

**II Simposio Internacional de Recreación:
“Ciudades Recreativas en América Latina: Políticas públicas, ciudadanía e
interculturalidad”**

OCIO, RECREACION E INTERCULTURALIDAD EN AMÉRICA LATINA

Christianne Gomes¹

Para discutir el tema de esta ponencia propongo una reflexión sobre nuestra realidad concreta para, en seguida, explorar algunas facetas del ocio², de la recreación y de la interculturalidad, aquí concebidos como elementos que pueden contribuir significativamente para promover una educación por la transformación social en las distintas ciudades y países de América Latina, con vistas a una sociedad más justa y digna.

Esta esencial reflexión podría ser hecha desde diversas estrategias. En esta oportunidad, elegí el libro *Canto General*, del poeta chileno Pablo Neruda (2005). Los poemas del libro presentan magnífica composición. Como ejemplo, cito una parte del poema “Los nuevos propietarios”, que integra la IV (cuarta) parte del libro – denominada *Los libertadores* (NERUDA, 2005, p.105-106).

Los nuevos propietarios
(Pablo Neruda)

ASÍ se estancó el tiempo en la cisterna.

*El hombre dominado en las vacías
encrucijadas, piedra del castillo,
tinta del tribunal, pobló de bocas
la cerrada ciudad americana.*

*Cuando ya todo fue paz y concordia,
hospital y virrey, cuando
(...)
era la rata el único peligro
de las tierras encarnizadas,
se asomó el vizcaíno con un saco,
el Errázuriz con sus alpargatas,
el Fernández Larraín a vender velas,
el Aldunate de la bayeta,
el Eyzaguirre, rey del calcetín.*

¹ Doctora en Educación. Docente de los cursos de Pregrado (en Educación Física y en Turismo) y de la Maestría en Ocio (“Lazer”) de la *Universidade Federal de Minas Gerais*. Coordinadora del Grupo de Investigación OTIUM – Lazer, Brasil & América Latina. E-mail: chrislucegomes@gmail.com

² En el texto se ocupará la palabra “ocio” (en español) como sinónimo de la palabra “lazer” en la lengua portuguesa hablada en Brasil.

*Entraron todos como pueblo hambriento,
huyendo de los golpes, del gendarme.
Pronto, de camiseta en camiseta,
expulsaron al conquistador
y establecieron la conquista
del almacén de ultramarinos.
Entonces adquirieron orgullo
comprado en el mercado negro.
Se adjudicaron
haciendas, látigos, esclavos,
catecismos, comisarías,
cepos, conventillos, burdeles,
y a todo esto denominaron
santa cultura occidental.*

En este poema, las metáforas subyacentes a las paradojas destacadas por Neruda pueden suscitar varias interpretaciones y reflexiones. Motivada por algunos aspectos contenidos en él, elaboro las siguientes preguntas: ¿De que manera, y a partir de cuales principios, los pueblos y las ciudades latinoamericanas vienen “desarrollándose”, “progresando” y “modernizándose”? ¿Qué papel América Latina asume en este juego de poder? ¿Qué podemos entender por “cultura occidental”?

Para ampliar nuestra percepción crítica sobre estas preguntas, necesitamos repensar los discursos sobre la “modernidad”, el “desarrollo” y el “progreso”. Estos elementos, en conjunto, naturalizan relaciones sociales, mantienen el orden global instituido y garantizan la perpetuación y el avance del capitalismo neoliberal, indicándonos que a pesar del colonialismo haber finalizado con la independencia de las ex-colonias latino-americanas, la *colonialidad* continua perpetuándose en el siglo XXI.

Modernidad... colonialidad

Las bases ideológicas de la “modernidad” son, generalmente, localizadas en la Europa como consecuencia de tres movimientos principales: la reforma, la ilustración y especialmente la revolución industrial vivida en los principales centros urbanos, sobre todo capitalistas. En otras palabras, únicamente los fenómenos europeos son considerados decisivos para el inicio de la modernidad.

Como muestra Dussel (2005), esta es una visión pauteada en el *eurocentrismo*, que establece y reconoce exclusivamente fenómenos “intra-europeos” como punto de partida para la “modernidad”. En esta perspectiva, se considera que el desarrollo posterior al paradigma de la modernidad necesita solamente de Europa para explicar este proceso.

Esta forma de comprender la modernidad precisa de ser desmentida y rechazada. Se trata de un paradigma que, además de ser centrado en Europa, excluye la decisiva participación de otras realidades en un juego de poder que envuelve, de manera desigual, varios componentes, dentro de los cuales los pueblos y culturas de los otros continentes, como América Latina, África, Oceanía y Asia. De esta forma, las colonias americanas fueron descubiertas, conquistadas y colonizadas dentro del proceso de expansión del capital comercial europeo, siendo ellas imprescindibles para la constitución de la “modernidad”, entendida como un nuevo momento histórico, social, cultural, económico y político que involucró distintos sujetos, naciones y continentes del mundo. (GALEANO, 2009)

Como señalan diversos autores latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005; DUSSEL, 2005, LANDER, 2005), no se puede hablar de *modernidad* sin considerar las relaciones de poder constituidas por medio de la *colonialidad*. Esta es la “cara oculta”, u “otro lado” silenciado y encubierto de la modernidad y también de la llamada “post-modernidad” que acaba reforzándola.

Así, las prácticas culturales de los amerindios y de los africanos traficados como esclavos y traídos en esta condición para las Américas a partir del siglo XVI, por ejemplo, eran extremadamente distintas de aquellas valorizadas por los colonizadores. Este encuentro/enfrentamiento podría dar inicio a un proceso de diálogo cultural, pero eso no aconteció: las prácticas culturales amerindias y africanas eran consideradas “inferiores”, “bárbaras”, “salvajes”, “primitivas” y “atrasadas” en contraposición/comparación con la(s) cultura(s) de los conquistadores españoles y portugueses. Con lo anterior, no se pretende idealizar a los pueblos y culturas indígenas y africanos, sino poner en evidencia que la consideración de “primitivos y atrasados”, de los conquistadores hacia los pueblos no europeos es falsa e injusta.

Además, generó una práctica discursiva ideológica que, desde el momento del “descubrimiento” de América, hizo que los españoles (seguidos de los portugueses y otros) se considerasen superiores a los nativos, instaurando así una diferencia fundamental desde un punto de vista ontológico: los exploradores/colonizadores eran naturalmente superiores, en su ser, teniendo así el poder de dominar a los “salvajes”, inferiores por naturaleza.

De esta forma, los discursos en torno de la supremacía masculina y la idea de “raza” necesitan ser cuestionados. Esos discursos fueron forjados para legitimar relaciones de dominación y de explotación del hombre blanco sobre los/las “no blancos/as”, haciendo que el racismo y el sexismo (entre otros “ismos”) se perpetúen por todo nuestro planeta. En el caso de la idea de “raza”, su premisa fundamental – jerarquización de supuestas diferencias raciales – no tienen ninguna sustentación desde un punto de vista biológico, pues, la “raza” humana es una sola. El concepto de raza fue creado para justificar el racismo. Significa “una construcción discursiva histórica cuyo uso evidencia relaciones de fuerza y de dominación que existen dentro de una sociedad”, como recuerda Goellner y colaboradores (2009, p.14).

Las prácticas discursivas históricamente construidas en nuestra realidad también tomaron otras facetas. Forjadas sobre el discurso acerca del desarrollo, se observa que la modernidad capitalista consagró su excelencia a partir del progreso técnico, materializado en el avance del dominio del hombre sobre la naturaleza como si él estuviese separado de ella, en una relación de competencia.

Esta concepción se afirmó con la revolución industrial europea del siglo XIX y fue potencializada con el avance científico-tecnológico sobre todo en el siglo siguiente, basada en la creencia de que la ciencia y la tecnología solucionarían todas las problemáticas y efectos indeseables del sistema (ELIZALDE, 2008). Este aspecto dinamizó las estrategias de crecimiento económico de las industrias capitalistas desde Europa, seguida de los Estados Unidos que, hoy, tienen un poder muy amplio sobre Latinoamérica, ejerciendo otro tipo de subyugación protagonizada por el mercado – que se presenta tras su disfraz de social, libre y democrático.

Ese proceso tiene, cada vez más, variadas y perversas implicaciones: sociales, económicas, políticas, culturales e incluso ecológicas, con consecuencias dramáticas y, en muchos casos, irreversibles. Desde que la producción continúe creciendo, poco importa si la miseria, el hambre, el desempleo, la pobreza, la concentración de riqueza, la desigualdad y la exclusión continúen aumentando. De igual modo, poco importa si los bosques son talados, la biodiversidad destruida y la vida de todo el planeta colocada en peligro, llevándonos a una situación de real emergencia planetaria. Eso requiere cuestionar la ideología de crecimiento como algo positivo en todos los sentidos, como advierte Elizalde (2007). Al final ¿Cuales son

los costos socio-ambientales de este pseudo-desarrollo que acostumbramos llamar de “progreso”?

Según Gadotti (2000, p. 59), “[...] desarrollo no es un concepto neutro. Él tiene un contexto bien preciso dentro de una ideología de progreso, que supone una concepción de historia, de economía, de sociedad y del propio ser humano”. Esta visión es representativa de los intereses capitalistas y neoliberales y desconsidera el hecho de que esa forma de sociabilidad no es la única posible.

No olvidemos que los países hegemónicos, como los países ricos de Europa y los Estados Unidos, desde el momento en que se establecieron como epicentro y culminación del ideal de “progreso”, son tomados como referencia universal y normal. Esto supuesto “progreso” fue posible gracias a una acción explotadora de los seres humanos y de las riquezas naturales generadas en/por las (ex)colonias que hoy, no por casualidad, constituyen el bloque planetario de los países del “Sur” (geo-económico-político), de las naciones empobrecidas clasificadas como “tercer mundo” y rotuladas como subdesarrolladas y atrasadas, cuya población está muy distante del ideal de ser humano: blanco, europeo y cristiano. En este proceso, los pueblos de distintos países de América Latina hasta perdieron su derecho de ser llamados “americanos”, como destaca Galeano (2009). La América es, para el mundo, nada más que los Estados Unidos: nosotros habitamos una sub-américa, una América de “según clase”, de nebulosa identificación y que sirve de “patio trasero” para los Estados Unidos.

En este proceso, un elemento fue y sigue siendo primordial: los mecanismos de explotación adoptados por los propios latinoamericanos que lucran con este sistema neoliberal, de carácter político, social y económico desigual e injusto. Las clases privilegiadas de América Latina y las oligarquías financieras nacionales que concentran el poder económico y en la mayoría de los casos también el poder político, son los guardianes del sistema, ubicando al mercado en el centro de las decisiones medulares de las naciones de nuestra región. Con esto los mercaderes de la “santa cultura occidental”, denunciados en el poema de Neruda, permanecen intocables.

Además, con la importación de los saberes europeos, combinados con el estilo de vida norteamericano, el mundo pasa a ser visto como un gran centro comercial donde todo está en venta para ser consumido, incluso el ocio y la cultura, homogenizando gustos y preferencias, y haciéndonos creer que en el acto de consumo podremos ascender a un nivel cultural más elevado, avanzado, evolucionado y moderno. ¿Cómo este proceso involucra el ocio y la educación en las culturas latinoamericanas?

Ocio y educación intercultural en América Latina

Algunos conceptos procuran rescatar la pluralidad y la diversidad que debe orientar los debates sobre el tema de la cultura, como el multiculturalismo y el hibridismo cultural. Estos conceptos son interesantes, pero son insuficientes para enfrentar los desafíos verificados en nuestras realidades latinoamericanas.

Hall (2003) identifica, en la actualidad, al menos seis concepciones diferentes de multiculturalismo. El multiculturalismo es válido porque reconoce la existencia de culturas diferentes al negar una cultura única, pero mismo su vertiente crítica – que denuncia jerarquías y exclusiones, y valora los movimientos de resistencia – no avanza en términos de generar diálogos y integraciones más consistentes y críticos entre las distintas culturas.

El concepto de hibridismo, por su vez, para García Canclini (1997) denomina procesos socioculturales donde las estructuras o prácticas que existían de forma separada son combinadas para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas que son ahora nuevas

mezclas. Este abordaje reconoce que la hibridación no es sinónimo de fusión sin contradicción, que este proceso no es espontáneo al involucrar relaciones de poder que interesan a los sectores hegemónicos – sectores que intentan apropiarse de los “beneficios de la modernidad”.

De manera general, el concepto de hibridismo falla al reforzar las nociones de *tradicional* y *moderno* en cuanto partes secuenciales de un tiempo histórico “normal”, lineal y universal: el europeo, que sigue siendo la referencia válida para otras temporalidades y realidades, incluso para las latinoamericanas. Al desconsiderar otras temporalidades, el concepto de hibridismo revela uno de sus puntos ciegos. Lander (2005, p.8) advierte: Al caracterizar “las expresiones culturales como ‘tradicionales’ o ‘no modernas’, como en proceso de transición en dirección a la modernidad, se les niega toda posibilidad de lógicas culturales o cosmovisiones propias. Al colocarlas como expresión del pasado, se niega su contemporaneidad.”

Es imprescindible develar los conflictos del presente y buscar la transformación social en el sentido de valorar y promover diálogos fructíferos entre las incontables culturas latinoamericanas, teniendo en cuenta el desafío de reducir las desigualdades económico-sociales, buscar la equidad y la justicia social. Esa tarea demanda, inicialmente, “deconstruir” los fundamentos incorporados y asimilados como naturales y verdaderos cuando, en el fondo, encubren injusticias y variadas formas de exclusiones.

Según la comprensión propuesta por Derrida (2001), “deconstrucción” no significa negación, superación, tampoco simples inversiones de términos, situaciones o relaciones. No se trata de simplemente invertir las posiciones, transformando lo antiguo “dominado” en “dominador” o vice-versa. Para deconstruir, se hace necesario llevar al extremo cada dicotomía – mostrando que, en el límite, ella es falsa, porque fue construida como universal y natural a partir de concepciones e historias locales, que son siempre situadas y determinadas social y históricamente.

Para Bhabha (1992), se trata de un espacio de resignificación, de la posibilidad de disolución de estereotipos y preconceptos y de *empoderamiento*, de fortalecimiento de autoconfianza y de la capacidad de acción de las personas y de los grupos populares. O sea, no podemos quedarnos en el lugar de víctimas. Al final, “a partir del momento en que hay una relación de poder, hay una posibilidad de resistencia. Jamás somos aprisionados por el poder: podemos siempre modificar su dominación en condiciones determinadas y siguiendo una estrategia precisa.” (FOUCAULT, 1979, p.241).

En esta dirección, considero fundamental retomar algunas de las ideas de Paulo Freire ya que su pensamiento puede colaborar para abrir caminos en nuevas prácticas educativas transformadoras, en la dirección aquí anunciada.

Paulo Freire (1978) aclara que toda práctica educativa implica concepciones de seres humanos y de mundo, las cuales constituyen la energía que motiva y moviliza al hombre en alguna dirección. Este sujeto individual/colectivo es capaz de sentir, pensar y actuar críticamente, una vez que tiene claros sus puntos de partida y de llegada, estando dispuesto a construir y a reconstruir rutas de senderos que le permitan caminar continuamente – mismo que no sea a pasos largos, rápidos y siempre exitosos.

Continua y cotidianamente son producidas diferencias de género, clase, etnia, generacionales y tantas otras más. Entender que esas diferencias no son dadas o naturales, sino, *producidas relacionamente* es esencial para su re-significación constante. (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p.25).

En una perspectiva intercultural, la educación deja de ser asumida como un proceso de formación de conceptos, valores y actitudes a partir de una relación unidireccional, unidimensional y unifocal (conducida por procedimientos lineales e jerarquizantes), pasando a

ser entendida como un proceso construido por la relación tensa e intensa entre diferentes sujetos, creando contextos interactivos (FLEURI, 2004).

El concepto de interculturalidad es, por lo tanto, central para la re-construcción de un pensamiento crítico – otro –, un pensamiento crítico de/desde otra forma y lugar, precisamente por tres razones principales: (a) porque está vivido y pensado desde la experiencia de la colonialidad; (b) porque refleja un pensamiento no basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad referenciada en una temporalidad única y establecida desde Europa, (c) porque tiene su origen en el “sur”, dando así una vuelta a la geopolítica dominante del conocimiento que ha estado centrado en el “norte” global. (WALSH, 2001).

Freire (1978) expresa, como punto de partida para transformar la realidad, el análisis y comprensión crítica del hombre sobre sí mismo y sobre su contexto, como “existentes en el mundo y con el mundo”, dejando grabadas sus marcas distintivas, en su pensar, en su crear, en su actuar, en sus valores. Además de eso, estimula la necesidad de problematizar y superar las dicotomías que fuimos incorporando, pues, todas ellas traen implícita una relación de jerarquización. Al pensar en las relaciones mente/cuerpo, razón/emoción, hombre/mujer, blanco/negro, escrito/oral, norte/sur, occidente/oriente, por ejemplo, automáticamente se constata la situación de privilegio y de supremacía del primer término, en menoscabo del segundo.

Estas dicotomías, fragmentaciones y jerarquizaciones necesitan ser enfrentadas de modo urgente para aportar en la transformación social buscando construir un mundo más humano y solidario, que valore y respete la diversidad cultural. Podemos hacer esto a partir de muchos frentes, pero, la tesis que defiende y acredito es que el ocio resignificado, problematizador, crítico, sinérgico y transformacional puede ser una (y no la única) herramienta importante para movilizar experiencias interculturales y educativas contrahegemónicas, contribuyendo así con un aprendizaje (educación) para la transformación social y cultural.

En esta perspectiva, entiendo que el ocio se llena de un potencial significativo para enriquecer nuestras prácticas educativas a partir de distintos lenguajes que pueden, desde una lógica diferente de la tradicional/excluyente, ampliar la comprensión sobre nosotros mismos y sobre el mundo en que vivimos. Por lo tanto, precisamos avanzar en la concepción y acción para que una ciudad recreativa sea también educativa desde una perspectiva crítica; para que una educación lúdica sea también problematizadora, transformadora y hasta subversiva, estando abierta a incluir diversos campos como: la familia, la sociabilidad, el arte, la cultura, el ocio, entre otros.

Basada en esas consideraciones, expreso mi concepción de ocio como una *dimensión de la cultura caracterizada por la vivencia lúdica de manifestaciones culturales en el tiempo/espacio social* (GOMES, 2004; 2008; 2009). En cuanto producción cultural humana, el ocio es una práctica social compleja e históricamente determinada que constituye relaciones dialógicas con la educación, el trabajo, la política, la economía, el lenguaje, la salud, la ciencia y la naturaleza, entre otras dimensiones de la vida, siendo parte integrante y constitutiva de cada sociedad. Aclaro que esta concepción será retomada posteriormente, en el Panel que será realizado después de esta ponencia.

En cuanto una dimensión de la cultura, el ocio es un fenómeno que puede agudizar nuestras sensibilidades (sensibilidad que está relacionada al plano sensorial, pero que debe ser también sensibilidad afectiva y no solo racional, artística, estética, ética, social, política, ecológica, etc.), nos ayudar a conectarnos con nosotros mismo y con nuestro contexto, nos estimular a pensar sobre a nuestras sociedades para transformarlas y reflexionar sobre aspectos más amplios. En la opinión de Santos (2000), muchas prácticas culturales pueden constituir auténticas formas de ocio popular, representativas del pueblo *haciendo cultura* y,

especialmente por eso, *haciendo política*. Así, el ocio también es política, pudiendo ser contrahegemónico y constituir una potente herramienta de cambios sociales.

Hacer política en esta dirección implica conocer, comprender y enfrentar las causas de los graves problemas que viven nuestras sociedades y culturas y, como he señalado, muchos de ellos están relacionados a los paradigma de la modernidad, al pensamiento eurocéntrico, a la ideología de progreso y a las supuestas dicotomías que limitan nuestras concepciones del ser humano y del mundo, entre otras limitaciones. Las bases estructuradoras de esos problemas precisan ser no solo comprendidas, sino, sobre todo, deconstruidas en el diálogo e interacción con los requerimientos del presente.

Consideraciones finales

Nuestra región necesita de nuevas lecturas de sus historias. Hay que conocerlas y aprender desde ellas para construir estrategias de empoderamiento que nos posibiliten soñar con otros futuros, marcados por otras referencias donde la alteridad y la solidaridad sean realidades presentes en todos los campos de nuestra vida cotidiana.

Desde el proceso de colonización y explotación los amerindios, por ejemplo, eran (des)calificados como ociosos y perezosos cuando la dificultad de trabajar era expresión de lucha, resistencia o imposibilidad corporal de llevar adelante el trabajo forzado, deshumano y esclavizado a que fueron sometidos, algo que lamentablemente aún ocurre, en muchos casos, en los días actuales. En esta dirección, es necesario ampliar nuestro conocimiento y nuestra consciencia sobre las realidades que nos constituyen como un solo pueblo latinoamericano.

Poco sabemos sobre Haití, uno de los países más pobres de América Latina. Pero deberíamos aprender con ellos de su historia, ya que tienen el único proceso de independencia que, en nuestra región, no fue hecho por los privilegiados (criollos) nacidos en suelo americano para garantizar los intereses del capitalismo mercantil transnacional y de las oligarquías financieras nacionales. En el momento de las luchas por la independencia el Haití ya no tenía pueblos indígenas, una vez que los nativos fueron exterminados por un cruel genocidio, pero tenía africanos esclavizados y sus descendientes con conciencia de que la libertad, la igualdad y la fraternidad reivindicada por la burguesía en Francia también deberían ser una realidad para ellos.

Sabemos los nombres de los “héroes” y las fechas que marcan las victorias de los explotadores, pero no sabemos quién fueron Túpac Amaru, Toussaint L’Overture, Miguel Hidalgo, José María Morelos, Manuel Rodríguez, Emiliano Zapata, José Artigas y Zumbi dos Palmares, entre tantos otros que fueron olvidados y sus hechos silenciados. Estos son algunos de aquellos que lucharon por sus pueblos y sus culturas, y por nosotros, sus descendientes latinoamericanos.

Por todo lo expuesto, afirmo que nuestras ciudades latinoamericanas no pueden ser solamente recreativas porque eso es insuficiente además de peligroso, pudiendo reforzar el proyecto neoliberal que impera en nuestras sociedades al solo aliviar momentáneamente las duras condiciones de vida de las mayorías, provocando una evasión de la realidad y ampliando las posibilidades para olvidarse de los problemas sin buscar sus causas profundas. Entendidas así las ciudades recreativas tienen que ser educativas desde una perspectiva crítica; las políticas públicas tienen que ser políticas sociales, comprometidas con la satisfacción de las necesidades básicas de las poblaciones más pobres desde una perspectiva que no sea asistencialista y paternalista, sino inclusiva y participativa, constitutiva de ciudadanos como sujetos políticos y conscientes de su papel en la reconstrucción de nuestras sociedades.

Es importante continuar repensando estas temáticas en el contexto latino-americano, pues sus análisis son inagotables, y su profundización e investigación pueden colaborar con la urgente necesidad de humanizar nuestras sociedades actuales (GOMES, ELIZALDE, 2009). ¿Será que esto es una quimera, un sueño imposible?

Espero que las palabras que siguen, de Paulo Freire, sean generadoras de acciones capaces de superar la postura pasiva, resignada, conformista, descontextualizada y alienada que avanza en todo el mundo y no solo en las ciudades latinoamericanas. Por todo esto los invito a “arremangarnos las mangas” y gritar al mundo nuestra esperanza, nuestro desafío y nuestra disposición histórica para construir un mundo mejor:

La conscientización nos invita a asumir una posición utópica frente al mundo, posición esta que convierte al conscientizado en “factor utópico”. Para mí lo utópico no es lo irrealizable; la utopía no es el idealismo, es la dialectización de los actos de denunciar y anunciar, el acto de denunciar la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura humanizante. Por esta razón la utopía es también un compromiso histórico. (FREIRE, 1980, p.27)

Referencias

- AZIBEIRO, N. E.; FLEURI, R. M. Interculturalidade na educação popular e na formação de educador@s. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E SUSTENTABILIDADE, 3., e COLÓQUIO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE (ARIC) NA AMÉRICA LATINA, 1, 2006, Florianópolis. Anais ... Florianópolis: CED/UFSC, 2006. p. 01 - 24. ISBN: 85-87103-32-6. Disponível em: <<http://www.rizoma3.ufsc.br/>> Acesso em: 10 out. 2007.
- BHABHA, Homi K. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: BUARQUE DE HOLANDA, Heloisa. *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, p. 177-204.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6.ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- DEBORTOLI, José Alfredo O. Linguagem: marca da presença humana no mundo. In: CARVALHO, Alysson et al. (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEX-UFMG, 2002. p.73-76.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.55-70. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Dussel.rtf> .Acesso em 21/02/2010.
- ELIZALDE, Rodrigo. (2008), *El ocio entendido desde la teoría del desarrollo a escala humana: Buscando experiencias de aprendizajes para la transformación social*. Disponible en: <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso10/RElizalde.html> Acceso el 02/04/2010.
- ELIZALDE, Rodrigo (2010) Resignificación del ocio: Aportes para un aprendizaje transformacional. En: *Revista Polis. N° 25*. Universidad Bolivariana, Santiago. Disponible em: <http://www.revistapolis.cl/polis%20final/25/art25.htm> Acceso el 05/04/2010

- FLEURI, Reinaldo M. Intercultura e educación. *Revista Grifos: Dossiê Educação Intercultural*. Chapecó, SC: Argos, 2004, p.17-48.
- FOUCAULT, Michel de. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. 3. ed. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2000.
- GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.
- GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- GOELLNER, Silvana et al. *Gênero e raça: Inclusão no esporte e no lazer*. Porto Alegre: Ministério do Esporte/Editora Gráfica da UFRGS, 2009.
- GOMES, Christianne L. *Lazer, Trabalho e Educação: relações históricas, questões contemporâneas*. 2. ed. (rev. ampl.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- GOMES, Christianne L. Lazer – Concepções. In: _____ (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 119-126.
- GOMES, Christianne Luce. Lúdico. In: _____ (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004b. p. 141-146.
- GOMES, Christianne; ELIZALDE, Rodrigo. Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad: Contradicciones y desafíos. In: *Revista Polis. Nº 22*. Universidad Bolivariana, Santiago. Disponível em: <http://www.revistapolis.cl/polis%20final/22/art14.htm>. Acesso em 30/04/2009.
- GOMES, Ana Maria R.; FARIA, Eliene L. *Lazer e diversidade cultural*. Brasília: SESI/DN, 2005.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.21-53. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Lander.rtf> . Acesso em 21/02/2010.
- LEFEBVRE, Henri. *Espaço e Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MAGNANI, J.G. Lazer, um campo interdisciplinar de pesquisa. In: BRUHNS, Heloisa T., GUTIERREZ, Gustavo L. (Org.). *O corpo e o lúdico: Ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados/Faculdade de Educação Física-Unicamp, 2000. p. 19-33.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.71-103.

Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Mignolo.rtf>. Acesso em 21/02/2010.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NERUDA, Pablo. *Canto general*. Santiago, Chile: Pehuén Editores, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em 21/02/2010.

SAHLINS, M. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova – da crítica da Geografia a uma Geografia crítica*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

SANTOS, Milton. Lazer popular e geração de empregos. In: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO/WORLD LEISURE AND RECREATION ASSOCIATION. *Lazer numa sociedade globalizada/Leisure in a globalized society*. São Paulo: SESC/WLRA, 2000. p.31-37.

WALSH, Catherine. ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano. *Boletín ICCI - "RIMAY"*. Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 3, nº 25, Quito, abril de 2001.