciones y representaciones, permitiendo que el análisis de los entornos y posiblemente la formulación de hipótesis, a través de la experimentación, después de una larga y detenida observación sistémica, posibiliten un acercamiento a la comprensión de los fenómenos y de sus teorías para, en definitiva, acercarse a un derrotero que permita una implementación de las prácticas de campamento.

La fenomenología conlleva una nueva mirada, un prospectivo acercamiento, permitiendo que la práctica de campamento se convierta en un escenario pedagógico, donde se pretende de manera afanosa encontrar las tendencias que den cuenta de cómo sucede la enseñanza, cómo opera el nivel de aprendizaje alcanzado y que este último se convierta en un proceso dinámico que prospecta clarificar y diversificar las estrategias que se dan en el proceso educativo. Así, las prácticas de campamento, desde un enfoque fenomenológico, llevan a que los estudiantes intenten ensayar acercarse a diferentes procesos de enseñanza, a partir del análisis de las dificultades, construyendo de manera paulatina su propio lenguaje en el reconocimiento del contexto, haciendo que la satisfacción de las necesidades tenga como origen la formulación de los problemas y que estos logren de manera intuitiva formarse a partir de las situaciones propias de la vida.

En este acontecer se puede vislumbrar un acercamiento al lenguaje y este, como mecanismo de descripción, posibilitará encontrar bases que de manera interpretativa lleven a analizar y a plantearse los interrogantes necesarios para explicar los fenómenos que están siendo observados. En este escenario, los escolares no pueden permitirse el gusto de extinguir la oportunidad de vivir lo propio de la interpretación. Es un referente que permite comprender y aclarar conceptualmente las diferentes etapas y procesos de aprendizaje. Por ende, bajo este enfoque fenomenológico (Held, 2007) es que se invita a que los escolares reflexionen sobre el aporte y lo sustantivo de las prácticas de campamento, como situaciones o momentos que permiten vivenciar procesos educativos. Es en este marco de nuevas tendencias en donde se pretende favorecer el proceso

de enseñanza, reconociendo en este enfoque la oportunidad para aprender, para satisfacer con inquietudes el mundo de la interrogación y, a partir de la experiencia, encontrar soluciones pragmáticas.

Necesariamente se requiere que dicho concepto a la indagación construya habilidades que permitan que el estudiante poco a poco logre construir lo propio de ese saber, así se permea de manera aproximativa lo concerniente a la explicación que cuenta el nacimiento de un pensamiento creativo, en donde las explicaciones y las situaciones críticas deben ser cotidianas (Husserl, 1993) y oportunamente vividas. De esta manera, contribuirán a que la actitud explorativa cobre vigencia y sea significativa. Bajo esta tendencia se pretende entonces que los escenarios propios de la experiencia sean ilimitados y per se estén llenos de tradiciones que den cuenta de lo que es trascendental para el escolar (Rizo-García, 2015): el reconocimiento de cómo se es eficaz, pero también de cómo se hace responsable. Es despertar el interés por lo que ocurre en la cotidianidad, por lo que es un fenómeno que, de este modo, se acerca a la fenomenología que incita a la participación de los escolares por el proceso educativo y las prácticas de campamento, como una concepción alterna que facilita y permite esta aproximación.

La fenomenología influye de tal manera en los diferentes procesos que se identifican en las prácticas de campamento, que los escolares logran comprender, a través del análisis de todas las actividades realizadas durante los procesos de enseñanza de la práctica de campamento, que surge la posibilidad de construir a partir de la indagación. Y es solo bajo este enfoque que se presenta el fenómeno que es entendido como una reflexión en donde las experiencias son cuestionadas y, con base en esta perspectiva, se encuentran en un escenario en donde las experiencias son enriquecedoras y posibilitan verdaderas y oportunas transformaciones a la concepción del mundo.

Tal como se le conoce a lo relacionado con las prácticas de campamento, estas reciben todo el peso axiológico desde la participación de la fenomenología, por lo cual este potencial que se está desarrollando aborda intencionalidades de razón y su confluencia con la práctica permite una visión de la realidad fenomenológica a partir de la reflexión (Bolio, 2013), que posteriormente alcanzará unos enfoques más complejos que llevan a que se empiecen a vislumbrar los diferentes fenómenos que dan cuenta de la enseñanza y de sus diferentes potencialidades como estrategias. Es así como se reconoce la eficiencia del aprendizaje y se vislumbra también el potencial que existe en los procesos de enseñanza. Se evoca entonces el desarrollo de una serie de habilidades que tienen como fundamento la comprensión, pero que nacen desde la curiosidad. Se formula la pregunta y desde el interrogante sobre el cómo, el porqué y el cuándo el ser humano y su pensamiento han alcanzado la complejidad.

Estos fenómenos fueron descritos en tanto el hombre como ser establece diferentes tipos de relaciones y percibe cómo la diferentes cosas son analizadas y visualizadas desde esquemas diferentes de determinación. La objetivación tiene que ver precisamente con esa mirada (Bolio, 2013), cómo esta es representada y cuáles son los juicios que se hacen con respecto a las cosas, entendiendo que esos juicios son los que permiten una aceptación o un rechazo, percibir algo que debe ser repudiado o, por el contrario, amado. Es bajo este entramado que se buscó un determinante que permitiera explicar cómo los diferentes fenómenos propios de la subjetividad guardan correspondencia con los sujetos y lo que es esencial en el marco de ellos, que como parte de este entramado pretenden transformar y vislumbran ser transformados y encontrar nuevos horizontes. Es a partir de entender este fenómeno de la subjetividad (Rizo-García, 2015) que se analiza cómo las diferentes cualidades y las características de una persona le permiten esencialmente ser distinguida de otra y, al mismo tiempo, ser amada u odiada. Bajo este horizonte se estudia el fenómeno de la comprensión, el amor y la intencionalidad.

La fenomenología constituye para el mundo lo relacionado con las intencionalidades, las cuales son propias de la subjetividad y la objetividad, dependiendo de las leyes que le permitan ser constituidas. En el marco de esta intencionalidad también se da significado o se trata de explicar cómo la fenomenología intenta responder a unos cuestionamientos sobre el mundo y sobre la importancia de las personas en el mundo. Es en la distinción de este tipo de fenómenos en donde los escolares pueden percibir cómo los diferentes fenómenos les permiten en las prácticas de campamento opinar sobre su situación en el mundo y cómo deben ser descritos los fenómenos para determinar si son reales o no, si pueden ser analizados y si lo son desde diferentes puntos de vista, de suerte que la fenomenología les permita entender lo que es trascendental, así se vislumbra cómo a partir de los diferentes fenómenos los estudiantes deben comportarse, cuándo amar, cuándo odiar, cuándo dormir o cuándo despertarse.

Los procesos escolares afectados desde las prácticas de campamento vislumbran, desde la fenomenología, una suerte de estímulos, que les permiten a los estudiantes descubrir lo que ven y lo que oyen, comprender lo que sienten y, de esta manera, adaptarse al mundo, vivirlo, reconocerlo e identificarlo. Es entonces oportuno entender cómo los diferentes problemas propios de la fenomenología adquieren trascendencia cuando son asimilados y reconocidos como importantes por el escolar (Angulo, 2017), quien, en últimas, logra acercarse a los diferentes procesos empíricos y a partir de ahí construir su propia identidad.

Es bajo este esquema que se pretende admitir que el hombre y, en este caso, el

escolar deben ser trascendentales en el mundo, no pueden pasar desapercibidos, de suerte que entonces se conciba una unidad que proyecte un reconocimiento de las experiencias y estas deben ser traducidas en la identidad de nuevas actitudes y comportamientos.

La fenomenología le soporta a las prácticas de campamento la oportunidad de vislumbrar una nueva identidad, de modo que esté en permanente reflexión y que pretenda una trascendencia sobre lo que es objetivo (Heidegger, 1988). Es a partir de este momento en que la actitud del escolar concibe encontrar un significado, el cual pretende acercarse a la perfección, y esta le permite, en paralelo, medir cómo las diferentes experiencias son trascendentales o no, cómo son concedidas en el marco de reconocer la identidad y los sentidos para ubicarse en el mundo (Rivera-Vargas et al. 2018). para ser reconocido, para comprender, en consecuencia, cómo los diferentes fenómenos adquieren trascendencia o cómo estos fenómenos son trascendentales y en qué medida lo son.

Los diferentes momentos de la fenomenología configuran un escenario desde donde le aportan a estas prácticas de campamento los elementos necesarios que le permiten constituirse como ricos, como evidentemente significativos a nivel empírico, porque esta realidad solamente puede ser observada fenomenológicamente (Angulo, 2017) a partir de responder a la inquietud de lo que es trascendental y bajo esta tendencia se puede explicar y plantear la riqueza de dicha fenomenología, la cual identifica, además, lo que le es radical, pero al mismo tiempo puede ser constitutivo de entender lo que es real, lo que puede ser analizado desde los diferentes momentos en la historia. Es a partir de este reconocimiento en donde la fenomenología se convierte en una posibilidad oportuna de descripción, que permite identificar cómo las ciencias y las disciplinas le apropian los fundamentos necesarios para responder a las diferentes inquietudes.

La fenomenología intenta guardar una relación directa con las prácticas de campamento, cargándolas de subjetividad y aumentando su trascendencia, así como con la subjetividad en lo relacionado con las relaciones empíricas que les subyacen. Es entonces el momento histórico para entender cómo, de manera correspondiente, se resuelven las diferentes inquietudes (Blanco, 2005), cómo se superan las diversas problemáticas que dan cuenta de reconocer a partir de los idealismos cómo existe una realidad que es identificada como propia, solo en el entendido de que estas posibilidades guardan trascendencia al responder las inquietudes y las eminencias ante lo que es superficialmente importante en la realidad.

La práctica de campamento, como intencionalidad fenomenológica, permite interpretar diferentes elementos, los cuales son constitutivos como parte de la

naturaleza ontológica en la escuela. Es a partir de este análisis (Martínez, 1995) que se logra explicar cómo se configuran las diferentes interrelaciones de los sujetos que tratan de ser trascendentales y cómo se adquiere una atención significativa e importante de estos fenómenos. Es así como lo propio del pensamiento debe ser concebido como una correlación entre lo que es práctico y lo que no lo es. Este escenario de lo empírico permite acercarse a modelos de estructuración solo en la intencionalidad de ser entendidos (Blanco, 2005) como escenarios en donde la coherencia permite, con insistencia, el reconocimiento de los cambios y estas experiencias se confrontan con las realidades haciendo que estas interpreten las inquietudes y otorguen posibilidades a que se asuman respuestas variadas y múltiples a diferentes preguntas relacionadas con la realidad y cómo esta guarda correspondencia con los grados de conciencia.

La interpretación que se pueda hacer en relación con los enfoques de la fenomenología permite suponer que son fenómenos que le posibilitan al escolar entender de manera objetiva lo propio de la concepción de hombre y de mundo, para, a partir de ahí, intentar comprender también el sentido que se le da a su ser y a su ser en el mundo.

Es correlacionar lo que se pretende como una tesis demostrativa entre la relación de la vida y el mundo (Chu-García, 2013), tratando de ahí en delante de construir historia. Es entonces significativo intentar explicar los aprendizajes de estas realidades, las cuales guardan correspondencia con los sentidos como primera opción de conocer el mundo. A partir de este bosquejo se logrará entender cómo se proyectan los diferentes modelos de conciencia, que permiten explicar los distintos fenómenos y bajo este enfoque intentar definir, a manera de análisis, un posible acercamiento a las realidades del mundo (Chu-García, 2013), tal como lo previó Heidegger, cuando persistía en explicar la teoría de los fenómenos y cómo son presentados. Estos están dados, por ejemplo, en la angustia de una madre por el futuro de su hijo, ahí se requiere de un sinnúmero de características que dan cuenta de la esencia que debe tener a nivel explicativo para responder a cómo se puede afectar lo propio de las situaciones, que como fenómenos deben tratar de generar una respuesta.

La fenomenología intenta responder a lo concerniente a las relaciones de la conciencia y cómo estas entienden o tratan de explicar su concepción frente al sentido del ser. Como tesis son reconocidos como fenómenos, que encuentran un acoplamiento en relación con explicar sus efectos y consecuencias, así como su intencionalidad en el mundo. La fenomenología alcanza un desarrollo interesante cuando intenta profundizar en el estudio y el análisis de los diferentes conceptos que permiten identificar y explicar fenómenos que implican y que conllevan la constitución de ideas, las cuales son trascendentales para explicar las estructuras de cómo funciona el mundo (Vélez, 1990).

Por supuesto, estas tendencias teóricas son atemporales y surgen en el marco del desarrollo de procesos demostrativos en razón a que la parte práctica lleva a una autoconstitución de los referentes teóricos y de los componentes conceptuales. Es así como las prácticas de campamento, que pretenden ser observadas desde la fenomenología para aportar a los diferentes procesos constructivos propios de la pedagogía y de la educación, intentarán responder las diferentes inquietudes que se presentan en el marco de los fenómenos relacionados con la conciencia y con la fundamentación de algunas disciplinas y ciencias en consideración con el ser humano.

La fenomenología alcanza una trascendencia cuando esta intenta estudiar, analizar y profundizar en las diferentes formas de conciencia debido a que estas, de manera ortodoxa, explican los fenómenos que le son importantes. Por supuesto, estos no son ontológicos, por el contrario, intentan ser prácticos en el sentido de descomponer los fenómenos que se dan en el mundo y descubrir, de esta manera, cómo se pueden explicar los procesos históricos. Para ello (Heidegger, 1988), desde la fenomenología ontológica se confronta lo propio a partir de la filosofía y se vislumbra lo concerniente a que estas observaciones no eran radicales en su intento de aclarar los fenómenos, sino que era un intento por comprender, y esta intención guarda correspondencia con el mundo y, de manera correlativa, con las vivencias, que se constituyen en una práctica pura.

Las prácticas de campamento reconocen la importancia de las vivencias que dan cuenta de las diferentes modalidades de transcurrir en el mundo y logran captar lo esencial de este en relación con el componente de la realidad empírica. Entonces, estos fenómenos son autoconstituidos. Su intencionalidad con relación a que de forma oportuna reconocen los diferentes elementos extrínsecos que dan cuenta de una constitución de la fenomenología, el marco de pretender descubrir cómo se vive y describir la realidad que se encuentra en los diferentes fenómenos. Son estas maneras constitutivas las que evidencian cómo la realidad (Redondo, 1999) debe ser el objetivo de acercarse a partir de la ciencia, y la práctica de campamento debe pretender ser reconocida como un componente práctico que fortalece y retroalimenta de manera constante las diferentes dimensiones que dan cuenta de una constitución del mundo y de sus manifestaciones (Redondo, 1999). Es entonces este componente empírico el que es observado y en algunos casos estudiado por diferentes ciencias, haciendo que surjan escenarios que están en el mundo.

Las prácticas de campamento son objeto de análisis, en tanto su posibilidad de contribuir socialmente desde la empiricidad, la cual permite confrontar lo relativo a sus vivencias en el mundo y generar una reflexión sobre sus tendencias y la posible afectación de la conciencia, las personas y los objetos. Entonces, esta reflexión es una dimensión ontológica que intenta ser absorbida, ser captada sobre las diferentes situaciones que se dan en el mundo y, al mismo,

tiempo trata de describir y explicar su funcionalidad con los seres que habitan el mundo.

Las prácticas de campamento, como estrategia pedagógica que realiza una mirada desde la fenomenología, intentan navegar en el mundo ontológico para descubrir los diferentes problemas que se evidencian en la sociedad con respecto a su cotidianidad, los cuales son innumerables (Vélez, 1990). Las problemáticas que se pueden observar suelen ser múltiples y desde la ontología se trata de describir cómo este ser humano y en especial el escolar que asiste a la práctica de campamento considera esencial que se reconozca como un ser que existe en el mundo y para el mundo, de suerte que adquiere un grado de conciencia que le permite entender su particularidad y también cierto tipo de dinámica para que se dé un papel de actor fundamental trascendental (Redondo, 1999) que tenga vida y voz. No puede ser un ente en un inframundo, reconociendo su papel específico en la solución de los problemas sociales detectados.

Por lo tanto, las prácticas de campamento adquieren un valor realmente significativo en el proceso educativo al intentar promover escenarios de toma de conciencia social por parte de los escolares, respondiendo respecto a su papel en el mundo y de manera particular en lo relacionado con la sociedad. Es entonces el momento oportuno para que desde la fenomenología las prácticas de campamento le otorguen, de manera esencial, a este escolar las particularidades y las cualidades que le permitan constituirse como un ser fundamental (Blanco, 2005), que parte de la reflexión por su quehacer en el mundo. Este análisis le permitirá reconocer su existencia, que se revela en tanto que es un ser que como elemento de lo temporal pretende también dar respuesta a un sinnúmero de elementos que le devienen y este tipo de acontecer le posibilita un dinamismo que puede ser predecible en razón de otorgar sentido a su interpretación e intención.

Desde Heidegger se realiza un aporte para entender que este escolar debe ser revelador, que como ser es esencial su existencia en el tiempo y este se tiene como un ser dinámico, pero nunca acabado, siempre protegido y que está abierto al aprendizaje, al mundo que lo retroalimenta. Es entonces el escolar un ser que se revela en su existencia, que la reconoce y a partir de ahí le otorga un contenido y una intencionalidad a lo que está presente en el instante. En consecuencia, es momento de decidir un acercamiento a las estrategias comunicativas, que a través del lenguaje le permitan a este escolar, como ser, expresar de manera clara su pensamiento, intenciones e ideas. Este ser se revela como un ser que pretende hacerse, que puede construirse (Chu-García, 2013), que a pesar de su temporalidad en la existencia y de sus límites como ser humano se constituye en una esencia que es radicalmente futura y en el marco de esta temporización del tiempo reconoce que no es completamente

autónomo y que hay unas esferas que lo dominan.

Las prácticas de campamento intentan explicar la existencia de nuevas estructuras pedagógicas que estén cargadas de autonomía y le otorguen un verdadero sentido a la vida, enmarcándose en un proyecto que desborda la simple existencia, en el que pretende ser un actor de su historia, en donde define como debe ser su existencia y establece también los diferentes acontecimientos que hacen parte de su historia y para ello planea la realización de actividades y tareas que le configuren un presente en el marco de sus experiencias (Vélez, 1990), que le otorguen una certeza mínima, que le permitan analizar de manera radical su existencia en el mundo como ser humano. Entonces, este escolar a partir de esta práctica de campamento intenta romper los diferentes instantes para destacar el carácter que le confiere una autenticidad y, al mismo tiempo, seriedad, en razón a que se eleva en una dimensión sublime que le permite ser visionario con respecto a su existencia.

El escolar debe reconocer que su existencia es significativamente temporal y por eso debe afanarse para que su papel sea protagónico en el mundo. En este sentido, la fenomenología le permite como constructor teórico y metodológico reconocerse como temporal en su existir, pero también le confiere una capacidad para que esa existencia sea auténtica y esté cargada de acontecimientos futuros. Por ello, los contenidos de aprendizaje deben ser decisivos, presentes y reconocerse como significativos, de suerte que le confieran una identidad (Redondo, 1999) y le permitan una oportunidad de descubrir, de darle sentido a esta existencia en el mundo, en el marco de estas representaciones, que el escolar entiende como los diferentes fenómenos que exponen su existencia y la confrontan con los retos, con todos los inconvenientes que se dan en la escuela y, por supuesto, en la familia.

Pero estos fenómenos no pueden otorgarle carga de miedo al escolar, por el contrario, deben tener la capacidad, en el marco de tener claridad de su existencia, de transmitirle que la angustia es momentánea y que lo fundamental es que encuentre en su vivencia una oportunidad para expresar, a través del gesto y de la palabra, lo que le es significativo, lo que le es importante. Entonces, se responde a un descubrimiento que le permite a este escolar prepararse para ser un hombre que adquiere un liderazgo fundamental en la sociedad (Redondo, 1999). Estas experiencias disminuyen poco a poco el nivel de angustia ontológica, para configurar las verdaderas urgencias bajo estos aspectos de la existencia del escolar a través de las prácticas de campamento con un enfoque propio de la fenomenología.

La fenomenología tiene que permitirle a las prácticas de campamento lo que les es significativo para su existencia, prospectando escenarios metodológicos que les confieran una connotación de seriedad, permanencia y representación. Esta

es auténtica tal como lo escribe Heidegger (1988) y la angustia, por supuesto, está presente, pero es instantánea y debe ser mínima, de suerte que el conglomerado de experiencias le permitan al escolar continuar en su dimensión de lo que le es auténtico y sobrevivir a todos los inconvenientes cotidianos (Esguerra, 2018), para alejarse de lo que es superficial y agarrarse de lo que es sustancial. En esto la escuela debe propiciarle todos los elementos y las características oportunas y apropiadas para que los contenidos escolares fundamenten estos procesos de anticipación a las dimensiones de autenticidad.

4 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico de este estudio se desarrolló desde un carácter cualitativo, ya que esta puede analizar, interpretar y comprender cualquier tipo de fenómeno educativo que se presente en cualquier contexto. De esta manera, la orientación metodológica estará navegada por la profundidad y subjetividad de las personas que han estado en los campamentos educativos. Asimismo, las narrativas que puedan recolectar como una información sustancial, permitió establecer nuevas miradas estratégicas en el campo de la educación para proponer en las posibilidades de hacer uso de los campamentos educativos (Creswell, 2013).

De igual manera, frente al diseño metodológico para este estudio, se implementó el estudio de caso intrínseco, puesto que Stake (2005) la investigación enfoca al estudio de caso no es una investigación de muestra, lo que se asegura que abarcó una gran complejidad al abordar particularidades que reconocen cómo influyen las estructuras de aprendizaje en el desarrollo de habilidades sociales durante las prácticas de campamento escolar en cuatro instituciones públicas de Villavicencio.

Para Denzin y Lincoln (2011) la investigación cualitativa se caracteriza por ser investigaciones que significados y prácticas. Teniendo en cuenta los contextos sociales específicos y las diferentes participaciones subjetivas y experienciales de los participantes. Teniendo en cuenta este paradigma, la intención fue comprender, de qué manera estas estrategias de campamento escolar en la escuela, posibilita nuevas formas de aprendizaje, de interacción social, el transplaudativo y el desarrollo emocional de los estudiantes.

Yin (2008) expresa que el estudio de caso permite investigar fenómenos contemporáneos donde un contexto real. Siendo de esta manera su respectiva elección, para el desarrollo este estudio, escudriñando en las experiencias vividas en los campamentos.

Población y muestra

Teniendo en cuenta que la metodología de investigación implementada en el proyecto fue estudio de caso intrínseco, es pertinente aclarar que la unidad de análisis fue de 4 docentes de educación física y 4 estudiantes de grados 11° o recién egresados de cada una de las cuatro (4) instituciones educativas donde hacen uso de prácticas de campamento como componente educativo.

La unidad de análisis fue cuatro docentes del área de educación física de las cuatro instituciones educativas en las que se implementa la práctica de

campamento, dichas instituciones pertenecen al municipio de Villavicencio.

Para esto se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

- Ser docentes con dedicación exclusiva o parcial a la enseñanza de la Educación Física, Deportes y Recreación de una institución pública del municipio de Villavicencio.

- Ser docente de educación física en secundaria.

- Poseer vinculación de tiempo completo (planta de personal o nombramiento provisional) u hora cátedra.

- Estudiantes o recién egresados de cualquiera de las cuatro instituciones de Villavicencio donde se realiza práctica de campamento y que hayan participado de la misma.

Las instituciones educativas fueron escogidas por su implementación de los campamentos educativos en los escenarios de formación estudiantil. Es de aclarar que este tipo de estrategias no son generalizables, cada institución educativa tiene la autonomía para llevar a cabo estrategias para la formación ciudadana en los estudiantes. Por lo tanto, dicha selección tuvo en cuenta este foco particular.

Técnicas e instrumentos

En este proyecto de investigación se emplearon las técnicas entrevistas y la revisión documental:

- **Entrevista.**

La entrevista es una técnica utilizada en investigaciones de corte social. Esta permite que el investigador tenga un contacto verbal, visual y auditivo con el entrevistado, es así como la entrevista admite la interacción del investigador con los sujetos o grupos investigados, en condiciones controladas, lo que posibilita la obtención de una información directa.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1986), la entrevista tiene dentro de sus funciones abordarse desde una relación interpersonal entre el entrevistador y el entrevistado, dónde se fundamenta la comprensión de los significados que los sujetos otorgan desde su experiencia. Así mismo la entrevista no es reduccionista, siempre se convierte en un elemento fundamental para construir e interpretar subjetividades.

Por otro lado, estudio de investigación, tuvo en cuenta una guía de preguntas semi estructurada, permitiendo equilibrar una estructura clara de las preguntas y al mismo tiempo la libertad del entrevistado para expresar sus ideas, emociones y experiencias, para Kvale y Brinkmann (2009) mencionan que esta forma de entrevistar es adecuada cuando los fenómenos sociales son altamente complejos, en este caso se tiene en cuenta que el estudio se encuentra enfocado a los campamentos educativos, siendo esto un contexto no convencional y contemporáneo.

De acuerdo con lo anterior, la estructura de las preguntas tuvo tres enfoques, claridad, neutralidad y pertinencia, así como lo sugieren Hernández, Fernández y Baptista (2014). Por otro lado, a lo largo del estudio se hicieron otras preguntas que fueron necesarias para profundizar en los diferentes escenarios del saber.

La guía de preguntas fue de 16 interrogantes, ahora bien, en el momento que se llevaba a cabo la entrevista, iban surgiendo nuevas preguntas para profundizar en conocimientos específicos. El instrumento fue avalado por dos expertos en el área de la educación para tener confiabilidad en los resultados obtenidos, estos mismos fueron seleccionados por el líder del proyectos de investigación. El rol del investigador fue el de facilitador y acompañante reflexivo, interviniendo de forma ética y respetuosa durante los procesos de entrevista y análisis, consciente de su incidencia en la producción de conocimiento (Berger, 2015)

Acto seguido, se organizó la información en una ficha de contenido de manera que, en el momento de hacer los análisis correspondientes, no surgiera ningún tipo de dificultad producto de una inapropiada organización de los datos recogidos. A continuación, se presentan las preguntas constituyentes de la entrevista semiestructurada que se aplicó, las cuales se construyeron a partir de las categorías de análisis, estas son:

Teniendo presente las tres estructuras de aprendizaje existentes (individual, competitivo y cooperativo), ¿cuál aplica usted en las prácticas de campamento? ¿Por qué?

Según su experiencia en pasadas prácticas de campamento, ¿qué actividades contribuyen a la formación de los estudiantes? ¿Por qué?

¿Qué recomendaciones les hace a los estudiantes para que todos trabajen activamente y aporten a su respectivo equipo?

Teniendo en cuenta su experiencia, ¿existe alguna recurrencia por parte del alumnado hacia una estructura de aprendizaje determinado? ¿Es necesario

priorizar alguna estructura de aprendizaje? ¿Por qué?

¿Considera la práctica de campamento una herramienta de enseñanza-aprendizaje idónea? ¿Por qué?
¿Qué aspectos tiene en cuenta para organizar los grupos, patrullas o equipos de trabajo en el campamento?
¿Cuáles alternativas utilizaban cuando se presentaban situaciones de adversidad o conflicto durante el desarrollo del campamento?

¿El campamento posibilita el fortalecimiento de habilidades sociales en los estudiantes? ¿De qué manera se promueve la empatía? ¿De qué manera se promueve la asertividad?

¿Cuál es la intencionalidad del campamento frente al desarrollo de relaciones interpersonales?

Según su observación, ¿cuáles eran las amenazas frente a las competencias axiológicas de los estudiantes durante la práctica?

Como líder, ¿qué habilidades de los estudiantes tuvo en cuenta a la hora de asignar las tareas en la práctica de campamento?

¿Promueve espacios de evaluación reflexiva al interior de los equipos al terminar cada actividad o prefiere una evaluación general al concluir el campamento?

De acuerdo con las opiniones de los estudiantes respecto a la práctica de campamento, ¿cuál es la percepción que tienen de esta?

En este mismo sentido, se considera necesario mencionar que en la entrevista dirigida a los estudiantes esto fue lo que se preguntó:

¿Para el desarrollo de las actividades de campamento cada estudiante respondía de manera individual, sin interesarse por el trabajo de los demás, o lo hacían en grupos de forma cooperativa? ¿Cómo lo hacían?

¿Qué fue lo que más aprendió durante el campamento en términos de convivencia y de qué manera lo aprendió?

¿Durante las actividades de trabajo en equipo se apoyaban de manera equitativa?

¿Contaban con un compañero muy pilo que fácilmente trabajaba por todos? ¿Había un compañero que casi no trabajaba? ¿Qué les sugería el docente para que todos se apoyaran como equipo?

¿Cree usted que el campamento le ofreció formas de aprender a entender a los demás? ¿De qué manera?

¿Qué información previa le fue facilitada para la práctica del campamento?

¿Piensa que todas sus decisiones fueron las más acertadas en la práctica del campamento? ¿Qué hubiera hecho diferente?

¿Cómo implementaría lo aprendido durante su estancia en el campamento en otros ámbitos de su vida (laboral, familiar, educativo)?

¿Durante el campamento tuvo usted o algún compañero la necesidad de hacer valer sus derechos (a opinar, asearse, descansar, participar, entre otros)? ¿Cómo hacía para que la reclamación fuera efectiva?

¿Cómo reaccionaba el docente?

¿Cómo fue la comunicación entre sus compañeros de equipo? ¿Piensa que hubo falencias? ¿Qué fortalezas tuvieron?

¿Se lleva una percepción buena o mala de la práctica de campamento? ¿Porqué?

¿Cómo fue la estructura orgánica del campamento: un líder, varios líderes, un coordinador y los estudiantes, solo el docente y grupos o equipos? ¿Cómo?

Si le proponen asistir a un campamento escolar en un futuro, ¿qué cambiaría?

¿Recomendaría la práctica de campamento escolar como complemento para el desarrollo de las clases de Educación Física? ¿Por qué?

Durante la práctica de recolección de información se tuvo en cuenta la emergencia de la pandemia ocasionada por la Covid-19, en este sentido, se utilizó la plataforma de Google Meet para realizar la respectiva entrevista. De manera a priori, se les hizo la respectiva invitación a los docentes para realizar el encuentro sincrónico y respetar los protocolos de bioseguridad.

Posteriormente de hacer la entrevista, se llevó a cabo la debida transcripción de las entrevistas de los estudiantes y los docentes, en donde por medio del software Atlas Ti se pudo establecer las etiquetas y se aplicó un análisis temático inductivo basado en Braun y Clarke (2006), permitiendo identificar patrones emergentes a partir del discurso de los participantes, sin categorías preestablecidas.

- **Revisión documental**

La revisión documental, como técnica complementaria, permitió acceder a fuentes escritas y registros institucionales relacionados con las actividades de campamento escolar. Esta técnica, según Cellard (2012), posibilita reconstruir el contexto histórico y organizacional del fenómeno estudiado, a partir de documentos oficiales, reglamentos internos, informes de actividades y bitácoras escolares.

El dualismo entre la revisión documental y la entrevista hacen una articulación pertinente para recolectar información de mayor validez, Denzin (1978) indica que este equipo de analizar información hace que hayan dos enfoques que contraten las fuentes de datos para que de esta forma se pueda corroborar los hallazgos y obtener una comprensión más holística del fenómeno, en este caso los campamentos educativos.

De acuerdo con lo anterior la revisión documental posibilitó que se pudiera identificar las prácticas pedagógicas que han sido de manera reiterativas y con un propósito educativo, así como lo menciona Bowen (2009) te expresa que el análisis de documentos puede aclarar discursos implícitos que pueden influenciar las prácticas cotidianas.

Se hizo la solicitud a las entidades educativa para analizar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el plan de estudios del área de Educación Física en los grados de secundaria, para así mismo examinar por medio de una matriz de análisis los propósitos educativos de la estrategia de campamentos.

Ética en la investigación

Respetando la emergencia de la pandemia de la Covid-19, se tomó la decisión de recolectar la información de manera virtual, sin embargo, antes de ello, se les había solicitado a las instituciones educativas autorización para poder implementar el proyecto de investigación en la entidad educativa.

Luego de la autorización, se hacen los respectivos encuentros de manera sincrónica con los docentes, ahora bien, para el caso de los estudiantes, fue necesario construir un consentimiento informado dirigido a los respectivos acudientes para hacer la debida autorización, esto con el fin de dar cumplimiento a la Ley 1581 de 2012 – Protección de Datos Personales en donde regula el tratamiento de los datos personales, especialmente los de niños, niñas y adolescentes.

De acuerdo a lo anterior, tanto para docentes como estudiantes, se les hizo claridad en que el estudio no revelará imágenes, audios o videos que

comprometan la integridad moral de ellos, dando cumplimiento a la ética de la investigación.

5 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN QUE POSIBILITÓ LA ELABORACIÓN DE ESTE LIBRO

Análisis de los resultados

En este apartado se da a conocer lo que surgió en el análisis realizado a la triangulación de la información arrojada por los instrumentos implementados en el proceso investigativo desarrollado, en el cual se trazó el objetivo de determinar cómo influyen las estructuras de aprendizaje en el desarrollo de habilidades sociales durante las prácticas de campamentos escolares, en las instituciones educativas del sector público del municipio de Villavicencio. Para tal fin, se establecieron las categorías que facilitaron el desarrollo de este proceso. A continuación, se expone el respectivo análisis:

Estructuras de aprendizaje que predominaron en las prácticas de campamento de las instituciones educativas objeto de estudio

En los documentos analizados en cada una de las instituciones educativas se pudo evidenciar que existe una intención por hacer del campamento un espacio que incentive a los participantes a trabajar en equipo, lo cual se corrobora con el análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes, en donde, por ejemplo, manifiestan que "se trabaja por grupos y cada grupo tenía su líder". De igual forma, "(…) y entonces todos tenemos que esforzarnos igual, no era que usted corriera más que yo. No, porque todos íbamos en grupo, donde iba uno iba a el otro, entonces todo el trabajo estaba recargado para todo el grupo como tal". Este tipo de apreciaciones frente al trabajo en equipo fue evidente en todos los instrumentos aplicados, incluidas las entrevistas a los docentes, en las que se encuentran elementos como "dentro de esa patrulla tienen que trabajar en equipo", haciendo énfasis en este como un requisito fundamental para el cumplimiento de los objetivos propuestos en el campamento.

No obstante, en razón a que entre los intereses de esta investigación pretendimos reconocer las estructuras de aprendizaje predominantes en el desarrollo de las prácticas de campamento de las instituciones objeto de estudio, se hallaron algunos elementos correspondientes a cada una de dichas estructuras. Sin embargo, el proceso metodológico con que se desarrollaron estas prácticas favorece especialmente el aprendizaje competitivo por encima del individual y del cooperativo, teniendo en cuenta que este último requiere de unos elementos constitutivos que le otorgan su condición, elementos que deben estar presentes en su totalidad durante la implementación de dicha estructura, de lo contrario, no se podrá catalogar como aprendizaje cooperativo.

En este sentido, de acuerdo con la información arrojada en los instrumentos, las prácticas de campamento de las instituciones educativas se estructuran con la intención de ofrecer espacios de convivencia mediante procedimientos relacionados con el aprendizaje competitivo e individual, con un propósito claro de posibilitar un ambiente de aprendizaje cooperativo.

Cabe aclarar que por desconocimiento de aspectos metodológicos propios de la estructura de aprendizaje en referencia no logran su materialización, ya que tienden a hacer uso de una mixtura entre el aprendizaje individual y el competitivo, especialmente al desarrollar actividades como paso de manila, elaboración de nudos, amarres, entre otras. No obstante, se reconoce que los documentos guía utilizados para la práctica de campamento orientan a los estudiantes a potenciar su espíritu de servicio al otro, a la sociedad, a la familia y a la naturaleza, lo que posibilita generar un espacio para trabajar en equipo, en especial en actividades relacionadas con el montaje del campamento (armada de carpas, tabúes, cocina, letrinas, entre otros). De igual manera, propician momentos que en el marco del precampamento vinculan al estudiante en la participación de conversatorios de saberes previos y la realización de ejercicios investigativos que, al tiempo que los aproximan al aprendizaje individual, marcan distancia frente al aprendizaje cooperativo.

Es de reconocer que, con el propósito de contar con una mejor organización en el desarrollo de las actividades de campamento, se conformaron patrullas (equipos), teniendo en cuenta la creación de elementos identitarios (banderín, nombre, grito, lema, colores). Estas patrullas debían responder por las tareas asignadas, como la preparación de platos típicos, construcciones propias del campamento, centinelas, preparación de alimentos, así como la elaboración de una cartilla final.

Esto indica que en el campamento se generan grandes sensibilidades frente a la importancia de trabajar en equipo.

Según las entrevistas tanto a profesores como a estudiantes, se privilegia el aprendizaje competitivo, mientras que en la revisión documental no se encontró evidencia que devele algún indicio por ofrecer a los acampantes un espacio que se enmarque en la estructura del aprendizaje cooperativo.

Cómo se fortalecen las habilidades sociales desde las prácticas de campamento

De acuerdo con la revisión documental, las habilidades sociales fomentadas en los campamentos educativos se basan en un discurso de poca fundamentación teórica, ya que no se evidenció ningún tipo de bibliografía. No obstante, sin que sea este el principal interés de esta práctica, se destaca una interesante

disposición para promover habilidades sociales, especialmente las catalogadas como simples, tal como se evidencia en el manual Scout y en la cartilla Campamentos Juveniles, del Ministerio del Deporte, lo cual se percibe al interior de las diferentes actividades que se programan y desarrollan tanto de forma individual como en equipo o en el grupo general.

Cabe agregar que, al contrastar esta información con la arrojada por las entrevistas a estudiantes, se logra determinar que efectivamente los participantes durante estas prácticas experimentan situaciones en las que se generan sensibilidades relacionadas con el fortalecimiento de este tipo de habilidades sociales. Por ejemplo, en una de las entrevistas el estudiante manifiesta que "el campamento me enseñó a que uno no tiene que ser más que los demás, sino aprender a comprender la opinión de los demás".

Por otro lado, en sus directrices, los docentes coordinadores del campamento exhortaban a los campistas al cumplimiento de las reglas y de las tareas asignadas, para lo cual solicitaban la participación de todos, dejando claro que la responsabilidad era compartida, por lo que uno de los estudiantes que participó de esta práctica durante la entrevista dijo: "Pues, yo antes de hacer las cosas les preguntaba a mis compañeros si estaban de acuerdo con mis ideas o si alguien tenía alguna para darla a conocer, ya que en definitiva el campamento necesita que intercambiemos ideas y opiniones para que las cosas salgan bien". Esta apreciación deja ver cómo la capacidad de escucha fue tomando lugar en el desarrollo del campamento.

Es importante mencionar que, respecto a la asertividad y la empatía específicamente, no se evidencia en los documentos analizados el interés directo por su fortalecimiento en los estudiantes. Sin embargo, las actividades se desarrollan a partir de elementos que favorecen su vinculación, por ejemplo, uno de los informes revisados señala que "cada participante mostró que cuando se tiene compromiso y un objetivo en común se puede trabajar de manera muy placentera con el otro, así no sea de su preferencia o agrado", lo cual surge del tipo de orientación con que los líderes enfoquen el campamento, haciendo posible que cualquier espacio de interacción entre los acampantes genere alternativas de convivencia enmarcadas inicialmente en habilidades sociales simples y posteriormente en las complejas, como la asertividad y la empatía. En este sentido, un estudiante expresa: "Todos teníamos que dar nuestra opinión para poder hallar las pistas, porque eran acertijos que le dejaban a uno. Si uno no escuchaba a su compañero, entonces quedaba perdido, también porque uno no siempre tenía la razón, por lo menos en esa prueba nos tocaba escucharnos unos a otros y siempre hubo el respeto". Así mismo, una de las niñas entrevistadas dice: "Por lo menos en la noche cuando se hacía la fogata de bienvenida en donde todos nos presentábamos, unos decían las fortalezas y debilidades, cuál era nuestro temperamento, si de pronto era malgeniada, todo

eso se decía en ese momento de la fogata de bienvenida, entonces ya se aprendió a conocer un poco a esa persona. Si la persona de pronto hablaba fuerte, tú decías, ah bueno, esa es un poquito como malgeniada, entonces uno no chocaba con ella ni nada nada, sino normal."

En este sentido, los campamentos desarrollados por las instituciones educativas que hicieron parte de este estudio se constituyen en un lugar donde la empatía cobra relevancia, lo que se visibilizó en la entrevista a una de las jóvenes acampantes, quien expresó: "Mira que una patrulla de mi curso a la cual se le dañó el camping porque una noche que llovió muy fuerte y todo se le desbarató, entonces esas cuatro niñas quedaron como sin camping, sin un lugar donde dormir y, a pesar de estar los otros camping relativamente llenos, como que empezaron a ponerse en su lugar y a hacerles un espacio, ella duerma acá la otra dormirá allá y se repartieron." Otra de las estudiantes entrevistadas manifestó: "Uno tiene que aprender a escuchar, por qué esta persona puede estar pasando por esto o hace eso por esto y uno debe aprender a comprender", lo que se corresponde con lo sustentado por uno de los docentes entrevistados, quien explicó que "entre las actividades que hacemos, en especial una, la cacería de zorros en campo minado, tiene que haber empatía, no pueden ser apáticos entre sí, si no, no logran terminar la actividad". Esto se relaciona con otro de los profesores que dio a conocer que "el campamento es para unir, para comprender que el otro puede pensar diferente frente a lo que yo pienso, es más, puede actuar diferente a como yo actúo, pero yo debo aceptar eso, así como deben aceptar lo que yo pienso también y cada uno da su punto de vista y en eso no debe haber ningún problema". En este mismo sentido, cuando se le preguntó a uno de los docentes qué recomendaciones les hace a los estudiantes para que todos trabajen activamente y aporten a su respectivo equipo, dio una respuesta relacionada con el manejo a la crítica: "Las críticas son una manera de enseñar a ser asertivo y los muchachos se han acostumbrado a eso, a hacer la crítica sin herir al otro. En el karaoke que realizamos ellos se disfrazan del personaje que van a interpretar y los muchachos opinan y dicen: si hubiera hecho esto le hubiera ido mejor". Otro de los docentes complementó diciendo: "Otro de los aspectos que se menciona en el documento es saber transmitir o expresar las ideas o indicaciones al resto del grupo y también saber mantener la calma cuando las cosas no van muy bien para, así mismo, calmar al grupo".

Por otro lado, en los documentos se evidencia que para el desarrollo de los campamentos se considera importante que entre las características de los líderes exista la comprensión, teniendo en cuenta que no todos trabajan al mismo ritmo, situación que se corrobora con lo informado por una de los estudiantes entrevistados, quien dio a conocer que en el campamento "se aprende a ser consciente de que cada uno tiene una forma y un ritmo de hacer las cosas, esto porque yo era muy acelerada y la líder de mi patrulla era muy paciente, entonces

como que me decía que no me apresurara." Esta apreciación se relaciona con el siguiente apartado.

Identificar la percepción de los estudiantes frente a la experiencia de aprendizaje ofrecida por las prácticas de campamento escolar en las instituciones educativas del sector público del municipio de Villavicencio

En relación con la percepción de los estudiantes frente a las prácticas de campamento, los documentos revisados ofrecen muy poca información al respecto, aunque en unos de los informes elaborados por los estudiantes, como reseña de la experiencia, se deja ver que reconocen el campamento como un espacio amigable con el medioambiente, lo que sumado a otras apreciaciones permite constatar que los estudiantes reconocen el campamento de manera positiva en su proceso de formación. "Se podría decir que el campamento es un buen complemento del área de Educación Física y ayuda a que las participantes se vuelvan más amigas".

En este sentido, es clave mencionar que para las instituciones educativas es importante conocer lo que los estudiantes piensan de este tipo de prácticas, por lo que en algunas de las instituciones se maneja una matriz con unos aspectos para evaluar la actitud frente a las actividades, lo que permite reconocer el progreso o satisfacción del estudiante mediante la práctica.

En esta misma línea, los estudiantes encuentran el campamento como un escenario educativo que requiere organización: "El campamento inició poniendo en práctica los temas que por patrullas trataron de plasmar aquí, de manera un poco superficial".

Por otra parte, es imprescindible tener en cuenta que la percepción que los estudiantes tienen sobre esta experiencia de convivencia es el resultado del nivel de administración y desarrollo. Desde este enfoque, el Manual Scout y la Cartilla de campamentos juveniles han sido los documentos referentes para el desarrollo del campamento y apoyo didáctico de los estudiantes, lo que ha permitido que reconozcan el campamento como escenario que requiere planeación y organización. Esta información fluye en el mismo sentido de la suministrada por la entrevista en la que una estudiante señala: "El campamento permite que uno cambie su punto de vista porque mientras uno está estudiando uno tiene su grupo, entonces tal persona me cae mal y eso, entonces sin darse uno cuenta le toca en ese grupo del campamento y esa privacidad porque estamos fuera en el exterior, entonces le ayuda a uno a darse cuenta que estaba equivocada con esa persona, las cosas no son así. Y tiene uno esa oportunidad de compartir con esa persona y se da uno cuenta que estaba equivocada frente a las cosas que uno pensaba anteriormente de ella". A lo que otro estudiante en

el marco de la entrevista manifestó: "Creería yo que en nuestro caso los docentes hicieron muy buen trabajo en el sentido de que si se presentaba algo, pues en dicha situación que afectara la convivencia, estaban de una vez y se aclaraba todo de la mejor manera".

Componente educativo en los campamentos

El componente educativo que caracteriza este tipo de campamentos se constituye como el principal factor de la experiencia de acampar ofertada por las instituciones educativas que participaron de este estudio. Por lo tanto, para las instituciones su objetivo se relaciona con ofrecer a los estudiantes la posibilidad de vivenciar el campamento como escenario complementario del proceso de formación integral, justificando que este, desde antes de su montaje, aporta experiencias significativas en las que se desarrollan capacidades de los estudiantes. De igual manera, es evidente en los documentos revisados que el campamento, entre sus objetivos, pretende contribuir en el proceso educativo de los estudiantes, pues tanto el Manual Scout como la Cartilla de campamentos juveniles del Ministerio del Deporte tienen un gran valor pedagógico.

Al ver los documento se evidencia cómo las experiencias que brinda el campamento, mediante ejercicios relacionados con manejo de técnicas y elementos básicos del acto de acampar, técnicas de orientación, nudos, amarres y construcciones, contribuyen en el desarrollo del liderazgo, así como en el mejoramiento de diversos factores entre la comunidad estudiantil que, a su vez, se ve reflejado en su ambiente más cotidiano como el hogar y el vecindario, lo cual demuestra lo gratificante y significativo de este tipo de prácticas, más aún cuando las temáticas se relacionan con el área de Educación Física y enriquecen su diseño curricular.

Es importante destacar que los documentos (señalados anteriormente), que orientan tanto a los organizadores como a los estudiantes acampantes, ofrecen un acercamiento al desarrollo de un campamento, toda su estructura orgánica, sus labores, significados, entre muchas más cosas, puesto que contienen los datos necesarios para que las personas monten un campamento en su totalidad, desde cero, teniendo en cuenta que la perspectiva de estas guías prioriza el medioambiente, buscando que durante la práctica se obtenga el menor impacto ambiental. Es por eso por lo que durante la entrevista un estudiante enfatizó: "En temas relacionados con el ambientalismo se trabajó en equipo, siempre teniendo presente la regla de que no se debía maltratar la naturaleza", lo que favorece uno de los objetivos de la misma guía, ya que busca concienciar y sensibilizar a los estudiantes acerca de las diferentes maneras de montar un campamento, cumpliendo con los criterios de seguridad, realizando conjuntamente prácticas previas que se enmarquen dentro de la filosofía de "no dejar huella" y de "dejar los sitios mejor de lo que los encontramos".

Finalmente, los documentes revisados enseñan que esta clase de itinerarios es muy importante a la hora de tener en cuenta el diseño curricular, puesto que este mostrará de manera detallada el tipo de actividad a realizarse dentro del campamento educativo, lo cual es indispensable porque permitirá al grupo de personas encargadas de los aspectos curriculares hacer un tamizaje que posibilite enriquecer los elementos pedagógicos y didácticos del área de Educación Física, cumpliendo con sus fines, además de adaptarlo a las necesidades de la institución y de sus estudiantes.

Estructura orgánica de los campamentos escolares

Frente a la estructura orgánica de los campamentos, en la revisión documental (plan de estudios e informe) se hace evidente que en unas instituciones educativas la conformación de patrullas, como proceso organizacional del campamento, es un aspecto elemental que revela una línea de mando que surge en los docentes y se dirige a los integrantes de cada patrulla. En este orden de ideas y de acuerdo con lo sugerido en los documentos guía para el desarrollo de los campamentos, se requiere una estructura jerárquica, para lo que es necesario que el grupo de acampantes se subdivida en patrullas, de las cuales cada una contará con una jefe de patrulla que atiende las directrices de los coordinadores o de los directores (profesores) del campamento, quienes son la máxima autoridad. Lo anterior se relaciona directamente con lo manifestado por un estudiante durante la entrevista, quien mencionó: "Entonces el líder lo escogió el mismo grupo cuando se organizaba, él daba la instrucción de cómo se iba a hacer eso y cada grupo empezaba a hacer lo que tenía que hacer". Sin embargo, el estudiante líder no podía asumir una actitud dictatorial, pues tanto las tareas como las ideas o estrategias para desarrollarlas se realizaban con base en la opinión de todos los integrantes del equipo, lo que un estudiante entrevistado corroboró diciendo: "Dentro de los grupos no había un liderazgo como tal, todo era equitativo, todos opinaban, planeábamos cómo lo íbamos a realizar". De igual manera, otro estudiante afirmó: "Había un profesor con el rango más alto, fue elegido porque tenía más experiencia y ya llevaba trabajando más esto del campamento. El líder era el único que podía ir a reunirse y lo que le dijeran nos lo comentaba a nosotros, cuando el líder no podía o estaba haciendo otra cosa, podía ir el segundo jefe de patrulla".

Es importante recordar que, según la información suministrada por los instrumentos aplicados, se coincide también en que cada grupo o patrulla tenía la libertad de escoger a su propio líder o lideresa y, adicionalmente, en la mayoría de instituciones se elegía también un coordinador o líder general del campamento, quien tenía el acompañamiento directo y permanente de los docentes responsables. Evidencia de ello es lo expresado por una estudiante mediante la entrevista: "Bueno, eso es muy importante. Escogimos una persona

que fuera responsable, que fuese carismática, que fuera buena en cuanto a la comunicación, y de esa misma manera va a poder dar un consejo, una opinión o bien sea comunicarlo con el docente y, además, ella es una persona que siempre estaba disponible para uno, era muy ágil, muy colaboradora, entonces dijimos no, ya tiene que ser".

En la constitución de los grupos, patrullas o equipos de trabajo se tenían en cuanta algunos elementos que permitieran que dicha subdivisión contribuyera con el buen desarrollo del campamento. En este sentido, una de las estudiantes acampantes contó durante la entrevista: "Siempre trataban de dejarlo como las personas por temperamento, si había una persona que de pronto era conflictiva o cansoncito, entonces la dejaban con una persona que tuviera como respeto o de mayor edad para que el coordinara el grupo, entonces no se presentó ningún tipo de inconvenientes ni nada y como era mujeres aparte y hombres aparte". De su parte, uno de los docentes, a quien también se le entrevistó, sustentó: "Respecto a la estructura del campamento, establecemos una jerarquía en donde se ubica cada uno de los participantes del campamento, teniendo en cuenta un rol específico, que para el caso los docentes por obvias razones se sitúan en el nivel más alto, luego de los docentes se asigna a un estudiante elegido entre todos para que asuma la coordinación general, por supuesto, si así lo desea, y en cada uno de los subgrupos se elige a un líder y asume la jefatura de los demás campistas".

Metodología didáctica en el desarrollo del campamento educativo

Tanto el plan de estudio como algunos informes realizados por los estudiantes dan cuenta de que la metodología didáctica para el desarrollo del campamento resalta un riguroso ejercicio de capacitación previa en el que se ofrece a los estudiantes instrucción en las técnicas de campamento, enseñanza de nudos y amarres, preparación de alimentos y actividades conocidas como el paso de la manila y paso de la maraña, juegos, entre otros.

Esta información se armoniza con la obtenida mediante la entrevista a los estudiantes en donde, por ejemplo, una de los entrevistadas dijo: "Pues se inició con un precampamento en décimo, que fue un período en donde vivimos, pues se hizo la conformación de las patrullas y entonces ahí ya empezamos con el manejo y el aprendizaje de los nudos, también sobre cocinas y utensilios, también cómo hacer fogatas y el tema del plástico para las carpas, bueno, ahí fue como una vista general de lo que ya íbamos a ver como tal en once, que fue cuando ya realizamos el campamento. Ya ahí igual reforzamos todos los temas que vimos en décimo y pues ya los profundizamos un poco más y realizamos también fogatas dentro del colegio, eh, desayunos también realizamos ahí, o sea ya aplicándole un poco a la práctica para que ya estuviéramos como más preparadas para cuando llegáramos a hacer el campamento". Así mismo, otro

de los estudiantes entrevistados adujo lo siguiente: "Previo al campamento hubo un período escolar en el cual era solamente temas del campamento, las clases de Educación Física eran enfocadas a ir preparando a los grupos a los que se iban a enfrentar a ver en el campamento, todas las personas integrantes de décimo estaban accionadas para poder ir, pero básicamente por sus actitudes, comportamiento, sus fallas iban sacando gente. Nosotros éramos seis (6) grados décimo, en ese entonces se imaginarán la cantidad de personas que eran para que al final fueran prácticamente cincuenta (50) personas no más, entonces hubo un día que nos tocaba llevar para preparar un sancocho, nos tocaba ir a hacer un fogón en la parte de abajo del colegio y hacer el sancocho, hacer un almuerzo para llevarle a un profesor que diera el visto bueno o el visto malo a la comida y esa era la evaluación de un día". En este mismo ejercicio de entrevista un estudiante comentó: "En décimo, lo que recuerdo en cuanto a la información que se nos facilitó fue lo básico, formación de patrullas, funciones de un líder, código morse, nudos, también lo que es la representación de una patrulla, colores, logos, lemas y demás. Ya en grado once vimos construcciones, el tema de los alimentos, cómo cocinar, amarres, código morse, más o menos fue la información que se nos facilitó". Lo anterior deja ver con suficiente claridad que estas prácticas son mucho más que una simple salida a pernoctar fuera de casa con un grupo de estudiantes y docentes y permite comprender que el campamento requiere de una preparación previa de cada campista. En términos elementales, se divide en tres fases: pre, durante y poscampamento, las cuales deben desarrollarse con total responsabilidad para que la experiencia cumpla sus objetivos de manera exitosa.

En este orden de ideas, en la fase de precampamento se desarrolla el proceso de capacitación que algunas instituciones implementan en grado décimo y otras en los primeros períodos académicos del grado once, el cual consiste en la enseñanza de nudos, amarres, elaboración de fogones, preparación de alimentos, armada de camping, primeros auxilios, clave morse, técnicas de orientación y demás, de manera que cuenten con los conocimientos básicos para su participación en dicha práctica. Es importante mencionar que previo al campamento realizan una reunión de padres de familia con el propósito de ponerlos al tanto de los detalles técnicos de este, lo que significa que antes de dicha reunión los docentes organizadores ya tienen elegido el lugar de acampada, han estructurado un consentimiento informado, un listado de insumos y requerimientos, así como la ficha médica de cada participante.

El primer día del campamento se reúnen todos los estudiantes y docentes en la institución a la hora acordada y se disponen a subir los víveres (comprados con anticipación), el botiquín, las herramientas y los equipajes al bus, y de la manera más organizada posible se ubican, disponiéndose a viajar hacia el lugar de acampada.

Ahora bien, durante la recolección de información obtenida por la entrevista a los docentes, uno de ellos comentó algo relacionado con las acciones que se llevan a cabo durante el campamento: "Tenemos en cuenta la organización de la carpas, donde las niñas van a un costado y los niños al otro, las carpas de los docentes van en la mitad, y cuando se hacen las vigías, las guardias, por general nos distribuimos que vayan 4 niñas y 4 hombres, siempre buscamos que sea equitativo y así se distribuye dentro del curso. Están los encargados de las carpas, de la comida, de la letrina, pero siempre buscando esa igualdad, también les permitimos a ellos que se puedan organizar al interior de sus equipos, así logramos que lo hagan de acuerdo a su interés y se alisten para las pruebas, 11-1 participa contra 11-2 y así, la idea es que las actividades tengan destrezas físicas, mentales y de trabajo en equipo".
En este sentido, otro de los aportes que se extraen de la entrevista lo ofrece un docente al comentar: "Ya en los cuidados generales, se tienen en cuenta las vigilancias, la organización de herramientas, el lugar de la cocina, el cuidado del camping, y las actividades a desarrollar, donde la orientación y manejo de la brújula es importante para las actividades".

En este orden de ideas, al llegar al lugar de acampada, las patrullas tienen la instrucción de levantar el campamento (armar carpas, cocina, zapateros, tendederos, letrinas, tabúes, entre otros).

Lo anterior puede requerir todas las horas del primer día. Posteriormente, se desarrollan las actividades de convivencia en torno al juego, algunos deportes, actividades culturales o algunas destrezas físicas, como paso de manila, de maraña, pistas de obstáculos, carreras de observaciones y demás.

Respecto a la preparación de alimentos, cada patrulla prepara su propia comida, aunque también lo hacen con un solo fogón comunitario en el que una patrulla prepara el alimento de todos los acampantes y se van rotando el turno en las siguientes comidas.

En horas de la noche, se realizan algunas actividades culturales en torno a una fogata y luego, de acuerdo con la hora de descanso, todos van a dormir, a excepción de quienes tienen turno de primera guardia.

Otro de los docentes entrevistados mencionó: "En cuanto a la parte logística, a cada grupo le damos un color, les permitimos que tengan un logo para identificar a 11-1, 11-2, 11-3, entonces para poderlos organizar, primero lo de los cursos". De igual forma, agregó: "El ultimo día (3.°) los campistas se dedican a recoger (desarmar) el campamento, procurando dejar el lugar igual o mejor de como fue encontrado". Esto demuestra que existe una preocupación de los organizadores por hacer que el campamento se desarrolle de la manera más amigable posible con la naturaleza. Respecto a la parte final de esta práctica, un

docente expresó lo que se hacía en la fase de poscampamento: "Hacíamos una evaluación general, cuando llegábamos los estudiantes presentaban un video, como una especie de memorias de lo que hicieron en el campamento, más a manera de experiencia, que ellos cuenten por grupos de su vivencia, pero, por lo general, no se habla mucho en cuanto a la nota, sino que vivan la experiencia, pero la valoración se maneja diferente en cuanto al profesor de la tarde y el profesor de la mañana".

De esta manera, es evidente que las instituciones educativas que desarrollan esta práctica coinciden en muchos aspectos metodológicos, logrando que los aspectos técnicos y místicos del campamento se conviertan en una oportunidad lúdica para romper el esquema tradicional de educación y promover otras alternativas basadas en la experimentación y vivencia directa, procurando estimular en los estudiantes actitudes críticas y propositivas.

El campamento como estrategia educativa

La revisión documental no permitió reconocer con exactitud qué tipo de campamento realizan en las cuatros instituciones educativas que hicieron parte de este estudio. Sin embargo, de acuerdo con lo interpretado, el esquema organizacional de estas prácticas obedece más a campamentos de tipo recreativo, aunque con una serie de virtudes intrínsecas que le otorgan un valor agregado relacionado con los procesos educativos que conducen a los estudiantes a la apropiación de conductas favorables para la convivencia y la construcción de su autonomía. Parte de esto se encuentra en los manuales del movimiento Scout así como en la cartilla del programa de Campamentos Juveniles del Ministerio del Deporte (Colombia). Esto se correlaciona con lo expresado por un estudiante durante la entrevista: "El campamento le enseña a uno a depender de sí mismo, porque uno allá en el campamento tenía que estar pendiente de todas sus cosas, no había quien le cuidara lo de uno". De igual manera, la opinión de otro estudiante complementa: "Sí, llevarlo a usted a situaciones fuera de su cotidianidad en las cuales básicamente a usted le tocaba hacer su propia comida, lavar sus cosas si era necesario, dormir a la intemperie, una noche nos llovió, nos mojamos, se nos apagó la fogata. Eso fue bastante trágico, pero fue una experiencia chévere".

Lo anterior permite reconocer que las instituciones educativas implementan la práctica de campamento como una estrategia educativa que pretende romper el esquema tradicional ofrecido en la cotidianidad de los diferentes planteles, para generar un espacio distinto de aprendizaje, en el que no solo se replantea el ambiente o escenario educativo, sino que se incorporan temáticas que normalmente no se encuentran incluidas en las mallas curriculares, lo que se evidencia al ver el interés de organizar un campamento en donde los estudiantes aprendan –incluso de manera anticipada– a hacer nudos, amarres, fogones y

una serie de técnicas que le facilitarán la vida en dicha experiencia y, paralelo a esto, el acto de pernoctar con sus compañero lo obligue a aflorar niveles de tolerancia y demás valores como el respeto, la amistad, la honestidad, la solidaridad, entre otros. Lo que en un salón de clases amparados únicamente de abordajes teóricos con mínimas posibilidades de contexto no podría realizarse.

En esta misma línea, se puede decir que el campamento se consolida como una estrategia educativa que tiene inmersa muchas alternativas para la estimulación de la dimensión lúdica de los estudiantes. Es por eso por lo que uno de ellos afirma: "Pues en sí, en el colegio llegaba el período de campamento y todo era felicidad". Esto se relaciona con la opinión de otro estudiante, quien menciona: "En términos de convivencia aprendí la confianza porque precisamente en una prueba que se llamaba la prueba de maraña nos tapaban a todos los ojos, solo dejaban al líder viendo y tenemos que confiar en esa persona por donde ella nos llevara, era algo complicado porque primero uno no se habla mucho con esa persona y, segundo, pues iba con los ojos tapados y pues peor, entonces, no había otra opción que confiar en la persona que nos guiaba, porque no creo que nos fueran a hacer una la maldad en la prueba". Estos testimonios permiten ver el complemento existente entre el ambiente lúdico generado por la experiencia de campamento y el aprendizaje significativo del estudiante logrado a partir de la vivencia plena, la cual ha sido de alguna manera conducida por el o los docentes que planifican las actividades. En ese sentido, uno de los docentes dice: "Yo busco siempre que el estudiante cuente su experiencia, pues de esa manera retoma los elementos que más lo marcaron en la práctica, que suelen ser las horas de centinela, el hecho de cocinar para el grupo, las pruebas, las adversidades que ofrece el clima, etcétera". Esto deja claro que las anécdotas que surgen a partir de momentos críticos o de extrema felicidad se grabarán más fácilmente en la memoria de los estudiantes y de los docentes, haciendo que las reflexiones que se originan paralelo a dichas experiencias contribuyan en la construcción y fortalecimiento de su carácter, identidad, sapiencia y, por su puesto, de sus habilidades sociales.

Es por esto por lo que uno de los docentes argumenta que "los elementos formativos que se desarrollan en el campamento difícilmente se pueden desarrollar en otro escenario, pues en el colegio, en un club deportivo, en un grupo de teatro o danzas no cuentan con las oportunidades que ofrece el campamento para reconocer al otro y reconocerse a sí mismo en términos de debilidades y fortalezas". Del mismo modo, otro de los docentes manifiesta: "El campamento se puede catalogar como una experiencia que le ofrece a la educación física un panorama tal vez no innovador, pero sí diferente para el desarrollo de sus propósitos".

Sin embargo, atendiendo a la información resultante de los instrumentos aplicados en este estudio, es oportuno recordar que el campamento, como

estrategia pedagógica, es el resultado de un ejercicio de planeación que requiere una preparación previa de los estudiantes para poder materializar con éxito esta experiencia, pues por sí solo el campamento se podría confundir con un paseo o una excursión sin propósitos claros. Uno de los docentes coordinadores de esta práctica afirmó en la entrevista: "En este orden de ideas, se logra entender que el campamento tiene una preparación previa tanto de aspectos técnicos como organizacionales y logísticos, lo que garantiza que el acampante tenga total claridad del rol que desempeñará durante la acampada, así como del compromiso que debe asumir con su patrulla y la organización general del campamento".

Cabe aclarar que la disposición de los estudiantes en relación con el campamento se construye paulatinamente a partir de las pequeñas inducciones que se ofrecen al grupo de estudiantes tiempo antes de la práctica, lo que les permite que se visualicen en esta experiencia tal como lo señala uno de los docentes: "El componente lúdico que surge en una experiencia de campamento atrapa la atención de los estudiantes y antes del campamento se imaginan muchas cosas, intercambian ideas con sus compañeros respecto a las actividades que se desarrollarán y se generan muchas ansiedades y muchas expectativas, lo que casi no sucede con otras asignaturas que ellos califican como rutinarias".

Así mismo, el campamento, como estrategia pedagógica, incide no solamente en aprendizajes propios de la educación física, sino en aspectos completamente transversales en el desarrollo integral de los estudiantes, pues la motivación que aflora en ellos cuando se les ofrece como premio la posibilidad de participar en el campamento los conduce a mejorar sus conductas, adaptándolas para la convivencia, y a responder a las expectativas de los docentes frente a sus compromisos, lo cual se puede corroborar con lo expresado por uno de los estudiantes participantes, quien dice: "Superbuena la experiencia, quisiera volver a hacerla por todo lo que uno aprende y lo cambiado que sale uno de allá, sale uno renovado, transformado, es difícil, pero después de dos días uno allá eso es súper… yo quisiera volverlo a repetir".

Todo lo anterior demuestra que el campamento es una estrategia pedagógica tan efectiva que los estudiantes, en su mayoría, están dispuestos a asumir sus compromisos para poder participar de él, tal como lo señala uno de los alumnos que hicieron parte de esta práctica: "Para ir al campamento la condición era que durante todo el año no debía haber un registro en el libro verde, es decir, faltas de disciplina, porque se quería evitar que se llevaran gente indisciplinada, que no fueran a cooperar, que tomaran de relajo y creo que no se podía perder cierto límite de materias".

Por todo lo anterior, este estudio determinó que las estructuras de aprendizaje influyen en el desarrollo de habilidades sociales, dependiendo del

acompañamiento que haga el docente. En tal sentido, la que más requiere cercanía entre los estudiantes y el docente es la cooperativa, además, su naturaleza favorece la interacción permanente entre los estudiantes, exhortándolos a intercambiar ideas, trabajar juntos, conocer las fortalezas de sus pares aprendiendo a valorarlas y armonizarse con ellas, sin llegar a reducir sus aportes al grupo, pensando en que otro lo puede hacer mejor. Así mismo, tolerar las debilidades de los demás integrantes del equipo, promoviendo acciones que permitan su mitigación.

La investigación realizada logró demostrar que, pese a la intención de los docentes por promover el aprendizaje cooperativo durante las prácticas de campamento, este no se dio en su totalidad, ya que desconocen los elementos constitutivos de esta estructura de aprendizaje. No obstante, sí se encontraron evidencias importantes que dan muestra de los valiosos aportes que las actividades desarrolladas generan frente al fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes participantes.

En otras palabras, los docentes planifican el campamento a partir de intereses pedagógicos que propenden, entre otras cosas, por el fortalecimiento de habilidades sociales, para lo cual tratan de implementar las tres estructuras de aprendizaje, queriendo ofrecer a sus alumnos de manera especial oportunidades de aprender cooperativamente, aunque durante la preparación de los estudiantes para la experiencia de acampar hacen uso permanente de las estructuras individual y competitiva; sin embargo, a estas también le incorporan aspectos que sensibilizan a los acampantes sobre comprender que la vida es más armoniosa cuando las relaciones interpersonales se llevan a cabo en un marco de habilidades sociales.

Cabe agregar que las estructuras de aprendizaje individual, competitiva y cooperativa pueden tener lugar en las prácticas de campamento y contribuir en el fortalecimiento de habilidades sociales, siempre y cuando el docente coordinador de la experiencia de acampar haya diseñado un componente metodológico y didáctico que le facilite el cumplimiento de los propósitos educativos, pues es necesario aclarar que la estructura de aprendizaje la escoge y organiza el o los docentes responsables de acuerdo con la actividad a desarrollar y, a su vez, es preciso mencionar que la estructura implementada favorece el origen de un ambiente de aprendizaje que va en su misma línea, es decir, competitivo, individual o cooperativo.

6 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los campamentos educativos se constituyen como un escenario de convivencia que privilegia el aprendizaje de temáticas abordadas a lo largo de los diferentes periodos académicos estructurados en las instituciones educativas, adicionalmente posibilitan el fortalecimiento de valores tales como el respeto, la tolerancia la honestidad entre otros.

Lo anterior se relaciona con lo argumentado por Gómez, Gonnet y Lema, (2017) quienes afirman a este tipo de prácticas Se les reconoce como una herramienta básica en el desarrollo integral de los individuos, porque estimula la afectividad, la creatividad, la sociabilidad, la espontaneidad, la autonomía, al igual que las habilidades sociales y éticas. De igual manera los campamentos se asumen por los docentes como una oferta de posibilidades de convivencia enmarcada en el respeto no solo entre compañeros sino con el propio entorno natural en donde se realiza dicha práctica, es por ello que Monge (2019) afirma que el campamente facilita a los niños momentos de convivencia y oportunidades de aprendizaje significativo, así como alternativas educativas que los conduzcan hacia la autonomía, seguridad, confianza y auto estima, todo en un ambiente de confraternidad y sensibilidad por el entorno natural.

Cabe mencionar que, las actividades que nutren la práctica de los campamentos educativos deben ser prediseñadas y estructuradas con un alto componente didáctico, que invite a generar espacios de reflexión en los que de manera participativa los campistas le encuentren mayor sentido a las experiencias deportivas, artísticas, ambientales o culturales, de suerte que más allá del espacio del entretenimiento o divertimiento la connotación educativa de estas experiencias surja sin ningún tipo de restricción, en este sentido, Serniz (2020) sugiere que en los campamentos se desarrollen actividades de convivencia en las que se interactúe con los habitantes de la localidad donde se acampa, potenciando así sensibilidades sociales de los campistas y motivándolos a la ampliación de su círculo de amigos.

Por otro lado, es necesario resaltar que los saberes potenciados durante las experiencias de campamento educativo afloran en lo agreste del campo durante cada segundo de convivencia, pero luego se extrapolan a la cotidianidad de la ciudad, lo cual se refleja en la disposición de los estudiantes que durante dichas prácticas reconocieron el valor del hogar, el bienestar de su vivienda, el agua fría de la nevera, la comodidad de la ducha, etc. entendiendo que en muchas ocasiones las personas se quejan por algo que realmente no amerita. Este tipo de experiencias contribuyen significativamente con la formación de personas independientes, propositivas y reflexivas que suelen generar aportes notables al tejido social.

Por lo anterior Corcuera (2017) señala que, respecto al desarrollo social, es fundamental para que los alumnos asimilen formas de convivencia con otras personas en lugares distintos a los de su zona de confort, lo que ayuda al desarrollo de su personalidad, al fortalecimiento de su autonomía mientras van logrando de esta manera desarrollar su personalidad, ganar autonomía para llevar a cabo los compromisos cotidianos y aproximarse cada vez a la madurez que se requiere para ser capaces de responder por sí mismos.

No obstante, Mantiñán y Ramirez (2017) consideran necesario proponer actividades integradoras que conlleven a la generación de sentido de pertenencia institucional mediante la conformación de lazos de amistad que faciliten el afianzamiento de pactos de convivencia establecidos en la institución educativa. Por lo tanto, se puede considerar que la práctica de campamentos educativos mediante su manual de convivencia contiene elementos que facilitan el fortalecimiento de habilidades sociales tanto simples como complejas, favoreciendo de esta manera el clima organizacional dentro del campamento, pero también fuera del mismo, al llegar a la cotidianidad tanto de las actividades escolares como familiares.

En esta misma línea, el campamento educativo planeado con énfasis en el fortalecimiento de habilidades sociales, requiere de unas estructuras de aprendizaje muy bien desarrolladas, privilegiando el aprendizaje cooperativo, que por antonomasia se constituye de una serie de factores que desencadenan la adquisición o reafirmación de patrones comportamentales de los participantes, para esto es fundamental tener presente lo expuesto por Crespo (2018) quien asegura que durante la realización de las actividades se producen habilidades sociales, siempre y cuando se tenga presente la conformación de grupos heterogéneos, la edad, de los integrantes de cada equipo, las formas de comunicación y demás elementos cruciales para el alcance de los objetivos educativos del campamento.

De igual forma, desde el trabajo en equipo, el grupo ayuda a que se genera una mayor confianza, y esto genera que se pueda convivir mejor con las demás personas y a valorar las cosas, por ejemplo, antes del campamento los estudiantes no se tomaban el tiempo para solucionar los conflictos, luego del campamento, ya intentan saber porque no logro simpatizar con alguna persona.

Fuentealba afirma que "Los participantes pertenecientes a las dependencias municipal y particular subvencionado consideran mayoritariamente que serían felices al vivir una experiencia entretenida y de aprendizaje, junto con el hecho de relacionarse de manera positiva con sus pares y generar vínculos de amistad". Los estudiantes quisieran volver a vivir la experiencia, por lo significativo y los cambios que tienen luego del campamento, donde valoran la intención del

campamento y quisieran seguir viviendo situaciones que ayuden a la superación de retos, porque disfrutaron cada momento, las actividades, estar bajo la lluvia, en contacto con la naturaleza, aprender a relacionarse con los demás, y todos concuerdan que el tiempo del campamento debería ser más extenso.

Así mismo, en cuanto a la cooperación, todos podían opinar, dieron su punto de vista y aportaron a las decisiones del grupo, para Escorcia y Gutiérrez (2001) la cooperación es "la posibilidad de compartir el trabajo entre cursos y niveles diferentes, en la realización de actividades conjuntas, acciones que pueden ser de índole académica, cultural o recreativa".

Por otro lado, es común asociar el campamento educativo con actividades de integración, Romero (2011) se refiere a integración en la educación física como el poder "...participar en todo tipo de actividades, evitando así la discriminación por sus características personales, sexuales, físicas, sociales y culturales." es decir, que todos puedan participar en conjunto y con un mismo objetivo al mismo tiempo que se aprende, sin necesidad de que haya rivalidades, por ejemplo, según los relatos, para los estudiantes es gratificante que en las actividades todos los estudiantes participaban según sus cualidad, inclusive a la hora de escoger el líder de la patrulla se hizo de forma democrática y esto ayudo a crear un ambiente óptimo para el aprendizaje, donde unos ayudan a otros y se piensa de forma grupal.

Procurando tener presente la temática para dar paso a la interpretación de los datos recogidos, se hace necesario traer a la mesa el concepto de habilidad social y por supuesto el de la asertividad, pues bien, se recordará una concepción frente a las habilidades sociales de uno de los pioneros en estudiarlas como lo es Michelson (1987), quien señala que una conducta socialmente habilidosa se caracteriza por ser una habilidad adquirida por aprendizaje, que incluye comportamientos verbales y no verbales, que exige respuestas efectivas y apropiadas condicionadas por el medio.

Por otra parte, retomado un concepto un poco más actual, tenemos a Bonadrez y Carrillo (2019) quienes aportan que las habilidades sociales son ese repertorio de conductas, pensamientos y emociones que nos permiten relacionarnos de forma sana con otras personas. Por otro lado, tenemos al concepto de asertividad del cual nos relata Naranjo (2008) que es la defensa de los derechos individuales, la habilidad para expresar sentimientos y pensamientos, respetando los derechos del otro, pero intentando alcanzar la meta propuesta.

UNESCO (2015) define el currículo como el producto de un proceso de selección y organización de "contenidos" relevantes por las características, las necesidades y aspiraciones de la sociedad, y que abarca las finalidades y los objetivos de la educación, los planes y programas de estudio, la organización de

las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como las orientaciones respecto a la evaluación de lo que se ha aprendido. En cada contexto existen ciertas necesidades que deben ser cubiertas para este caso por las HHSS, es aquí donde las instituciones como encargadas del cumplimiento de estos fines establecen planes de acción que aporten a logro de los fines educativos, para ello las instituciones se apoyan en herramientas como lo es el campamento educativo.

7 CONCLUSIONES

Los estudiantes de los colegios Instituto Técnico Industrial, Colegio Nacionalizado Femenino de Villavicencio, Institución Educativa Juan Pablo II y la Institución Educativa Guillermo Niño Medina, perciben los campamentos educativos como una actividad enriquecedora para su proceso de formación, aportando conocimientos para la vida, como lo son destrezas y habilidades que se pueden afrontar en el día a día, además de ser una actividad donde se adquieren valores y se aprende a conocer y entender a los demás, es decir, que se desarrollan competencias desde el ámbito personal, social y cultural, todo esto apoyándose en actividades de ocio al aire libre. Esto último es importante, ya que, si hablamos de percepción, el medio natural es idóneo, debido a que ayuda a explorar nuevas sensaciones y explota las capacidades de cada participante.

Continuando, uno de los factores más importantes en el campamento educativo es el trabajo en equipo, ya que, según lo estudiantes, normalmente en la educación se incentiva a la competencia y al trabajo individual. De esta forma ayuda a comprender a que la sociedad exige trabajar en grupo y de esta manera se realizan tareas o asignaciones con mayor facilidad, además, convivir con los diferentes alumnos ayuda adesarrollar valores como la empatía, la responsabilidad, la tolerancia, entre otros, por consecuencia, podemos afirmar, que esta actividad ayuda a tener una formación integral, mezclando actividades físicas, procesos cognitivos y la parte axiológica.

Por último, el campamento sirve como una alternativa para la clase de educación física y es hacer ver que no es solo ejercicio, en particular, los estudiantes recomiendan la práctica y logran ver la importancia de estas actividades dentro del plan de estudios, donde expresan que todo lo que han visto durante el año les sirve para el campamento.

Adicionalmente, consideran que esta práctica debe ser herramienta de apoyo para la educación, ya que las materias básicas y los métodos de aprendizaje tradicionales no generan espacios idóneos para aprender, por ende, contar con el campamento educativo como actividad en el colegio les genera alegría, entusiasmo y diversión, por lo cual ayuda a un cambio en la actitud del estudiante.

Por otro lado, la triangulación metodológica propicia concluir que existe la iniciativa de hacer de la práctica de campamento una oportunidad para el buen desenvolvimiento de los practicantes, empleando actividades, discursos y contenidos que favorecen ambientes de aprendizaje de acuerdo con la situación dada. Durante el desarrollo de la práctica se ven reflejados dos tipos de

aprendizaje, el competitivo y el cooperativo, este último predomina dentro de las patrullas. Así pues, la cooperación intragrupo con competición entre grupos es superior a la competición interpersonal, por lo que al desempeño y la adquisición de aprendizaje y habilidades de los aprendices se refiere. Ahora bien, el ambiente de aprendizaje individual se ve involucrado en caso tal que el estudiante no asista a dicha práctica, se vuelve ajeno a los otros ambientes. En ese sentido se ven obligados los coordinadores de replantear y reorganizar la estructura y el desarrollo del campamento teniendo en cuenta todo tipo de características y particularidades, en la medida de lo posible permear siempre el ideal del campamento para el completo desarrollo de la educación física en los estudiantes.

En este sentido los documentos presentados evidencian el componente teórico que pueden llevar a la práctica de un campamento educativo, como lo son los cuidados generales de los sitios de acampada, el montaje de una carpa, sus cuidados, las patrullas, sus líderes entre muchos más aspectos que hacen interesante el campamento, además, en la guía se informa el paso a paso a la hora de llevar a cabo un campamento todos los conocimientos que son fundamentales para cada una de las situaciones y que son organizadas por la institución a la hora de decidirse realizar un campamento educativo que cumpla con todos los aspectos necesarios para obedecer a los parámetros educativos del ministerio de educación, sirviéndole y favoreciéndole para el desarrollar un diseño curricular en la institución educativa en específico en el área de educación física, que es un área que puede desarrollarse muy bien dentro de este tipo de actividades conforme lo menciona Pinos "La Educación Física al aire libre se centra en el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas técnicas y recursos que permiten desenvolverse o practicar actividades físicas lúdico-deportivas en la naturaleza, con seguridad y con el máximo respeto de su conservación; disfrutando, compartiendo y educándose en ella" reforzado con los conocimientos y aportaciones de un campamento educativo, en definitiva integrar este tipo de prácticas campamentiles al interior del diseño curricular del área de educación física contribuirá con el proceso formativo y educativo de los estudiantes en la institución educativa, sin embargo, no se proporcionaron más documentos que dieran fe de que se plasman en dicho diseño curricular del área de educación física dentro de la institución educativa.

Así mismo, se establece la presencia de los componentes pedagógicos dentro del proceso organizacional de los campamentos educativos, puesto que, en os diferentes documentos se menciona aspectos fundamentales, como la planeación con anterioridad, dando a entender el esfuerzo que se hace para que todo marche según los puntos establecidos, cumplimiento al aspecto importante de los componentes pedagógicos en las prácticas de campamento, estamos hablando del ¿cuándo? Ya que esta, establece el momento adecuado para realizar cada actividad en cada momento en específico en una práctica de

campamento, así mismo, dentro de esta planeación, se evidencia el desarrollo de actividades que muestra otro componente, en este caso el ¿cómo? Pues en él, se organizan estratégicamente cada actividad, donde influye cada aspecto, desde los materiales, los lugares, su ubicación, la designación de patrullas, lideres, etc. dándole esa esencia que caracteriza el campamento educativo y mostrando la unión de todos estos ítems para llegar al siguiente componente, el ¿para qué? En el cual, se da respuesta a la pregunta, y se define el fin de realiza este tipo de actividades, puesto que, enseña a cada uno de los estudiantes aspectos fundamentales que se pensaron desde la pedagogía y que deben ser utilizados constantemente para que le den el norte a la institución educativa en cada momento durante la planeación y así desarrollar el campamento educativo de la mejor forma posible.

Por último, se evidenciaron a través del documento la percepción y la interacción social que hubo entre los participantes de dicho campamento, pues la mayoría de los trabajos eran en equipo, no obstante, también de forma individual en el caso de los centinelas donde se "sacrifican" unos por buscar un bien común, al haber tanta interacción entre iguales en ese periodo en el campamento, surgen diferentes situaciones que contribuyen a la estimulación del uso de las habilidades sociales tales como la solidaridad, la empatía, el saber escuchar y por supuesto la asertividad la cual consiste en saber expresar y recibir ideas, lo que permite traer a colación las características mencionadas en el documento para los líderes de campamento, en el cual, evidencia el contraste de información con los conceptos como la asertividad y la empatía, que hacen parte de las habilidades sociales complejas según Costales, Fernández y Macías 2014, pues estas habilidades sociales complejas encierran o más bien son un complejo de las HS simples tales como él saber escuchar, pedir la palabra, dar las gracias, dar cumplidos o elogios, etc. Estas son de suma importancia para la interacción en un contexto social para desenvolverse de una manera satisfactoria intentando generar inconvenientes con las personas que están a su alrededor.

REFERENCIAS

Abella, C. L. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano. *Revista Nacional de Investigación Memorias, 8*(13), 277–288.

Abella, M., Fonseca, F., Piratova, D., & Ruiz, L. (2018). *Módulo profundización en recreación y manejo del tiempo libre*. Universidad Santo Tomás.

Acosta-Corporan, R., Martín-García, A., & Hernández-Martín, A. (2019). Uso de las metodologías de aprendizaje colaborativo con TIC: Un análisis desde las creencias del profesorado. *Digital Education Review, 35*, 309–323.

Aguilar, L., & Incarbone, O. (2005). *Recreación y animación: De la teoría a la práctica*. Editorial Kinesis.

Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica, 15*(1), 35–56.

Andueza, J., & Lavega, P. (2017). Incidencia de los juegos cooperativos en las relaciones interpersonales. *Movimento, 23*(1), 213–227.

Angulo, C. (2017). La "fenomenología de la percepción" de Merleau-Ponty como sustento del enfoque enactivo de la cognición [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN. https://bit.ly/3OCbcmo

Atxurra, C., Villardón-Gallego, L., & Calvete, E. (2015). Diseño y validación de la Escala de Aplicación del Aprendizaje Cooperativo (CLAS). *Revista de Psicodidáctica, 20*(2), 339–357.

Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos, 40*(161), 181–194.

Balconi, M., & Bortolotti, A. (2012). Empathy in cooperative versus non-cooperative situations: The contribution of self-report measures and autonomic responses. *Applied Psychophysiology and Biofeedback, 37*(3), 161–169.

Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research, 15*(2), 219–234. https://doi.org/10.1177/1468794112468475

Bermejo-Díaz, J. M., Pulido-Salas, D., Galmés-Panadés, A. M., Serra-Payeras, P., Vidal-Conti, J., & Ponseti-Verdaguer, F. J. (2021). Educación física y universidad: Evaluación de una experiencia docente a través del aprendizaje cooperativo. *Retos, 39*, 90–97.

Blanco Ilari, J. I. (2005). La fenomenología hermenéutica de la persona según Paul Ricoeur. *Revista de Filosofía y Teoría Política, (36)*, 29–52.

Bolio, J. A. P. (2013). Husserl y la fenomenología trascendental. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (65)*, 20–29.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España Editores.

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.

Casey, A., & Fernández-Río, J. (2019). Cooperative learning and the affective domain. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 90*(3), 12–17.

Castañeda, L. (2011). *Campamentos*. Kinesis.

Ceballos, E. M., Correa, N. T., Correa, A. D., Rodríguez, J. A., Rodríguez, B., & Vega, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación, 359*, 554–579.

Cellard, A. (2012). El análisis documental. En J. Poupart (Ed.), *La investigación cualitativa: Enfoques epistemológicos y metodológicos* (pp. 295–316). Fondo de Cultura Económica.

Chu-García, M. V. (2013). La objetividad de los valores en Husserl y Scheler: Una "disputa fenomenológica". *Investigaciones Fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología, (4)*, 279–293.

Clavijo, N. (2009). *Campamentos para educar: Planificación y desarrollo*. Universidad de Pamplona; Kinesis.

Crespo, A. (2018). *El campamento en el medio natural*. Universidad de Valladolid.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE.

Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations, 2*(2), 129–152.

Díaz, H. A. (2008). *Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica*. Editorial Magisterio.

Dinghi, P. A., Guzmán, N. V., & Monti, D. S. (2020). Jugando con dragones: Una experiencia lúdica como introducción a los conceptos filogenéticos en la enseñanza de la biodiversidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 17*(1), 1201-1–1201-16.

Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Estela.

Esguerra, M. D. M. (2018). El mundo en la fenomenología de Heidegger: Una aproximación a *Los prolegómenos para una historia del concepto de tiempo*. *Praxis Filosófica, (46)*, 151–169.

Falero, R., & Waldemar, R. (2013, 9–13 de septiembre). *Pedagogía de la expresión y su aplicación metodológica en campamentos educativos* [Ponencia]. 10.º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. https://bit.ly/44P5fZd

Fernández, M., & Espada, M. (2016). Actitud del profesorado de educación física frente al aprendizaje cooperativo. *Movimento: Revista de Educação*

Física da UFRGS, 22(3), 861–876.

Fernández-Río, J. (2017). El ciclo del aprendizaje cooperativo: Una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos, (32)*, 264–269.

Ferrer, M. E. L., & Sánchez, K. R. (2011). El campamento como programa didáctico: Hacia una propuesta teórico-metodológica para su implementación en los museos. *Actualidades Investigativas en Educación, 11*(1).

Gago-Galvagno, L. G., Periale, M., & Elgier, A. M. (2018). Los juegos cooperativos y competitivos y su influencia en la empatía. *Horizonte de la Ciencia, 8*(14), 77–86.

Gallardo, J. A., & Gallardo, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: Revista Educativa Digital, (24)*, 41–51.

Garaigordobil, M. (2008). Assessment of the effects of a cooperative play programme for children aged 10–11 years on social adaptation and on the perception that parents, teachers and peers have of children's prosocial behaviours. *Infancia y Aprendizaje, 31*(3), 303–318.

García-Martínez, S., Sánchez-Blanco, P., & Ferriz-Valero, A. (2021). Metodologías cooperativas versus competitivas: Efectos sobre la motivación en alumnado de EF. *Retos, 39*, 65–70.

Gómez, A., Gonnet, A., & Lema, R. (2017). Fundamentos de los campamentos educativos: Análisis de la primera Consulta sobre Campamentos realizada por la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes (1961). *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte, 10*(10), 24–37.

González, N. Y., Carnero, M., & Navarrete, Y. (2021). Lúdica y situación social del desarrollo: Una nueva mirada a la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(3), 29–37.

González, N., García, R., & Ramírez, A. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios Pedagógicos, 41*(1), 111–124.

Guette, M., Bonilla Cruz, N., & Hernandez-Peña, Y. K. (2019). El deporte como intervención del tejido social para la paz: Estado del arte. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 38*(5), 674–681.

Gutiérrez-Marín, E., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., Aguilar-Jurado, M., & Samalot-Rivera, A. (2019). Conductas de "juego justo" y de "habilidades sociales" de los niños y niñas en las clases de educación física en educación primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 14*(2), 130–134.

Heidegger, M. (1988). *La fenomenología del espíritu de Hegel*. Alianza Editorial.

Held, K. (2007). La finitud del mundo: Fenomenología en transición de Husserl a Heidegger. En *Anuario Colombiano de Fenomenología* (Vol. 1). Universidad Tecnológica de Pereira.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.Huizinga, J. (2005). *Homo ludens*. Alianza

Husserl, E. (1993). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Fondo de Cultura Económica.

Jiménez, C., Dinello, R., & Alvarado, L. (2002). *Recreación, lúdica y juego: Neurociencia, pedagogía para el siglo XXI*. Editorial Magisterio.

Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century [Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI]. *Anales de Psicología, 30*(3), 841–851.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.

Lema, R., & Verrastro, V. (2013). Campamentos educativos para el siglo XXI: Percepciones de referentes de establecimientos e instituciones educativas en Uruguay. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte. (Faltan volumen, número y páginas.)*

León del Barco, B., Felipe-Castaño, E., Mendo, S., & Iglesias, D. (2015). Habilidades sociales en equipos de aprendizaje cooperativo en el contexto universitario. *Psicología Conductual: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud, 23*(2), 191–214.

López, N. (2008). *Competencia social y cívica: Concepto, evaluación y programas de intervención. (Documento no publicado; falta editorial/institución.)*

Marles Betancourt, C., Peña Torres, P., & Gómez Cano, C. A. (2018). La lúdica como estrategia para la educación y cultura ambiental en el contexto universitario. *Revista UNIMAR, 35*(2), 283–292.

Martínez, A. (1995). *Fenomenología y teoría de la literatura en Jean-Paul Sartre* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG. https://bit.ly/3MSGa8E

Martínez, G. (2017). Los desafíos grupales de la cooperación en la educación. *Polis, 13*(1), 113–142.

Martínez, J. (2009). Diversos condicionamientos del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Maset, P. (2009). *Nueve ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Graó.

Maslow, A. (2016). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Editorial Kairós.

Matallana, J. (2019). *Implementación de un eje ambiental en el programa Campamentos Juveniles Tabio*.

Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana: Una opción para el futuro*. Biblioteca CF+S.

Mejía, J. (2010). Guía básica para organizar un campamento recreativo y

formativo. *Revista Educación, 34*(2), 183–196.
Metzler, M. (2011). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Routledge.
Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Serie lineamientos curriculares: Educación física, recreación y deportes*. Editorial Magisterio.
Miranda-Correia, M. (2006). Jogos cooperativos: Perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 27*(2), 149–164.
Molina, M., Benet, A., & Doménech, A. (2018). La tutoría entre iguales: Un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista Complutense de Educación, 30*(1), 277–292.
Monge, I. (2019). *El campamento educativo como recurso pedagógico*. Universidad de Valladolid.
Monjo, A. (1994). Entrevista a Manfred Max-Neef: Hacia un desarrollo a escala humana y una política participativa. *Ecología Política, 7*(1), 7–13.
Mora, Á. G. (1992). Manual para la organización de campamentos en instituciones educativas privadas en secundaria. *Revista Educación, 16*(1), 147–151.
Noy Martínez, M. O., & Jaimes Jaimes, G. (2019). La lúdica: Estrategia curricular para la convivencia escolar. *Actividad Física y Deporte, 5*(2), 40–57.
Núñez Ríos, G., Márquez Núñez, E., Guerrero Cuentas, H., Magdaniel Durán, M., & Silvera Goenaga, B. (2019). La metodología lúdica como dinamizador de las conductas prosociales. *Lúdica Pedagógica, 1*(30), 21–29.
Omeñaca, R., & Puyuela, E. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Paidotribo.
Onofre, C. (2009). *Didáctica de la educación física: Un enfoque constructivista*. INDE.
Orlick, T. (2008). *Juegos y deportes cooperativos: Desafíos divertidos sin competición* (3.ª ed.). Editorial Popular.
Osés, R. M., Duarte, E., & Pinto, M. D. (2016). Juegos cooperativos: Efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6.º grado de escuelas públicas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(3), 176–186.
Paredes, J. (2017). *Juego, luego soy: Teoría de la actividad lúdica*. Wanceulen Educación.
Perez, P. (2000). *Educar hacia la autorregulación: Conceptualización, evaluación e intervención. (Documento no publicado; falta editorial.)*
Pommier, É. (2017). *La fenomenología de la donación de Jean-Luc Marion*. Prometeo.
Real Academia Española. (2022). Juego. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). https://dle.rae.es/juego
Real Academia Española. (2022). Ludopatía. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). https://dle.rae.es/ludopat%C3%ADa
Real Academia Española. (2022). Recreólogo. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). https://dle.rae.es/recrear *(El enlace parece corresponder a "recrear". Verificar término consultado.)*

Real Academia Española. (2022). Sufijo -ista. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). https://dle.rae.es/-ista

Redondo, P. (1999). Heidegger ante la fenomenología de Husserl. *Contrastes: Revista Internacional de Filosofía, (4)*, 113–131.

Rivera-Vargas, P., Neut, P., Luccini, P., Pascual, S., & Prunera, P. (2018). *Pedagogías emergentes en la sociedad digital*.

Rizo-García, M. (2015). Construcción de la realidad, comunicación y vida cotidiana: Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, 38*(2), 19–38.

Rodríguez Toro, E. (2017). Ocio, ociosidad y recreación en América Latina. *Crítica y Resistencias: Revista de Conflictos Sociales Latinoamericanos, (5)*, 159–176.

Rodríguez, D. F., & Soler, A. M. (2021). Alternativa recreativa para el aprovechamiento del tiempo libre de los jóvenes. *Athlos: Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte, (24)*, 15–33.

Ruiz, L. (1995). *Competencia motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Gymnos Editorial.

Sáez de Ocáriz, U., & Lavega, P. (2013). Transformar conflictos en educación física en primaria a través del juego: Aplicación del índice de conflictividad. *Cultura y Educación, 25*(4), 549–560.

Sánchez-Molina, A., González-Martí, I., & Hernández-Martínez, A. (2021). Percepción del profesorado de educación física sobre el aprendizaje cooperativo y su relación con la inteligencia emocional. *Retos, 41*, 735–745.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.

Simoni, C., Santillana, H., & Díaz, A. (2011). El aprendizaje cooperativo: Una aproximación a la tutoría entre iguales en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Física del BINE. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 2*(3), 134–152.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). SAGE.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de caso*. Morata.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.

Topping, K. (2015). Peer tutoring: Old method, new developments / Tutoría entre iguales: Método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje, 38*(1), 1–29.

Trilla, J. (1989). *Tiempo libre y educación infantil* (Enciclopedia práctica de la pedagogía). Planeta.

Uriz, N. (2005). *El aprendizaje cooperativo*.

Velázquez, C. (Coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en educación física: Fundamentos y aplicaciones prácticas*. INDE.

Vélez, J. (1990). Max Scheler. *Ideas y Valores, 39*(82), 9–32.

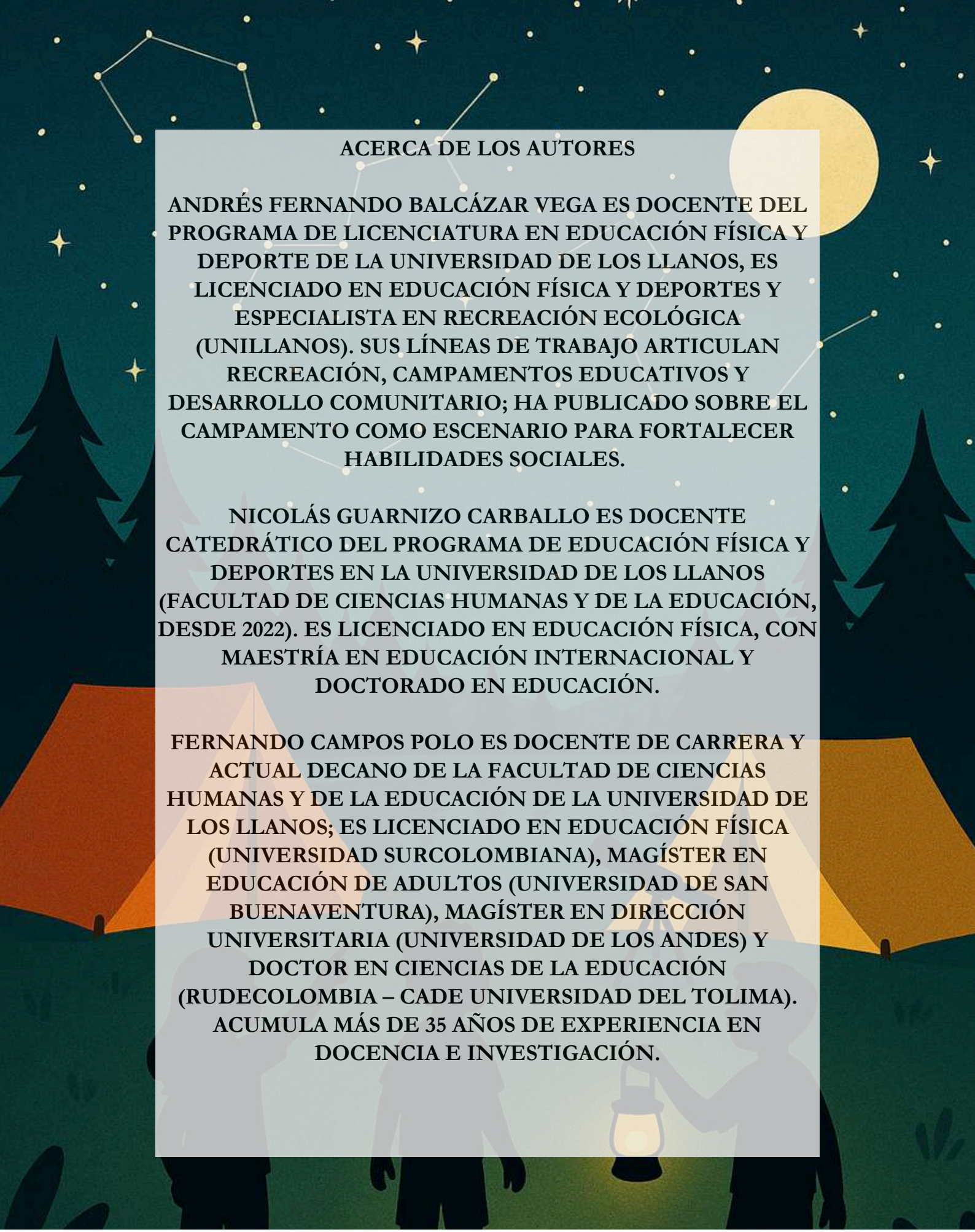
Villena-Martínez, M., Justicia-Justicia, F., & Fernández de Haro, E. (2016). El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia social de su alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14*(2), 310–332.

Wagner, R. (2020). *La invención de la cultura* (Vol. 1). Nola Editores.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Zipitría, G. (2016). *Teoría y organización del campamento educativo: Apuntes del curso de campamento dictado en el IUACJ*. IUACJ.

Zurita, T. (2018). *Habilidades sociales y dinamización de grupos*. IC Editorial.



ACERCA DE LOS AUTORES

ANDRÉS FERNANDO BALCÁZAR VEGA ES DOCENTE DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS, ES LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES Y ESPECIALISTA EN RECREACIÓN ECOLÓGICA (UNILLANOS). SUS LÍNEAS DE TRABAJO ARTICULAN RECREACIÓN, CAMPAMENTOS EDUCATIVOS Y DESARROLLO COMUNITARIO; HA PUBLICADO SOBRE EL CAMPAMENTO COMO ESCENARIO PARA FORTALECER HABILIDADES SOCIALES.

NICOLÁS GUARNIZO CARBALLO ES DOCENTE CATEDRÁTICO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES EN LA UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS (FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN, DESDE 2022). ES LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA, CON MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERNACIONAL Y DOCTORADO EN EDUCACIÓN.

FERNANDO CAMPOS POLO ES DOCENTE DE CARRERA Y ACTUAL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS; ES LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA (UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA), MAGÍSTER EN EDUCACIÓN DE ADULTOS (UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA), MAGÍSTER EN DIRECCIÓN UNIVERSITARIA (UNIVERSIDAD DE LOS ANDES) Y DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (RUDECOLOMBIA – CADE UNIVERSIDAD DEL TOLIMA). ACUMULA MÁS DE 35 AÑOS DE EXPERIENCIA EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN.

Editorial ACIEF