

TIEMPO LIBRE Y RECREACIÓN

Un desafío pedagógico

Ha pasado más de una década desde la primera edición de este libro en su país original, la República Argentina, Actualizado y publicado en otros países como Brasil, Colombia y México, ahora se le ofrece a un conjunto más amplio de lectores editado desde España.

En este libro no se hallarán recetas ni recursos puntuales pero sí ideas para instrumentar en la práctica cotidiana, que puedan modificar esa misma práctica. Es un texto que más que decir qué hacer y cómo hacerlo propugna el replanteamiento de por qué y para qué hacerlo.

Lo aquí expuesto es realizable. Más difícil y trabajoso que las acciones habituales pero perfectamente factible de ser llevado a la práctica. Más aún, hay profesionales e instituciones recreativas que lo realizan desde hace no menos de tres décadas. Más que un material de lectura acerca de cosas hechas, es un conjunto de ideas para redondear, discutir y profundizar.

Pablo Waichman es profesor y Rector del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Esta obra suya es un clásico de la materia y una de las más significativas aportaciones sobre la animación y el tiempo libre desde un enfoque socio-crítico, uno de los más representativos en Latinoamérica.



Alcalá, 166 / 28028 MADRID

☎ 91 725 20 00 / 📠 91 726 25 70

www.editorialccs.com / sei@editorialccs.com

ISBN: 978-84-9842-123-1



9 788498 421231

1

Pablo Waichman

Pablo Waichman

TIEMPO LIBRE Y RECREACIÓN

Un desafío pedagógico

TIEMPO LIBRE Y RECREACIÓN



EDITORIAL CCS

En el séptimo capítulo comienzan a profundizarse algunos conceptos inicialmente vertidos en los anteriores. Se aproxima a la noción de «tiempo semilibre» como construcción teórica e intenta eliminar la anterior contradicción entre obligación y no obligación. Plantea una tipología del tiempo social basada en el tipo y grado de condicionamiento como aproximación a la libertad plena.

El último capítulo de esta primera parte, el octavo, se aboca al sentido del tiempo libre como superador de la compensación y como verdadera expresión de la libertad en el tiempo. Para ello se desarrolla la idea de contrafunción frente a la «teoría funcional»: el ocio reequilibra las consecuencias de las obligaciones *liberando de*. Se deberá superar el ocio para llegar al tiempo libre: tiempo *de* libertad *para* la libertad.

capítulo

1

CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y TEORÍA DE LA ANIMACIÓN O RECREACIÓN

1. LAS CIENCIAS SOCIALES

En el territorio de las ciencias sociales, a diferencia de las otras disciplinas que se ocupan de la exacta relación causal (por ejemplo, las matemáticas, la física, etc.), el intento de darle carácter científico, válido, demostrable, choca con dos grandes problemas:

- el subjetivismo;
- el modelo «científico» propio de las ciencias físico-matemáticas.

El primero consiste en que el investigador, más allá de la realidad objetiva, coloca en el objeto de estudio valores o posiciones no pertenecientes a ese objeto sino que es una «interpretación personal» del mismo. Esto explica, en parte, las diferentes definiciones o aproximaciones conceptuales a las nociones de ocio, tiempo libre y recreación. Suele denominarse a esta posición ideología⁴ (no debe confundirse este concepto con ideología política).

⁴ Durkheim, E.: *Educación y Sociología*. Barcelona, Península, 1975.

Como regla general, toda afirmación sobre cualquier objeto de estudio o análisis que no sea consecuencia de una operación científica basada en hipótesis (enunciados fácticos susceptibles de ser verificados)⁵ debe atribuirse:

- al sujeto que la formula;
- a la situación de ese sujeto en el medio;
- al entorno que el sujeto recorta de ese medio exterior.

En muchos aspectos, las ciencias sociales no pueden dejar de lado esta posición personal en tanto su objeto de estudio tiene una naturaleza particular. Más aún en nuestra temática, tanto por su enfoque multidisciplinario como por las diferentes definiciones dadas a los, supuestamente, mismos objetos de análisis.

El segundo: toda ciencia trata de dar cuenta de los fenómenos que estudia del modo más exacto e inmutable posible. En este aspecto, el modelo científico que se concibe como paradigmático es el de las matemáticas o la física. Sus leyes son precisas, sus demostraciones no generan dudas. Pero, ¿es que acaso un conocimiento científico debe ser eso? Más aún, la propia historia de esas ciencias muestra cambios radicales y absolutos: la aparición de las geometrías no euclidianas o la «Teoría de la Relatividad». Esto es, los conceptos son válidos y verificables hasta que son superados. Podríamos decir que las ciencias sociales tienen un objeto de estudio mucho más lábil y cambiante, y que esa superación mencionada se da permanentemente pero, ¿por eso no pueden ser denominadas ciencias? ¿Qué características se requieren de un conjunto de conocimientos para acceder a la categoría de «científico»?

Veamos algunos elementos.

⁵ Bunge, Mario: *La ciencia, su método y su filosofía*. Bs. As., Siglo XX, 1988.

2. EL OBJETO DE ESTUDIO

En nuestro caso, no podemos afirmar la existencia de una «Teoría del Ocio o de la Recreación». En el mejor de los casos nos encontramos con un conjunto de hipótesis, muchas teñidas de subjetividad, aún desordenadas y no jerarquizadas. Otras veces la parcialidad del observador generaliza conceptos como, por ejemplo, no discriminar el grado de desarrollo de una sociedad para poder «universalizar» el concepto. Pero hay más.

Dice J. Samaja⁶:

«Nuestros profesionales (psicólogos, sociólogos, antropólogos, economistas, médicos...) tienen oportunidad de estudiar "teorías", discutir teorías, incluso criticar teorías. Pero no como investigadores, sino como espectadores de un esfuerzo ya realizado. Cuando, en cambio, de lo que se trata es de investigar, las teorías (las propias o las adversarias) se nos presentan con matices muy distintos: el problema ya no será cómo comprenderla o cómo criticarla...

Ahora se nos presentan interrogantes más precisos: como por ejemplo, ¿cómo hacer progresar una teoría?, ¿cómo recuperar contenidos valiosos de teorías adversarias, sin caer en el coleccionismo?, ¿cómo abrir paso a una teoría, elaborarla, instalarla, defenderla y aplicarla?, ¿cómo se articula nuestra teoría con las teorías más generales que cubren campos conexos?».

Debemos considerar que el problema mayor es definir nuestro objeto de estudio (qué es la recreación) y formular desde dónde nos aproximamos (desde el individuo, desde la sociedad, desde el sistema educativo, desde la actividad, etc.). De no hacerlo, las definiciones existentes mantendrán las numerosas aproximaciones conceptuales, pero sin precisar un cuerpo de hipótesis conexas o un cuerpo teórico que las sustenten y la incluyan en un mar-

⁶ Samaja, Juan: *Dialéctica de la investigación científica*. Bs. As., Helguero Editores, 1987.

co más amplio donde el tiempo libre o la recreación serán un subsistema:

«Un sistema es una totalidad organizada en la cual el comportamiento de un elemento cualquiera depende del lugar que ocupa, de los comportamientos de los otros elementos y del funcionamiento de la totalidad. Los efectos mensurables del funcionamiento de un elemento del sistema están pues, relacionados con su posición, con las funciones que le son asignadas y la parte de sus características propias puestas en acción en el ejercicio de sus funciones»⁷.

El sistema recreación requerirá para elaborar sus hipótesis del aporte de ciencias sociales como la sociología, la psicología social, la pedagogía, etc., y, según desde dónde se hace el enfoque, se dará preeminencia a una u otra. El problema científico se genera cuando se define nuestro objeto de estudio, por ejemplo, la recreación, sin un marco (sistema) que lo explique y/o fundamente. Caemos, por ejemplo, en afirmar que es un conjunto de prácticas sociales que producen placer. Y, ¿qué se quiere significar con cada uno de esos vocablos? ¿A qué se está refiriendo?

Debemos diferenciar aquí un concepto de una noción. Una noción es una idea vaga, una aproximación general. Un concepto, en cambio, es una representación mental y precisa que debe ser definida, tornarse impersonal, es decir, símbolo. Una teoría será un cuerpo coherente de conceptos planteados como hipótesis.

Por tanto, sólo nos aproximaremos a un encuadre científico cuando nuestras afirmaciones sean conceptuales y estén contenidas en un cuerpo de mayor generalidad que las fundamente, las comprenda y las explique. De lo contrario, seguiremos «opinando», afirmando lo que se «nos ocurre», más allá de un fenómeno concreto que pretendemos definir y actuando en consecuencia. Recreación,

⁷ Geminard, L.: *La escuela convulsionada*. Bs. As., Kapelusz, 1977.

entonces, podría ser una actividad, un sistema, una idea, el jugar, el deporte no competitivo, todo lo que nos entretenga, etc.

Invertimos así la lógica: definimos el objeto de estudio por nuestro interés o nuestra experiencia independientemente de otros análisis o elaboraciones o modos de acercarse al fenómeno.

3. TEORÍA Y PRÁCTICA

Existe una realidad, independiente de las percepciones humanas. Hay una realidad del objeto y una realidad del pensamiento. Pero aunque desde el punto de vista metodológico, el procedimiento científico que permite a la realidad del pensamiento desarrollarse en forma racional no difiere en lo básico, no es lo mismo el problema que se plantea en las ciencias fisicomatemáticas que en las ciencias del hombre. Las primeras analizan hechos finales, acabados; nosotros operamos con hechos humanos y, por tanto, de variadas respuestas posibles:

«Porque el hombre global, como sistema, no tiene los comportamientos de un “sistema fatal”, es decir, de un sistema sometido a leyes determinadas que sobre la base de las condiciones iniciales y las condiciones extremas, permitan prever todos los comportamientos posibles»⁸.

En nuestro caso, lo afirmado hace que, básicamente, busquemos regularidades, modos comunes de darse determinadas conductas. No podremos encontrar leyes al estilo matemático, simplemente porque no existen dada la particular característica de «lo humano». Pero tampoco debemos caer en la tentación de que, bajo una supuesta técnica racional, se escondan posiciones ideológicas (subjetivas). En todo caso, la subjetividad señala la etapa de

⁸ Geminard, L., *op. cit.*

evolución previa a la conceptualización. Es un hito en el proceso de abstracción.

Tampoco la noción de «práctica» es la misma que en las ciencias exactas. Estamos acostumbrados a concebir una teoría como contrapuesta a una práctica. Esta división dualista ha servido (y lo sigue haciendo) para dar más prestigio a un ámbito que al otro como cuando se caracterizaba, por ejemplo, las «artes» en serviles y liberales, las de la acción y las del pensamiento (y hasta llegó a ser concebido el ocio, en Grecia, típicamente como arte liberal y como el modo más excelso del ser del hombre). También ha servido para diferenciar a los hombres entre los que detentan el conocimiento y aquellos que sólo pueden hacer uso de sus efectos.

Pero, esta división, ¿es real? Las teorías de las ciencias, la filosofía, son resultados, productos del pensamiento. Si toda producción implica o supone una actividad práctica, podemos concluir que hay una práctica teórica (o práctica científica), un modo de darse la práctica que opera y produce conceptos. ¿O la elaboración de este trabajo no es una práctica intelectual? Por otra parte, podemos suponer la existencia de una práctica sin algún basamento teórico o su inversa? ¿No será, en realidad, que son modos de producción diferentes pero ambos compartiendo «lo práctico» y «lo teórico»?

Para el pragmatismo, el pensamiento es inseparable de la acción: para conocer la validez de un conocimiento elaborado por el pensamiento hay que llevar a la práctica ese conocimiento; busca una garantía de hecho. Si bien este criterio puede ser válido para las ciencias como la física, también puede convertirse en las ciencias sociales en la negación de lo posible, de la libertad de proyectos ya que la garantía de hecho no puede atañer sino a lo existente, es decir, al pasado, o al presente en su vínculo con el pasado.

Para el idealismo o el racionalismo existen categorías permanentes, eternas, del entendimiento humano a través de las cuales se construye la teoría, siempre apoyada en la experiencia. Esta posición propugna una garantía de derecho. Pero, y para demostrar la falsedad de este criterio, Einstein modificó algunas de esas categorías como el tiempo y el espacio.

Frente a estas dos posiciones, Althusser⁹ se plantea no una garantía sino un mecanismo: «¿mediante qué mecanismo el proceso del conocimiento, que se realiza íntegramente en el pensamiento, produce la aprehensión cognoscitiva de su objeto real?, ¿qué existe fuera del pensamiento, en el mundo real?». Hacia la búsqueda de ese «mecanismo» que supere la dicotomía teoría-práctica debemos marchar para eliminar, justamente, esa noción de oposición; de lo contrario, nos arriesgaremos a seguir formando «teóricos de la recreación» desgajados de la realidad y, por contraposición, «prácticos de la recreación» aislados de los fundamentos de sus acciones (ver capítulo 13).

En ambos casos, el objeto de estudio, la recreación, resultará de un análisis parcial y, por ende, falso e incompleto. En el transcurso de los capítulos se podrá observar cómo las diferentes aproximaciones al ocio o al tiempo libre son consecuencia ya de puntos de partida diferentes, ya de enfoques en que prima la subjetividad o la opinión.

Señalábamos antes que, por ejemplo, por recreación se podía entender distintas «cosas»: prácticas, sensaciones, estructuras, etc. Quizá fuese conveniente relacionar la recreación como ámbito del tiempo libre con la libertad, con la humanidad, con un proceso de humanización, con una práctica de la libertad. Quizá debiésemos enfocar el análisis no hacia la «práctica recreativa» sino hacia aquello que

⁹ Althusser, L. y Balibare, E.: *Lire le Capital*. París, Máspero, 1976.

lo diferencia de otras prácticas y en ese camino descubrir (o inventar), si es que existe, su esencia.

Este conjunto de ideas tiene como objetivo llamar la atención sobre un problema muy común en nuestro ámbito como es el de sobrevalorar las formas de la práctica antes que su reflexión. Intenta ser sólo el puntapié inicial de una profundización de esa reflexión en pro de dar coherencia a los esfuerzos.

Algunos interrogantes para reflexionar

- Escribir este libro sobre las teorías del tiempo libre, ¿es una práctica?
- ¿Es factible alcanzar mayores grados de rigurosidad epistemológica? ¿Cómo?
- ¿Es válido plantearse una teoría del tiempo libre en tanto éste se identifica con algo tan subjetivo como placentero?
- ¿Desde dónde concibe usted, lector, la recreación y el tiempo libre?
- ¿La recreación será lo que nosotros consideremos o lo que la realidad indique? ¿O una síntesis de ambos?
- ¿Qué valores supone esa práctica social denominada recreación?

capítulo

2

NATURALEZA HUMANA, ALIENACIÓN Y LIBERTAD: CLAVES DE ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE TIEMPO LIBRE

Una amplia gama de actividades surgen en las últimas décadas para cubrir un espacio temporal no ocupado antes sistemáticamente: colonias de vacaciones, clubes para la tercera edad, campamentos, clubes infantiles no eminentemente deportivos, animaciones de fiestas infantiles, talleres de ciencias, grupos de reflexión para adolescentes, cursos de los más variados temas, viajes de fin de curso, turismo recreativo, talleres de juegos para la tercera edad, etc. Algunos denominan a estas tareas «ocio dirigido».

¿Son el resultado de reales necesidades sociales y/o individuales? ¿Son nuevos modos de generar lucro a partir de carencias? ¿Son productos de una sociedad que requiere el aumento del consumo para mantener su equilibrio? ¿Son nuevos modos de control social? ¿Son actividades para liberar el tiempo? ¿Son prácticas surgidas de nuevas necesidades que la educación formal no toma?

Sabemos que existen esas actividades y que irán probablemente aumentando en cantidad y en niveles de sofisti-

cación; pero no estamos seguros de que profundicen sus fundamentos, su razón de ser.

Nuestra inquietud es aportar ideas que clarifiquen el porqué, los fundamentos, su sentido, para, a partir de ello, modificar el para qué, hacer entender que la actividad puede ser, a veces, el medio y no siempre el fin. De allí que el énfasis en este trabajo se le otorgue no a lo didáctico sino a lo pedagógico, al marco teórico que debe fundamentar, reunir, coherentizar la labor del recreólogo o animador.

Una de las características que asume en nuestro país y en Latinoamérica esta problemática particular del ocio es, curiosa pero no casualmente, la escasez de formación de especialistas, la dificultad para acceder a material bibliográfico, la existencia de pocos ámbitos específicos para su discusión. Debe reconocerse que en los últimos años existieron, al menos, tres eventos de importancia donde poder analizar y discutir estos temas: el coloquio «La animación en Francia y sus analogías en el extranjero», realizado en Bordeaux (Francia), en 2003; el «Congreso Internacional de Juego, Tiempo libre y recreación» de Montevideo (República Oriental del Uruguay), en 2005 y el «Primer Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural» que tuvo lugar en Salamanca (España), en 2006.

A pesar de lo señalado en el párrafo anterior, es notorio el desarrollo de actividades desde la Educación No Formal-Educación Social-Educación Popular (según se considere) a través de múltiples instituciones con distinto grado de profundidad, intentando preparar técnicos capacitados en didácticas particulares pero, en general, con débiles marcos referenciales que les permitan saber el porqué de esta realidad. Que les hagan comprender que el sólo «entretener» no modifica positivamente al educador ni al educando; en el mejor de los casos, ayuda a consumir un tiempo supuestamente liberado como antítesis de otro tiempo: aquél caracterizado por la creación y que verdaderamente podríamos denominar tiempo libre.

1. LAS DIFICULTADES

Intentar pensar acerca de temas sociales, humanos, en una época de profundas crisis, de cambios rotundos en concepciones ideológico-políticas supuestamente arraigadas con el devenir de las décadas y aún de los siglos, no es tarea fácil.

Más difícil aún es intentar desarrollar ideas en un territorio que se ocupa del ocio, del tiempo libre, del juego, cuando, históricamente tales nociones han sido negadas, perseguidas, anatematizadas como destructoras de lo humano del hombre, símbolo de lo pecaminoso, de lo banal. Eran (y quizá para alguien aún lo sean) épocas en que el trabajo entendido como sacrificio era la mejor (y la única) alternativa de asemejarse a lo divino, a lo perfecto. El trabajo y sólo él «purificaba» al hombre, lo hacía merecedor de un destino de salvación¹⁰.

Durante siglos se educó, se preparó, se formó para un mundo donde el trabajo era el *leivmotiv*. Y atención: para el trabajo, no para el usufructo de sus resultados, no para el disfrute de lo producido. Para el uso de un tiempo obligado en aras de una concepción axiológica centrada en la divinidad y en el pecado. El hombre no podía (y aún muchos, aunque quisieran tampoco lo podrían hacer) permitirse ser él mismo: la concepción de la naturaleza humana inmutable y predeterminada lo marginaba de una real participación, de una decisión meditada, de un desarrollo autónomo.

¿Y quién formó (y quién forma) para ese otro tiempo denominado, quizá graciosamente, libre? ¿Quién lo detenta, distribuye y administra? ¿Quién es su propietario? Es más, ¿existe ese tiempo social denominado tiempo libre?

¹⁰ Hicter, M. y otros: *La civilización del ocio*. Madrid, Guadarrama, 1968.

Nuestro primer problema consistirá en acercarnos a las nociones de alienación, naturaleza humana y libertad. Aparecerán aquí conceptos probablemente no compartidos desde lo subjetivo pero indubitables, verificables en la práctica social que es nuestra meta y, por ende, válidos para la construcción de un marco teórico del ocio y del tiempo libre. Tales nociones nos permitirán acercarnos —desde lo filosófico, lo antropológico y lo psicosocial— a lo que el hombre tiene de hombre.

2. LA ALIENACIÓN

Podríamos afirmar, a efectos de iniciar el análisis, que la vida moderna, ciudadana, se caracteriza por el fenómeno de la alienación como si fuese una condición humana: la alienación de los hábitos, la alienación sexual, la alienación del tiempo libre, la alienación de los medios de comunicación, la alienación del consumo, etc. En realidad, esta noción hace a la alienación fundamental: la alienación por el trabajo que «determina condición y actitud del hombre dentro de la humanidad y reduce la naturaleza humana al estado de *homo oeconomicus*»¹¹.

Desde una visión idealista, como la de Hegel, la alienación consistiría no en un hecho objetivo resultante de las relaciones entre los hombres, sino en su subjetivización. La alienación sería un fenómeno intelectual, un fenómeno de conciencia. La autoconciencia desde este enfoque es la esencia del hombre, por lo que el proceso queda invertido y la alienación real, efectiva, es considerada como el reflejo de la conciencia inmadura que desaparecerá al alcanzar la autoconciencia completa (espiritual). Así, según los críticos de Hegel, la alienación (y su superación) fueron concebidas como una abstracción mistificándose la situación real del hombre.

¹¹ Merani, A.: *Naturaleza humana y educación*. México, Grijalbo, 1972.

Pero aquí aparece el meollo del conflicto: la contradicción entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción implica también la contradicción originada entre el desarrollo y enriquecimiento de la naturaleza humana por una parte y, por otra, la sujeción y anulación de las fuerzas espirituales y morales del hombre en una estructura económica centrada en la propiedad privada y, como consecuencia, desigual.

A través de esta noción de propiedad personal el hombre se objetiviza, se cosifica para sí y se transforma en un objeto extraño e inhumano. Para J. Lois:

*«El hombre, dueño de los objetos, comienza a supeditarse a determinadas necesidades y leyes, ve sólo en su posesión el objetivo de su vida, se desarrolla el egoísmo del placer y mueren en él las más valiosas propiedades humanas: la capacidad de trabajo y el gusto por el trabajo»*¹².

Siguiendo estas ideas, puede afirmarse que el trabajo que realiza el hombre produce objetos que ya no le pertenecen ni humana ni económicamente, se transforma en esclavo de su producción que, además, le es ajena. Se profundiza la diferencia entre lo que se produce y lo que no se puede poseer y esta diferencia no es sólo económica sino humana, ya que en estas condiciones lo producido no es fuente de desarrollo para su vida espiritual y estética, no enriquece su humanidad. Así, por ejemplo, el obrero descende cada vez más en su condición humana hasta llegar a ser él mismo sólo una mercancía.

En este punto, y de acuerdo con el sentido común, podríamos afirmar que el hombre se siente libre cuando no está trabajando y, cuando lo hace, considera perdida su libertad, con lo cual la inversión de valores es perfecta. Como dato ilustrativo podemos destacar que suele concebirse, por parte de la absoluta mayoría de los autores que se

¹² Lois, J.: *Trabajo y juventud*. La Habana, Ciencias Sociales, 1988.

refieren a este tema, que el tiempo libre existe totalmente fuera del trabajo y otras obligaciones.

El hombre sólo se realizará humanamente cuando su trabajo sea libre, para lo cual debe liberarse de las condiciones que lo hacen no libre, entre otras, de la alienación.

La propia esencia del hombre se invierte: el trabajo alienado enseña al individuo que debe vivir para producir; así, el hombre convierte su esencia en un medio de existencia. Podríamos sobreagregar que en esta lucha por la existencia aliena la conciencia de su esencia, se encuentra imposibilitado de reconocerse como ser humano libre.

Marx define la alienación como «el acto en el que el mundo de las cosas producidas por el hombre penetra en su propio interior y éste pierde sus características humanas»¹³.

Este concepto nos señala que el mundo objetivo alienado actúa sobre los hombres mediante la negación de sus cualidades humanas y realiza esto bajo la apariencia de una auténtica exteriorización de su vida interna supuestamente verdadera, bajo la apariencia de su actividad propia. Este proceso de inconsciente autoalienación constituye la esencia de la alienación.

Desde la órbita de la psicología social, también el fenómeno de la alienación ha sido estudiado. Ana P. de Quiroga¹⁴ señala:

«El trabajo, en abstracto, implica entonces satisfacción de necesidades como: aprendizaje, entendido éste como apropiación instrumental de la realidad, creación de productos que nos reflejan, nos objetivan, enriqueciendo y afianzando nuestra identidad. El trabajo permitiría entonces un crecimiento como sujetos, un despliegue de nuestra creatividad, el goce, la reparación interna.»

¹³ Lois, J., *op. cit.*

¹⁴ Quiroga, A.: *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Bs. As., Ed. Cinco, 1986.

Pero si por una organización social material del trabajo, el sujeto entra en una relación disociada, cosificante consigo mismo, con su energía mental y física, en tanto vende esa fuerza de trabajo, la enajena por un tiempo determinado; si por esta organización del trabajo se favorece una disociación del hacer, sentir, pensar; si el cuerpo y la mente del trabajador quedan sometidos a constricción en el proceso productivo; si el sujeto que trabaja debe renunciar a sus fines en el mundo externo, si los productos, si la riqueza que crea no le pertenecen, si hay un desfase entre la riqueza, entre los bienes que produce y lo que recibe como retribución; si tanto el proceso de trabajo como el producto se le vuelven ajenos gobernados por leyes en las que no incide; si el objeto de su trabajo, aquel que debería reflejarlo —reflejarnos— objetivarlo y desde allí reforzar su identidad, se le sustrae, se le escapa y con él su sentimiento de mismidad, el sujeto se cosifica.

En los hechos, el hombre sigue siendo el protagonista de la construcción social, pero pierde esa conciencia de sí o no accede a ella. Se empobrece entonces psicológicamente, humanamente, en vez de desarrollarse y ampliar su yo y su conciencia. Se deteriora su posibilidad de comunicación, aprendizaje y creatividad. El trabajo deja de ser un fin en sí mismo, algo que vincula positivamente, un acto libre, para transformarse en sólo un medio y ser vivenciado como yugo, monotonía, fatiga, aburrimiento.»

En el mismo sentido Erich Fromm¹⁵ nos amplía los conceptos:

«El hombre no se siente a sí mismo como portador activo de sus propias capacidades y riquezas, sino como una “cosa” empobrecida que depende de poderes exteriores a él y en los que ha proyectado su sustancia vital» (p. 108).

«El proceso del consumo es tan enajenado como el de la producción» (p. 113).

¹⁵ Fromm, E.: *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México, FCE, 1956.

El dinero representa tanto trabajo como esfuerzo en una forma abstracta, ya que puedo haberlo obtenido de muchos modos; no tiene que significar, necesariamente, mi trabajo ni mi esfuerzo. Significa que con él tengo el poder de adquirir cosas sin ningún esfuerzo y hacer con esas cosas lo que más me plazca (hasta inutilizarlas).

«El modo humano de adquirir consistiría en hacer un esfuerzo cualitativamente proporcionado con lo que adquiero. Lo que importa es que la manera como adquiero cosas es independiente de cómo las use» (p. 114).

Muchas de ellas podemos adquirirlas para «tenerlas» como para «ostentar» mas allá del destino específico para el que fueron creadas.

«Consumir es esencialmente satisfacer fantasías artificialmente estimuladas, una creación de la fantasía ajena a nuestro ser real y concreto» (p. 115).

Tales fantasías hacen que requiramos de cosas que no nos hacen personas sensibles, humanas, donde no participan nuestras necesidades reales: no participamos nosotros sino algo en que hemos sido transformados. Consumimos mercancías, pero siempre estamos insatisfechos: necesitamos consumir más (no mejor) y sobre todo, cosas nuevas, el último modelo.

Una de esas cosas que se «adquiere» como mercancía es el propio tiempo libre. ¿Acaso podríamos demostrar una mayoritaria participación en una forma activa y con sentido en el uso cotidiano del ocio? Simplemente la práctica nos muestra que hay una acumulación de horas de inactividad aptas para ser consumidas, gastadas sin más sentido que su propia anulación. En todo caso sería más correcto hablar de la existencia de un tiempo liberado de obligaciones que es consumido, gastado, para estar nuevamente en condiciones de operar en el tiempo de obligaciones.

Marcel Hicter¹⁶ llega a afirmar:

«... en la sociedad de consumo, que es la sociedad en donde el que tiene el poder de producir es el mismo que detenta el poder de hacer consumir, el ocio no libera; más bien aliena lo mismo que el trabajo».

3. LA NATURALEZA HUMANA

Hecha la aproximación a la noción de alienación como pérdida de la capacidad de lo esencialmente humano, procuraremos profundizar la noción de su naturaleza.

Podemos comenzar recordando que la «Historia de la Ciencia» nos señala una amplia época donde el explicar la naturaleza, interrogarse sobre sus fenómenos era descubrir las intenciones de Dios. A partir del siglo XVIII el mismo término naturaleza, con el desarrollo de la mecánica, adquiere un nuevo significado, un sentido concreto representado por el mundo exterior (ciencias de la naturaleza) y que se opone a un mundo interno, el del pensamiento, que sigue siendo de Dios, y a las transformaciones realizadas por el hombre en ese mundo exterior. Ya el científico no sólo la contempla y admira sino que intenta interpretarla y explicarla.

A mediados del siglo XIX se produce la última y gran transformación: el hombre con su pensamiento y su actividad, incluido en el todo de la naturaleza, tenderá a transformarla. Criticará los enfoques mecanicistas y desarrollará la idea de historicidad y, como consecuencia, la concepción de su propia, real y única naturaleza: la libertad.

La diferencia esencial entre el hombre y el animal consiste en la naturaleza intrínseca de cada uno. El animal «está» en la naturaleza, su integración es pasiva, es sola-

¹⁶ Citado por Ventosa, V.: *Fuentes de la animación sociocultural en Europa*. Madrid, Editorial CCS, 2002, p. 125.

mente una forma de esa naturaleza. Y aun aquellos que la modifican (por ejemplo, los castores) tienen una acción que es simplemente filogenética, instintiva, implica sólo su modo de supervivencia.

Cuando el homínido adquiere la posición erecta, cuando mano, cerebro y lenguaje conjugados originan el pensamiento, el hombre comienza a ser tal: comienza a producir sus propios medios de existencia, comienza a apropiarse de la naturaleza.

Así, esta actividad fuera de sí mismo implicando intencionalidad y razón, modifica la naturaleza y su propia naturaleza: esa es su historia. Y sólo el hombre tiene historia. Ningún animal podría relatar a su descendencia la historia familiar, la existencia del presente o la proyección del futuro.

La naturaleza humana no existe como algo definitivo y acabado sino que es una historia, es una naturaleza que va siendo, que se va desarrollando:

«La naturaleza del hombre la hace su lucha con el ambiente, las sociedades que construye, el trabajo que despliega, en suma, es producto de la educación entendida como todos los medios de acción permanentes que durante la vida de los individuos, o parte de la misma, estructuran o modifican la persona»¹⁷.

Pero esta noción de educación debe ser profundizada, clarificada en relación con la naturaleza humana. Los educadores solemos suponer que nuestra tarea consiste en «llenar» esa humanidad como si la naturaleza humana se caracterizase por un principio formal, cerrado, inmutable, ahistórico. Erróneamente, debemos generar conocimientos, técnicas, destrezas; y a eso le llamamos «libertad», «libre elección». Tomamos la naturaleza humana como terminada, sólo le agregamos aditamentos; nos olvi-

¹⁷ Merani, A., *op. cit.*

damos (o no pretendemos) desarrollar su esencia: sólo repetimos formas humanas que cada vez se alejan más de su libertad (y se acercan más a la alienación), de su ser libre.

Nuevamente volvemos a la noción de alienación: formar individuos que sirvan a tal o cual modelo de sociedad. De allí que tanto en el territorio de la educación formal como de la no formal (tomando como parte de ésta la recreación), debemos considerar (y no como didáctica sino como pedagogía, como teoría de la educación) que la naturaleza humana es producto de la conjunción dialéctica de la evolución biológica y de los cambios históricos, su construirse es una autoconstrucción.

Por tanto, nuestro rol como animadores o recreólogos consistirá en proporcionar el ámbito para el mejor desarrollo de esa autoconstrucción, generar el aprender a aprender. Proporcionar la posibilidad de que el otro pueda ser protagonista, creador de su propia naturaleza. Proporcionar los instrumentos para superar la alienación y construir su tiempo libre, esto es, su libertad en el tiempo.

4. LA LIBERTAD

Al hablar de tiempo libre, educación y naturaleza humana, estamos haciendo referencia a un valor muy caro a nuestra sociedad, pero no por ello suficientemente discutido, analizado y, sobre todo, vivido, como es el tema de la libertad.

Se suele concebir como un estado por el cual estamos en posibilidad de hacer (o no hacer) lo que en realidad es entendido por los expertos como «libertad contingente» o «libertad de indiferencia». Sólo es una parte, necesaria pero no suficiente, de la libertad plena. Además, esta concepción habla sólo de un permiso externo, lo que supone la existencia de un permisionario. ¿Es que podemos aceptar que alguien nos «da» la libertad?

Esta formulación debe ser revisada:

- ◆ La libertad no es un estado, no es algo dado por alguien o algo y, además, fijo e inmutable; en todo caso esta situación es concebida desde la óptica de lo legalmente aceptable para diferenciar una sociedad no esclavista pero no realmente libre. Esta concepción supone un permiso, lo que no implica que el poder hacer lo que se permite sea igualitario. Se nos permite comer, educarnos, viajar a cualquier lugar, lo que no indica que podamos efectivamente hacerlo. La acción permitida, para realizarse, depende de distintas variables no siempre comunes a todos los humanos, tales como el acceso a la cultura, nivel socioeconómico, edad, sexo, etc. Pero podemos acordar que la libertad no puede consistir en que alguien o algo nos deje, nos permita o no nos obligue.
- ◆ Es un proceso que se genera constantemente y se ejecuta sobre la realidad: si el trabajo tiene como finalidad modificar la naturaleza, la libertad tiene como finalidad modificar al propio hombre, ratificar y perfeccionar la naturaleza humana a través de su acción como protagonista. El desarrollo de la libertad consistiría en el desarrollo de la historicidad.
- ◆ Es un aprendizaje que supone toma de posición: pasar de la conciencia de reflejo (o falsa conciencia según T. Adorno) a la conciencia crítica (Paulo Freire). Y a continuación de la gnosis, su praxis, su acción concreta sobre la realidad. Esta praxis puede ser lo mismo un cambio efectivo sobre la realidad que un cambio de actitud ante ella o un simple pensamiento.
 - ➔ Si es un aprendizaje, el rol de la educación debe ser primordial. Los educadores tendremos que operar creando condiciones para la aparición de conductas libres que posibiliten desarrollar hombres libres.

- ➔ Si bien la libertad es individual, supone una relación permanente con los otros que la condicionan (no que la determinan, como en el caso del permiso). Toda libertad es condicionada: el grado en que yo supero esas condiciones y me hago cargo de ellas será mi libertad.
- ➔ La libertad se opone a la necesidad (no referido a necesidades biológicas comunes con cualquier animal). La resolución de la necesidad, su anulación, es la libertad. Pero estas necesidades deben ser autocreadas, propias, legítimas; de lo contrario, estaríamos en el territorio de la alienación (por ejemplo, las necesidades de consumo). El medio en que nos movemos (y que nos condiciona) tiende a generarnos falsas necesidades de las que deberemos liberarnos para acceder a nuestra propia libertad.
- ◆ Todo trabajo necesario no es libre. El no trabajo, en tanto debe anular los efectos nocivos del trabajo (cansancio, aburrimiento) tampoco lo es. El tiempo libre será tal cuando no sea necesario. Reiteramos que la noción de necesidad y libertad se refieren al hombre como tal, no a las cosas que la facilitan o dificultan.
- ◆ Si la libertad es un proceso, tiene grados de calidad desde lo más necesario a lo más libre. Podríamos afirmar que la conducta libre se caracteriza por el predominio de la obligación interior, así como de la conducta necesaria por la obligación exterior. El eje de análisis, entonces, no es que me permitan sino que yo me permita a partir de mi conciencia crítica. En el capítulo 7 y ss. se amplían estos conceptos.

Podemos ejemplificar las nociones expuestas del siguiente modo:

- ◆ Si duermo la siesta porque estoy cansado, mi conducta no es libre sino necesaria. En realidad, uso la voluntad de dormir o de no hacerlo (libertad contingente). Se me permite dormir. En cambio, si me acuesto simplemente porque tengo ganas y no estoy

cansado, si me lo permito, no sólo actúa la voluntad sino que a ella le agrego las condiciones (cuándo, dónde, cuánto tiempo), tomando conciencia del porqué y haciéndome cargo del mismo.

- ◆ El hambre es una respuesta biológica de supervivencia común a cualquier ser vivo, incluso el hombre. Sin embargo, el «apetito» requiere condiciones históricas que han sido aprendidas: qué comer, con quién, en qué lugar, etc. Sobre la necesidad —que no se elimina sino que se supera— se construye el campo de la libertad.
- ◆ Un individuo puede manifestar conductas solidarias (por ejemplo, en un campamento, ayudando a sus compañeros de carpa) pero éstas pueden ser exigencias del medio para considerar a la persona como pertinente en ese ámbito. Si la conducta emergente es respuesta al medio para ser aceptado (condiciones externas), su solidaridad es necesaria, no libre. Es simplemente, adecuarse a las reglas de juego de cada actividad: él no es solidario a menos que se le exija. La solidaridad como práctica de la libertad se constituye a partir de la necesidad de serlo (hoy y siempre, aquí o en cualquier lado: no se me exige sino que me exijo). Y esto requiere un aprendizaje y, por ende, un proceso.

Intencionalmente se han dejado de lado consideraciones filosóficas acerca de la libertad, no por considerarse inválidas sino porque entendemos más oportuno trabajar con una conceptualización eminentemente operativa.

Algunos interrogantes para reflexionar

- Si la libertad es un aprendizaje, ¿cómo aprendió usted, lector, la suya?
- ¿Qué similitudes encontraría entre la libertad y el «libre albedrío»?
- Revisando sus prácticas cotidianas, ¿qué conductas alienadas se reconoce?
- El necesitar interrogarse acerca de la libertad, ¿es libertad?
- ¿En qué medida el trabajo hace a la libertad del hombre?

capítulo

3

LA CIVILIZACIÓN TÉCNICA Y EL OCIO

La sociedad moderna se caracteriza por participar de un desarrollo tecnológico complejo y acelerado. La civilización técnica se caracteriza por la generación multiplicada de elementos de producción y de bienes de consumo. También provee de un tiempo liberado de tareas obligatorias cada vez más amplio. Aparentemente, este tiempo liberado se presenta como dicotómico respecto del trabajo.

Esta supuesta oposición aparece como consecuencia de la progresiva revolución de la producción y su organización. En principio, la Revolución Industrial iniciada en Inglaterra a finales del siglo XVIII, agiganta la extensión de la jornada laboral y requiere de grandes masas humanas, incluidos niños: no menos de quince horas diarias se ocupaban con la dificultad consiguiente de no permitir siquiera la recuperación fisiológica.

Debemos considerar que en la mayoría de las lenguas hay dos términos diferentes para designar las labores profesionales de los hombres, según se les otorgue dignidad o degradación: *opus* y *labor*, *work* y *arbeit*, *work* y *labour*, obra y trabajo. La obra es el resultado feliz del trabajo, es aquello donde el hombre se ve representado, le pertenece técni-

ca y humanamente; el trabajo, en cambio, es suplicio: su etimología proviene del latín vulgar *tripaliare*, que significa torturar con un *tripalium*, instrumento compuesto por tres barrotes puntiagudos sobre los que se ataba a aquellos que no accedían voluntariamente al trabajo¹⁸.

Ya desde 1860 en Estados Unidos, y desde 1900 en Europa, se realizan tareas semanales de 60 horas, lo que comienza a marcar el cambio de la jornada «extensiva» por la jornada «intensiva». A partir de 1919 aparece en algunos países el trabajo diario de ocho horas y la semana de cinco días.

En la tercera década del siglo comienza un nuevo fenómeno: las vacaciones pagadas, con una disponibilidad temporal desconocida para muchos millones de trabajadores.

Esta reducción paulatina de los tiempos obligatorios da lugar a la aparición del hombre-después-del trabajo¹⁹. Claro que no en todos los países del orbe ni en todas las labores ya que, por ejemplo, un campesino no podrá fácilmente dejar de hacer labores cotidianas más allá del domingo.

Tampoco es factible comparar tanto el trabajo como el no trabajo entre los países desarrollados y los pertenecientes al eufemísticamente denominado Tercer Mundo (en el cual nos incluimos). Podemos señalar, por ejemplo, la incidencia de la televisión en poblaciones culturalmente ajenas al consumo de masas y la influencia de las cuasi necesidades generadas en esas poblaciones, las cuales, en muchos casos, no poseen siquiera agua corriente o desagües.

Un rasgo de esta época es la búsqueda de la felicidad, confundida las más de las veces con la «buena vida». Una

¹⁸ Hicter, M. y otros: *La civilización del ocio*. Madrid, Guadarrama, 1968.

¹⁹ Friedmann, G.: *El hombre y la técnica*. Barcelona, Ariel, 1970.

prueba de ello es la *fun morality* de la cual hablaremos más adelante. Ya el trabajo no es concebido como el sacrificio que nos acerca a Dios; ha perdido ese carácter liberatorio para con lo divino. La vida ya no es un «valle de lágrimas» ni el sufrimiento debe predominar²⁰. Claro que, por otra parte, la moral del placer se transforma en moral del consumo: se apetece lo que se debe desear.

En la etapa premaquinista los días no laborables superaban los 120 anuales, de los cuales la mayoría eran de fiestas religiosas (situación que extraña J. Pieper en su obra *El ocio y la vida intelectual*; Rialp, Madrid, 1965).

Las fiestas religiosas o no (familiares, de la cosecha, de la colectividad, de las lluvias) se realizaban con todos los miembros del grupo y con una fuerte carga emotiva, llena de ritos donde se daba la relajación de prohibiciones sociales (aún perdura con ese carácter, en algunos lugares de nuestro país, el Carnaval). Hoy, sólo quedan de esas fiestas algunas enraizadas con profundos sentimientos religiosos y otras relacionadas más con la «industria del ocio» que con su significado originario. Es que la sociedad industrial no propugna, por su carácter alienante, instituciones de esparcimiento en grupo: el ocio va siendo cada vez más individual y privado.

El trabajo es la necesidad primera. Su disminución horaria genera un vacío: el tiempo liberado. Pero eso no es el tiempo libre, es sólo un espacio temporal disponible, un residuo.

Otro rasgo de vital importancia es que en ese tiempo de no trabajo un lugar importante lo ocupa el tiempo de transporte (semiocio, según algunos) que degrada la disminución horaria generando tiempo perdido (al trabajo y al ocio). Esto produce que cuando el trabajador llega a su domicilio, en muchos casos, el tiempo disponible sólo al-

²⁰ Hicter, M. y otros, *op. cit.*

canza para el descanso de la fatiga (que es un efecto del trabajo).

También en esta tesitura se encuentran los tiempos de trámites sociales, las obligaciones familiares, etc. Este tipo de restricciones al tiempo liberado van en detrimento del tiempo libre, por lo que en realidad podría denominarse tiempo libre *de* (obligaciones) siguiendo la conceptualización de Erich Fromm²¹. Esta temporalidad no será lo mismo que tiempo libre *para* (la libertad)²².

1. LOS «MASS MEDIA»

Una característica más de esta sociedad tecnológica la constituyen los «mass media», los medios de comunicación masivos. Su función parece centralizarse en ratificar la alienación laboral generando la alienación del ocio y no permitiéndoles ser para la gran mayoría, nada más que tiempo consumido frente al televisor, ante una revista de moda o frente a un videojuego.

Para convertir el tiempo liberado de trabajo en tiempo libre se requieren valores e instituciones. Ninguno de estos dos aspectos entran en la concepción de los «mass media»: su valor primario es el lucro y éste se genera con la mayor audiencia o el mayor tiraje. Y es bien sabido que eso se logra mediocrizando la tarea y «generando necesidades» de consumo (cuasi necesidades). El cliente siempre tiene razón por lo que se debe formar para que quiera lo que se le brinda a través de los multimedios.

Así, parecería que muchos valores culturales son impuestos por quienes supuestamente representan a la má-

²¹ Fromm, E.: *El miedo a la libertad*. Buenos Aires, Paidós, 1961.

²² Un enfoque muy interesante puede encontrarse en Jáuregui, R. y otros: *El tiempo que vivimos y el reparto del trabajo. La gran transformación del trabajo, la jornada laboral y el tiempo libre*. Barcelona, Paidós, 1998.

yoría; de cualquier modo, en todos los casos se verifica que el desarrollo del ser humano per se, la ampliación de su horizonte cultural, el perfeccionamiento personal, el protagonismo no es un tema del que se hagan cargo los «mass media».

El ya citado G. Friedmann dice:

«La publicidad omnipresente, la información uniformizada, la atracción obsesiva por nuevas formas de confort, de desplazamiento, el impulso inquieto hacia tipos de evasión real o imaginaria, implican sociedades enteras con idénticas utilizaciones del tiempo libre».

Así como pueden ensanchar el tiempo y el espacio, comparar sociedades y culturas, desarrollar hábitos y mostrar modelos de vida diferentes, también pueden manipular y alienar todo su contenido (y sus lectores o espectadores). Esta última posibilidad es aún más notoria en países subdesarrollados, invadidos por lenguajes, formas de vida y costumbres que no sólo no les pertenecen sino que distorsionan sus propios modelos de vida con valores alienados para su cultura. Pensemos por ejemplo en dónde ha quedado el folclore latinoamericano, o su literatura popular, o las costumbres indígenas, o el jugar a las bolitas o construir un barrilete...

A pesar de lo señalado, el tiempo libre es una posibilidad, un valor que generar y una praxis que ejercer.

«El hombre-después-del-trabajo, tal como es entregado a sí mismo y a su familia, suele quedar enclaustrado en su alojamiento en las afueras, gran inmueble o casita particular, tanto por su agotamiento como por el alejamiento de las instituciones de esparcimiento, de vida colectiva, política, sindical y cultural»²³.

Y en esta situación, los «mass media» encuentran el terreno fértil.

²³ Friedmann, G., *op. cit.*

2. LA EDUCACIÓN

El tiempo libre, como hemos visto, no es un bien dado. Es una construcción tanto individual como social. Reservaremos la denominación de recreación (a diferencia de la que le otorgará más adelante F. Munné) para el proceso educativo tendiente a generar la aparición o el perfeccionamiento de la libertad en el tiempo, esto es, el tiempo libre. Se deberá generar el acceso a las diferentes formas de cultura como de diversión pero considerando que la finalidad es el hombre mismo y su participación efectiva y afectiva (tal como propende en Francia, desde 1945, el movimiento «Pueblo y Cultura» iniciado por J. Dumazedier).

La educación deberá proveer modificaciones en sus ancestrales conceptos de contenidos exclusivamente relacionados con el mundo del trabajo, y reconocer que el tiempo fuera del trabajo existe y que, además, puede ser por lo menos tan importante como el otro. Los modelos educativos vigentes en nuestros países sólo consideran al hombre como trabajador, pero no como protagonista de su libertad, como inventor y actor de su tiempo libre y, en última instancia, de todo su tiempo. Son escasos aún aquellos sistemas formales que habilitan para el más allá del trabajo.

De cualquier modo, hasta aquí, el tiempo humano sigue escindido en la aparente contradicción tiempo de trabajo y tiempo libre, donde el segundo actúa como recuperador del primero.

Es de tener en cuenta en este tiempo dicotomizado que las tareas que se suelen encarar desde lo educativo tienden a ratificar esa oposición. Así, las típicas acciones con niños como con mayores pasan por divertirse (desaburrirse), entretenerse; en síntesis, en gastar un tiempo regenerando al hombre para otro tiempo: el del trabajo. Más adelante hablaremos de este modo de acción como «contrafuncional»: no tiene identidad propia sino que depende de su contrapartida (capítulo 8).

Este tipo de actividad, sin objetivos intencionalmente establecidos, no la concebimos como recreación ni se da en un tiempo libre.

3. OCIOS ACTIVOS Y OCIOS PASIVOS

Muchos de los autores que serán descritos más adelante clasifican los ocios en activos o pasivos, según el modo de participación del sujeto. Hoy, en ese tipo de clasificación, encontraríamos que la mayoría de las actividades son pasivas y no casualmente. Uno de los anexos de esta edición se aboca al análisis de los grados de participación en las actividades de ocio.

A Touraine²⁴ manifiesta:

«En una sociedad de producción y consumo de masas, la actividad y la pasividad parecen depender [...] menos del apego a un grupo social y a actividades culturales particulares que del nivel de participación social [...]. La idea central de un análisis que se haga en términos de participación o retraimiento cultural es que hoy, mientras que los valores culturales están apegados a los productos elaborados colectivamente, y se encuentran determinados por la naturaleza de una civilización técnica y de los problemas sociales que ella plantea, la pasividad no es más que la transcripción psicológica de la sumisión o de la dependencia económica y social».

Revisemos lo señalado más arriba acerca de los «mass media». Se cercena la participación condicionándola a nuevos valores extraños (pero no desagradables) al sujeto.

Esta pasividad social está relacionada con la «comercialización» del tiempo liberado.

«En términos más generales sería más exacto decir que el consumidor muy frecuentemente no posee más que un debilísimo control sobre el productor»²⁵.

²⁴ Touraine, A.: *La sociedad postindustrial*. Barcelona, Ariel, 1973.

²⁵ Touraine, A.: *op. cit.*

Es que, mayoritariamente, el acceso a la cultura se da por el acceso al consumo y, centralmente, por bienes materiales.

Otros, con posturas conservadoras, intentan mantener la viejas pautas culturales superadas por la explosión tecnológica. Con ello se logra únicamente aumentar la distancia entre el hombre y los valores culturales tradicionales y, por ende, se facilita la actitud «pasiva» frente a los ocios de masas.

Entre esta posición conservadora y elitista y la arrolladora invasión de los «mass media» no se requiere una opción. Es necesario negar dialécticamente ambas para crear una cultura de masas diferente y un nuevo modelo de participación centrado en el protagonismo.

Es válido el planteamiento de Dumazedier que considera la existencia del ocio compensador. Pero su valor, en tanto la libertad no exista porque supone una cultura de masa alienada, generada centralmente y no vivencial: la multiplicación de los espectáculos no transforma al espectador en actor. No produce necesidades autogeneradas (libres) sino que ratifica la «cosificación» con necesidades heterocreadas. Por eso, el propio autor francés hace referencia al «ocio autónomo» como el de mayor valía social.

Nuevamente, la educación puede aportar alguna luz frente a esta situación. Probablemente, deba enfatizar la acción sobre la visión: por más partidos de tenis que vea una persona, no será un tenista ni sabrá jugar.

Algunos interrogantes para reflexiona

- ¿Cómo generar nuevos valores en el tiempo de no trabajo?
- ¿Existen instituciones idóneas para realizar tal cambio?
- ¿Cómo revalorizar las culturas autóctonas y generar valores de la cultura popular?
- Es factible un cambio de dirección en los medios masivos de comunicación?
- La educación, ¿puede —o debe— crear nuevas actitudes ante la pasividad en el tiempo de ocio?

APROXIMACIONES A LAS NOCIONES DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

La amplísima mayoría de los autores contemporáneos, cualquiera que sea el punto de partida ideológico político en que se basan, plantean la necesidad de generar una sociedad más humana a partir de convertir el tiempo libre en ocio (o el ocio en tiempo libre). Ya aquí aparecen serias diferencias entre ambos conceptos²⁶.

Pero más allá de las disimilitudes, acuerdan que la problemática pasa, centralmente, por la supuesta oposición (o complementariedad) entre el trabajo y el ocio o entre el tiempo de trabajo (o de obligaciones) y el tiempo libre. Y también suelen acordar que el tiempo libre posee características inversas al tiempo de trabajo, con lo cual se suele sobrevalorar el primero. Esto hace suponer que disminuyendo la cantidad de horas de trabajo (no se suelen plantear la calidad de las mismas), el acceso al tiempo de ocio es automático.

Pero, ¿de qué ocio hablamos? ¿De qué trabajo? ¿Desde qué enfoque científico?

²⁶ Baigorria, O. (comp.): *Con el sudor de tu frente. Argumentos para la sociedad del ocio*. Buenos Aires, Biblioteca de la Mirada, 1995. Este material ofrece una curiosa visión, tanto a favor como en contra y desde los abores de la humanidad hasta la actualidad.

Después de estudios empíricos y análisis teóricos sobre el desarrollo tecnológico, el aumento de la productividad y la reducción de la jornada laboral, el sociólogo francés J. Dumazedier publica en 1962 su libro *¿Hacia una civilización del ocio?*²⁷. Tal título supone una inversión de la importancia de los elementos del par trabajo-ocio. El segundo elemento comienza a aparecer como prioritario en las perspectivas del desarrollo social.

Otro sociólogo, J. Fourastié, en su trabajo *Las 40.000 horas, inventario del porvenir* (1965)²⁸, reafirmando las hipótesis de Dumazedier, plantea que si una persona trabajase durante 33 años de su vida a un ritmo de 35 horas semanales y 40 semanas al año, al llegar a los 80 años de edad habría trabajado 40.000 horas sobre una existencia de 700.000 horas: el 6%. Esa situación es la que generará, a juicio de estos autores, la civilización del ocio en reemplazo de la civilización del trabajo. La disponibilidad temporal se acentuará paulatinamente en contraposición a la necesidad del trabajo²⁹.

¿Pero esa disponibilidad temporal será la esencia del ocio?

Estudios de *budget time* (encuestas de presupuesto-tiempo) realizados tanto en Europa como en Estados Unidos y en la Unión Soviética muestran una tendencia a reducir el tiempo dedicado al trabajo, pero, lo que queda, ¿es ocio?, ¿es tiempo libre? Y en el caso de que lo fuera, ¿ocio para qué?

²⁷ Dumazedier, J.: *¿Hacia una civilización del ocio?* Barcelona, Estela, 1968.

²⁸ Fourastié, J.: *Las 40.000 horas, inventario del porvenir*. Madrid, Cid, 1966.

²⁹ Un enfoque particular referente a la disminución de la jornada laboral puede encontrarse en Paraque, R.: *La semana de treinta horas*. Barcelona, A. Redondo Editor, 1970.

A más de 25 años de aquellas hipótesis, la realidad no ha corroborado que la perspectiva de la sociedad industrial vaya en ese sentido. La linealidad del análisis como intento de explicación no ha dado resultado. Más aún, algunos estudios realizados en Estados Unidos han indicado que, en aquellos casos en que la jornada laboral ha descendido a cinco horas diarias y 30 semanales con salarios que permiten una situación cómoda, muchos han optado por conseguir un segundo trabajo que posibilite un aumento del consumo. Esto señalaría que el ocio es un valor secundario frente al confort.

Probablemente, más que hablar de una civilización del ocio convendría analizar una civilización del consumo: la disponibilidad temporal se transformaría en necesidad de consumir. La supuesta libertad del tiempo se destinaría a su propia anulación por la necesidad del tener.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

La noción de ocio (*loisirs*, en francés) no se corresponde con la noción de tiempo libre. La primera es básicamente usada por autores representantes de sociedades capitalistas, en tanto que la segunda es desarrollada por autores marxistas. Sin embargo, existen excepciones como el trabajo *El problema del tiempo libre*, del alemán Erich Weber³⁰.

En principio, se trataría de dos fenómenos interdependientes. En general, se considera al ocio como el conjunto de actividades, el ámbito de lo objetivo factible de ser medido. En cambio, el tiempo libre sería el basamento temporal en el que tienen lugar esas actividades. Para algunos, el ocio es la relación entre el sujeto y la actividad.

³⁰ Weber, E.: *El problema del tiempo libre. Estudio antropológico y pedagógico*. Madrid, Ed. Nacional, 1969.

Así, el análisis de similitudes y diferencias requiere de considerar lo objetivo y lo subjetivo, lo libre y lo necesario, lo valorable o no. Y aquí es donde se producen los desacuerdos entre los distintos autores que se refieren al tema.

El término ocio es una idea difícil de elevar a la categoría de concepto científico, ya que es un fenómeno que implica interpretaciones muy disímiles desde lo moral, lo religioso, lo económico y hasta desde el sentido común. Más aún, la bibliografía existente emerge en su casi totalidad de la sociología con escasísimos aportes de la pedagogía, la psicología o la antropología. Y de los sociólogos que han aportado al tema, la mayoría son especialistas en sociología del trabajo por lo que, en muchos casos, el ocio es caracterizado como un residuo del tiempo laboral, sin significado propio.

Entre los prejuicios más comunes, nos encontramos con que, frente a la situación laboral, el ocio, como su oposición, es fuente de libertad, de goce, de felicidad y, por ende, tenido en alta estima por los valores que representa. Frente a la cultura del trabajo de la Revolución Industrial y de la acumulación capitalista, aparece la cultura del ocio como la superación humanizante que compensa la obligación y la rutina. Y, curiosamente, el ocio como consumo no llega a otra cosa que a satisfacer lo mismo que en su origen fue su opuesto: actividades cuasi obligatorias y repetitivas.

2. LA ETIMOLOGÍA

El término ocio no hace referencia a un fenómeno definido con precisión. Podría afirmarse que hay tantas aproximaciones como autores se han dedicado al tema. La noción es **tanto definida por la etimología, por la concepción filosófica, o por un concepto operatorio referido a la no-obligación o al no-trabajo.**

La noción de *loisir* (ocio) parte del latín *licere*, significando «lo que está permitido». Esto supone que alguien permite, una autoridad que en el ocio no está y da lugar a la ausencia de reglas y restricciones. Por ende, es tener tiempo para lo que nos plazca implicando una cualidad subjetiva donde lo importante no es el tiempo ni la actividad sino la disposición. Pero esa disposición, debemos considerar, también es condicionada socialmente.

En griego *skolé* (ocio) se opone a *ascolé*, que implica un estado de servidumbre. Curiosamente, del término *skolé* deriva la palabra escuela. La *skolé* era el desarrollo de los valores supremos de la cultura griega, que permitían la contemplación de la sabiduría. Y a esto sólo podían llegar aquellos que pertenecían a los estratos superiores de la sociedad. Tenían tiempo para ello aquellos que, con el trabajo de los esclavos, poseían la riqueza material posibilitadora de un tiempo para el ocio. Y este tiempo libre era, justamente, la oposición del tiempo para no hacer nada. Era el tiempo del saber no utilitario.

Aristóteles afirmaba que el no ocioso era el que trabajaba por lo que no podía alcanzar los verdaderos valores de la verdad, la belleza y la bondad. El ocio es un ideal de vida, por tanto es un fin, en tanto que el trabajo, que lo posibilita, es un medio.

Los romanos se alejan de la visión griega de los valores supremos y encuentran en el *otium* un tiempo de no trabajo posterior al del *nec-otium*, las actividades productivas. Aquí el ocio no implica un estatuto social, un modo de vida, sino una parte del tiempo cotidiano opuesto al de las obligaciones. Ya el ocio es un medio, no un fin. Aparecen los ocios masivos como parte de la dominación, de la diversión obligada por los poderosos para entretener a los desocupados. Esta concepción de ocio como posterior complemento del trabajo y que permite recuperarse para él, es la que más se trabaja en la actualidad.

3. EL SIGLO XIX

Los autores que, a partir de los primeros siglos de nuestra era, se refieren al tema (por ejemplo, santo Tomás), responsabilizan a la ociosidad (confundida a veces con el ocio) de la decadencia de las costumbres y el deterioro de la moral.

A partir de la Revolución Industrial se produce un giro radical en la concepción del ocio y el tiempo libre: el progreso social, la generación de riqueza es incompatible con el ocio, ya que supone derrochar parte de esa riqueza generada. Pero también se afirma, claro que por parte de otros autores, que el mantener una clase que no produce, una clase ociosa, es una injusticia social. El ocio comienza a ser concebido como un valor negativo porque implica la existencia ya de parásitos, ya de clases parasitarias opuestas al progreso social.

Ya el ocio no implica valores morales, la contradicción no es ética, es económica. La crítica aparece por una nueva forma de relaciones sociales donde no se acepta que haya consumidores que no produzcan.

Saint-Simón, por ejemplo, divide la sociedad en productores y ociosos. Señala que la sociedad industrial genera prosperidad a través de la producción a diferencia de la época feudal en que se lograba a través de la colonización territorial y la esclavitud, y que las riquezas excedentes eran consumidas por esa clase ociosa que no las había generado. Ahora, esos excedentes deberán ser volcados para aumentar la producción, lo que redundará en un desarrollo general de la sociedad.

Un autor clave de ese siglo es C. Marx. Afirma, por ejemplo, que el ocio es una actividad libre con su fin en sí misma. Esta definición, descontextualizada como está, se asimila perfectamente con la mayoría de las posiciones burguesas actuales (Dumazedier, Anderson, Kaplan,

etc.). Sin embargo, el análisis de las categorías económicas que posibilitan el ocio es totalmente distinto.

En principio, Marx define el trabajo necesario como aquel tiempo que el individuo debe dedicar a la producción para asegurar su subsistencia, y a este tiempo de trabajo necesario se le contrapone el ocio necesario (tanto descanso como actividades compensatorias). Hablaríamos hoy del ocio contrafuncional, no libre.

Pero también habla de sobretrabajo: es el trabajo suplementario que el obrero da a su patrón sin contrapartida de salario, con lo cual es posible la acumulación económica, fuente de desarrollo industrial. Este sobretrabajo produce plusvalía que en un régimen capitalista genera capital y demuestra el carácter de explotación de la fuerza de trabajo.

Pero no sólo genera capital, sino que parte del sobretrabajo es transformado en ocios en forma de consumo improductivo por parte de los propietarios de los medios de producción: el burgués, que amén de tener más tiempo libre, posee acceso a ocios limitados a su clase.

Si el trabajo no cubre las necesidades inmediatas, el sobretrabajo, siempre necesario, puede tener como destinatario al conjunto de la sociedad y garantizar así el usufructo común de los bienes generados, entre otros, el tiempo libre y el ocio. Por eso, el significado del ocio, en este caso, el socialista, es eminentemente diferente del anterior.

Marx³¹ afirma que «*el reino de la libertad no empieza en realidad hasta que no exista más obligación de trabajo impuesta por la miseria o las finalidades externas*». Mientras el trabajo tenga como sentido la apropiación de las cosas, de los bienes, es trabajo necesario, no libre. Sólo cuando el tra-

³¹ Marx, C.: *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*. México, Grijalbo, 1970.

bajo alcanza como finalidad al propio hombre, ingresamos en el reino de la libertad. Por ende, podremos plantearnos un tiempo de trabajo libre y un tiempo libre de trabajo.

Estos dos grandes modelos ideológicos, el capitalismo y el socialismo, a partir de sus diferentes significados del carácter del trabajo, darán origen a posiciones encontradas en la concepción del ocio y del tiempo libre.

Otro autor del siglo XIX, Paul Lafargue, en *Derecho a la pereza*³², manifiesta que la aparición de un ocio burgués, no productor y superconsumidor marca una nueva contradicción al chocar con los valores puritanos de la época, signados por el adagio «El tiempo es oro», o aquel otro «El ocio es la madre de todos los vicios».

Pero el aumento constante de la producción, según Lafargue, ha llevado al sistema capitalista a necesitar, ya no productos que por llegar a generarse en exceso disminuirían su valor, sino consumidores para los que habrá que generar necesidades de consumo. En este punto es donde el ocio no ha de generar goce sino procurar provecho. Dumazedier, lo mencionamos, habla de esto como la «industria de los ocios». Otros autores contemporáneos dicen «ocio alienado», «ocio cosificado, despersonalizado».

En 1899 aparece la primera obra dedicada prioritariamente a nuestro tema: *Teoría de la clase ociosa*, del economista norteamericano T. Veblen³³, que se constituye en un clásico hasta nuestros días.

Su análisis hace referencia al ocio como expresión del prestigio social y de la superioridad (es semejante al ocio ostentatorio de la Edad Media). Pero si en la sociedad norteamericana el valor del trabajo es prioritario, ¿cómo se concilia con la práctica del ocio? La respuesta que proporciona es que gastar ostentosamente en ocios desde lo

³² Lafargue, P.: *Derecho a la pereza*. México, Grijalbo, 1970.

³³ Veblen, T.: *Teoría de la clase ociosa*. México, FCE, 1966.

económico es destruir el capital; pero desde lo social es mostrar riqueza, poder y la superioridad que ello confiere. Simultáneamente, la moral puritana exige que mantenga posiciones conservadoras en lo que hace a los valores y al modelo social. Su argumento fundamental para explicar la contradicción es que hay una base instintiva en el comportamiento ostentatorio y que es extensivo a todas las clases sociales. La postura de Veblen es evolucionista y positivista; su visión es mecanicista. Sin embargo, de absoluta actualidad a más de cien años de su publicación.

De todo lo manifestado hasta aquí como brevísima síntesis histórica no se desprende la posibilidad de generar un cuerpo conceptual sólido basado en aproximaciones científicas. Habrá que esperar la segunda parte del siglo XX para que surjan posturas que, partiendo de pensamientos organizados anteriormente, permitan la aparición de una disciplina cuyo objeto de estudio pueda ser paulatinamente acotado y definido.

Algunos interrogantes para reflexionar

- ¿El trabajo, siempre se opone al ocio?
- ¿Todo trabajo es «no libre»?
- ¿Todo ocio implica placer?
- Y, ¿todo placer es legítimo o podría ser meramente compensatorio?
- Lo que se me permite —el ocio—, ¿implica ser libre o actuar en libertad?

TEORÍAS SOBRE EL OCIO

Los autores citados a continuación pertenecen, con diferencias leves en algunos casos, severas en otros, a un contexto liberal desde lo económico-filosófico, por lo que su enfoque priorizará una perspectiva del ocio eminentemente respondiendo a necesidades subjetivas e individuales. En varios casos, no se interroga acerca de cómo y por qué se desarrollan esas necesidades, con lo cual se ratifica que el ocio puede ser una parte más del mercado y ateniéndose a sus reglas. En otros, se señala esto como peligroso, como distorsionador de la realidad del ocio, generándose lo que algunos llaman «la industria del ocio».

Según Munné³⁴, a pesar de estas diferencias, y oponiéndose a las posturas marxistas, la mayor parte de estos autores tendrían en común las siguientes características interrelacionadas:

- a) Subjetivismo: se concibe al ocio como la vivencia de un estado subjetivo de libertad, de libertad de elección, expresivo de la personalidad.
- b) Individualismo: se considera que el ocio pertenece a la esfera del individuo, es decir, a una esfera vital «separada de lo colectivo» (Zbinder) porque no depende de los

³⁴ Munné, F.: *Psicosociología del tiempo libre*. México, Trillas, 1980.

demás: uno solo puede gozar del ocio (De Grazia)³⁵. Lo que no significa, claro es, que no plantee serios problemas colectivos.

- c) Liberalismo: se destaca que el ocio es un asunto privado, por lo que la sociedad no puede determinar su empleo personal. En él la regla general es el *laissez-faire* (De Grazia). Adviértase que esta actitud liberal se contradice doblemente: en el plano ideológico con los valores de la tradición puritana, para los que el ocio debe estar sometido o controlado por el trabajo; y en el plano fáctico con la vigencia de prácticas de manipulación pública o privada que lo dirigen hacia la esfera del consumo aprovechándose del conformismo social especialmente fácil en este campo. De ahí que, en gran medida, los problemas del ocio queden centrados en sus relaciones socioeconómicas: con la producción (trabajo) y con el consumo.

Otro rasgo, de carácter distinto, ha de ser retenido: la temporalidad queda relegada y en algunos casos simplemente olvidada. Esto se traduce en el plano terminológico en una preferencia clara por el término «ocio» en vez del de «Tiempo libre».

1. LAS ENCUESTAS DE PRESUPUESTO-TIEMPO

Uno de los modos más conocidos de acercarse al fenómeno del ocio como práctica de un tiempo liberado de obligaciones es el denominado «encuesta de presupuesto-tiempo». Consisten en sondeos de opinión conjuntamente con observación sistemática en determinadas poblaciones a las que se les asigna, por motivos obvios, un nombre ficticio.

Lynd, en 1925, inicia esta metodología con el objetivo de comprender el modo de vida norteamericano. Durante diez años investiga en Middletow. Concluye con que si bien apa-

³⁵ De Grazia, S.: *Tiempo, trabajo y ocio*. Madrid, Tecnos, 1966.

recen nuevas formas de ocio no ha cambiado la «manera de existir».

Elton Mayo, en 1927, realiza en Chicago una investigación sobre el trabajo y las relaciones humanas concluyendo en la importancia de generar tiempos de ocio en el trabajo para mejorar el rendimiento laboral y reequilibrar la personalidad de los obreros.

También en 1927, Warner, y con similar metodología y objetivos que Lynd, concluye que el ocio es diferente según los niveles socioeconómicos y que, además, cierto tipo de actividades son requeridas en tanto provean de prestigio.

En 1934 se realiza la primera encuesta específicamente referida al ocio, que es definido como «tiempo liberado de las tareas más banales y formales que un trabajo remunerado y otras obligaciones nos imponen». Sus autores son Lundberg y Komarovski.

A partir de 1950 y siempre desde la sociología, diferentes autores (Dumazedier, Havighurst, Filipcová) intentan relacionar la cultura con el ocio: cómo las acciones en el tiempo liberado de obligaciones por ser más espontáneas muestran con más naturalidad los valores, creencias, modelos, etc.

2. DAVID RIESMAN

En 1948, y como soporte teórico, D. Riesman³⁶ publica su libro *La muchedumbre solitaria*, donde plantea que «únicamente dentro del ocio el hombre tendrá posibilidades de realizarse en una adaptación libremente consentida a la sociedad de consumo».

El aumento de los niveles de producción de artículos para el confort y el consumo masivo va generando un

³⁶ Riesman, D.: *La muchedumbre solitaria*. Buenos Aires, Paidós, 1964.

cambio en las actitudes y valores hacia el ocio. Se profundiza la contradicción de una cultura centrada en el trabajo y en el esfuerzo con la posibilidad de gastar (consumir) parte de lo producido en elementos no imprescindibles que generan placer. Aparece lo que Martha Loewenstein denomina la *fun morality*: a partir de la abundancia los valores del ocio comienzan a dirigirse hacia un consumo, en muchos casos, ostentatorio, pero, en todos, centrado en el placer de tener. El placer ya no es reprobado sino que incluso tiende a ser obligatorio³⁷.

En síntesis:

1. El ocio comienza a ser concebido como premio, como conquista del esfuerzo laboral realizado y, por tanto, es válido su disfrute a través del consumo.
2. Se ratifica la neta oposición entre ocio y trabajo como lo expresa, entre otros, Margaret Mead: «*De tiempo liberado de producción el ocio es progresivamente percibido como tiempo disponible para el consumo*».

Esta nueva modalidad percibida notoriamente en la sociedad norteamericana de posguerra es analizada en profundidad por Riesman (también lo hace, desde otra perspectiva, J. Dumazedier, en Francia).

El enfoque de Riesman es psicosocial: analiza el ocio desde la óptica de las relaciones entre la sociedad y el individuo. Plantea entonces que la historia moderna puede ser concebida conteniendo tres estadios interrumpidos por dos revoluciones.

La primera revolución modifica la tradicional concepción centrada en la familia y en sus valores. El individuo ya se centra en sí mismo como forma de resistencia ante la tremenda presión de los cambios generados por la es-

³⁷ Un análisis desde otra perspectiva puede ser encontrado en Gutiérrez, G.: *Lazer e prazer*. Campinas, Editora Autores Associados, 2001.

tructura industrial de producción masiva. Lo denomina «tipo indetermindado».

Después de la posguerra se pasa de un estadio de sociedad de producción a una sociedad de consumo: esta es la segunda revolución, la del «tipo extradetermindado». Así como el modelo anterior trataba de estar conforme consigo mismo, éste requiere de la aprobación de los demás, de su entorno social.

Entre otros aspectos sociales condicionantes, el ocio aparece como la necesidad de «consumo forzado o elegido y fuente de individualización y de autonomía». Señala el peligro de los medios de comunicación de masas y su influencia en la generación de nuevos modelos culturales. Ya el individuo no se realizará a través del trabajo sino del no-trabajo, del ocio, lo que implica la generación de nuevos valores para su uso y, por ende, nuevas formas culturales y de interrelación.

Un nuevo Riesman aparece en 1964 con su obra *Abundancia, ¿para qué?*, donde más que hablar de una sociedad de consumo la denomina sociedad del derroche y revisa su idea acerca que la realización auténtica del hombre se encuentra en el ocio:

«Lo que yo propongo ahora, es nada menos que inculpar al mismo trabajo para modificarlo de tal manera que el hombre pueda vivir humanamente tanto en su obra creadora como al margen de esta obra».

El ocio no sería auténticamente un tiempo para la liberación sino sólo un modo de apropiarse de posesiones de todo tipo como sucedáneo frente a su incapacidad de realizarse en el trabajo. Es, en realidad, una compensación más que una realización. O como diría M. Mead acerca de que el nuevo ocio como consumo dirigido no es «más que un deseo de arrancar algunos placeres a la vida».

3. MAX KAPLAN

Otro autor norteamericano, M. Kaplan³⁸, publica en 1960 su obra *Leisure in America. A social inquiry*. Su enfoque, a diferencia del de Riesman, intenta fundamentar el ocio a través de sus atributos subjetivos: su análisis está centrado en la psicología de la personalidad.

Toda actividad puede ser ocio ya que su definición no pasa por la actividad en particular sino con la relación que el sujeto plantea con la actividad.

Manifiesta que el ocio se opone al trabajo ya que el primero está desligado de otros fines que no sean él mismo. Implica roles concretos que cumplir que producen placer y generan una sensación de libertad.

El ocio desde esta perspectiva posee una dimensión intrínseca (el placer producido por la actividad) y una dimensión extrínseca (la valoración social que se hace de esa actividad). Es «una manera de renovarse, de desarrollarse, de conocerse a sí mismo y de realizarse».

4. KARL MANNHEIM

Publica en 1950 *Freedom, power and democratic planning*³⁹. Más que preocuparse por la definición de ocio, se centra en el análisis del contexto donde se produce, señalando, por ejemplo, el énfasis creciente en las técnicas de manipulación de los grupos por parte del poder: «la clase dirigente creó, entre los ciudadanos y los motores de la economía, un sistema estrecho e invisible de dependencia». Esto va en contra de la participación democrática, por lo que se inclina a enfocar el sentido del ocio con el

³⁸ Kaplan, M.: *Leisure in America. A social inquiry*. Nueva York, Wiley, 1960.

³⁹ Mannheim, K.: *Libertad, poder y planificación democrática*. México, FCE, 1953.

significado de las sociedades anglosajonas: hay que ayudar (educar) a los individuos a definir constantemente las situaciones y los acontecimientos en que están comprometidos.

Por tanto, el ocio no puede ser directamente un asunto privado, individual y subjetivo porque su propia existencia es, cada vez más, resultado de un modelo de trabajo. No tiene sentido en sí mismo porque su naturaleza depende de las estructuras productivas.

Pero tampoco puede ser un instrumento en manos de un estado no democrático: lo importante no es dictar modelos de ocio sino propender al aumento de actividades no comerciales tendientes a reequilibrar al individuo así como a facilitar su desarrollo personal. (Similar propuesta presenta, desde otra óptica, Erich Weber.)

En síntesis: el ocio se enfrenta a la posibilidad de su «liberalización» en cuyo caso es degradado por estructuras económicas *ad hoc*, o su inversa: el Estado haciéndose cargo lo que dificulta la realización personal.

5. GEORGES FRIEDMANN⁴⁰

Este sociólogo es el iniciador en Europa de la sociología del ocio. Si bien toma aportes del marxismo (como lo hará también J. Dumazedier), no coincide en que el proceso de alienación es exclusivo de la estructura del trabajo capitalista, sino que está en directa relación con el avance del maquinismo y de la industrialización inherentes al avance tecnológico. A partir de esta hipótesis, y considerando que para la mayoría de los trabajadores su tarea no es el auténtico interés de la existencia, afirma que en el ocio se puede encontrar una compensación a su trabajo.

⁴⁰ Friedmann, G.: *El trabajo desmenuzado. Especialización y tiempo libre*. Buenos Aires, Sudamericana, 1958.

El centro del problema es el trabajo. Éste, en cualquier modelo político y a partir de la revolución técnica, conduce (o posee como característica) a la alienación: el obrero realiza tareas fragmentarias, es un eslabón mecánico más; el producto no tiene relación con él, se genera una servidumbre psicológica difícil de sobrellevar. Por esto se busca en el no trabajo un sentido distinto, un significado a la existencia.

Profundiza la noción, ya utilizada por otros, de ocios activos para indicar la idea de actividad, no de inacción. Esto permitiría superar la imagen negativa del ocio para la moral puritana, ya que este tipo de actividades también puede ser productivo y/o creativo.

En cuanto a entender el ocio como compensación del trabajo, se plantea a través de dos ideas distintas:

1. El ocio es un mundo separado del trabajo que, en la civilización industrial es alienador, penoso. El ocio recupera los valores del trabajo artesanal: creador, equilibrador. El ocio sería entonces antítesis y suplemento necesario del trabajo.
2. El ocio es una función derivada del trabajo, está determinado por él: el ocio no es más que un escape.

En cualquiera de las dos posiciones que toma Friedmann, deja bien claro que el ocio es consecuencia del trabajo. Pero también afirma que el ocio del hombre es esencialmente elección y libertad.

Hacia 1970 publica *La puissance et la sagesse*⁴¹, donde se replantea si todo tiempo de no-trabajo puede ser denominado tiempo libre en tanto predomina la compensación sobre las actividades libres.

⁴¹ Friedmann, G.: *La puissance et la sagesse*. París, Gallimard, 1970.

6. JOFFRE DUMAZEDIER⁴²

Discípulo de Friedmann es, sin duda, el más grande estudioso contemporáneo de la sociedad del ocio y el que más ha trabajado tanto su marco teórico como desarrollado técnicas para la práctica concreta.

Su planteo de base es el de generar un proyecto de democratización para acercar la cultura a la mayor cantidad de gente. A través del movimiento «Pueblo y Cultura» y desarrollando lo que puede ser considerado una metodología, la animación sociocultural⁴³, posibilita a muchos millones de franceses tener contacto con muy variadas formas culturales que les permiten acceder a una mayor y mejor participación ciudadana. Así, el ocio como problema es parte de la educación popular.

El tiempo liberado de trabajo debe asumir una función educativa que permita al hombre adaptarse a los cambios de la civilización técnica. Por ende, y como piensa también Friedmann, los ocios (o su mayoría) deben ser organizados por el Estado o por instituciones socioculturales independientes (asociaciones voluntarias).

En vez de usar el término cultura prefiere el de acción sociocultural: «modo consciente, intencional, organizado, incluso planificado, de culturación, que se opone a los modos de condicionamientos ciegos y anárquicos».

Define como cultura popular el «conjunto dinámico de valores, de nociones y de actitudes que tiende a convertirse en una producción común a todas las clases sociales, y cuyo efecto es favorecer la promoción cultural de los me-

⁴² Dumazedier, J.: *¿Hacia una civilización del ocio?* Barcelona, Estela, 1968.

⁴³ Para ampliar estos conceptos, ver Ventosa, V.: *op. cit.*; Ander Egg, E.: *La práctica de la animación sociocultural y el léxico del animador*. Lima, Pontificia Universidad católica del Perú, 2002; Gillet, J. C.: *L'Animation en questions*. Ramonville Saint-Agne, Eres Editions, 2006.

dios populares y disminuir la distancia social que los separa de los medios privilegiados».

Manifiesta que la educación popular es el «modo organizado de acción sociocultural que se ejerce sobre los trabajadores de cualquier condición social y de cualquier nivel de instrucción por medio de actividades y de organizaciones cada vez más variadas con el fin de provocar la adaptación óptima de todos a los cambios técnicos y sociales de la sociedad».

De esta manera, los animadores socioculturales son educadores, «guías de opinión»: toman actitudes activas innovadoras respecto a las normas de su medio, el cual contribuyen a hacer evolucionar.

Dumazedier irá cambiando con el tiempo su conceptualización del fenómeno. Una de sus primeras aproximaciones (1957) es de neto corte económico:

«El ocio es el tiempo liberado por el trabajo productivo bajo el efecto del progreso técnico y de la acción social en beneficio de una actividad improductiva del hombre antes o después de su período de productividad».

Sobre este tiempo, objetivo, medible, se abordará el ocio como posibilidad subjetiva.

La sociedad no sólo genera tiempo desocupado sino también necesidades para su uso. Al tiempo de trabajo y al de las obligaciones sociales se le agrega, cada vez con mayor énfasis, un tiempo distinto: el del ocio. Y, desde su óptica (a diferencia de las posturas liberales), intenta relacionar el ocio con la cultura a través de la educación permanente.

Es que en su concepto, el ocio no es sólo un tiempo residual que queda después del trabajo sino un fenómeno especial que tiene sus leyes propias y evoluciona de acuerdo con ellas: se introduce en la familia, la sociedad y hasta el propio trabajo. El ocio es una totalidad que parte de determinados valores y que es generador de otros nuevos.

Pero, ¿de qué valores? Dumazedier señala la ambigüedad y los conflictos que se presentan entre los valores del individualismo que propugna el aumento del tiempo libre y los valores relacionados con el compromiso social. Otro conflicto axiológico se establece entre los valores del trabajo, del esfuerzo, y aquellos que hacen al placer y al goce de los que participa el ocio.

Por eso el ocio, en sí mismo, no humanizará la sociedad industrial. Sólo la resolución de su ambigüedad lo hará y por ello habrá que generar nuevos valores para el ocio. Es que el ocio muestra las aspiraciones nuevas del hombre: una nueva felicidad, una nueva moral, un nuevo deber.

El modelo socioeconómico intentará generar sólo consumo en el ocio. El ocio como consumo no puede ser aceptado por la sociedad como totalidad, ya que ampliaría las diferencias entre sus miembros. Por ende, se requerirá de una planificación voluntaria y consciente de los ocios para generar esos nuevos valores que excederán el marco del no trabajo para abarcar toda la vida del hombre.

Entonces, el ocio deberá tender a cumplir tres necesidades sociales⁴⁴:

«El ocio deberá favorecer al máximo la participación social de todas las clases, todas las categorías o todos los individuos en la vida profesional, familiar, social [...]».

«Esas sociedades tienen necesidad de desarrollar la participación de todos en la vida cultural, en la compensación, incluso en la producción de las obras de la técnica, de la ciencia, del arte; si no, la alta cultura sería privilegio de una minoría [...]».

⁴⁴ Esta exposición parece acercarse a la idea de los sesenta del siglo XX que postulaba la «democratización cultural», el acceso masivo a la cultura existente. Posteriormente, después de los setenta, se produce el giro de la mayoría de los intelectuales hacia la «acción cultural»: no sólo participar de lo construido, sino ser constructor de cultura.

Estas sociedades tienen necesidad de una libre adhesión de todos a esta política [...]».

Dumazedier plantea, desde una perspectiva subjetiva, que el ocio es «una elección que deja al individuo una impresión de placer [...], una actividad a la cual el individuo se adhiere de buen grado libremente» (1966).

La definición más conocida de este autor dice:

«Conjunto de actividades a las que el individuo puede dedicarse de lleno, ya sea para descansar, ya sea para divertirse, ya sea para desarrollar su información o su formación desinteresada, su participación social voluntaria o su libre capacidad creadora, una vez que se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales» (1950).

De aquí surgen las conocidas tres «D»: descanso, diversión y desarrollo de la personalidad.

Esta última definición analiza los atributos objetivos del ocio, a diferencia de la anterior, y desde el individuo. Aquí lo que cabe plantearse es qué actitud toma el sujeto respecto de sus obligaciones, cómo maneja un tiempo obligatorio y otro no.

La definición de 1950 puede ser criticada, independientemente de su contenido, por el basamento científico, ya que, partiendo de una encuesta de presupuesto-tiempo donde se plantean representaciones y vivencias particulares, se intenta llegar a un concepto operatorio donde las categorías de análisis han sido estructuradas a priori, como en toda encuesta. Incluso esto se profundiza al necesitar crear la noción de «semiocio» para aquellas actividades de tiempo libre, pero relacionadas con las obligaciones: sus categorías no son mutuamente excluyentes.

Dice: «... todo ocio, sea cual sea, es vivido a través de su doble carácter liberatorio y hedonístico»; el ocio no se define en sí mismo, sino en relación con las obligaciones pro-

fesionales y, luego, en relación con la vida doméstica y social.

Dumazedier manifiesta que el ocio es, además de liberador y hedonístico, desinteresado y personal. Y es liberador en tanto es resultado de una «libre elección» y también porque libera de obligaciones.

Las actividades son desinteresadas en tanto son su propio fin, no hay finalidades utilitarias ni lucrativas.

Es hedonístico en tanto busca el placer, que suele confundirse con confort, bienestar o consumo.

Las actividades de ocio se dan en tanto posean las cuatro características mencionadas. Tienen lugar, sin duda, en un tiempo liberado de obligaciones, pero el carácter de ociosas, según Dumazedier, lo otorga la vivencia del sujeto no sus características objetivas. El ocio culmina siendo subjetivo, ya que las categorías para definirlo son «interpretadas» por los encuestadores.

¿Qué sucede con aquel sujeto que en su trabajo se siente liberado y, además, le produce placer personal?

Todos los autores señalados en una muy apretada síntesis, representan sociedades con un grado de desarrollo muy diferente al nuestro. Es también de destacar que muchas de las hipótesis planteadas no han podido ser verificadas con el paso del tiempo.

Surgen entonces algunas preguntas cuyas respuestas, para nosotros, no son sencillas.

Algunos interrogantes para reflexionar

- Si hay desigualdades sociales para apropiarse de la cultura, ¿por qué el ocio posibilitará su modificación?
- Hacia lo que debemos tender los que operamos en el territorio de las ciencias sociales, ¿es al consumo de la cultura o a su crítica y construcción por parte de los participantes?
- El ocio del que hablamos, ¿no es el símbolo de la sociedad de consumo?, ¿no es la contrapartida alienada del trabajo alienado?
- Los valores hacia el ocio, ¿no son fijados por la clase dominante, al igual que los valores hacia el trabajo, la moral, etc.?
- En nuestros ocios cotidianos, ¿no somos en general espectadores de los ocios de los otros? ¿En qué medida somos protagonistas de nuestros ocios?
- El ocio, ¿es una actividad productiva o improductiva?, ¿de qué?, ¿para quién?
- El tiempo libre, ¿es el ocio?, ¿cuál es la relación?
- ¿A cada modelo laboral le corresponde un modelo de tiempo libre o de ocio?

capítulo

6

PLANTEAMIENTOS MARXISTAS

1. POSTURAS MARXISTAS

Así como para las posturas liberales, en el marxismo también el trabajo tiene un valor supremo, es la primera necesidad de la existencia. Lo que sí es netamente distinta es la propia noción de trabajo.

La división del trabajo en la sociedad moderna es pura necesidad (antítesis de la libertad) impidiendo al hombre su desarrollo personal.

«En el capitalismo, el proceso de división del trabajo llega a un punto límite en el que el trabajo ha pasado a ser un factor fundamental enajenante del hombre, esclavo de lo necesario.»

Sólo cuando no se trabaje por necesidad, comenzará a existir la libertad y con ella el desarrollo del hombre como fin en sí mismo. Marx dice:

«El reino de la libertad comienza allí donde se cesa de trabajar por necesidad y por la coacción impuesta desde el exterior. El trabajo inmediato dejará de ser el fundamento de la producción [...], el hombre se comportará más como vigilante y controlador del proceso productivo que como principal agente del mismo. El tiempo de trabajo dejará de ser la medida del bienes-

tar, esto es, el valor de cambio dejará de ser la medida del valor de uso [...] la principal medida de la riqueza social ya no residirá en el tiempo de trabajo, sino en el tiempo libre, en el tiempo no dedicado al trabajo y que sirve al desarrollo completo del individuo.

El tiempo libre queda libre para las distracciones, para el ocio: como resultado de lo cual queda abierto el espacio para la libre actividad y el desarrollo de las aptitudes».

El tiempo libre aparece como un fenómeno transformador del trabajo y, por tanto, del hombre, lo que modificará a su vez al trabajo.

En el marxismo, en general, se usa la denominación tiempo libre en vez de ocio (aunque la misma palabra en eslavo identifica a los dos conceptos), ya que éste es visto como representante de valores individualistas y, por tanto, contrario a las ideas socialistas.

Básicamente, lo que se propugna es que el tiempo libre sea utilizado en beneficio de la sociedad, para lo cual se generan infinidad de estructuras para distintas prácticas: sociales, culturales, políticas, deportivas, etc.

Se concibe que la finalidad del progreso social es liberar al hombre del trabajo, así como despojar al trabajo de su carácter de necesidad. La mayor riqueza no la constituirá el tiempo productivo sino el tiempo libre. Y cuanto mejor sea utilizado ese tiempo, mayor será la productividad en el trabajo, lo que, a su vez, producirá más tiempo libre.

1.1. German A. Prudensky

Publica en 1960 *El tiempo libre y su utilización*. Plantea que el tiempo libre no es sólo una conquista del hombre sino una condición primordial para su desarrollo espiritual, y además, que es un derecho igual para todos los trabajadores.

Se distinguen en este autor dos etapas:

1. Hacia 1950: el tiempo libre permite la recuperación para el trabajo pero también la formación personal y profesional; al haber perfeccionamiento profesional, habrá mayor productividad.
2. Hacia 1960: el aumento del tiempo libre ya no pasa por una reducción del tiempo de trabajo (la jornada laboral era de 41 horas semanales), sino por la organización del tiempo total. Separa el tiempo libre del de no-trabajo en tanto en éste hay actividades cuasiobligatorias (obligaciones hogareñas, tareas organizativas, etc.). El tiempo libre puede ser ganado sobre otras actividades del tiempo fuera del trabajo, tareas que suelen ser parasitarias pero que requieren de una reestructuración urbanística.

1.2. Gianni Totti

En 1961 el italiano Gianni Totti⁴⁵ publica *Il tempo libero*, señalando que en el capitalismo el hombre tiene dividido su tiempo en tiempo de trabajo y tiempo libre, donde este último no sólo es improductivo sino que es una mercancía más que tiene que ser lograda con dinero como sucedáneo de la esclavitud cotidiana.

Sólo un modelo distinto de sociedad podrá eliminar el afán de consumo e integrar el tiempo. Entonces, abolido el trabajo necesario, el tiempo libre como concepto dejará de tener valor porque todo tiempo estará ya liberado.

1.3. Boris Grushin

Publica en 1966 *El tiempo libre: duración, estructura, problemas y perspectivas*, basándose en una encuesta realiza-

⁴⁵ Totti, G.: *Il tempo libero*. Roma, Riuniti, 1961. *Sociología del tiempo libre*. Madrid, Castellet, 1971.

da poco antes. Difiere en su concepción de Prudensky: Grushin plantea que el tiempo libre debe ser más que una reserva de productividad y que su análisis ha de enfatizar los aspectos cualitativos: si el tiempo libre debe servir para la recuperación, lo que tendremos que corregir es el trabajo ya que ese tiempo libre será tal en la medida que le aporte al individuo elementos para su permanente humanización. Por tanto, lo importante no es acumular actividades sino profundizar el contenido y la finalidad de las mismas.

1.4. Ana María López Day

Participante del Congreso de Tiempo libre de La Habana (1966), critica el ocio en las sociedades capitalistas: ese ocio, de base económica, es el símbolo de la sociedad de consumo. Ese tiempo libre no es tiempo de realización sino tiempo alienado porque depende del trabajo y de una cultura de puro consumo.

El ocio capitalista no puede dejar de ser un ocio de clases, donde la dominante impone su sistema de valores y modelos de conducta que tienden a impedir las transformaciones y, por tanto, la diferenciación de clases.

El tiempo ha perdido su integridad. Está escindido entre dos elementos: tiempo de trabajo y tiempo libre. El ocio, igual que el trabajo, se transforma en abstracto. El ocio es un objeto para ser consumido. El tiempo de trabajo es vivido como algo que hay que terminar lo más pronto posible: el hombre no se encuentra a sí mismo en ninguno de sus tiempos.

1.5. Abdel Malek

En el mismo Congreso, este estudioso afirma que no todos los análisis capitalistas deben ser dejados de lado.

Afirma que el humanismo socialista se caracterizará, frente a la explotación tecnológica, por dar fin a la aliena-

ción laboral para acceder a la expansión física, intelectual, emocional y el papel del ser humano entero.

El tiempo libre no es utilizado con fines sociales, es tiempo malgastado. Pero ello no significa caer en una organización burocrática: se debe respetar la primacía de lo social como las exigencias de lo individual.

1.6. Radovan Richta⁴⁶

Publica en Checoslovaquia *La civilisation au carrefour* (1969).

Su basamento es económico: la técnica desposee al hombre de todas las funciones de producción llevadas a cabo por la fuerza del trabajo simple. La producción se torna automática y el hombre se encuentra al margen de ella.

Ya no es sólo un problema de la mecanización para el aumento del capital y de la producción (factores extensivos), sino también de la valoración social del progreso científico-técnico (factores intensivos).

La mecanización concluye en la división del trabajo y, por ende, en su abstracción. La automatización, por el contrario, requiere obreros cuya calificación es más completa y cuyo trabajo comprende muchos más elementos científicos.

«El trabajo humano se concentra en las tareas de preparación de la producción y de organización técnica, en la búsqueda y la invención de nuevas técnicas. La ciencia se convertirá en la esfera decisiva de la actividad humana».

Por tanto, sólo una transformación de las condiciones de trabajo puede resolver la problemática de la alienación en una sociedad industrial. En un cierto estado de desa-

⁴⁶ Richta, R.: *La civilización en la encrucijada*. Madrid, Artiaich, 1972.

rrollo, algunas sociedades están más interesadas en desarrollar las ciencias y la investigación que la producción directa.

La sociedad científica generará como riqueza el tiempo liberado, el tiempo disponible para el desarrollo de las fuerzas humanas en tanto que un fin en sí mismas.

1.7. Blanka Filipcová⁴⁷

Escribe «*Hombre, trabajo y tiempo libre*» (1966).

Afirma que en la sociedad socialista subsisten las alienaciones debidas al trabajo, pero el ocio sigue siendo un bien altamente deseado.

Su trabajo se ubica en una posición intermedia entre Prudensky (el ocio está envuelto dentro de los problemas del trabajo y de la edificación de la sociedad socialista y en la que la problemática del ocio se halla subordinada a la extensión económica del desarrollo) y Dumazedier (el ocio es una conducta individual socialmente determinada pero que se orienta según la lógica del sujeto).

Parte de afirmar que el tiempo fuera del trabajo y el tiempo libre no son la misma cosa. El ocio no es el cúmulo de actividades, sino el significado que el sujeto le otorga; sólo así el tiempo libre deja de ser abstracto.

El ocio es básicamente un «mundo de elección», una relación entre el individuo y la actividad donde lo esencial es la creación de valores.

Considera que en la sociedad socialista las causas de la alienación han cambiado. Si bien no existe la explotación y la distribución del producto del trabajo social es igualitario, las necesidades de la gente son distintas. La eleva-

⁴⁷ Filipcová, B.: *Hombre, trabajo y tiempo libre*. Praga, Svoboda, 1967.

ción del nivel de vida, per se, no genera una modificación del género o estilo de vida.

Ha cambiado la estructura social pero no la naturaleza del trabajo. No han desaparecido las contradicciones entre el trabajo manual y el intelectual. El ocio, por tanto, sigue siendo territorio de conflicto.

2. POSTURAS FREUDOMARXISTAS

Se originan a partir de posiciones de W. Reich y se perfeccionan en la denominada Escuela de Francfort fundada por W. Benjamin a partir de 1930.

2.1. Erich Fromm⁴⁸

El centro de su análisis pasa por el concepto de alienación y su relación con el ocio. Éste debería proporcionar (o completar) la emancipación del hombre; lo que posibilitaría el desarrollo de las aspiraciones del hombre a la felicidad.

Fundamenta su concepción en la noción del «carácter social» (que luego continuará D. Riesman): núcleo de la estructura caracterial, común a todos los miembros de una misma cultura. Su función es capacitar a los miembros de la sociedad a manejarse del modo que requiere el sistema social para asegurar su funcionamiento. Por eso, en la sociedad industrial, el hombre gasta su energía en el trabajo. Interioriza las cualidades propias a los valores del trabajo. «El modelo social consiste en desear hacer lo que debe hacerse y al mismo tiempo en encontrar la recompensa en una acción conforme con las exigencias de la civilización.»

Ese carácter social, en la sociedad capitalista, es alienado llegando hasta el tiempo libre: «La diversión es una

⁴⁸ Fromm, E.: *El miedo a la libertad*. Buenos Aires, Paidós, 1961.

industria como otra. El cliente debe comprar su placer como todo lo demás. El valor del placer es determinado por su rentabilidad, y no es evaluado en absoluto en términos humanos [...]. El acto de comprar, de consumir, se ha convertido en una finalidad compulsiva, irracional, puesto que es un fin en sí mismo que tiene poca relación con su uso...».

2.2. Herbert Marcuse

Dice Marcuse en *Eros y civilización*⁴⁹:

«La civilización se basa en la sujeción de los instintos, Freud consideraba este proceso como inevitable e irreversible. La libre satisfacción de las necesidades intelectuales del hombre es incompatible con la sociedad civilizada».

Las condiciones del progreso social son la renuncia y el dominio de la satisfacción. La felicidad debe subordinarse a la disciplina del trabajo en tanto que ocupación a pleno tiempo, a la disciplina de la producción y a las leyes del orden social.

«El sacrificio sistemático de la libido, su desvío rigurosamente impuesto hacia las actividades y manifestaciones socialmente útiles, es la civilización».

La sociedad técnica crea las condiciones objetivas para la modificación del trabajo, pero, simultáneamente, mantiene los valores represivos fundados en la moral del trabajo y de las tareas pesadas. Así, el ocio sólo puede ser compensatorio del trabajo.

Pero, una sociedad no represiva sería «una civilización en la que la relación tradicional entre tiempo de trabajo y tiempo libre habría sido derribada y abolida por el ocio que no es otra cosa que la contrapartida del trabajo alienado».

⁴⁹ Marcuse, H.: *Eros y civilización*. Barcelona, Seix Barral, 1968.

En la sociedad industrial, cuyo objetivo es la rentabilidad en el trabajo, éste es vivido como socialmente útil y necesario, y no como individualmente satisfactorio. Este trabajo niega al hombre la posibilidad de satisfacer sus necesidades y capacidades; la satisfacción es un accesorio y siempre después del trabajo. Así, el trabajo es no sólo alienador sino que erige esta alienación en regla de vida. Felicidad, satisfacción, realización personal, son valores muy secundarios.

La productividad es el valor supremo; pero, ¿para hacer qué? No sirve a la ampliación de las necesidades provechosas de todos los hombres. En todo caso provee promesas de una vida mejor a través de una «felicidad administrada».

El tiempo libre así, funciona como válvula de seguridad y sólo eso. No provee auténticas satisfacciones, pues el ocio pertenece a la sociedad, represiva por naturaleza.

«En el desarrollo normal, el individuo vive su represión libremente como si fuera su propia vida. Desea lo que es normal desear. Sus satisfacciones le son aprovechables a sí mismo de manera exuberante. Esta felicidad ocasional que se encuentra durante las horas de ocio que siguen a los días y a las noches de trabajo y a veces también durante el trabajo, le hace capaz de proseguir con su esfuerzo, lo que le asegura, también, la permanencia de su labor y de la de los demás [...]. A cambio de los bienes de consumo que enriquecen su vida, los individuos no venden únicamente su trabajo, sino también su tiempo libre».

La salida que propone Marcuse es reducir la jornada de trabajo, consciente del descenso del nivel de vida que implica:

«La teoría de la alienación ha demostrado el hecho de que el hombre no se realiza en el trabajo, que su vida se ha convertido en un instrumento del trabajo y que sus productos han tomado una forma y un poder independientes de lo que son en cuanto a individuo. Pero la liberación en relación con ese esta-

do de hecho parece exigir no el paso de la alienación, sino su consumación; no la reactivación de la personalidad productiva reprimida, sino su abolición. La eliminación de las potencialidades humanas del mundo del trabajo alienado crea las precondiciones del trabajo alienado del mundo de las potencialidades humanas».

Refiriéndose al ocio, manifiesta: «El aparato hace pesar sus exigencias económicas, su política de defensa y de expansión sobre el tiempo libre en el campo de la cultura material e intelectual». La estandarización de los gustos en el ocio, condicionados por los medios masivos de comunicación, es el índice de la función ideológica de la igualación de las clases.

La alienación se ha objetivado en el proceso de producción. Los individuos se identifican hoy con la existencia que les es impuesta y encuentran en ella realización y satisfacción.

Si hubiera una automatización completa en el terreno de la necesidad (el trabajo), el hombre se beneficiaría de un tiempo libre tal que podría dar por fin forma a su vida privada y social.

2.3. Henri Lefèvre

Escribe *Crítica de la vida cotidiana* (1958), mostrando su similitud con Fromm y criticando el *establishment* marxista de la época.

El concepto de alienación también es el centro de su análisis. Criticar la vida cotidiana es demostrar que la auténtica finalidad del marxismo no se reduce solamente a las transformaciones económicas y políticas, sino que su centro es el hombre.

El ocio se convierte en un capítulo especial de análisis. Éste, producto de la civilización técnica, se manifiesta como un conjunto de necesidades difusas generalizadas, como

respuesta al trabajo parcelario y alienado que caracteriza esta civilización. Refleja las contradicciones del sistema que lo segrega y que no le permite su desarrollo autónomo.

Este rápido recorrido de autores poco conocidos, está basado en el trabajo de M. F. Lanfant *Sociología del Ocio* (Barcelona, Ed. Península, 1978), y nos muestra una visión diferente —del fenómeno llamado ocio o tiempo libre— de la que caracteriza al capítulo anterior. También, se reconoce que el enfoque no es monolítico, encontrándose tanto posturas objetivas como subjetivas.

Algunos interrogantes para reflexionar

- ¿Cuáles son las diferencias de fondo entre las posturas burguesas y las marxistas?
- ¿En todo trabajo «socialista» desaparece la alienación?
- ¿Un modelo diferente de concebir el trabajo dará lugar, linealmente, a un modelo distinto de tiempo libre?
- Si el trabajo aliena al hombre, ¿por qué el ocio debiera desalienarlo?

LO TEMPORAL EN EL TIEMPO LIBRE

La idea de este capítulo es la de aproximarnos a lo temporal en el tiempo libre, a lo objetivo, medible. Pero deberemos considerar que en ningún momento la unidad del fenómeno «tiempo libre» puede separarse, ya que de hecho falsificaríamos la coherencia lógica de nuestro análisis y la propia realidad.

A través de éste y de capítulos subsiguientes, intentaremos alcanzar el concepto de ocio como tiempo libre, como práctica de la libertad en el tiempo.

Cuando un sinnúmero de autores hacen referencia al ocio o al tiempo libre (por ejemplo, Dumazedier, Kaplan, Anderson, Parker, Govaerts, Weber, Prudenski, Friedmann, De Grazia, Richta, Grushin, Filipcová, Ander Egg, etc.), sus aproximaciones no siempre son comunes. Las afirmaciones pueden agruparse del siguiente modo:

- ◆ Tiempo libre es el que queda después del trabajo.
- ◆ Tiempo libre es el que queda disponible después de las necesidades y obligaciones cotidianas.
- ◆ Tiempo libre es el que queda exento de las obligaciones y necesidades cotidianas y se emplea en lo que uno quiere.

- ◆ Tiempo libre es el que se emplea en lo que uno quiere.
- ◆ Tiempo libre es la parte del tiempo destinada al desarrollo físico e intelectual del hombre en cuanto fin en sí mismo.

Tantas aproximaciones no hacen sino marcar la indefinición del fenómeno y mostrar las distintas lecturas, esto es, se está hablando de diferentes objetos de análisis y/o desde ámbitos científicos dispares. El porqué de la diversidad podemos rastrearlo en que los términos de los que parten no son sinónimos: trabajo, obligación, necesidad, voluntad, etc.

Las tres primeras concepciones anotadas oponen el trabajo al ocio enfatizando el aspecto temporal. En la tercera, aparece el aspecto de la libertad.

Las dos últimas enfatizan lo libertario por sobre otras condiciones aunque sin mayores precisiones acerca del sentido o significado de esa libertad.

En este capítulo nos dedicaremos a las primeras y a la supuestamente falsa oposición entre tiempo libre y trabajo, que da lugar a la noción de semioocio: un artilugio teórico para aquello que no cabe en los polos.

1. OCIO Y TRABAJO

¿El trabajo y el ocio se oponen? Aparecen como si fuesen extremos de una polaridad, se viven cotidianamente de este modo. Lo que queda por dilucidar es si esto es una realidad en sí o un modo de entender esa realidad.

La imagen tradicional del modelo social en que vivimos muestra que el trabajo es el tiempo principal, necesario, imprescindible. Es prioritario en tanto es el único «productivo» según la ética social de nuestro tiempo. Se manifiesta, por ejemplo, en afirmaciones tales como «el tiempo es oro», o su contrapartida «el ocio es la madre de

todos los vicios». Es a través de esta interpretación de la realidad (no de la realidad en sí) por lo que al ser considerado un tiempo económicamente negativo, no productivo, se opone el ocio al trabajo. En síntesis, la percepción más común muestra que si se trabaja no se está ocioso y viceversa. Pero, ¿esto siempre es así?

E. Weber⁵⁰ conceptualiza esta situación como «una especie de esquizofrenia del pensar y del obrar humano» en tanto, desde lo antropológico, se divide al hombre como trabajador (*homo faber*) en un tiempo, y como jugante u ocioso en otro (*homo ludens*).

En las culturas primitivas, como ha observado M. Mead⁵¹, esta división entre trabajo y ocio, típico de las modernas sociedades industriales, no existe. También J. Huizinga⁵² se acerca a esta visión integradora del hombre en su trabajo acerca del juego como origen de las culturas, entre otras, la del trabajo.

Correspondería entonces oponer al tiempo de trabajo no ya un tiempo de ocio o tiempo libre sino un tiempo de no trabajo o un tiempo liberado de trabajo. De este modo, el eje de análisis es la ocupación obligatoria o su inexistencia, en vez de otorgar un carácter necesario al ocio como oposición al trabajo que contamina la posibilidad de su conceptualización precisa.

Cualquiera que sea la conclusión primitiva a la que podemos arribar a esta altura, queda claro que el ocio es concebido como residuo, un saldo temporal, lo que queda después del trabajo y el resto de las obligaciones. Su identidad dependería de su opuesto. Este modo de concebirlo

⁵⁰ Weber, E.: *El problema del tiempo libre. Estudio antropológico y pedagógico*. Madrid, Ed. Nacional, 1969.

⁵¹ Mead, M.: *El hombre y la mujer. Un enfoque revolucionario de las relaciones entre ambos sexos*. Bs. As., Cía. Gral. Abril, 1966.

⁵² Huizinga, J.: *Homo ludens*. Bs. As., Emecé, 1968.

debe llevar, sin duda, a la también falsa oposición entre obligación, sufrimiento, rutina y aburrimiento (propios del trabajo) y no-obligación, alegría y diversión (característicos del tiempo libre).

En el análisis de las prácticas cotidianas es fácilmente verificable que no todos los trabajos son o deben ser aburridos o estar carentes de creación. Citemos como ejemplo, el caso de los artistas o el de los docentes.

En todo caso, la discusión se centraría en el par dialéctico obligación (trabajo) y no-obligación (tiempo libre). Pero tampoco aquí hay oposiciones netas, ya que existen actividades del supuesto ocio que son obligatorias como, por ejemplo, el tiempo de transporte al trabajo, el de ciertas obligaciones parentales o cívicas, etc.: actividades no productivas pero necesarias.

En síntesis, no es neta, tajante, la división inventada acerca del trabajo y su supuesta oposición, el ocio. Existen prácticas sociales, actividades cotidianas que participan, a la vez, en características de ambos conceptos.

2. EL TIEMPO SEMILIBRE

Es J. Dumazedier⁵³ uno de los primeros en reconocer esta situación y en dedicarse a intentar su resolución. Manifiesta este autor que la realidad cotidiana no es bipolar (trabajo-ocio) sino tripartita (trabajo-semiocio-ocio).

Esta nueva categoría se caracteriza por incluir obligatoriedad —o por lo menos cierto significado obligatorio—, pero no por ello ser redituable económicamente, como lo es el trabajo.

Encuentra como semiocios, por ejemplo, el trabajo doméstico, la educación de los hijos, la participación religiosa, etc. No son ocio, según Dumazedier, porque para ser tales debiesen ostentar la impronta de no obligación. Tampoco suponen ser trabajo, ya que, aunque medio obligan, pueden no ser remunerativas. También señala que a través de las conclusiones de sus investigaciones estos «semiocios» ocupan tanto tiempo como los propios ocios. Ocios y semiocios, para Dumazedier, constituyen el tiempo libre.

Gráficamente, según lo explicita F. Munné⁵⁴, esta concepción se sintetiza:



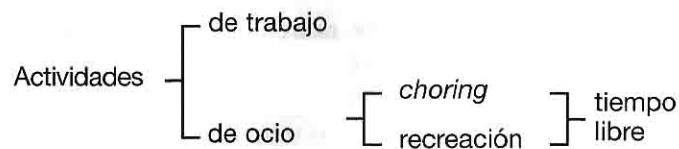
El autor inglés N. Anderson⁵⁵ no está de acuerdo con su colega Dumazedier, ya que por ocio se confunden en el saber popular éste con la totalidad del tiempo libre y, además, porque la noción de semiocio identifica obligaciones reconocidas sólo por el individuo (subjetivas). En reemplazo del semiocio prefiere utilizar el concepto inglés *choring*, tomado en sentido amplio para referirse al tiempo empleado en atender las obligaciones familiares y sociales, y reservar el de recreación para designar al tiempo dedicado al descanso, la diversión y el desenvolvimiento personal⁵⁶. Así, las tres D dumazederianas no constituirían sino una parte del ocio:

⁵⁴ Munné, F.: *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. México, Trillas, 1980.

⁵⁵ Anderson, N.: *Sociología de la comunidad urbana*. México, FCE, 1965.

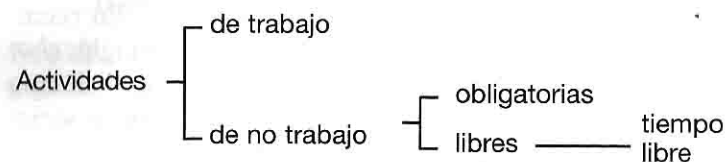
⁵⁶ Munné, F., *op. cit.*

⁵³ Dumazedier, J.: *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona, Fontanella, 1962; y Dumazedier, J.: *Développement culturel et recherche scientifique*. París, R. Scientifique, 1964.



Es de notar que esta aproximación al concepto de recreación es la que se manifiesta como la más cercana al uso dado por la mayoría de los autores de nuestro país dedicados al tema.

B. Grushin⁵⁷ también critica a Dumazedier en tanto no se reconoce en éste la diferencia entre las actividades obligatorias y las libres. Así, las actividades de semiocio no pueden ser definidas por el individuo en cuanto a cómo, dónde y durante cuánto tiempo son realizadas (pensar, por ejemplo, en el trabajo doméstico). Entonces, por no depender de la decisión o elección de quien las realiza, tales acciones no son libres sino necesarias, obligatorias. Si bien son prácticas en el tiempo de no trabajo, continúan en un tiempo obligado, por lo que no pueden conceptualizarse como tiempo libre. Éste aparecería sólo con la libre disposición del individuo y separado de cualquier obligación exterior. Gráficamente:



Todos los autores mencionados, con sus distintos aportes intentan eliminar el planteamiento original que supone la oposición entre el trabajo y el ocio. Pero, ¿no son acaso construcciones intelectuales de difícil ratificación empírica?; ¿no representan simplificaciones del complejo mundo de las prácticas sociales en el tiempo?

⁵⁷ Grushin, B.: *El tiempo libre*. Montevideo, Pueblos Unidos, 1968.

El propio Dumazedier reconoce que según se sienta o se viva cada semiocio, puede ser ubicado tanto como una obligación o como una parte del ocio.

Quizá la mayor dificultad para ratificar estas aproximaciones a un tercer «tiempo» sea la propia práctica cotidiana donde las categorías, que científicamente deben ser cerradas y mutuamente excluyentes, muestran terrenos (acciones reales) donde se superponen. Por tanto, cada presunto semiocio puede ubicarse en más de una categoría, lo que invalida su propia noción.

Otros autores, contemporáneos como los anteriores, procuran no partir de la dicotomía trabajo-ocio y la necesaria «invención» del semiocio. Plantean entonces una integración, un continuo definido a través de una única variable que oscilaría según las distintas actividades.

Uno de ellos, Gianni Toti⁵⁸, ofrece una visión del tiempo cotidiano dividido en cinco «partes»:

1. El tiempo desocupado, o sea, involuntario.
2. El tiempo de trabajo o de producción propiamente dicho —esto es, en sentido técnico y material— y que incluye el tiempo de transporte y el de trabajo voluntario.
3. El tiempo fisiológico, necesario para comer, dormir, bañarse, cuidarse, hacer el amor, dedicarse al deporte, etc.
4. El tiempo cultural, destinado a la formación, la enseñanza, la educación, la escuela, educación de adultos, la cultura colectiva, el turismo popular, las vacaciones formativas, la participación y gestión políticas, etc.

⁵⁸ Toti, G.: *Sociología del tiempo libre*. Madrid, Castellote, 1971.

5. El tiempo libre propiamente dicho, de recreación de nosotros mismos, de autohumanización, que es un producto y una riqueza nuevas de nuestra época comprometida en una larga desenajenación humana.

Si bien este enfoque aparece como más concreto, contiene en sí la misma falla que los otros: las categorías se superponen y existen actividades (como, por ejemplo, las prácticas deportivas) que pueden ser ubicadas en más de uno de los tiempos indicados.

Una conclusión importante a la que podemos llegar es que la vida cotidiana en la que se incluiría ese aún indefinido tiempo libre, no puede ser dividida, esquematizada, en tres, cinco o un sinnúmero de tiempos distintos. Parece ser que el meollo, la esencia del tiempo libre, continúa sin ser hallada.

Otra conclusión es que, aun con cualquier visión, la dicotomía trabajo-ocio sigue vigente y cualquiera de los autores la ratifica a través de las distintas caracterizaciones, tales como la obligatoriedad, la necesidad, el tiempo productivo, etc.

Quizá el camino que hay que recorrer para avanzar esté en la relación entre obligación y libertad, o, lo que es lo mismo, entre necesidad y libertad.

3. TIEMPO SOCIAL Y CONDICIONAMIENTO

Si este capítulo se dedica que hay que aclarar la relación entre el ocio y la temporalidad en el tiempo libre, es imprescindible incorporar un nuevo elemento de análisis que permita superar las anteriores concepciones.

A menos que consideremos que la libertad es absoluta —lo que hemos discutido en un capítulo anterior—, noción aceptable para algunos metafísicos pero poco real y operativa, deberemos aceptar que todo el tiempo social

aparece condicionado. El hombre nace y se desarrolla en un ámbito social, cultural, económico, político, etc. Sus aprendizajes, su construcción como humano, no se dan a partir de la nada sino en ese contexto. Por ello hablaremos de condicionamientos. El nombre que poseemos, la familia que nos tocó, el sexo, el idioma, la ropa, los modales que utilizamos, nuestro ordenamiento horario, el respeto por los adultos, no son sino modos de condicionamiento.

El hombre se hará libre en tal o cual sociedad o comunidad determinada en tanto pueda acceder a superar condiciones exteriores que puedan limitarlo.

Si acordamos con lo antedicho, la libertad y el condicionamiento no se oponen. Más aún, se exigen mutuamente. La libertad consistirá, entonces, en que el hombre construya sus condiciones. El tiempo social se da, en lo concreto y cotidiano, en un continuo caracterizado por lo más necesario (condicionamiento exterior, obligación exterior) en un extremo y la libertad (condicionamiento interior, obligación interior) en el otro. Entre uno y otro extremo no existen compartimentos estancos sino una infinidad de posiciones de más a menos auto o heterocondicionamiento.

La obligación es un condicionamiento exterior de la conducta (heterocondicionamiento). La libertad es un condicionamiento interior (autocondicionamiento). «La esencia de la libertad reside en el hecho de condicionarse uno a sí mismo»⁵⁹. Libertad y obligación (necesidad) no son sino modos de condicionamiento.

«El hombre es libre en cuanto puede autocondicionarse y se autocondiciona. Su condición, la condición humana, es dialéctica, pues consiste en la contradicción entre el auto y el heterocondicionamiento; y la conducta es huma-

⁵⁹ Munné, F., *op. cit.*

na justamente por el hecho de tener que superar esa contradicción mediante la libertad»⁶⁰.

La libertad concreta, efectiva, consiste en la superación de las condiciones exteriores haciéndonos cargo de nuestras propias condiciones. Tales condiciones autogeneradas no tienen por qué implicar la negación de lo heterocondicionado sino que, en todo caso, se incorporará como propio a partir de la necesidad.

Nuestra tarea, en el ámbito recreativo —como en el educativo en general— consistirá en proporcionar condiciones para que, a partir del ocio como tiempo heterocondicionado («se me permite») acceder al tiempo libre como tiempo eminentemente —pero nunca exclusivamente— autocondicionado.

El ocio así, no implica libertad sino la posibilidad de acceder a ella. La industria del ocio (ejemplificable a través del juguete industrial, los juegos electrónicos, la televisión, etc.) intenta permanentemente que nuestra conducta en el tiempo liberado de obligaciones mantenga su carácter heterocondicionado y por tanto, no libre. Todo ocio implica lo mismo obligación que libertad; el mayor grado de libertad (autocondicionamiento) lo convertirá en tiempo libre.

4. EL TIEMPO SOCIAL COMO UN CONTINUO

Introducida esta nueva variable de análisis como es las nociones de auto y heterocondicionamiento, podemos intentar, siguiendo a F. Munné⁶¹, estructurar el tiempo social, el tiempo humano, según el predominio de un polo (la obligación exterior) o el otro (la obligación interior). Esta tipología es eminentemente analítica, ya que supone elementos objetivos y subjetivos.

⁶⁰ Munné, F., *op. cit.*

⁶¹ Munné, F., *op. cit.*

El tiempo donde existe el mayor grado de condicionamientos exteriores puede denominarse tiempo psicobiológico. Es el tiempo de predominio neto de necesidades biológicas y psíquicas básicas: sueño, alimentación, sexualidad, enfermedades. Se caracteriza por condiciones impuestas por la naturaleza psicobiológica del individuo y, por ende, con muy baja posibilidad de autocondicionamiento.

El tiempo socioeconómico es el dedicado a las tareas de producción económica, para mantenerse y mejorar, las tareas domésticas, el estudio, etc. El condicionamiento exterior es muy elevado, especialmente en la sociedad industrial, aunque caben grados de autocondicionamiento en tanto, por ejemplo, la elección del trabajo o estudio, el tiempo que dedicarle, el lugar para desarrollarlo, etc.

El tiempo sociocultural es aquel relacionado con las obligaciones cívicas, familiares, sociales. Tiempo de amigos, de lectura, de tertulia. El auto y el heterocondicionamiento se dan más equilibrados que en cualquiera de los anteriores.

Finalmente, el tiempo libre es aquel en el que el hombre actúa por su propia necesidad autocreada. El heterocondicionamiento es mínimo y el sujeto pone (o se impone) las condiciones para cada actividad.

Es de destacar que los cuatro tiempos sociales señalados no son (ni pueden serlo) puros sino tendenciales. Y, además, no son categorías. En cada uno de ellos el sujeto puede autocondicionarse en mayor o en menor grado.

Esta conceptualización es superadora de las anteriormente expuestas en tanto, por ejemplo, es perfectamente lícito entender un tiempo de trabajo libre así como un supuesto «tiempo libre» aburrido y sin sentido. La ubicación depende del desarrollo de la libertad o la obligación —su opuesto— en un continuo. A diferencia de otras tipologías

del tiempo social, ésta no sólo se da en un continuo de infinitas posiciones, sino que, además, exige el análisis desde el propio sujeto para determinar el grado de auto o heterocondicionamiento. Ya no alcanza con que un observador externo (como en los estudios de presupuesto-tiempo) delimite en qué campo se halla tal o cual conducta, campos cerrados entre sí.

El tiempo social señalado como tiempo libre, en tanto es tendencial, puede contener grados importantes de condicionamientos exteriores relacionados con la sociedad de consumo. Llamaremos «Tiempo libre bruto» a aquél que sin ser esencialmente heterocondicionado, manifiesta conductas, por ejemplo, caracterizadas por hábitos o formas alienadas o consumistas. Dejaremos el concepto de «Tiempo Libre neto» para aquél en el que el predominio del autocondicionamiento es elevado. La diferencia es sólo de gradación en el continuo. Más adelante hablaremos del «tiempo liberador» (el que posibilita) y «tiempo liberado».

Entonces, en el ahora llamado tiempo libre bruto puede encontrarse el tiempo semilibre (Dumazedier) o el *choring* (Anderson).

También hemos hallado la unidad del tiempo social y su darse oscilando entre la necesidad y la libertad y no ya entre la obligación exterior y el cese de ella, que exigía colocar rótulos no pertinentes con lo que decía representar.

El tiempo social es uno. Lo único que varía para suponer los «tipos» señalados es el modo de darse el condicionamiento.

Hasta aquí, la conceptualización del tiempo social desde el exterior de la persona.

Ahora procuraremos acceder desde el interior, desde el sentido del tiempo libre.

Algunos interrogantes para reflexionar

- ¿Todo trabajo, de cualquier naturaleza, es vivido por el hombre como rutinario y/o cansador?
- ¿Cuándo un *hobby* se transforma en trabajo y cuándo a la inversa?
- Si es lícito hablar de libertad absoluta, ¿no se hará mención más que a la libertad a la idea de «omnipotencia»?
- La libertad en el tiempo, ¿consiste en que me permitan o en que pueda realizar lo que me permitan? ¿O, quizá, en que yo me permita?
- En su actividad diaria, lector, ¿puede separar nítidamente el sentido del tiempo en conceptos cerrados como tiempo de obligaciones y de no obligaciones?

capítulo

8

EL SENTIDO DEL TIEMPO LIBRE

En el capítulo anterior pudimos comprender que el tiempo social, lejos de poder encasillarse en estratos de neta y precisa diferenciación, se da en un continuo de mayor o menor autocondicionamiento. Este es un modo exteriormente visible de las prácticas sociales. Pero, ¿qué pasa en el interior de cada persona?, ¿cómo se vive individualmente ese tiempo?

El ocio se transforma en tiempo libre cuando el propio individuo desarrolla sus necesidades, cuando se autocondiciona. Y esto supone un hacer gratificante, un «hacer lo que quiero». Pero, entonces, ¿el ocio, desde dónde se define? ¿Desde la actividad? ¿Desde la voluntad del participante? ¿Desde ambos elementos a la vez?

Según desde donde se inicie el análisis nos encontraremos con dos enfoques del sentido del ocio: el subjetivo y el objetivo. En realidad, no siempre es posible ubicar lo planteado por cada autor en una u otra posición, pero sí puede reconocerse el énfasis que cada concepción otorga a uno u otro de los extremos.

1. EL OCIO COMO SUBJETIVIDAD

Desde este enfoque, el individuo establece qué parte de su tiempo es vivido como libre.

Veamos lo que manifiesta al respecto F. Munné⁶²:

«Un modo de entender el sentido del tiempo libre es [...] concebir el ocio como un fenómeno de naturaleza subjetiva: el tiempo en el que uno obra “a su gusto” o hace “lo que quiere”».

Según esta concepción, típica aunque no exclusiva de la tendencia burguesa, se considera tiempo de ocio todo el que es percibido como libre por el individuo (Kaplan), basando su naturaleza en el hecho de hacer lo que cada uno quiere (Miller y Robinson, Laloup, González Llaca), o más concretamente, en la libre iniciativa (F. Crespi), la libre elección (Hicter, Laloup, Brightbill, Stanley Parker), el carácter voluntario de la actividad (E. Weber, F. Govaerts), el obrar según nuestros propios deseos (Hofstatter), o en el hecho del goce personal o satisfacción de aspiraciones que directamente produce la actividad ociosa (Butler, Hicter). «Frente al tiempo de trabajo, que es un tiempo objetivado, el tiempo de ocio es psicológico y subjetivo», dice Janne.

Esta óptica, no individual sino individualista, daría por tierra con la intención, desde lo social, de generar estructuras recreativas. No sería necesario, ya que cada individuo «puede» sentir como gratificante distintas situaciones. Desde esta visión se prioriza, por ejemplo, las aficiones y el «hágalo usted mismo».

Tal actitud subjetivista mantendría la oposición entre tiempos no libres (por ejemplo, el trabajo) y libres (aquellos en que hago lo que me place). Pero, si el ser gratificante es su sentido, lo es sólo para el individuo que lo go-

⁶² Munné, F.: *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. México, Trillas, 1980.

za, por lo que socialmente hablar de tiempo libre no tendría significado.

¿Acaso, aquello que produce placer no es, en general, un aprendizaje? Y en este territorio tales aprendizajes son creados y manejados centralmente por las estructuras comerciales para resaltar tal o cual actividad sin importarles el sentido de libertad que puedan conllevar. Pensemos en las modas «deportivas» (por ejemplo, el auge del pádel), el uso de tal o cual ropa, el veranear en tal o cual lugar, y, en nuestro caso específico, el auge de los «viajes de fin de curso» de los ciclos de enseñanza Primaria o Secundaria.

Son sólo cuasinecesidades (heterocondicionadas) inventadas por la sociedad de consumo. No nos pertenecen a nosotros como personas. El hombre se «cree» libre sin que su hacer tenga que ver con su libertad. Él compra el tiempo como la actividad; y eso le place, pero no es tiempo libre, es tiempo alienado y heterocondicionado.

Y atención, no se está planteando la negación de la subjetividad sino su significado auténtico.

2. EL OCIO COMO OBJETIVIDAD: J. DUMAZEDIER

Una segunda manera de concebir el sentido del ocio se da a partir del análisis objetivo de las actividades realizadas. Tales actividades conllevan un valor social normalmente opuesto a los valores del trabajo. El mayor expositor de esta posición es el sociólogo francés J. Dumazedier, ya citado en capítulos anteriores. A partir de él, se constituye el valiosísimo movimiento «Pueblo y Cultura», así como las técnicas de la animación sociocultural, que han posibilitado el acceso y desarrollo de la cultura popular a millones de personas.

Dumazedier establece, con algunas diferencias posteriores, la siguiente definición: «El ocio es un conjunto de

ocupaciones a las que el individuo puede entregarse con pleno consentimiento, ya sea para descansar o para convertirse, o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales»⁶³.

Si bien esa definición ha sido rechazada posteriormente por su autor, podemos encontrar algunos aspectos de interés para nuestro análisis.

El primero de ellos, netamente objetivo, es que el ocio es un conjunto de ocupaciones. El segundo, ya netamente subjetivo, es que el individuo puede actuar con pleno consentimiento. El tercero, nuevamente objetivo, son las funciones que desarrolla el ocio (de lo cual surgen las tres «D» que analizaremos más adelante). El último afirma que el ocio se da sólo después de haberse la persona liberado de sus obligaciones. En síntesis, para que exista ocio —como conjunto de ocupaciones— deben darse las tres últimas características.

Sin embargo, en su último libro⁶⁴, se manifiesta un cambio importante aunque no radical. Considera ahora que el ocio «es sólo el contenido del tiempo orientado hacia la persona como fin último». No intenta dar una nueva definición sino recortar el énfasis otorgado a la última «D» (el desarrollo de la persona).

Aparece ahora la mención al tiempo pero no debe ser asimilado éste (el tiempo de ocio) al tiempo libre, si bien sus límites no son estrictos. El tiempo libre es la parte del tiempo liberado del trabajo profesional y familiar que in-

⁶³ Dumazedier, J.: «Problemes actuels de la sociologie du loisir». *Revue Internationale des Sciences Sociales*, vol. XII, N° 4, 1960.

⁶⁴ Dumazedier, J.: *Sociologie empirique du loisir. Critique et contraccritique de la civilisation du loisir*. París, Du Seuil, 1974.

cluye, además del tiempo de ocio, el dedicado a las obligaciones socioespirituales y sociopolíticas.

3. LAS TRES «D»

El ocio, para Dumazedier, posee tres funciones principales:

- ◆ Descanso (*délassement*).
- ◆ Diversión (*divertissement*).
- ◆ Desarrollo (*développement*).

El descanso libera de la fatiga, esencialmente la generada en el ámbito laboral, salvaguardando al organismo de trastornos físicos.

La diversión libera del aburrimiento y de la monotonía de la actividad cotidiana; es un reequilibrador frente a las obligaciones diarias.

El desarrollo de la personalidad libera de los automatismos del pensamiento y de la acción cotidiana. Posibilita una mayor participación social y cultural desinteresada.

Estas tres funciones, diferentes entre sí, son, sin embargo, interdependientes, destacándose una sobre otra pero coexistiendo permanentemente.

Dumazedier afirma que el ocio es un conjunto de actividades terciarias básicamente diferentes de las tareas laborales como de los deberes sociales y, como tales, cumplen funciones distintas. Con este modo de análisis se concluye que esta teoría es «funcional»; el ocio no hace sino cumplir ciertas funciones, las más de las veces, opuestas al tiempo laboral. Pero, ¿esta oposición no está negando el autocondicionamiento? Si bien el ocio y el trabajo se exigen mutuamente, parecería que el primero no es sino la contrapartida del segundo.

4. LA LIBERACIÓN

En el capítulo 5 anticipábamos algunas ideas de la posición dumazedieriana. Uno de los aspectos señalados hacía a los caracteres propios del ocio.

Tales caracteres son:

1. Es liberatorio, en relación con el trabajo y demás obligaciones básicas de carácter primario, o sea, de las obligaciones institucionales no derivadas de la propia actividad ociosa. Es libre elección, y si deviene obligación primaria, deja de ser ocio, aunque no cambie su contenido o procure las mismas satisfacciones.
2. Es gratuito, en el sentido desinteresado o no comprometido; es decir, no está sometido fundamentalmente a ningún fin instrumental sea lucrativo, utilitario o ideológico.
3. Es hedonístico; está orientado siempre hacia la búsqueda de un estado de satisfacción tomado como fin en sí mismo. Si esta satisfacción cesa, el ocio ya no es total, sino que queda empobrecido.
4. Es personal, esto es, atiende a grandes necesidades individuales de liberarse de la fatiga, del fastidio y de las rutinas y estereotipos impuestos por los organismos de base⁶⁵.

¿Qué significa que es liberatorio? Supone la existencia de una obligación primaria que debe anularse para que aparezca el ocio. Esto no es la libertad. Pero, eliminada tal obligación, deben ser anulados también los efectos de la misma. El heterocondicionamiento justamente está contenido en tal obligación como en los efectos, por lo que únicamente cuando ambos condicionamientos sean supe-

⁶⁵ Munné, F.: *op. cit.*

rados podremos hablar de ocio. No basta con que hayamos dejado de trabajar; debemos eliminar también los efectos negativos resultantes del trabajo: el cansancio, el aburrimiento, etc.

Y ese tiempo de ocio entonces, implica sólo la «libertad de» como señala Fromm. Nos deja en condiciones de alcanzar la libertad plena o «libertad para», pero no es la libertad plena.

5. LA COMPENSACIÓN

El cese de los efectos de la obligación denominado «liberación» es para otros autores concebido con el término de compensación.

Uno de ellos es el mencionado G. Friedmann que consideró el ocio como compensador de la actividad obligatoria cotidiana mucho antes que Dumazedier hiciera sus aportes.

Otro ha sido H. Janne⁶⁶, que manifiesta que el ocio, en sí mismo, cumple un rol compensador no sólo de la vida social sino mayoritariamente de la vida del trabajo. Las tres «D» antes mencionadas son compensaciones, reequilibrios de la fatiga, la monotonía y los esquematismos y rigidez conceptuales, respectivamente.

De este modo, las funciones del ocio ocultan el sentido profundo del mismo: tener como esencia más que una liberación, un sentido de «corregir» o «reordenar» al individuo para que pueda retomar sus obligaciones reequilibrado. El ocio compensaría los efectos negativos producidos por el trabajo.

¿En qué consiste esta compensación? En volver al equilibrio perdido.

⁶⁶ Janne, H. y otros: *La civilización del ocio*. Madrid, Guadarrama, 1968.

E. Weber⁶⁷ menciona como «funciones compensadoras» del ocio, entre otras:

- La distracción y el placer, ya que tienden a la variación y al cambio para compensar la carga y limitación que representa la monotonía del trabajo uniforme y planificado.
- El recogimiento y la soledad, para compensar el alboroto, la agitación provocada por el ruido y la celeridad modernos y el desasosiego interior.
- La individualización, cultivando la interioridad y el trato consigo mismo para compensar la presión de la conformidad, la uniformidad y la nivelación actuales.
- Las relaciones interpersonales para compensar su falta en la vida laboral, etc.

A partir de este análisis podemos acordar que la compensación otorga al tiempo de ocio un significado liberador tanto de la obligación como de sus efectos. Pero, ¿no deberíamos concluir entonces que el tiempo libre es sólo compensador? ¿Que su esencia radicaría en constituir un reaseguro social de la producción reequilibrando a los individuos productores?

No. En todo caso, hasta aquí el tiempo de ocio, si bien no es tiempo libre, es tiempo liberador (del heterocondicionamiento).

6. LA CONTRAFUNCIÓN

La someramente explicitada postura de Dumazedier, por otorgarle al ocio las funciones señaladas anteriormente, es denominada teoría funcional.

⁶⁷ Weber, E.: *El problema del tiempo libre. Estudio antropológico y pedagógico*. Madrid, Ed. Nacional, 1969.

Pero esta noción de función, criticada ya como compensación, recibirá también críticas tanto por la belga F. Govaerts⁶⁸ como por la francesa M. F. Lanfant⁶⁹ en cuanto a que el concepto que fundamenta la función es ideológico, esto es, subjetivo. La crítica parte de señalar que el concepto de ocio se origina en el análisis de las prácticas sociales como elementos valorativos de determinada cultura.

Munné⁷⁰, refiriéndose a Govaerts, dice:

«Dicha sociología —la de Dumazedier— analiza el fenómeno a través del valor de uso de las actividades en que se concreta; es decir, estudia para qué sirve el ocio y cuál es su uso aquí y ahora. Con lo cual estas actividades quedan identificadas con la aceptabilidad moral y con la racionalidad lógica, propia del sistema social y económico dominantes en nuestra cultura occidental, las cuales son, de este modo, movilizadas para apropiarse del ocio: la lógica del valor de uso, o lógica de la funcionalidad que lo es de la eficacia de la productividad y del consumo, resulta ser la lógica del modelo que hay que reproducir. El ocio es visto, así, sólo como algo instrumental, como una práctica social que responde a una problemática centrada sobre un determinado sistema de valores.

A todo ello objeta Govaerts que hay que aprehender los diversos valores de uso que es susceptible de presentar la práctica del ocio, el cual evoca la libertad. Y para esto, debe acudir al proceso de institucionalización del fenómeno; es decir, su función debe ser analizada en sus relaciones con el estatuto y los fines de la organización total, de lo contrario se corre el riesgo de elaborar un concepto ideológicamente al servicio de la continuidad».

En síntesis, el concepto de ocio dumazedieriano sirve allá, en Europa occidental con sus propios valores y prácticas pero no tendría por qué ser válido para nuestra rea-

⁶⁸ Govaerts, F.: *Connaisance sociologique du loisir et concept de fonction. Etude critique*. Society and Leisure, V. 1973.

⁶⁹ Lanfant, M. F.: *Sociología del ocio*. Barcelona, Península, 1978.

⁷⁰ Munné, F.: *op. cit.*

lidad. Hay más: el modelo de ocio no sólo representa un modelo social sino también la tendencia política de ese modelo, esto es, la intención de inmovilizar el sistema, modificarlo o revolucionarlo.

Es el propio Munné el que genera la crítica más cierta preguntándose «cuál es la naturaleza real de lo que hasta aquí he llamado, siguiendo a otros autores, funciones del tiempo libre?».

Propone como concepto para poder responder, la noción de contrafunción. Se basa en que en todo sistema, tanto personal como social, la estructura que lo forma está en un estado de equilibrio relativo, tendencial. No habría sistemas perfectos, pues la dinámica de sus partes origina «disfunciones», alteraciones en el funcionamiento del sistema:

«Dichos elementos disfuncionales provocan en otros elementos de la misma estructura el surgimiento de funciones, cuya acción opera en contra (contrafunción) de aquella acción disfuncional contrarrestando sus efectos».

En realidad, al hablar anteriormente de compensaciones hacíamos referencia a contrafunciones: neutralizan y reequilibran el sistema.

Estas contrafunciones sólo adquieren sentido por la función a la que se oponen.

Dice nuevamente Munné:

«La hipótesis explicada tiene su confirmación en el campo del ocio. Al aplicar el concepto de contrafunción a aquel fenómeno, observamos que las funciones cuyas consideradas hasta ahora —tanto la función general compensadora como la triada específica derivada de la misma— no son sino amplias contrafunciones, pues compensan determinadas disfunciones de la estructura del sistema.»

Sin embargo, se presenta una duda: habiendo quedado categorizado el tiempo libre como aquel modo temporal en que la necesidad es autocreada por el hombre, ¿puede llamarse libre el tiempo de ocio generado por el heterocondicionamiento, de un ocio con el que el hombre intenta satisfacer unas necesidades provocadas por la estructura que le heterocondiciona? La respuesta es afirmativa si se considera que la necesidad de compensación engendra las condiciones genéticas de la libertad en el tiempo, libertad que aquél realiza con el hecho de la compensación.

Así, frente a la necesidad compensatoria, la cual le es efectivamente externa, la necesidad de liberarse, o sea, de autocondicionar su conducta, le es intrínseca. En este aspecto, adviene el ocio como tiempo libre. Tal tiempo es, por consiguiente, un tiempo de libertad para compensar; esto es, un tiempo de sentido liberador en el que la libertad está paradójicamente dada desde la no libertad al estar el autocondicionamiento generado de un modo contrafuncional. La raíz antidisfuncional de ese tiempo libre le confiere un sentido objetivo de carácter terapéutico».

Así, la teoría de Dumazedier resulta no ser funcional sino contrafuncional. Y esto supone ratificar a Govaerts y Lanfant: la noción de ocio es ideológica, subjetiva, ya que el ocio sería un reequilibrador del sistema; de ese sistema pero no de cualquier sistema. De este modo ratificaría el modelo laboral actual que prioriza el trabajo sobre el no-trabajo y haciendo que el tiempo de no-trabajo «sirva» para reponer fuerzas y así estar en condiciones de trabajar.

En síntesis, Dumazedier no se equivoca en su análisis, sólo que no llega al tiempo libre, sino al tiempo liberador, mera respuesta a unas disfunciones.

Si el ocio ha de convertirse en tiempo libre deberá superar al tiempo liberador (liberado de algo).

7. DEL OCIO AL TIEMPO LIBRE

Dumazedier llega a afirmar en sus últimos trabajos que, después del ocio liberador, existe el ocio autónomo: el ocio, entonces, aparecería ya no dependiendo del trabajo sino con un sentido propio, objetivo. Plantea que en ese tiempo disponible aparece una nueva necesidad social a disponer de sí y para sí, con lo cual las actividades tienen valor por sí mismas. Aparentemente, existirían dos «niveles» consecutivos de ocio: el compensador y, a partir de él, el autónomo. Pero, para ello se requiere también, y previamente, un tiempo objetivamente autónomo.

La liberación (el ocio compensador) no es la libertad pero sí la posibilidad de acceder a ella. En realidad, la liberación, siguiendo una vez más a E. Fromm, es «libertad de». Castilla del Pino⁷¹ señala la diferencia con claridad: «Hay que estar liberado de (algo que es realidad) para poder ser libre para (algo en la realidad)».

Y Munné agrega:

«Al conjugar la libertad con la temporalidad, esta distinción se traduce en dos estadios temporales dados por un tiempo de libertad de y un tiempo de libertad para. Uno y otro se refieren al tiempo libre, sea cual sea el grado de nitidez de éste. El primer estadio opera de marco condicionante para que pueda darse el segundo, sin que esto excluya la posibilidad de un feed-back entre ambos. Con el segundo estadio adviene la plena libertad objetiva».

La libertad surge por la necesidad de liberarnos de parte del tiempo heterocondicionado. Esa disponibilidad temporal la ocupamos en actividades decididas por nosotros, autocondicionadamente. Toda conducta autocondicionada resulta de un heterocondicionamiento previo.

⁷¹ Castilla Del Pino y otros: *Libertad y organización*. Madrid, Ínsula, 1963.

Esta conclusión es un concepto esencial en el ámbito de la educación y, en particular, en el de la recreación (ver capítulo 11). Implica un criterio metodológico a ser considerado en todas y cada una de las actividades que hay que realizar como de las normas que generar:

1. No se parte de la nada sino de algo conocido pero básicamente heterocondicionado.
2. En nuestros objetivos debemos considerar si nos planteamos la tarea como liberadora de (compensadora) o en tránsito hacia la libertad plena (autocondicionamiento). De acuerdo con la postura tomada, se definirá nuestro rol docente (ver capítulo 13).

La señalada *libertad de* es eminentemente contrafuncional y se da en un tiempo liberador. Al acceder a la *libertad para* superamos la contrafunción y nos hallamos en el tiempo liberado, el de la libertad plena: el tiempo libre. El tiempo libre será tal cuando signifique la libertad en el tiempo y no del tiempo.

«El ocio liberador es un factor que facilita en gran medida el surgimiento de una libertad plena en el tiempo libre, aunque no es un factor suficiente para aquélla en cuanto al resto del tiempo social, porque el problema de erradicar la alienación social sobrepasa el marco de posibilidades de aquel tiempo. Sólo por cuanto el hombre dispone de un tiempo liberado, sustraído al heterocondicionamiento y más allá de la liberación, el tiempo libre de se convierte en un tiempo libre para, merced a un ocio que por no contrafuncionar, funciona.»

«En el tiempo plenamente libre la necesidad de libertad se troca en una libertad de la necesidad.»

«El autocondicionamiento, que primero se ha dirigido a liberarnos del heterocondicionamiento, se dirige, una vez liberados, a hacernos, por más libres, más hombres; el tiempo libre adquiere de esta forma un valor antropológico. A él alude Castilla del Pino cuando escribe que el problema primario del ocio es “cómo concebir y facilitar la evolución progresiva, individual

y social, cómo terminar ese producto cultural inacabado que es el hombre". Únicamente en el ocio como tiempo funcionalmente libre, la persona puede autoafirmarse objetiva y, por ende, subjetivamente.

El ocio es, así, generador de un tiempo propiamente humano; porque la temporalidad, que ha creado la libertad mediante un tiempo libre (liberador) es ahora creada por la libertad en el tiempo libre (liberado). Es más, el ocio pasa a ser la fuente de un tiempo cada vez menos heterocondicionado, pues el tiempo libre (neto) tiende a generar tiempo libre (bruto).

Este camino del tiempo hacia la libertad no es otro que el camino del hombre hacia el hombre. La función del ocio como tiempo libre consiste en posibilitar al hombre en cuanto tal hombre; y en ello reside el sentido pleno del tiempo libre»⁷².

Estas palabras de Munné nos harán reconocer en la segunda parte de este trabajo el significado de la historicidad y la alienación señalados en el segundo capítulo. Nos permitirán generar un concepto diferente de la recreación del cual deberán emerger prácticas sociales, actividades, también distintas, sobre todo en sus objetivos y significado.

Joseph Leif⁷³ dice que «este tiempo, calificado demasiado de prisa y en general como libre, no puede en realidad, corresponder al ejercicio efectivo de la libertad sino en la medida de una verdadera disponibilidad del individuo para sí mismo, condición esencial para la apertura social a los demás».

8. CONCLUSIÓN

Hemos señalado que, al contrafuncionar el ocio, se produce una liberación de lo heterocondicionado que es compensadora y que se ha dado en llamar tiempo libera-

⁷² Munné, F., *op. cit.*

⁷³ Leif, Joseph: *Tiempo libre y tiempo para uno mismo*. Madrid, Narcea, 1992.

dor —como parte del tiempo libre—. Esta disponibilidad temporal, objetiva, posibilita la aparición del más genuino tiempo libre como tiempo liberado: la conjunción de la libertad (subjetivo) y la temporalidad (objetivo).

Concluye Munné:

«Si en una primera aproximación el tiempo libre pudo definirse “desde fuera” como el modo autocondicionado de darse el hombre en el tiempo, considerado ahora “desde dentro” el tiempo libre, ese autocondicionamiento supone, amén de una libertad subjetiva necesaria pero insuficientemente definitiva del fenómeno, el ejercicio de una libertad objetiva por la que el hombre emplea contrafuncionalmente el ocio, satisfaciendo su necesidad real de libertad. Éste le libera del heterocondicionamiento (tiempo liberador), creando así, el condicionante endógeno que posibilita un tiempo en el que el hombre liberado puede autocondicionarse personal y socialmente; esto es, ejercer genuinamente la libertad, afirmándose así como tal hombre.

Sobre esta base podemos formular, en una segunda aproximación conceptual al fenómeno, una definición que pone de relieve, por una parte, el doble carácter subjetivo y objetivo del tiempo libre, y por otra, su ambivalente sentido contrafuncional y funcional como tiempo, liberador y liberado. Es esta: el tiempo libre consiste en un modo de darse el tiempo social, personalmente sentido como libre y por el que el hombre se autocondiciona para compensarse, y en último término afirmarse individual y socialmente.

Si se forzara a sintetizar, me limitaría a decir, llegado a este punto, que el tiempo libre es un tiempo de libertad para la libertad»⁷⁴.

⁷⁴ Munné, F., *op. cit.*

Algunos interrogantes para reflexionar

- ¿Puede usted reconocer, en el día de hoy, tiempos autocondicionados? ¿Qué hizo? ¿Por qué lo hizo?
- ¿Cómo vincularía acciones tan cotidianas como el *zapping* con el heterocondicionamiento más que como el ejercicio de la libertad plena?
- ¿Con qué compensa su actividad obligatoria cotidiana? ¿Puede hacer otra cosa? ¿Lo necesita?
- ¿Todo acto libre produce placer?
- El acceso a la *libertad para*, ¿supone un aprendizaje?
- ¿Puede el hombre ser libre en una sociedad alienada?

APÉNDICE

Escribir este libro, cada uno de sus capítulos, es un acto libre.

A cualquiera le está permitido escribir: un mensaje, un artículo, una carta; pero no todos lo hacen. El permiso implica estar liberado de la obligación de no escribir, pero esto no es libertad plena sino sólo su posibilidad de acceso, su parte necesaria pero no suficiente. En realidad, predomina aún el heterocondicionamiento: «no estoy acostumbrado a escribir», «no tengo tiempo», «nadie me estimula», etc.

La decisión de escribir es mía, propia, autogenerada. Es una necesidad autocondicionada que debo superar. ¿Cómo me libero? A través de una práctica social concreta: escribiendo. Y esa acción supone estar liberado de otra obligación (libertad de) pero implica la toma de conciencia y el hacerme cargo poniendo las condiciones (temas, bibliografía, horarios, tipo de papel, ayudas externas, etc.): esto constituye la libertad plena. He liberado mi

tiempo. Soy libre en el tiempo y no del tiempo. Y hago, construyo, creo, medito. Esto es el tiempo libre.

Aunque yo esté obligado a escribir antes de determinada fecha o aunque se me pague por hacerlo (heterocondicionamientos), no es mi trabajo en el sentido tradicional del término. En todo caso es un «trabajo libre»: yo decido y, conscientemente, me hago cargo de los resultados. Prima mi *libertad por* (autocondicionamiento) sobre la necesidad exterior (heterocondicionamiento).

En síntesis, yo construyo mi libertad superando mi necesidad; para lo cual debo haber dejado de lado necesidades exteriores a mí. Y tal libertad no es subjetiva ni objetiva sino las dos cosas a la vez. No es lo que dicen los textos acerca de mi libertad. Es mi libertad, concreta, real, efectiva.

EL SENTIDO DE LA RECREACIÓN O ANIMACIÓN

Esta segunda parte puede intentar ser leída obviando el análisis de la primera. De cualquier manera, será necesario contextualizar y profundizar conceptos a partir de los capítulos anteriores. De lo contrario, se correrá el riesgo de llegar a conclusiones erróneas que no harán sino descalificar, por desconocimiento, el modelo propuesto.

La intención de los apartados siguientes es la de llamar la atención acerca de cómo, en las llamadas «actividades recreativas», se desconoce algún sustento teórico que valide la práctica. Así, éstas se constituyen, mayoritariamente, en actividades no libres sino alienadas, meros apéndices de «tiempos» más importantes desde una perspectiva axiológica social pero no siempre desde lo individual.

El capítulo 9 se dedica a introducir los conceptos de descanso, recreación y creación para modificar las tres «D» de Dumazedier y otorgar un carácter más funcional (ahora en el sentido de «más libre») a las actividades. Luego define el tiempo libre a partir de sus elementos constitutivos para cerrar con un breve análisis de las prácticas de ocio comunes en el planeta.

Se establecen en el capítulo 10 algunas líneas para meditar acerca de las relaciones entre el tiempo libre y la teoría de la educación, centradas en un modelo de ser humano como protagonista de su existencia y en el rol del docente recreólogo o animador.

El capítulo 11 tiende a precisar un concepto de recreación visto desde la óptica de un sistema de educación y no desde la experiencia individual ni de su sentido como mercado. Caracteriza puntualmente tal concepto para permitir su profundización por parte del lector.

De la educación no-formal y sus relaciones con la recreación habla el capítulo 12, planteando distintas aproximaciones y enfoques para concluir en la ratificación de lo expuesto en apartados anteriores.

El capítulo 13 marca, en un continuo, dos modelos actitudinales del docente de tiempo libre: el recreador y el animador, dos posiciones opuestas en ese continuo que va de la *libertad de* a la *libertad para*.

Finalmente, el apéndice aporta un gráfico meramente tendencial para explicitar las distintas concepciones de la práctica del tiempo libre. Representa un resumen de todo lo antedicho.

En síntesis, esta segunda parte pretende generar una discusión que pueda enriquecer el territorio de la recreación desde una visión profundamente humanista y con un enfoque teorico-práctico diferente, cualitativamente, de los más conocidos en nuestro medio.

capítulo

9

**EL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE:
SU PRÁCTICA**

En los capítulos anteriores intentamos acercarnos a las nociones de ocio y tiempo libre a efectos de establecer un conjunto de posiciones teóricas —ya que no una teoría—. Tales conceptos deben ser ahora considerados en su aplicación cotidiana.

En la realidad diaria, la oscilación entre el hetero y el autocondicionamiento es constante. Será más libre el que más supere las condiciones exteriores. Nuestra libertad no es un elemento estático sino dinámico, con avances y retrocesos. La libertad no es, va siendo.

Deberemos retener, para conceptualizar con mayor precisión lo que aquí sigue, los conceptos de alienación, contrafunción, protagonismo, tiempo liberador y liberado, tiempo libre bruto y neto. Con ellos nos manejaremos para distinguir el carácter liberatorio funcional de cada ámbito de la actividad humana⁷⁵.

⁷⁵ Puede verse Mascarenhas, F.: *Lazer como prática da liberdade*. Goiânia, Editora UFG, 2003. También, Andrade de Melo, V. y Alves Junior, E.: *Introdução ao lazer*. San Pablo, Manolé, 2003.

Partiremos para nuestro análisis de las tres «D» dumazederianas, las «funciones» del ocio, para intentar alcanzar superar su contrafuncionalidad o compensación y en consecuencia, lograr el tiempo liberado.

Debemos dejar señalado que las tres «D», si bien se refieren a fenómenos concretos, en ningún caso son exclusivas de una función sino que se dan entremezcladas con predominancia de alguna de ellas. Pero, atención, son válidas únicamente a los efectos del análisis para poder leer la realidad. Debe quedar claro: no son la realidad, tan sólo un modo de entenderla.

Insistimos, desde el descanso, diversión y desarrollo de la personalidad como actividades del ocio, compensadoras y reequilibradoras deberemos intentar superarlas para acceder al tiempo liberado, a la *libertad para*.

Seguiremos entonces a F. Munné⁷⁶ quien aporta, en reemplazo de las tres «D» —pero partiendo de ellas—, el descanso, la recreación y la creación. Llegado a este punto es menester señalar que no son un simple reemplazo sino que aparecerán diferencias cualitativas que, por negar la contrafuncionalidad, serán funcionales. Básicamente, cada uno de estos modos de análisis contiene en sí mismo un aspecto contrafuncional y otro funcional.

1. TIEMPO DE DESCANSO

El descanso, como cualquier actividad humana, puede ser más necesario o más libre. Su «función» es liberarnos de la fatiga, esto es, contrafuncionar al cansancio.

El descansar no es tiempo libre, ya que su carga es eminentemente heterocondicionada. Pertenece al ámbito del tiempo psicobiológico (ver capítulo 7).

⁷⁶ Munné, F.: *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. México, Trillas, 1980.

Tal descanso es liberador y se caracteriza por actividades de reposo como el sueño, la siesta o el «no hacer nada».

Sin embargo, el descanso puede ser diferente, esto es, descanso liberado. A éste, descanso libre, sólo se accede a partir de «estar descansado», de haber contrafuncionado a la fatiga.

Tal descanso liberado se «traduce más en un estado existencial que en una actividad o inactividad». Su esencia consiste en descansar sin estar fatigados. Implica haber autocondicionado nuestra conducta para decidir no hacer nada y poder gozarlo. Este descanso es funcional, superador de la «D» dumazederiana.

Consiste, más que en descansar porque no se quiere hacer nada, en dejar pasar el tiempo: sentarse en la puerta, pasear sin ver por dónde, oír música sin prestarle atención, etc. Tal acción se define desde dentro del individuo y produce placer.

Podemos pensar, en nuestro campo específico (las actividades recreativas), que se generan tiempos de descanso particulares, por ejemplo, después del almuerzo en una colonia de vacaciones. Si el descanso es necesario, los recreandos dormirán (descanso contrafuncional). Lo importante es cómo, desde nuestro rol docente podemos generar la necesidad del descanso funcional, libre. Y es probable, entonces, que se constituyan actividades que, por autogeneradas, ingresen en el territorio del tiempo libre y no pertenezcan al psicobiológico; que se acerquen más al tiempo de recreación.

2. TIEMPO DE RECREACIÓN O ANIMACIÓN

Una segunda manera de utilizar el tiempo de ocio está constituida, como manifiesta Dumazedier, por las actividades de diversión.

El sentido de la diversión, incluso desde su etimología, es alejarse de algo. En este caso intenta alejarse del aburrimiento, lo que supone una contrafunción.

Es importante destacar aquí que hacemos referencia al aburrimiento que se caracteriza por ser superficial y momentáneo. No debemos confundirnos con el «ser aburrido» que sólo puede ser superado a través de acciones psicoterapéuticas.

El denominado tiempo de diversión se emplea en acciones mayoritariamente de juego. Tal conducta, física o mental, es realizada sin un sentido utilitario, ya que su fin radica en sí mismo y en el placer que proporciona.

Para algunos autores, el juego se opone al trabajo, en tanto se parte para el análisis de las variables «utilidad» y «obligación». Entre nosotros, parece ser la posición de H. Cañeque⁷⁷. Sin embargo, y por lo señalado en los capítulos 7 y 8, la obligación como la utilidad no pueden ser definidas solamente desde fuera o desde dentro del individuo, sino a través de su entrecruzamiento y desde el carácter autocondicionado que posee.

Es por demás llamativa la existencia de numerosas posturas teóricas respecto del juego, lo que supone la importancia para el ser humano que este tipo de actividades posee. Muchos autores han desarrollado teorías para explicar el significado del juego, entre los que, sin duda, se destacan Huizinga y Caillois.

Para nuestro análisis lo que debemos rescatar, sin emitir opinión acerca de ninguna teoría en particular, es que algunas enfatizan el significado compensador de la actividad lúdica y otras, en cambio, resaltan el carácter expresivo de la personalidad. Para nuestra terminología, algunas

⁷⁷ Cañeque, H.: *Juego y vida. La conducta lúdica en el niño y el adulto*. Buenos Aires, El Ateneo, 1991.

posiciones son contrafuncionales y otras funcionales pero, en todos los casos, implican el ejercicio de la libertad.

El juego, señalábamos antes, es la forma típica de la diversión: quien se divierte siempre juega.

Llegados a este punto debemos indicar que juego y diversión no son lo mismo. Por ejemplo, hay animales que desarrollan conductas lúdicas. Pero sólo el ser humano se divierte. «La diversión es la manifestación psicológica del juego; es decir, que con ella el hombre siente el placer propio de lo lúdico, por lo que a través de esta diversión busca y encuentra dicho placer y por tanto juega. Tanto en el juego como en la diversión la conducta está autocondicionada por el sujeto; por esto, la diversión, como el juego, constituye una importante fuerza social. Pero mientras en el juego la conducta es gratuita, en el sentido que no tiene otra finalidad que sí misma, en la diversión la conducta es motivada por otras intenciones.

Sentado esto, ¿cuándo el juego funciona de un modo expresivo y cuándo funciona de un modo compensador? Depende de la relación existente entre el juego y la diversión. En efecto, la conducta lúdica es expresiva de la personalidad cuando es un fin en sí misma y es compensadora de la personalidad, cuando es un medio para divertirse.

Dicho de otra manera, al divertirnos para jugar nos entregamos a una actividad por sí misma y, por consiguiente, esta actividad placentera, tomada como fin, refleja directamente nuestro sentir y nuestro modo de ser; con ella nos autoexpresamos. En cambio, al jugar para divertirnos huimos con nuestra conducta de algo que nos resulta desagradable; se trata, en este segundo supuesto, de una actividad contrafuncional, ya que el placer de la libertad no es sino un medio compensatorio para liberarnos del aburrimiento de lo cotidiano»⁷⁸.

⁷⁸ Munné, F.: *op. cit.*

El mismo autor afirma que tanto en el juego compensatorio como en el expresivo, la conducta del sujeto es recreadora. Destaquemos aquí que el término recreación está tomado desde el punto de vista individual y subjetivo; en el capítulo II hablaremos de recreación, en cambio, desde otra óptica: aquella que tiene que ver con estructuras y organizaciones educativas para el tiempo libre.

El juego contrafuncional nos reequilibra para las actividades obligatorias cotidianas. El juego expresivo, funcional, en cambio, nos crea a nosotros mismos. Esta conclusión es una de las claves que hay que considerar para aquellos que se interesan por las denominadas «actividades recreativas», ya que se suele caer en manejos eminentemente heterocondicionadores —compensadores— en desmedro de la expresión libre que el juego implica. No sólo como maestros o coordinadores deberemos hacer jugar sino que, en todo caso, esto debe ser una primera etapa —condición necesaria pero no suficiente— para que el otro desarrolle la necesidad autocondicionada frente al juego y, por ende, juegue no sólo cuando es dirigido o entretenido sino que se constituya en una actitud frente a la realidad. Ello implica no ser únicamente partícipe del juego sino, además, protagonista del mismo⁷⁹.

Sintetizando el planteamiento teórico, podemos afirmar que la diversión recreadora, autocondicionada, funcional, «libre para» es «la plena y consciente entrega a algo por sí mismo y no por necesidad, lo que autoafirma en diversos aspectos a la persona en cuanto sujeto recreador de sí mismo y de lo que le rodea».

⁷⁹ Para ampliar la conceptualización puede consultarse Scheines, G.: *Juguetes y jugadores*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1981.

3. TIEMPO DE CREACIÓN

La última función del ocio que Dumazedier señala es el desarrollo de la personalidad.

Este autor francés dice: «En el tiempo de ocio, el individuo se libera a su gusto de la especialización funcional, desarrollando de un modo interesado las capacidades de su cuerpo y su espíritu; permitiendo salir de las rutinas y estereotipos impuestos por el funcionamiento de los organismos básicos de la sociedad, abriendo la vía de una libre superación de sí mismo y de una liberación del poder creador, en contradicción o en armonía con los valores dominantes de la civilización»⁸⁰.

Es importante señalar que esta última función del ocio fue incorporada por Dumazedier ante la evidencia que los encuestados incluían en el ocio actividades que tenían relación con el desarrollo de la personalidad y su sociabilidad. En las encuestas de presupuesto-tiempo de las investigaciones, además de evidenciarse específicamente actividades directamente relacionadas con el descanso y con la diversión, aparecían muchísimas conductas que no podían ser incorporadas en esas dos formas de actividades de ocio. Por tanto, no quedó más alternativa que establecer la tercera función que, en sí misma, acumula actividades de muy distinto tipo.

Por lo que hemos señalado hasta ahora, el desarrollo de la personalidad también puede tener lugar en el tiempo de recreación lo que la hace una categoría confusa.

También aquí nos encontramos con que, el conjunto de actividades que puedan agruparse en la noción de creación, puede ser contrafuncional o funcional. Pero, en todo

⁸⁰ Dumazedier, J.: *Sociologie empirique du loisir. Critique et contracritique*. París, Du Seuil, 1974.

caso, superadora de la noción de desarrollo de la personalidad.

Toda creación, como realización de actividades que generan productos nuevos, será liberadora —compensadora— en tanto responda a «una necesidad de nosotros mismos pero no a nosotros mismos».

La creación liberada, en cambio, como demostración plena de la libertad, es la expresión de nosotros mismos.

Si bien en ambos casos la necesidad es autocondicionada, el grado de libertad en la segunda es mayor que en la primera.

Toda creación supone tanto un ámbito de contemplación, de pensamiento, como de acción sobre la realidad y sobre nosotros mismos. Y esto es así porque la conducta creativa está basada en la imaginación como expresión de la libertad. Pero atención, imaginación no para escaparnos de nuestra realidad sino, por el contrario, para afianzarnos en ella como seres modificadores de la misma. «El tiempo de creación es... un tiempo de hacerse al hacer.»

Para aquellos que nos abocamos a las actividades recreativas, estos conceptos nos deben hacer reflexionar acerca del sentido de las prácticas denominadas «expresivas» o «creativas», en tanto puedan quedar encerradas en la compensación sin posibilitar el acceso a la modificación del propio recreando como ser humano. Lo importante no será «hacer crear» sino propender a «formas creadoras».

4. EL TIEMPO LIBRE INSTITUCIONALIZADO

Un aspecto importante que hay que considerar para el análisis de las prácticas sociales en el tiempo liberador es el referido al modo en que las sociedades instituyen el tiempo libre de sus miembros.

La contrafunción como reequilibradora del individuo, y la función como ejercicio pleno del tiempo libre se constituyen en modelos del orden establecido, en reproductores del sistema. Y esto es así porque cada sociedad estipula y estructura los valores inherentes a cada tipo de práctica del ocio.

Estimula aquellos aspectos que consolidan el mantenimiento de su cosmovisión y atenta contra aquellos que puedan ser renovadores o modificadores en tanto se constituyen en generadores de conflicto social.

De allí, por ejemplo, el énfasis en nuestra realidad de actividades recreativas consumistas pero plenas de valores «positivos» para el modelo social vigente (viajes de fin de curso, animación de fiestas infantiles, escuelas de fútbol, «aerobics», etc.). No sólo limitan el acceso al pleno autocondicionamiento, sino que se consideran (aspecto valorativo) como el mejor modo de darse la libertad. Esto no quiere decir que no puedan generar condiciones para el autocondicionamiento, sólo que no es ese el fundamento de la tarea.

Si esto es así, y deseamos ser coherentes con la postura señalada, no queda otra alternativa que disfuncionar al sistema establecido de ocio para generar verdadero tiempo libre. Pero aún hay más: ¿el ocio debe ser reductor de conflictos o generador de nuevos modelos actitudinales? De la respuesta a este interrogante depende que nos ubiquemos como recreadores o recreólogos (ver capítulo 13), como entretenedores o como educadores.

En el caso del ocio como tiempo liberado aparece una nueva contradicción ya vislumbrada. No ya entre la función y la contrafunción en tanto área de lo individual, sino entre el individuo y la sociedad. Ésta tratará de contrafuncionar al tiempo libre para evitar la generación de conflictos que pueden desequilibrarla. Recordemos aquello de «pan y circo».

Siguiendo este análisis aparece el tiempo libre poseyendo una dualidad contradictoria: el acceso y desarrollo del tiempo libre desde el individuo sería controlado por el sistema social.

Entonces, únicamente habrá libertad no sólo del tiempo sino en el tiempo, en la medida en que el hombre, accediendo a su libertad —su propio crearse al hacer— pueda modificar su propia realidad. Y esto supone el conflicto con los distintos agentes sociales (grupos, instituciones, factores de poder) frente al cambio cualitativo que estas actitudes libres puedan generar.

La libertad, caracterizada esencialmente por la conducta creadora, debe, por su propia necesidad, transformar la realidad, de la que el hombre es parte. Y esto supone una actitud crítica y comprometida para modificar y construir (a él y a su sociedad).

5. ¿QUÉ DEFINE AL TIEMPO LIBRE?

Teniendo en consideración lo expuesto en los párrafos anteriores y en los capítulos 7 y 8, podemos sintetizar los distintos aspectos del fenómeno «Tiempo libre»:

1. El tiempo libre consiste, en su práctica, en la sustracción por la persona de una «parte» de su tiempo al heterocondicionamiento.
2. Ese tiempo es sentido y sobre todo vivido libremente por él, por cuanto lo dedica de un modo efectivo a actividades realmente autocondicionadas, o sea, que manifiestan la libertad.
3. Su contenido fáctico está concretamente constituido por prácticas de descanso, recreación y creación que si se maximizan funcionalmente, entran en contradicción con la realidad, transformándola.

4. Esas actividades están dirigidas a compensar y autoafirmar la personalidad tanto individual como socialmente.

Los anteriores puntos caracterizan diferentes aspectos del fenómeno. Así, el mencionado en primer lugar se refiere al aspecto negativo del tiempo libre, mientras que el segundo, a su aspecto psicológico y subjetivo. El tercero mira los aspectos fáctico y objetivo; y el último, sus aspectos positivo y teleológico.

En realidad estamos ante las cuatro características que constituyen los elementos definitorios del fenómeno. A través de éstas podemos definir, descriptivamente, el tiempo libre como aquel modo de darse el tiempo personal que es sentido como libre al dedicarlo a actividades autocondicionadas de descanso, recreación y creación para compensarse y, en último término, afirmarse la persona individual y socialmente⁸¹.

Entonces el tiempo libre ya no será tiempo desocupado, ni liberado de obligaciones sino «un tiempo de libertad para la libertad como transformación del hombre, no de las cosas, ya que esto corresponde estrictamente al trabajo».

Y aquí nos encontramos con el desafío educativo de los recreólogos —y obviamente de los animadores, los educadores populares, los sociales, etc.—. Poder incidir en el acceso a la libertad plena. La propia, en principio y la de los demás después. Debemos contrafuncionar en muchos aspectos al modelo social establecido, al sistema educativo, a las prácticas cotidianas del ocio, para poder crearnos al hacer y ese hacer convertirse en la posibilidad que otros se creen a sí mismos.

⁸¹ Munné, F.: *op. cit.*

6. EL OCIO EN NUESTRA SOCIEDAD

Sin duda alguna, nuestro análisis teórico no coincide con las prácticas en el tiempo de ocio. O, mejor dicho, aquello que propendemos como modelo de tiempo libre no es lo que en la realidad se evidencia.

¿Por qué? ¿Nuestro análisis es erróneo? No, en realidad lo que sucede es que, en una sociedad capitalista a ultranza y consumista como la nuestra —y como cualquier otra de América Latina y de muchos otros países del orbe— se deposita en el ocio los valores que ya el trabajo alienado no posee. Y esos valores actúan contrafuncionalmente: en vez de procurar modificar la realidad toda —incluida, por ende, la realidad del trabajo—, se propende a alienar el ocio para no generar protagonismo y compensar así el tiempo de obligaciones. El ocio es un elemento más del consumo. Se compra y se vende como cualquier otra mercancía.

Pensemos, por ejemplo, que el trabajo hoy genera menos cansancio físico que antaño. Pero la fatiga psíquica es cada vez mayor. Ello hace que nuestro tiempo de descanso sea netamente contrafuncional. Y cuando estamos descansados, no sabemos qué hacer: el acceso al descanso liberado queda en manos de otros (heterocondicionamiento) pero no nos pertenece.

También, el aburrimiento de hoy va en aumento, no solamente por las características cada vez más alienantes de nuestras tareas obligatorias sino, además, por el desconocimiento de qué hacer para «desaburrirnos», que no pase por consumir —por ejemplo, a través de los medios de comunicación masivos—. Así, parece que lo importante para divertirnos es que lo que hagamos sea diferente. No importa por qué. Es necesario que no lo hayamos hecho y que otros no accedan a hacerlo. Estamos ante las «modas» del ocio.

Esta necesidad de vida diferente alcanza a todos los sectores sociales, aunque sea a través de la acción imaginaria, como nos proponen las telenovelas. Nos encontramos ante una difícil situación: frente a la alienación laboral —tiempo eminentemente heterocondicionado— se produce la alienación en el seno del tiempo esencialmente autocondicionado.

Y parece ser típico en las actividades recreativas considerar lo diferente, lo nuevo, como la esencia de la tarea del recreador. Nuevos juegos, nuevos modos de relacionar al grupo, nuevos materiales. Lo novedoso pasa a ser el eje de la tarea más que el significado liberador de las acciones.

Por ello, ante la falta de autenticidad, no es de extrañar aquellas conductas que representan denuncias sociales ante la falta de libertad: la drogadicción, el alcoholismo juvenil, las pandillas violentas, etc. Curiosamente, en las sociedades donde más aumenta la denominada «calidad de vida» surgen actitudes disfuncionales. No son sino muestras de la descomposición social. Crisis de valores de una sociedad que niega el verdadero acercamiento a la libertad tanto en las tareas obligatorias como fuera de ellas.

Incluso la creación pasa a ser un producto más del consumo. Pensemos en el significado de las «ferias artesanales», la masiva venta de complejos teléfonos celulares, órganos electrónicos o de sofisticadas cámaras fotográficas. Parece que ante nuestra incapacidad como protagonistas, hacemos uso —heterocondicionado— de los sucedáneos que la tecnología nos brinda.

En muchos casos, aquél creador de nuevos elementos en la realidad, suele conformarse con eso: no pretende modificar la realidad. Podríamos decir, ante el enojo de muchos lectores, que hemos cambiado la creación —entre otras, de nosotros mismos— por la creatividad: lo importante es lo nuevo que generamos, aunque en ello no estemos incluidos.

Algunos interrogantes para reflexionar

- ¿Qué debemos hacer los educadores del tiempo libre ante este diagnóstico? ¿Qué aquellos que participan del sistema educativo formal?
- ¿Qué nos corresponde por el hecho de ser humanos?
- ¿Cómo modificar, primero en nosotros para poder actuar luego con otros, las prácticas del tiempo libre?
- ¿Cómo modificar nuestras actitudes ante el trabajo?
- ¿Pretendemos ser creativos o creadores?
- ¿Qué valores le otorgamos a nuestro propio ocio? ¿Son compensadores o funcionales?

capítulo

10

PEDAGOGÍA Y TIEMPO LIBRE

El ámbito del desarrollo del denominado «Tiempo libre» como parte de la educación no-formal, va desarrollándose a pasos agigantados. Desde la creación de nuevas estructuras comerciales hasta el énfasis en la tarea con la tercera edad, el eje de la acción puede ser concebido como un cuerpo más o menos orgánico de técnicas y recursos con los cuales, supuestamente, colaboramos en la formación del hombre íntegro, «desarrollamos al sujeto en sus aspectos físicos, sociales, emocionales y afectivos», «generamos al hombre del mañana», etc.

Poco se profundiza acerca de qué queremos significar con tan grandilocuentes conceptos, de qué idea de hombre y de realidad partimos, de qué concepto de naturaleza humana o de trabajo iniciamos nuestra labor. Lo esencial parece pasar por las técnicas. Nos divertimos, pero ¿por qué?, ¿para qué? Intentamos señalar aquí que esos enfoques se centralizan en la didáctica, en el conjunto de pasos, métodos, técnicas y modos de aplicación, pero no reconoce un planteamiento pedagógico, un fundamento teórico que lo valide y que le otorgue significado a la acción.

La pedagogía, la ciencia de la educación, intenta determinar el tipo de hombre y de humanidad que se desea

formar. Esto depende del tipo de sociedad y de los modelos ideológicos políticos. Parte del análisis histórico para poder actuar en el hoy, en la realidad tangible y concreta, preparando o perfeccionando al hombre.

Deberemos tener en cuenta, por su obviedad, que la didáctica moderna puede, perfectamente, ser utilizada con concepciones pedagógicas retrógadas o ultramontanas. La didáctica no garantiza logros pedagógicos progresistas o avanzados porque ella sea avanzada. Y esta situación no es tan fácilmente validada como debiese, originándose así un reconocimiento a la calidad del recreador por las técnicas que conoce más que por el tipo humano al que persigue desarrollar.

Más aún, las estructuras formativas de docentes para el tiempo libre enfatizan, en general, las didácticas en deterioro de los basamentos pedagógicos. Esta aseveración puede verificarse lo mismo en Argentina y Colombia que en España y Francia. Y ello no es casual, responde a un concepto particular de ese tiempo libre, de su origen y de su sentido: es, mayoritariamente, un tiempo para ser consumido, gastado y, además, debe ser eminentemente hedonístico. O, lo que es lo mismo, como señalábamos en otros capítulos, debe ser contrafuncional: compensar el cansancio y el aburrimiento.

1. LO PEDAGÓGICO

Para iniciar el análisis de lo pedagógico como intento de aproximación a la idea de lo humano y como consecuencia, qué hacer con ello, podemos señalar dos grandes corrientes que, en el curso de la historia han tenido prioridad en distintas épocas y se han entremezclado hasta dar lugar a posiciones eclécticas.

La primera es la que habla del hombre tal como debe ser, que tiene sus orígenes orientales y judaicos y continúa

con el cristianismo. Tal como debe ser para liberarse de su animalidad o de sus pecados y para alcanzar el mundo celestial.

La segunda plantea al hombre tal cual es como lo pensaban los griegos y romanos y cuyos continuadores fueron los renacentistas prolongándose hasta nuestros días.

Ambos modelos humanistas coexisten hoy. Ambos «usan» didácticas que pueden ser iguales o similares.

Pero la escuela, por ejemplo, tras tanta y constante renovación didáctica, se muestra cada vez más ineficaz. Cualquier análisis elemental muestra que han sido soluciones técnicas a problemas técnicos, lo que no es poco importante considerar. Pero, lo que falla —o intencionalmente se hace fallar o se hace ignorar— es, entre otros, el concepto de hombre que sustentan esas prácticas tanto escolares como extraescolares.

Porque tanto en el hombre como debe ser como en el hombre tal cual es, más allá de los argumentos que soporta cada concepción, terminan oponiendo el hombre al universo, la materia al espíritu según sea el enfoque idealista o materialista mecanicista. La ciencia y la filosofía aparecen, en la realidad, desconectadas, con objetos de estudio distintos y sin relación. La ciencia termina siendo técnica como la filosofía, alejándose del conocimiento concreto.

Los docentes de hoy —como los recreadores— siguen aferrados muchas veces (en general, inconscientemente) a alguna de estas dos posiciones que representan posturas sociales, culturales o mentales ya caducas. Pero la humanidad del hombre se genera a través de las transformaciones de la historia y de su historia individual. Trabajo e intelecto, tiempo de trabajo y tiempo libre implican una realidad a partir de una unidad conceptual no como opuestos que hay que priorizar. Esta unidad dialéctica es

la que tendremos que educar, ese ser que se hace haciéndose en un proceso de enseñanza-aprendizaje que contemple que gnosis y praxis son elementos indisolubles de la misma realidad (ver capítulos 1 y 2).

El recreador, como docente, termina urgiéndose por la didáctica, por la técnica, despreocupándose de la noción temporal a la que se aboca, el presunto carácter de libertad inherente a ese tiempo y, por supuesto, del ser concreto que es el educando. Su eje son los juegos, los recursos grupales, la risa que genera, sin preguntarse por qué así se educa el hombre. Es que él mismo ha sido formado en ese esquema, que neutraliza los cambios, inhibe la crítica y requiere de alguien que permita y organice.

Tiene, con todo, ventajas respecto del maestro de escuela. Él no forma para el mañana, para el futuro. Y cabría preguntarse para qué mañana por una parte, así como si el niño o el adolescente no deben ser formados para que actúen como tales hoy. El recreador forma para el hoy, aunque sin indagar si «forma» o «compensa», si mejora la humanidad del hombre o, simplemente, perpetúa un modelo alienado y alienante contraponiendo al aburrimiento escolar la alegría del juego. Es de suma importancia dejar planteado aquí un interrogante básico: el hombre es concebido centralmente en tanto su trabajo —y su trabajo futuro— y para ello se intenta formar. ¿Y quién prepara para el uso del tiempo de no trabajo (que hemos visto no es lo mismo que tiempo libre)? ¿La escuela forma —por demás precariamente— para la vida o para la vida de trabajo?

Si siguiéramos el análisis podríamos pensar que el día que la escuela sea jugada desaparecerá la razón de ser de aquellos que nos ocupamos del tiempo libre. Esto es un absurdo, ya que considerar que el eje único de lo recreativo es el juego (como didáctica) es desconocer las bases de acción de la educación para el tiempo libre. Nuevamente, la reducción del fenómeno pedagógico a lo mera-

mente didáctico nos puede confundir. Seguimos razonando en términos de antinomias: la escuela para el mañana, la recreación para el hoy; la escuela es aburrida, la recreación es alegría; la escuela es obligatoria, el tiempo libre es electivo. Concluiríamos que trabajamos con dos humanidades distintas según el lugar de la actividad o la obligatoriedad que la caracterice. Y esto va más allá de la lógica.

Por ello deberemos volver a la noción de naturaleza humana. Porque sólo podrá haber una pedagogía, más allá de las variables didácticas que se contemplen, porque hay una sola naturaleza humana (y varios modos de concebirla como hemos visto en otro capítulo).

No es casual que en el ámbito del tiempo libre no existan trabajos que fundamenten lo pedagógico, con excepción del citado trabajo de E. Weber⁸² y del más reciente de J. Leif⁸³. Tampoco es casual que se encuentren por centenares las publicaciones técnicas donde se tienen en cuenta las situaciones más sofisticadas que enfatizan el cómo pero difícilmente consideren el porqué y el para qué, esto es, la ciencia de la educación. No existen interrogantes acerca de si el recreando es como debe ser o tal cual es o, aún, alguna fórmula ecléctica. Más todavía, en muchos sectores ni siquiera se plantean si la recreación es educación; suele alcanzarse con que la tarea —lo técnico— sea entretenida.

2. LO HUMANO

El problema de la naturaleza humana es tan viejo como la humanidad y, en general, se relaciona con una posición ética que la define siempre a partir, no tanto de lo que es, como de la postura moral que quiere que sea.

⁸² Weber, E.: *El problema del tiempo libre. Estudio antropológico y pedagógico*. Madrid, Ed. Nacional, 1960.

⁸³ Leif, J.: *Tiempo libre y tiempo para uno mismo. Un reto educativo y cultural*. Madrid, Narcea, 1992.

¿Y la Educación? Debe partir de ese concepto de naturaleza humana para definir qué y a quién educar. «La educación revela de este modo poseer un núcleo esencial que la determina o que ella determina: la naturaleza humana, y de esta manera maneja únicamente circunstancias o las crea, apuntala al hombre en su marcha por la historia o hace historia creando ese hombre»⁸⁴.

La naturaleza fue, hasta fines del siglo XVIII, concebida como inmóvil e inmutable; carecía de historicidad. Era un análisis mecánico de lo natural. El hombre no podía ser concebido como parte de esa naturaleza por la impronta teológica de las ciencias de los siglos anteriores.

El primer impulso, después de Lamarck, por incorporar al hombre a la naturaleza fue dado por Darwin. Él, como mecanicista que era, explica la adaptación orgánica, la relación entre los seres vivos y el medio, la selección natural. Su gran aporte fue eliminar la noción de inmovilismo: aparece la naturaleza, teniendo una historia en el tiempo. El mundo dejaba de ser fijo e inmutable. El hombre forma parte de esa naturaleza lo que no supone la animalidad actual de su naturaleza, la aparición del pensamiento, de la conciencia, no son productos de la naturaleza sino, a través de un largo proceso, de la combinación de mano, cerebro y lenguaje, actuando conjuntamente cuando comienza a producir sus medios de supervivencia. El hombre se humaniza —por necesidad de sobrevivir— cuando partiendo de lo natural lo aprovecha o lo transforma a través de la intencionalidad (que supone mediatización y simbolización): conocimiento de la realidad, de su acción y de sus efectos.

«El animal no posee, ni puede poseer, intencionalidad: se ubica pasivamente en la naturaleza, es una forma de la naturaleza. El hombre, en cambio, se ubica activamente a

⁸⁴ Merani, A.: *Naturaleza humana y educación*. México, Grijalbo, 1975.

partir de su intercambio con la naturaleza de la cual emana: al realizarse la actividad del hombre fuera de sí mismo, al proyectarse con la intención y la razón, modifica deliberadamente la naturaleza y modifica al mismo tiempo su naturaleza»⁸⁵. Los hombres han evolucionado porque su naturaleza se transformó a través de los resultados de su propia actividad: la historia.

También los animales tienen historia, pero les es impuesta y su participación no es consciente. El hombre, por tanto, se aleja cada vez más de los animales en tanto construye la historia a través de su participación intencional. Esa historicidad es lo que es la naturaleza humana. Y también, la historicidad se desarrolla a través del proceso educativo considerado como el cúmulo de experiencias permanentes que modifican al hombre. Desde esta óptica, queda señalado el rol de la educación en su aspecto antropológico más allá del hombre como debe ser o tal cual es. Ni uno ni otro.

3. NUESTRA TAREA

¿Como animadores —y pedagogos— deberemos entonces repetir las experiencias de los otros o generar nuestras propias experiencias? ¿Deberemos generar seres para la adaptación o para la creación? Las respuestas en este caso tampoco son didácticas sino pedagógicas: nos estamos planteando si favorecemos el desarrollo de la naturaleza humana a través de la historicidad o si la entendemos como fija e inmutable, encerrada en círculos concéntricos. A partir de allí desarrollaremos los métodos y las técnicas. A partir de allí podremos plantearnos objetivos y desarrollar intencionalidad. De lo contrario, seremos técnicos de una ciencia con muy poco desarrollo como tal.

⁸⁵ Merani, A.: *op. cit.*

La educación es una invención humana y respuesta a un modelo social. Lamentablemente, ha degenerado, en más de una ocasión en eliminar la historicidad reemplazándola por la rutina o por los recursos novedosos actuando entonces en forma justamente inversa a la que manifiesta que es su esencia.

Sólo considerando al hombre como protagonista de su propia historia —perfeccionando entonces su naturaleza humana— actuamos (didácticamente) con una base pedagógica sólida. Pero claro, ahora tendremos mayor precisión en cuanto a quién queremos educar y por tanto podremos seleccionar con coherencia y validez con qué y cómo hacerlo.

Algunos interrogantes para reflexionar

- ¿Cómo podemos favorecer el desarrollo de la historicidad en el otro en una estructura recreativa, por ejemplo, en una colonia de vacaciones? ¿Y en un grupo de «hip-hop»?
- ¿Los grupos autogestivos son consecuencia de los recursos utilizados o suponen otro modelo de hombre?
- ¿Cómo explicitaría, en una acción concreta, el significado del ser protagonista?
- Para desarrollar el protagonismo en el otro, ¿uno debe ser protagonista de su propia historia?
- ¿Qué idea de hombre subyace en los modelos no directivos?

RECREACIÓN Y EDUCACIÓN

El término recreación define, probablemente, tantas situaciones diferentes como autores han emitido una definición sobre ella.

La mayor parte de tales aproximaciones está centrada en el juego y la diversión, que, como hemos visto, implica, casi siempre, una compensación (contrafunción) a las actividades «serias» y rutinarias; el componente básico es la alegría que en realidad concluye cuando acaba la actividad organizada. Este tipo de modelos de recreación genera dependencia por parte de los participantes, ya que no se intenta desarrollar el protagonismo sino sólo el consumo.

Es común, en el ámbito de las ciencias sociales con sus limitaciones y particularidades, que el continente designador de un contenido sea el mismo pero con un interior muy diferente. Sabemos que el término es, y debe serlo, arbitrario (ver capítulo 1). Lo que sí corresponde analizar es el ámbito específico del que proviene el pensamiento y qué características de la práctica social llamada recreación abarca, pues no es idéntica la concepción sociológica que la lingüística o que la pedagógica.

En este capítulo se intentarán aproximaciones desde el encuadre de la educación sin desconocer los aportes realizados desde otros sectores de investigación. El problema consistirá en definir a qué fenómeno de la realidad nos estamos refiriendo para poder circunscribirlo.

1. CONCEPCIONES

Desde lo terminológico, o más precisamente, etimológico, el término recreación indicaría el «volver a crear». ¿Pero, acaso, la creación no es un acto único, idéntico sólo a sí mismo y por ende, irrepetible? ¿No será, probablemente, que en realidad hemos descubierto, entendido, comprendido o inventado algo que ya fue creado por otro? Y si es que nosotros agregamos algún elemento nuevo lo que habremos hecho no es una «recreación» sino una nueva creación.

Si coincidimos en que crear es colocar o desarrollar (con intencionalidad o no) condiciones o elementos nuevos en algo conocido y que esa modificación es sustantiva, cualitativa, no podemos admitir el sentido etimológico del recrear para nuestra tarea concreta. En todo caso, podemos rescatar de esta aproximación un modelo de actitud que desarrollar, una forma de contactar con la realidad: no tomar lo que está porque sí sino aplicar nuestro entendimiento y capacidades para ser creadores, para modificar lo que es y convertirlo en algo nuevo.

Desde el conocimiento común la palabra recreación tiende a ser sinónimo de entretenimiento, entendiéndose por ello actividades que producen placer sin requerir imprescindiblemente compromiso ni participación creadora alguna. El jugar —como fin—, el presenciar un encuentro deportivo, el ir al cine o el leer una revista serían ejemplos válidos de esta visión. En cualquier caso, el elemento que define y caracteriza la actividad es el placer que produce, independientemente de cualquier otra sustantividad.

Y es desde esta concepción, y con sus fundamentos, que muchos modelos «recreativos» actúan en estructuras de tiempo libre: se «enseñan» juegos, técnicas expresivas, se hacen campamentos, etc., por el sentido hedonístico que los caracteriza. Se oponen con esto, por ejemplo, al aburrimiento cotidiano generado por la situación escolar —o laboral, según la edad y las condiciones sociales—. En realidad, se compensa (ver capítulo 8) la característica rutinaria de la actividad diaria. Su significado y existencia dependen del aburrimiento previo; su expresión práctica casi exclusiva es el juego.

Pero, ¿y si la escuela se torna divertida?, ¿y si los escolares no se aburren?, ¿cuál sería la esencia que definiría este enfoque de la recreación?

A todas luces, esta visión, educativa sin duda más por lo que no considera que por aquello que trabaja, se basa en la didáctica, no en la pedagogía como teoría de la educación. Es, esencialmente, un problema de método. Entonces nos encontramos con matemáticas recreativas, química recreativa, etc.: son entretenidas, divertidas, se aprenden con más facilidad.

Si el sistema educativo se modernizara —en realidad, si considerase al alumno como un ser humano íntegro y participante de un mundo caracterizado por el cambio—, lo recreativo dejaría de ser un territorio exclusivo del tiempo libre para incorporarse a todo el tiempo real. Todo aquello que fuese entretenido, cualquiera fuese el ámbito donde se desarrollase, sería recreativo.

El basamento teórico de esta concepción se origina en la «sociología del ocio» diseñada por Joffré Dumazedier y otros relevantes sociólogos franceses a partir de 1950. En ella se afirma que el tiempo de ocio (*loisir*, en el original) debe dedicarse al descanso, la diversión y el desarrollo de la personalidad, las tres «D» (ver capítulo 8). Y dice más: es necesario el descanso para compensar el cansancio ge-

nerado por la jornada laboral —o estudiantil—; la diversión como necesidad frente al aburrimiento; el desarrollo de la personalidad como contrapartida a la creciente maquinización y alienación cotidiana. En realidad, este tiempo ocioso representa un conjunto de «contrafunciones» que sólo intenta compensar, arreglar, solucionar, reequilibrar, los emergentes negativos que se generan en la sociedad industrial y consumista, individualista y alienante. Quizá debiésemos pensar que lo importante es cambiar el modelo de las prácticas sociales más que abocarnos a su reproducción, haciendo que el tiempo libre sea subsumido en labores compensadoras.

De ningún modo este tipo de prácticas es negativo. Más aún, sólo partiendo de ellas podremos liberar el tiempo (ver capítulo 9). Es una etapa previa y necesaria que debe desembocar en la toma de conciencia y el posterior compromiso real: con la tarea, con los compañeros, con la realidad toda. Y esto exige formar un individuo crítico como oposición al consumidor alienado.

2. EL TIEMPO LIBRE

Es necesario señalar que todas las aproximaciones existentes en este campo coinciden en que «lo recreativo» tiene lugar en el tiempo libre.

Pero, ¿cómo es concebido ese tiempo libre? En principio, es libre de las obligaciones. Pero, en ese caso, ¿por qué no denominarlo «Tiempo libre de obligaciones» o «Tiempo libre de trabajo»? ¿O es que el trabajo no puede ser libre o ser liberador? ¿Acaso no puede existir «Tiempo libre de trabajo» y «tiempo de trabajo libre»? Y no intentamos hacer un simple juego de palabras sino señalar la indiferenciación de la libertad como elemento esencial de la acepción tiempo libre en las ideas precedentes (ver capítulo 2). Porque la realidad nos enseña que hay tareas remunerativas que pueden ser gratificantes y hasta creadoras (por

ejemplo, los artistas de cualquier género) y hay «tiempos libres» por demás aburridos y sin sentido.

En síntesis, podemos afirmar que hay un *tiempo liberado* de que aparentemente, no sería asimilable a la noción más amplia de tiempo libre. Indica que no estoy obligado exteriormente a algo pero no por eso soy libre ni hago «actividades libres». Es más, indica lo que no realizo más que aquello que practico.

Siguiendo a E. Fromm debemos señalar que la libertad existe en tanto existe el par dialéctico *libertad de y libertad para*, esto es, debo estar liberado de algo para entonces poder liberarme para algo. En su acepción común, la libertad es concebida por su aspecto negativo (*estar libre de*) más que por su contrapartida y aspecto afirmativo (*liberarme en*).

Si coincidimos en este apretado resumen, llegaremos a que el tiempo libre es tal en tanto contemple ambas «partes» de la libertad y en un ejercicio concreto.

¿Pero, el «liberarme en» —o «para»— es un ámbito inmanente al hombre o implica un proceso de aprendizaje? A todas luces se desprende que es la segunda posibilidad; se aprende y, por tanto, supone un proceso. E implica algún agente que lo instrumente; alguien que diga, que sugiera, que motive —o como consideremos el modelo educativo— el o los modos de liberar el *tiempo para*. Por ejemplo: no que me hagan jugar porque estoy aburrido (me libero del aburrimiento) sino también que desarrolle actitudes positivas frente al juego como ámbito típico de la actividad humana en cualquier edad (*me libero para*), que pueda inventar juegos, hacer jugar a otros, etc. En este análisis, por tanto, el juego no es sólo un fin sino que puede —o debe— también convertirse en medio, en recurso.

Otra conclusión que podemos extraer es que el docente a cargo de las actividades recreativas no es un cataliza-

dor sino que también se halla comprometido, ya que su tarea consiste en que los recreandos generen valores que le permitan participar de la realidad de un modo más coherente con su «ser humano».

3. LA RECREACIÓN

Desde una visión pedagógica —no didáctica— y desde el sistema educativo —no desde el punto de vista individual o personal— podemos definir la recreación como educación en y del (o para) el tiempo libre⁸⁶.

Vista desde las prácticas que implica podemos decir que es el tipo de influencia intencional y con algún grado de sistematización que, partiendo de actividades voluntarias, grupales y coordinadas exteriormente, establecidas en estructuras específicas, a través de metodologías lúdicas y planificadas, pretende colaborar en la transformación del tiempo disponible o libre de obligaciones de los participantes en praxis de la libertad en el tiempo, generando protagonismo y autonomía.

Desde esta óptica, la recreación será un subsistema de la educación no-formal. Como tal, supone una organización, una estructura, métodos específicos, objetivos precisos, docentes especializados, etc.

Es necesario acordar que, en la actualidad, muchos modelos de acción poseen algunas de estas características. Tal situación enfatiza la idea de un continuo desde lo más consumista a lo más protagonista.

⁸⁶ A modo de ejemplo, una experiencia de varios años y con esta concepción es llevada adelante con muchos miles de habitantes de la ciudad de Recife, en Brasil. Puede verse Almeida da Silva, J. y Pinto Silva, K.: *Círculos Populares de esporte e lazer. Fundamentos da Educação para o Tempo Livre*. Recife, Edições Bagaço, 2004.

La definición recientemente planteada requiere de una serie de precisiones para contextualizarla y poder seguir profundizando.

- ◆ No nos planteamos si «nos recreamos». No porque se coincida o no, sino porque el marco de la definición se hace desde el sistema y no desde el individuo; y el sistema requiere de estructuras y organizaciones. Por ende es válido afirmar, desde lo individual, que «me recreo» en tanto sea protagonista de mi tiempo libre.
- ◆ Se distancia de la noción de entretenimiento o diversión en el momento en que estos términos suponen un consumo del tiempo, un gasto, un mero «liberarse de». Debe quedar claro que el que se recrea, de hecho —condición necesaria pero no suficiente—, se divierte, pero no sólo eso sino que desarrolla su libertad en el tiempo.
- ◆ La recreación se da desde un modelo organizativo y en un sistema (por ejemplo, una colonia de vacaciones, un taller de ciencias, etc.), implicando esto la formulación de objetivos educativos y una determinada continuidad temporal.
- ◆ Es educativa, justamente por tener una intencionalidad, una temporalidad y una organización. Forma parte del ámbito de la educación no-formal. El que aprenda no es una casualidad, es una consecuencia planeada. Pero no que aprenda cualquier cosa o azarosamente, sino determinados aspectos de la realidad con su valoración pertinente: esto es, que se eduque, y en un modelo que permita desarrollar su libertad en relación de dependencia con todos los demás.
- ◆ Posee, por lo antedicho, un currículo, un conjunto de objetivos (no de contenidos) que lograr del cual deben ser partícipes y creadores los propios recreandos.
- ◆ Tiene como criterio fundamental de trabajo el procurar desarrollar la participación efectiva, consciente

y comprometida a través de organizaciones autogestivas (autocondicionamiento).

- ◆ No sólo se ocupa del *tiempo liberado de* —del cual debe inexorablemente partir— sino que pretende llegar a generar el *tiempo libre para*. Intenta desarrollar aprendizajes para el uso positivo y creativo del tiempo libre, no sólo para su consumo.
- ◆ Es, básicamente, una tarea que supone una no obligatoriedad exterior —por tanto, no puede darse en la escolaridad— y que, además, tiende a generar una obligatoriedad interior (lo hago porque quiero, porque me interesa, porque me comprometo). La participación es voluntaria; en principio optativa (voluntad) para después convertirse en electiva (libertad).

Toda estructura recreativa es, básicamente contrafuncional, compensadora. Requiere, porque no existe otra alternativa, inicialmente ser reequilibradora. La diferencia en los modelos conceptuales y fácticos radica en que se puede resolver la compensación para solamente anularla, o pretender, a partir de haber logrado esa anulación, generar el pleno tiempo libre.

La primera concepción desarrollará actividades recreadoras que *liberen de*. La segunda, en cambio, avanzará hacia el protagonismo en el tiempo, pretenderá alcanzar el *tiempo libre para*. En el primer caso, el docente a cargo heterocondicionará a los recreandos sólo para heterocondicionarlos, para reproducir.

En el segundo caso, heterocondicionará para que el recreando requiera autocondicionarse. Y esta diferencia es clave, ya que plantea dos grandes modelos de coordinadores en el tiempo libre: el recreador y el recreólogo (ver capítulo 13).

El docente de este modelo debe ser, inexorablemente, libre en su propio tiempo. Sólo a partir de su propia ne-

cesidad autocreada podrá intentar que otro la genere. Por eso el planteamiento es pedagógico más que didáctico: no alcanzará con que el recreador maneje infinitos recursos sino que se requiere que ellos le pertenezcan, que haya sido protagonista de su creación y selección, que sepa por qué y para qué los implementará. Ningún docente de ámbito educativo alguno podrá hacer que sus educandos logren ser lo que él no es. En síntesis: el recreólogo o animador debe estar comprometido con la tarea porque ella lo representa como persona; entonces su trabajo será libre.

Las expresiones prácticas de la recreación, las actividades, se caracterizan por ser jugadas en tanto son elegidas y placenteras. Pero no siempre son juegos en el sentido de no tener otro fin que ellas mismas. Se centran, más que en la enseñanza, en el aprendizaje.

- ◆ La organización y puesta en marcha de las actividades enfatiza más lo grupal que lo individual. Ratifica así que el hombre es un ser social, cooperativo con los demás y no exclusivamente competitivo. Propende, como valores que desarrollar, las actitudes de ayuda mutua y solidaria frente al énfasis del individualismo típico del entretenimiento.
- ◆ Para quien suponga que este modelo es dirigista debemos señalar que, lamentablemente, el espacio de este trabajo no permite muchos desarrollos didácticos. De cualquier manera, basta con indicar que el mejor modo de cumplir los objetivos de esta tarea consiste en que los participantes logren hacerse cargo de todos los aspectos de organización y desarrollo de la misma y hasta fijar los objetivos: autogestión. Es que el problema consiste en que primero hay que aprender a participar y crear —no usar— el tiempo libre para luego poder asumirlo, compartirlo y hacerlo compartir. Nosotros, los animadores, seremos facilitadores del aprehender el tiempo libre (esto es, la

recreación desde lo sistemático) para que, posteriormente, el participante lo genere y lo desarrolle.

- ◆ Otro aspecto que la caracteriza es que las actividades deben constituirse en electivas —no optativas—. La elección supone superar lo que se denomina «libertad contingente» o «libertad de indiferencia» (ver capítulo 2) consistente en que frente a dos o más alternativas decido una u otra sin un criterio que fundamente esa decisión: «me da lo mismo». En la elección —y por eso es *libre para*— soy consciente y me comprometo, asumo el desarrollo y los resultados de mi actividad.

Son ejemplos de opciones —que terminan coartando justamente lo que suponen desarrollar: la libertad— a que se ven expuestos los participantes en estructuras recreativas: el coordinador, animador, maestro o adalid dice al grupo, «bueno, qué quieren hacer?». O «prefieren fútbol o balonvolea?». Curiosamente, estos dos ejemplos son considerados por muchos como democráticos, no dirigistas o renovadores cuando, en realidad, significan «más de lo mismo»: no al pensamiento, no a la discusión, no a los acuerdos, no al compromiso personal y grupal. El problema no consiste en qué elijo sino en cómo elijo qué.

En muchos aspectos la definición indicada es funcionalmente contrafuncional. Vamos a intentar aclararlo. El modelo educativo formal en la mayoría de los países del orbe suele quedar reducido a la noción de escolarización y, por tanto, no forma al individuo para la vida como totalidad sino sólo para un tiempo de trabajo, el obligatorio el «no libre». ¿Y quién forma el «otro tiempo»? En esto la definición planteada es contrafuncional: debe abocarse a compensar lo que el sistema formal no desarrolla, debe intentar que el participante aprenda a aprender su tiempo libre (no el ocupado). Pero, para aumentar la complejidad del análisis, ese tiempo libre (en general) no es tal sino *tiempo liberado de*.

En síntesis: el animador o recreólogo debe preparar para el tiempo libre como opuesto al tiempo de obligaciones porque el sistema social (educación, familia, etc.) no lo hizo (contrafuncionalidad) y, posteriormente, poder generar el verdadero tiempo libre como tiempo de libertad para la libertad (funcionalidad).

Debe entenderse como cualitativamente diferente la «educación para el ocio» de la «educación para el tiempo libre» tal como está expresada en este contexto. De la segunda se ha dicho bastante en este capítulo. De la primera, y para marcar la neta distancia conceptual y operativa, podemos citar a Atara Sivan cuando manifiesta: «El uso saludable del ocio puede aumentar la calidad de vida de las personas y contribuir a su bienestar, sin embargo, en muchos casos, también puede hacerse un uso indebido, abuso o uso excesivo del mismo. El papel de la educación del ocio consiste en ayudar a las personas a conseguir un uso óptimo y constructivo de su tiempo de ocio»⁸⁷.

Este autor, miembro de la World Leisure and Recreation Association, al igual que otros de la misma concepción, mantiene la neta oposición entre tiempo de trabajo y de ocio, aspecto que, como hemos visto, puede ser revisado a la luz de otras concepciones. En todo caso puede afirmarse que educar para el tiempo libre entiende «todo» el tiempo del hombre convertido en territorio de la libertad efectiva; la falsa parcelación del modelo capitalista actual merece ser revisada para poner en crisis la «idea esquizofrénica» que el hombre no es uno sino dos: uno en cada uno de «sus tiempos».

⁸⁷ Sivan, A.: *¿Cómo puede el ocio contribuir al desarrollo humano en el futuro inmediato?* En Cuenca Cabeza, M. (ed.): *Ocio y desarrollo humano. Propuestas para el VI Congreso Mundial de Ocio*. Bilbao, Deusto y WLRA, 2000.

Algunos interrogantes para reflexionar

- ¿Cómo comenzar con un grupo a pasar de la opción a la elección?
- ¿Qué estructuras de entretenimiento quedan fuera de la definición planteada de recreación o animación?
- ¿Cuándo, en una actividad recreativa, se pasa del «estar libre de» al «estar libre para»? ¿Puede ejemplificar?
- ¿Es válido que los recreandos conozcan previamente las actividades y los objetivos de la tarea? ¿Por qué? ¿Para qué?
- Toda actividad recreativa, ¿debe ser juego o, más exactamente, «cosa jugada»?
- ¿Cómo definiría usted la recreación desde el aspecto individual? ¿Y desde lo social?
- ¿Es válido hablar de una «mala» y una «buena» recreación?
- ¿Todo campamento será recreativo? ¿Y toda colonia de vacaciones? ¿Y la animación de fiestas infantiles?

capítulo

12

EDUCACIÓN NO-FORMAL Y RECREACIÓN COMO ÁMBITO EDUCATIVO

Cuando mencionamos la educación no-formal, probablemente no tengamos en cuenta la amplitud conceptual en su temporalidad, en la extensión de los tipos de actividades a que hace referencia y en para qué actúa.

La noción de Educación No-Formal, en realidad, tiene relación con muchas tareas desarrolladas con objetivos precisos en muy distintos ámbitos, teniendo en común el no ser obligatorias y no tener lugar en el horario de la escolarización. Pueden ser llevadas a cabo tanto por organismos oficiales como por los privados, tender al desarrollo social como al perfeccionamiento en un territorio particular del conocimiento, suponer una temporalidad de varios años o de una semana.

Así, son programas de Educación No-Formal tareas de alfabetización, radio y tele-escuelas, programas de educación sanitaria o cooperativa, centros culturales, programas de perfeccionamiento agrícola o de manejo de ordenadores, capacitación industrial o modelos de educación recurrente (períodos alternativos de trabajo y perfeccionamiento acerca del trabajo).

Anteriormente se hablaba de educación parasistemática pero, probablemente por el sesgo disvalorativo respecto de la escolarización, se abandonó su uso, centrándose ya en la variable grado de formalidad, variable por demás vaga.

Estamos acostumbrados a confundir educación con escolarización. Es evidente la carga valorativa depositada en el sistema, pero también es cierto que la escuela tiene cada vez menos respuestas al desarrollo social, a los cambios tecnológicos o a la humanización del hombre. La Educación No-Formal consiste, en todo caso, en estrategias alternativas que se desarrollan fuera del sistema formal, sea por anacronismos o ineficiencias de éste, sea por estar fuera de sus objetivos o estructuras organizativas.

Hoy podríamos afirmar con un alto margen de certeza, que nuestra escuela no ocupa el primer lugar como agente educador y que cada vez su papel como formador (¿de qué? y ¿para qué?) va disminuyendo, ya sea por el avance de los medios de comunicación masiva, ya por la crisis socioeconómica que, por ejemplo, genera una violenta deserción escolar en los sectores pauperizados.

Desde lo conceptual, queda claro que si bien el discurso habitual concibe la educación como un continuo en la vida (educación permanente), la realidad muestra que el sistema político delega en la escuela el rol exclusivo de la educación así como es responsable por su calidad. Y si la Educación No-Formal como subsistema se concibe como un conjunto de alternativas, lo que cabe plantearse es: ¿alternativas para qué?

Podríamos agruparlas, esquemáticamente, en tres grandes grupos, independientemente de su grado de formalización o la temporalidad a la que se aboca:

1. Aquellas que propenden a la reproducción del sistema manteniendo, por ejemplo, la desigualdad en el acceso a la educación, la distribución inequitativa de la riqueza, etc.

2. Aquellas que partiendo de lo anterior procuran compensar parcialmente esos desequilibrios.
3. Aquellas que pretenden modificar el sistema a partir de la toma de conciencia por parte de los participantes, posibilitando la emergencia de protagonistas en vez de consumidores.

La diferencia básica reside en la intencionalidad, característica esencial de todo proceso educativo. Y entonces ingresamos en el territorio de lo axiológico y lo antropológico: qué idea de hombre y con qué valores debe actuar. Particularmente, consideramos que la única opción válida es la última.

Podríamos ejemplificar esas tres «tendencias» o modelos dentro de la especificidad de la recreación:

1. En el primer caso tendríamos, por ejemplo, una colonia de vacaciones que «simplemente hace lo habitual»: jugar y divertirse; su actividad no se relaciona con la vida cotidiana de sus participantes (y su mejoramiento) ni se replantea el para qué de la tarea. Podríamos decir que su intencionalidad es inconsciente (más cerca de la educación informal) y que está centrada en eliminar el aburrimiento, por lo menos temporalmente.
2. El segundo parte del primer modelo pero agrega algunas actividades (no objetivos) o profundiza otras que no se realizan en la escolaridad. Propugnará desarrollar nuevas áreas de tareas o cambiará el modelo de participación pero sin profundizar el para qué. Su modelo de hombre no se diferencia del anterior, sólo es una versión más moderna, más tecnológica. Su intencionalidad pasa por «estar al día» con las novedades técnicas.
3. El tercero se replantea el modelo de colonia a partir de los objetivos que pretende que desarrolle el

participante. Su modelo de hombre se centra en aquél que participa libre y conscientemente como protagonista, como actor de su historia. Su intencionalidad no sólo es consciente sino que puede entender que gran parte de la actividad es un medio y no un fin en sí misma.

1. EDUCACIÓN NO-FORMAL

Intencionalmente no se partirá para el análisis de términos conexos como los de educación popular, educación permanente, educación social, etc. Se intenta, sobre todo, partir del tiempo disponible y éste ocurre, siempre, fuera de los sistemas educativos formales.

Pero, ¿qué es la Educación No-Formal?

Para Coombs y Ahmed⁸⁸, la educación y el aprendizaje no se diferencian, por lo que definen a la educación informal como el «proceso que dura toda la vida, por el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión a través de las experiencias diarias y del contacto con su medio»; la Educación No-Formal es «toda actividad educativa organizada y sistemática realizada por fuera de la estructura del sistema formal, para impartir ciertos tipos de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población, ya sean adultos o niños». La diferencia básica entre la educación informal y la Educación No-Formal radica en que en la segunda hay una intencionalidad en la instrucción y existen contenidos (programas). El aprendizaje formal lo definen como «el sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad».

⁸⁸ Coombs y Ahmed: *La lucha contra la pobreza rural; el aporte de la Educación No-Formal*. Madrid, Tecnos, 1975.

Para Paulston⁸⁹, la Educación No-Formal «consiste en las actividades educativas y de capacitación, estructuradas y sistemáticas, de corta duración relativa, que ofrecen agencias que buscan cambios de conducta concretos en poblaciones bastante diferenciadas».

Brembeck⁹⁰ es más amplio en su concepto. La Educación No-Formal «se refiere a las actividades de aprendizaje que se realizan fuera del sistema educativo formalmente organizado [...] para educar con vistas a ciertos fines específicos con el respaldo de una persona, grupo u organización identificable».

Estas definiciones marcan, básicamente, dos aspectos:

- a) la concepción de la educación centrada en el proceso de aprendizaje;
- b) las diferencias entre educación formal, educación no-formal y educación informal constituyen más un énfasis o tendencia que estructuras diferentes.

Lo que estos planteamiento mantienen subyacentemente es que, tras el enfoque del aprendizaje, se dan, intencionadamente o no, procesos educativos inherentes a los contenidos del aprendizaje, a su modo de darse, a la interrelación entre los educandos, a la temporalidad de la actividad, etc. En el fondo, lo que está en discusión es el carácter predominantemente educativo o instructivo de la escuela, y a partir de ella se plantea cuáles son las diferencias y similitudes.

Según Grandstaff⁹¹, lo que puede intentarse es una definición por el método contextual, para lo cual establece los parámetros de análisis:

⁸⁹ Paulston, R.: *Nonformal Education*. Nueva York, Praeger, 1972.

⁹⁰ Brembeck, C.: *New strategies for educational development*. Nueva York, Lexington, 1973.

⁹¹ Grandstaff, M.: *La Educación No-Formal como concepto*. Madrid, Unesco, 1978.

- ◆ La adscripción administrativa: la Educación No-Formal abarcaría todas las actividades educativas intencionales que no se llevan a cabo en el marco del sistema escolar; a veces este criterio se refiere más al modo de tutela que a la modalidad de la educación en general, ya que puede tratarse de planes de estudio casi idénticos. Pensemos, en nuestro país, en las empresas educativas que preparan técnicos con «títulos» similares a las escuelas de educación técnica oficiales pero con menor temporalidad y calidad.
- ◆ El estilo pedagógico: no se basa en el modelo de tutela. «Se trata de la distinción que se hace entre los planteamientos pedagógicos muy “formales”, rígidos, en los cuales es primordial el cometido del profesor y que se miden en función de la adhesión a unas normas, y otros más flexibles, que tienen en cuenta esencialmente las “necesidades de los alumnos” y que tienden a medirse en función de la satisfacción de los beneficiarios.» Aquí confunde educación para la dependencia o para la libertad con los «intereses».
- ◆ La función: consiste en atribuir a la Educación No-Formal las actividades educativas que no forman parte del núcleo habitual de las funciones asignadas al sistema escolar. En este sentido, la Educación No-Formal sería complementaria del sistema formal.
- ◆ Los beneficiarios: la Educación No-Formal tendería a abocarse a aquellos que por distintas situaciones (marginalidad, características étnicas, población rural, etc.) no acceden al sistema formal. La Educación No-Formal sería «reparadora» de las injusticias sociales.
- ◆ La conformidad cultural: se sostiene que en la Educación No-Formal hay una mayor adaptación a las estructuras mentales de la población beneficiaria. Este criterio tiene poco sentido si la población está alfabetizada.

En síntesis, para este autor no existe un modo «justo» de definir el concepto de Educación No-Formal. La definición contextual propuesta más que intentar definir la Educación No-Formal propone acercarse según aquello para lo cual se hace.

En general, se suele otorgar a la Educación No-Formal, siempre por diferencias con la educación formal, estas características:

- ◆ sirve de complemento a la educación formal;
- ◆ tiene diferente organización, distintos agentes y distintos métodos instructivos;
- ◆ sus actividades son voluntarias y están dirigidas a personas de edades, orígenes e intereses diversos;
- ◆ no culmina con la entrega de diplomas o credenciales;
- ◆ su ritmo, su duración y su finalidad son flexibles y adaptables⁹².

2. EDUCACIÓN NO-FORMAL Y RECREACIÓN

¿Qué relación existe entre la recreación o animación y la Educación No-Formal?

1. En principio, hemos caracterizado a la recreación como educación en y del/para el tiempo libre. Esta definición ofrece una visión desde el sistema que genera la actividad y no desde los participantes. En tanto sistema (estructura), será un subsistema de la educación como lo es la escolaridad. Y enfatizamos el rol educador sobre el instructor: los aprendizajes que se intentan generar van más allá de aspectos meramente instrumentales, intentan modificar al hombre y su modo de participar en la realidad (y con ella). No será sólo un instrumento para el en-

⁹² La Belle, T.: *Educación No-Formal y cambio social en América Latina*. México, 1980.

entrenamiento sino que procurará, a partir de él, modificar conductas, hábitos, actitudes, etc. En tanto esta aproximación, será complementaria o contestataria de la escuela pero no neutral o aséptica.

2. Citamos que es educación en el tiempo libre en tanto parte de darse, como actividad, en un tiempo liberado de obligaciones exteriores (lo que, hemos visto, no es lo mismo que tiempo libre), que la convierte en voluntaria u optativa. Pero el ser de la recreación no sólo es el tiempo en que se da sino las características educativas que se le otorgan: el participante generará aprendizajes para el uso de ese tiempo liberado fuera de las estructuras del sistema recreativo (colonias, clubes de abuelos, talleres expresivos para adolescentes, etc.).

Esto es, intentará generar aprendizajes de vida y no únicamente los concernientes a su actividad específica. En esto se separa nítidamente del entretenimiento en tanto en éste lo fundamental es el uso del tiempo como fin. En síntesis, la recreación procurará educar en el tiempo liberado para generar un proceso de liberación en el individuo en todo su tiempo.

3. Es sistemática porque parte de una estructura organizativa, con roles y temporalidad definidas, con currículo (conjunto de objetivos jerarquizados, no de contenidos) establecido, con criterios pedagógicos y didácticos claros como, por ejemplo, significado del grupo como factor educativo, profundización de actitudes hacia la autogestión, etc. Esto señala una intencionalidad: no cualquier actividad, no cualquier aprendizaje, no cualquier conducta.
4. Desde el punto de vista del educando, procurará generar una necesidad de participación, una obligación interior hacia la actividad como consecuencia de un paulatino ejercicio de la libertad en el tiempo.

Deberá superar la voluntad para llegar a la elección a través del compromiso por la tarea y con la tarea.

En esto no se diferenciaría del sistema escolar excepto en que en la escuela estos criterios no pasan de un mero discurso vacío de contenidos. Probablemente, cuando el sistema formal eduque para la libertad, la definición de recreación antes mencionada deje de ser válida y deberemos otorgarle nuevos objetivos (y nueva conceptualización) a la idea. Desde este ámbito, la recreación es hoy compensadora, y no de carencias de «goce» sino de «vida».

5. Por lo mencionado, el artífice de la tarea debe ser el propio recreando, no el docente. Pretendemos generar un individuo consciente y comprometido; actor y protagonista de su propio hacer. Y en esto la diferencia con la escuela es neta.

La escolaridad entrega certificados que avalan un supuesto saber, independientemente del constante cambio del mismo, que lo habilitará para un puesto laboral. La recreación no entregará diploma ni certificado alguno: procurará generar hombres con saberes para su existencia diaria que participen voluntariamente en su propio cambio y en el de la sociedad en la que participan.

6. Respecto de la temporalidad, es imposible intentar determinar un mínimo de horas pero sí se puede indicar que a menos tiempo de actividad, menor será la posibilidad de cumplir los objetivos. Es de suma importancia, por ejemplo, señalar que la cantidad de horas de trabajo de una colonia diurna con turno de 20 días hábiles es similar a dos meses de escolaridad simple; el problema consiste en transformar la cantidad de tiempo en calidad de producto. También se ha de tener en cuenta que la escuela prepara para el tiempo ocupado, obligatorio; el entretenimiento parte de un tiempo liberado de algo para

consumirse en sí mismo; la recreación parte del tiempo liberado de algo para poder transformarlo en tiempo libre para algo, incluso para el tiempo de obligaciones.

7. La recreación se diferencia de la educación informal en tanto tiene intencionalidad, estructura y proceso pautado. De la educación formal se distingue en tanto parte de un tiempo no obligatorio.
8. El personal a cargo de la tarea, como de cualquier actividad educativa, será capaz tanto de actuar como de reflexionar. No sólo manejará sino que conocerá y meditará acerca del para qué:
 - ◆ Deberá ser consciente de que su forma de participar en la realidad está condicionada exteriormente; deberá reflexionar sobre sí para poder trascender los límites impuestos por el mundo. «Solamente un ser que es capaz de emerger de su contexto, de “alejarse” de él para quedar con él, capaz de admirarlo para, objetivándolo, transformarlo y transformándolo, saberse transformado por su propia creación; un ser que es y está siendo en el tiempo que es suyo, un ser histórico; solamente éste es capaz, por todo esto, de comprometerse»⁹³.
 - ◆ Deberá superar la alienación que lleva a la «inautenticidad del compromiso» (Freire); en nuestro ámbito, deberá tomar conciencia de que no hay técnicas neutras, que todas están implicadas en la relación del hombre con su mundo; que su compromiso como profesional debe superar el «especialismo» como modo del ser inauténtico para profundizar la «especialidad», ampliar sus conocimientos acerca del hombre con el que participará para pro-

curar en el otro también una actitud comprometida: ese es su «ser educador».

- ◆ Deberá, en síntesis, ser capaz de liberar su tiempo previamente a intentar que otro esté en condiciones de hacerlo; el día que lo recién planteado sea un ejercicio cotidiano de los hombres, las nociones de Educación No-Formal y de recreación habrán pasado a la historia y sólo se hablará de educación para la libertad.

Algunos interrogantes para reflexionar

- ¿Podría ejemplificar el sentido, el para qué, de cada técnica recreativa?
- ¿La metodología de la animación, en sí misma, puede ser entendida como parte de la recreación?
- ¿Qué diferencias podría señalar con la recreación si usted actúa como educador popular? ¿Y como educador social?
- ¿En qué aspectos difiere la recreación de la escolaridad?
- ¿Toda estructura recreativa participa de la educación no-formal?
- Las estructuras centradas en el entretenimiento, ¿dónde se ubican?

⁹³ Freire, P: *Educación y cambio*. Buenos Aires, Búsqueda, 1987.

capítulo

13

EL ROL DOCENTE DEL RECREÓLOGO O ANIMADOR

Este tema intenta profundizar los capítulos 11 y 12 y ratificar un conjunto de ideas que se han generado en muchos años de práctica y que, criticadas y profundizadas, pueden servir de fermento para el perfeccionamiento de docentes en recreación, animadores socioculturales, líderes y adalides, en un enfoque particular y sumamente acotado, y por ende, arbitrario, de la recreación o animación: educación en y del/para el tiempo libre. Este concepto debe ser contextualizado desde la óptica de los sistemas educativos y no desde las visiones individuales o grupales como señalamos en el capítulo 11.

Tal modelo procura caracterizar más que el fenómeno recreativo como actividad, el modelo de estructuras y organizaciones para llevar a la práctica un enfoque diferente del mismo fenómeno.

1. EL RECREADOR

Es común que se entienda por recreación o animación el ámbito de las prácticas sociales relacionadas directamente con el entretenimiento y el pasatiempo, entendidos como un consumo del tiempo liberado de obligaciones.

A continuación se presentarán dos modelos de dirigentes recreativos opuestos. Tal oposición es en sí misma inválida. En realidad, representan los extremos de un continuo donde lo más común son las actitudes intermedias.

Un buen recreador o animador se preocupará de actualizar permanentemente sus técnicas de trabajo, sus metodologías, sus conceptos sobre dinámicas grupales. Su compromiso fundamental pasará por mejorar constantemente su manejo para generar alegría o risas. Es un técnico. En realidad, un tecnócrata, ya que la técnica es la aplicación fáctica de una ciencia, supone y exige un marco teórico en constante relación con la acción concreta.

Denominaremos a esta aproximación al tiempo libre con el término entretenimiento y a su actor fundamental como entretenedor o recreador. Su intencionalidad docente, si es que existe, no pasa por la modificación de actitudes ni por la generación de modelos de vida diferentes o por la toma de conciencia del actual, sino, en general, por mantener al recreando suspendido en el quietismo. Quietismo no entendido como falta de movimiento físico, sino como un modelo que manifiesta una falta de participación real y efectiva en el mundo cotidiano.

Otra característica de este modelo es considerar que esta práctica social es el paradigma de la libertad, ya que el participante hace, efectivamente, «lo que quiere». Si hacer lo «que quiere» es la libertad, muy mal parado queda el sistema formal, en el cual muchos recreadores participan, ya que aparentemente, sería su antítesis. En realidad, el recreando no ejerce su libertad sino su voluntad. Y, además, en el marco restringido de sus experiencias previas.

En síntesis, este técnico es un didacta, un especialista en métodos y recursos. Un gran conocedor de juegos de distinto tipo y para variadas ocasiones, un experto en técnicas de campamento, plásticas, musicales, corporales, etc.

2. EL RECREÓLOGO O ANIMADOR

Pero, ¿por qué?, ¿para qué? Todas estas acciones del recreador, ¿para qué se hacen? ¿Por qué se hacen? La respuesta a estas preguntas nos remiten al análisis del complemento imprescindible de la técnica, esto es, su marco teórico. Y, en este caso, a la didáctica le falta su marco, la teoría de la educación, la pedagogía.

Y a aquel docente que fundamenta su práctica lo denominaremos recreólogo o animador. Es aquél que, entre otras cosas, podrá definir y hacer la libertad, la historicidad, el protagonismo, la educación. Es aquél para el cual la didáctica (los métodos y los recursos) son un medio. Sólo un medio. El recreólogo o animador es el responsable de la recreación o animación, no ya del entretenimiento.

Es de destacar que no es negativo en sí mismo el entretener del recreador. Que jugar por jugar también es positivo. Que el juego puede ser objetivo en sí mismo. El problema aparece cuando sólo es eso y siempre es eso, cuando el entretenimiento es una forma más del consumo, esta vez del «supuesto» tiempo libre. Se convierte así en una compensación más del aburrimiento cotidiano resultante de la escolaridad o de las obligaciones laborales.

El recreólogo o animador actuará, algunas veces o en determinadas etapas de un proceso, como recreador. Esto es así porque su marco teórico le señalará que sólo puede avanzar a algo nuevo a partir de lo conocido. Por ejemplo, a partir de un juego donde hay participantes dirigidos, intentará generar protagonistas. No sólo actores del juego sino «fabricantes» de juegos, de sus reglas, de su organización, de su significado.

Tratemos de ejemplificar los distintos enfoques a partir de una acción cotidiana en el ámbito del juego. El «rugby» se caracteriza, al igual que muchos otros juegos,

por generar mayor participación de aquellos más dotados o entrenados físicamente y, por ende, de limitar la acción de los menos hábiles. Es un juego donde participan más los «mejores», los que ya saben. Desde la óptica del recreador, el éxito de la actividad consistirá en que no haya violación de las normas del juego y que se diviertan todo lo que puedan (y «todos» los que puedan).

El animador o recreólogo, en cambio, necesitará meditar acerca de si es coherente o ético que aquellos que más necesitan del «jugar» por ser los más sensibles a ser eliminados inicialmente, dejen de participar justamente por aquello que deben desarrollar. Y deberá replantearse, y hacer replantear al grupo, si esas reglas de juego o el juego en sí, son las más «correctas» o las más «válidas». Y quizá eliminará de su repertorio técnico esta tarea. Será necesario que analice el sentido de la competencia o su exacerbación, la participación igualitaria o democrática. ¿O seguiremos repitiendo que lo mejor es eliminar a los más débiles o inhábiles en vez de darles la posibilidad de avanzar? ¿Y qué pasará si el juego es mixto? ¿Mostraremos que los varones pueden más, que son superiores?

Este interrogarse, esta necesidad de la pregunta constante, esta necesidad de fundamentos, es lo que diferencia al recreólogo del recreador, al pedagogo que usa, siempre críticamente, una técnica para el logro de objetivos que no son la técnica del tecnócrata que queda cerrado y satisfecho porque su tarea se desarrolló «sin inconvenientes».

3. TEORÍA Y PRÁCTICA

La práctica y la teoría son dos caras de la misma moneda. Se necesitan imprescindiblemente. Se relacionan constantemente a través de su interdependencia.

Lamentablemente, la mayor parte de las estructuras formadoras de dirigentes recreativos no consideran esta afirmación como válida y suelen persistir en su modelo

negando o desconociendo que teoría y práctica son momentos indisolubles en el aprehender la realidad y la actuación sobre ella.

Bajo la óptica del recreador yo, como participante, siempre necesitaré de él, el que sabe y conoce. Desde la del recreólogo o animador yo necesitaré separarme porque puedo solo, porque desarrollé mi capacidad para jugar y hacer jugar, para aprender y hacer aprender, ya que esa fue la propia intencionalidad del educador. Participé en la educación en mi tiempo libre como actor, y aprendí a desarrollarlo (para) en su ausencia, como protagonista. El primero es un aprendizaje del juego. El segundo, que implica al primero, es un aprendizaje de vida.

El recreólogo o animador así entendido será el protagonista en una primera etapa para que, intencionalmente, los protagonistas puedan ser los otros. La recreación será entonces un modelo de educación en una transición hacia la libertad en el tiempo.

El recreólogo o animador procurará, en tanto él mismo lo haya hecho y asumido, que el otro, por lo menos en su tiempo libre, diferencie que entre el saber como conocimiento intelectual y el saber como las formas pertinentes para la acción no hay diferencias. Pensamiento y acción son sólo partes de un mismo proceso íntegro de la personalidad.

Se han presentado aquí dos modelos que, como tales, nunca son puros sino tendenciales. Lo más común son las formas mixtas. El problema consiste primero en definir en qué punto del continuo nos ubicamos y, segundo, y el más importante, dónde queremos estar o, dicho de otro modo, qué queremos como profesionales ser.

Algunos interrogantes para reflexionar

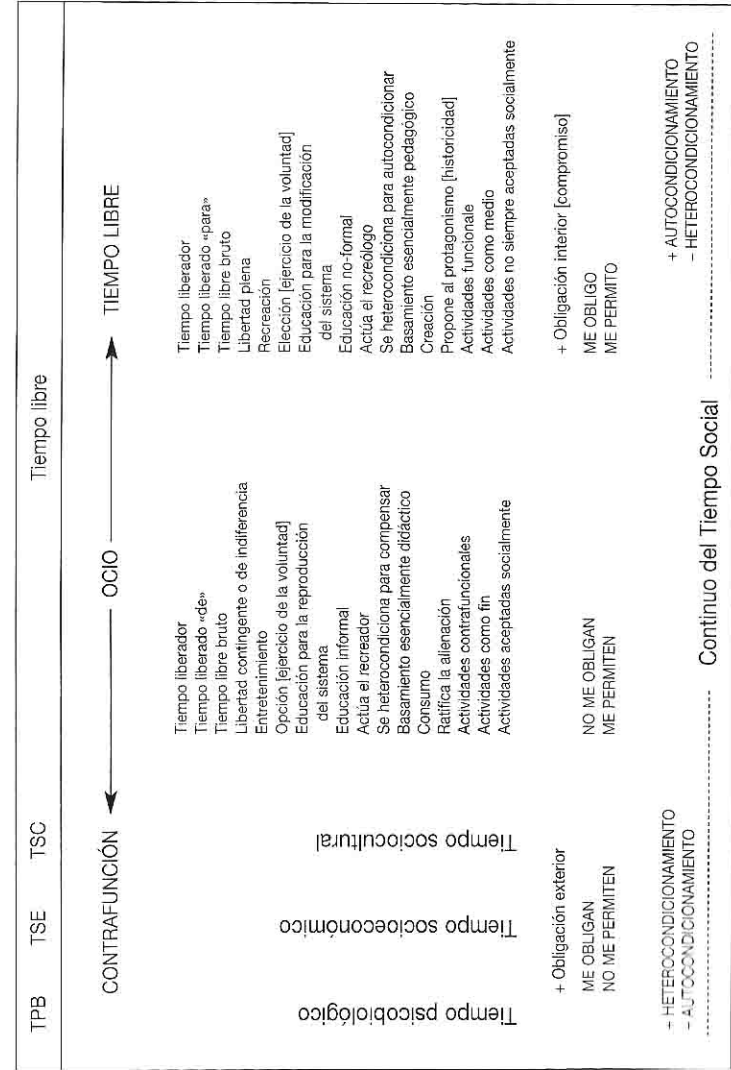
- ¿Es factible actuar permanentemente como recreólogo o animador?
- En su comunidad, lector, ¿cómo definiría las estructuras formadoras de animadores o recreadores: compensatorias o superadoras?
- ¿Cómo pueden reaccionar las instituciones no preparadas para este modelo frente a una propuesta distinta? ¿Cómo la presentaría?
- ¿Qué contradicciones pueden aparecer en una pareja pedagógica en la cual cada miembro se posiciona en distintos puntos del continuo?
- ¿Qué hipótesis formularía para explicar por qué, en general, se forman más tecnócratas que recreólogos o animadores?

APÉNDICE

El siguiente esquema intenta mostrar, sintetizando, lo expuesto en capítulos anteriores.

Debemos destacar que:

- Todos los tipos y opuestos señalados son tendenciales. No son —ni pueden serlo— puros.
- La variable de análisis es el tiempo social, no el tiempo físico. Y conjugada con el mayor o menor acercamiento a la libertad plena (mayor autocondicionamiento).
- Tal tiempo social se da en un continuo, sin existir compartimentos cerrados ni límites precisos.
- Cada etapa del diagrama supone la superación de la posición anterior como condición necesaria.
- Intenta ser una ayuda para comprender y actuar en la realidad; pero no es la realidad.



ANEXOS

DIVERSIDAD DE ENFOQUES DE LA RECREACIÓN

En lo que sigue se pretende iniciar un análisis crítico de formulaciones, teórico y práctico, de grandes visiones o concepciones de la recreación que coexisten en el planeta.

Se intentarán explicitar las grandes posiciones teórico-prácticas que fundamentan características muy específicas de las actividades recreativas. En primer lugar se mostrarán algunas dificultades para acordar una definición del término recreación, y después se hará una breve descripción de tres enfoques: el recreacionismo, la animación sociocultural y la recreación educativa.

1. RECREACIÓN

¿De qué hablamos cuando mencionamos el término recreación?

Para el saber vulgar, el del hombre de la calle en su lenguaje cotidiano, es sinónimo de entretenimiento⁹⁴, divertimento, alegría, actividad sin esfuerzo y no demasiado importante, etc. Se desarrolla en un tiempo de poca valía social, no obligatorio y que no supone productividad.

⁹⁴ Recordemos que el término «entretenimiento» indica «tener (o sostener) entre dos tiempos»; lo importante parecen ser esos dos tiempos por lo que el entretener contiene un sentido descalificatorio de la acción.

Para aquellos que intentamos analizar, comprender e incidir en las prácticas sociales del tiempo libre, la temática es más compleja, ya que debemos circunscribir el concepto a ideas que puedan ser descritas, comparadas y generalizadas a efectos de generar un conocimiento ordenado, jerarquizado, con posiciones coherentes y demostrables.

¿Hablamos de la recreación individual, grupal o social? ¿Dirigida o espontánea? ¿Aleatoria o sistemática? ¿Pública o privada? ¿Es lo mismo el ocio que el tiempo libre? ¿Es sinónimo el ocio de la recreación? ¿Lo recreativo se da cuando acabó el tiempo de obligaciones? ¿La recreación implica optar o elegir?, ¿o ambas cosas? ¿Cuál es la incidencia social en las prácticas recreativas? ¿Todos los juegos son recreativos? ¿Cuándo o por qué una tarea se torna en recreativa? ¿Hay relación entre educación y recreación?

Curiosamente, no se encuentran demasiadas aproximaciones o definiciones dadas por expertos. La gran mayoría de ellas indican qué se hace además de ocuparse de afirmar qué es recreación. Y a partir del modo o tipo de actividades se habla de recreación activa o pasiva, individual o social, etc. Es por demás llamativo que muchos de los libros o trabajos que hablan y aun se titulan «recreación», no la definen. Sin embargo, y para que el lector pueda comparar similitudes y diferencias, veremos a continuación algunas aproximaciones.

Tomemos por ejemplo a **Ethel Medeiros**:

«CONCEPTO DE RECREACIÓN: Si cada uno de nosotros hiciese un rol de sus actividades recreativas y si tales listas fuesen puestas lado a lado, encontraríamos las más diversas ocupaciones. Figurarían, por cierto, cosas tan diferentes como lectura y natación, música y excursionismo, pintura y⁹⁵ fútbol,

⁹⁵ Medeiros, Ethel: *Juegos de Recreación*. Buenos Aires, Ruy Díaz, 1969.

cine y filatelia, teatro y cocina, danza y pesca, etc. Saltaría a nuestros ojos que la recreación comprende un número infinito de experiencias en una multiplicidad de situaciones»⁹⁶.

«¿Y qué habrá de común en actividades tan diversificadas, muchas veces contrastantes, al punto de hacerlas surgir bajo un único rótulo? Evidentemente no será el tipo de ocupación [...]. Lo que caracteriza a todas es la actitud del individuo, la disposición mental de quien a ellas se entrega, por propia elección, en sus horas libres. Lo que para unos constituye un trabajo pesado, para otros es recreo, es pasatiempo dominguero. Cualquier ocupación puede ser justamente considerada recreativa, siempre que alguien se dedique a ella por su voluntad, en su tiempo libre, sin tener en vista otro fin que no sea el placer de la propia actividad y que en ella encuentre satisfacción íntima y oportunidad para recrear» (p. 21).

Una versión diferente de la autora brasilera la proporcionan autores dedicados al turismo⁹⁷:

«Además de las condiciones en las definiciones clásicas de turismo y recreación hay que agregar que el turismo es un fenómeno social producto de otro fenómeno social: el tiempo libre institucionalizado, que se consolida y desarrolla gracias a los avances de la civilización moderna alcanzados en materia de desarrollo de los sistemas de transporte. La recreación, en cambio, acompaña al hombre desde sus mismos orígenes, porque es una manifestación natural del ser, de la cual no puede prescindir sin que se afecte el equilibrio de la persona. El turismo es prescindible, la recreación no» (p. 16).

Y siguen afirmando:

«Si aceptamos que el turismo solamente se puede realizar durante los períodos de vacaciones y durante algunos fines de semana largos, en aquellas ocasiones en que algún día festivo cae cerca del sábado o domingo, pero que en la mayor parte del

⁹⁶ Medeiros, Ethel: *Juegos de recreación*. Buenos Aires, Ruy Díaz, 1969.

⁹⁷ Boullón, Molina y Rodríguez Wood: *Un nuevo tiempo libre. Tres enfoques teorico-prácticos*. México, Trillas, 1984.

tiempo libre se encuentra distribuido entre las horas entre semana, fin de semana y días festivos, debemos concluir por decir que esos días y esas horas no pertenecen al turismo sino al campo de la recreación (como se ha llamado a todas las salidas fuera del hogar con fines de esparcimiento, que no implican pernoctación en el lugar elegido, para pasar el día o parte del mismo)» (p. 49).

Otra aproximación la encontramos en **Alfredo J. Loughlin**⁹⁸. En la página 18 de su obra dice:

«Resumiendo:

a) *La recreación no es sinónimo del llamado "tiempo libre".*

b) *En la vivencia auténtica de lo recreativo debe poder experimentarse la vivencia de lo "no obligatorio", en el sentido de que el tiempo que nos insume dicha experiencia es vivido como propio, sin frustraciones, porque se halla alentada por un interés profundo ("siento que mi tiempo, el de mi vida, no se pierde sino que se realiza"). De ahí que lo recreativo puede surgir en el trabajo cuando éste permite nuestra realización.*

c) *Las situaciones recreativas son diferentes: varían en cada cultura y subcultura. La vivencia de lo recreativo tiene diferentes matices según cada personalidad; puede ser más o menos rica, profunda, auténtica o inauténtica.*

d) *La vivencia recreativa auténtica es una ruptura, sin pérdida de la conciencia, de lo habitual o cotidiano, que permite el descubrimiento y penetración en una nueva dimensión de la existencia, y que va acompañada de un sentimiento de plenitud.*

e) *La posesión de un "hábito" de tiempo libre no asegura, por sí solo, la experiencia recreativa auténtica.*

f) *Para que sea posible una experiencia recreativa, debe haber, psíquica y biológicamente, una disponibilidad de energía».*

Hasta aquí tres versiones de una misma noción. Para Medeiros, la esencia pasa por cualquier actividad en tan-

⁹⁸ Loughlin, Alfredo: *Recreodinámica del adolescente. Motivación y tiempo libre*. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1971.

to sea voluntaria como placentera; para los autores mexicanos es una forma de turismo a pequeña escala; para A. Loughlin es una vivencia personal. Son diferentes tanto sus puntos de partida como la conclusión a la que llegan.

Del mismo modo, se presentarán más adelante tres líneas conceptuales y de acción que reflejan la dispersión del concepto.

Desde ya debe quedar claro que lo que sigue no pretende dar una definición formal, completa y final de cada posición, sino aproximarnos a las grandes y diferentes concepciones que se manejan en el mundo. Tales aproximaciones permitirán formar conceptos acerca de los respectivos marcos teóricos, su significado, el sentido del ocio o del tiempo libre, su relación con el trabajo, la noción de libertad, el tipo de actividad, etc.

En todos los casos existe una relación marcada entre una temporalidad encarnada en los términos tiempo libre u ocio; una acción concreta sobre la realidad; un grado de libertad expresado en la selección de la acción; y una satisfacción compensatoria o creativa que supone el fin que se quiere lograr con la actividad.

A partir de lo antedicho, podríamos esbozar que la RECREACIÓN o ANIMACIÓN es:

- ◆ una actividad (o conjunto de ellas);
- ◆ que tiene lugar en un tiempo liberado de obligaciones exteriores;
- ◆ que el sujeto elige (opta, decide); y
- ◆ que le provoca placer (diversión, entretenimiento, alegría).

Este tipo de definición habla de un enfoque de la recreación desde lo individual, pero puede extenderse a lo grupal.

Probablemente, la diferencia entre las acepciones del término RECREACIÓN pase más por la fuerza de cada

uno de los cuatro elementos señalados en tanto su relación con los restantes. Entonces, alguien enfatizará la libertad («es la actividad que se hace porque sí, porque la elegí»); otro, el tiempo en que se da («es todo lo que hacemos cuando no nos obligan a hacer otra cosa»); otro más priorizará lo placentero («es hacer lo que me gusta»); etc. Podríamos seguir combinando posibilidades. Así aparecerán también los elementos más subjetivos diferenciados de los más objetivos. Aparecerán los juegos y sus teorías, etc.

En general, no se utiliza la noción de recreación como sustantivo, como entidad de análisis, sino como adjetivo, como atributo de algo (la actividad). De allí que se hable de juegos recreativos, matemáticas recreativas, actividades recreativas, turismo recreativo.

Tales formas del lenguaje suponen que «lo recreativo» es un carácter otorgado a un hacer concreto; y ese carácter tiene relación con el juego, con la diversión, el entretenimiento, etc. En este trabajo intentaremos fundamentar la noción de recreación como un sustantivo, como un objeto que hay que definir más que como alguna característica agregada. A ese objeto tiende, por demás someramente, la recreación educativa.

Normalmente, lo recreativo es concebido como apareciendo cuando concluye la obligación, cuando no hay deberes que cumplir. Así aparece la noción de un supuesto tiempo libre como la condición o soporte temporal de la cual puede emerger lo recreativo.

Tomemos un ejemplo: el lapso entre una asignatura y otra, en la escuela. Pensemos que el recreo escolar justamente es una temporalidad que carece de importancia para los adultos, pero que produce una gran felicidad a la mayoría de los usuarios en tanto se elimina «lo importante» para los docentes y aparece «lo importante» para los niños. Esa alegría del recreo, simbolizando aquí todo lo

recreativo, ¿es tal porque no hay más obligación o por el recreo en sí mismo?

Esta aparente oposición entre lo necesario y, generalmente, aburrido y monótono por un lado, y lo «libre» y placentero por el otro, ¿será la esencia de la recreación o sólo una contradicción en las concepciones del trabajo en esta sociedad? También, podemos pensar que ese recreo no es sino la contrapartida indisoluble o vuelta a un equilibrio perdido en la clase previa: esto es, cada recreo será diferente para los alumnos según la actividad anterior, la relación vincular con el docente, los permisos otorgados, etc.

¿Lo recreativo será entonces lo accesorio? ¿Será una compensación por el trabajo o por el cumplimiento de las obligaciones? ¿No podrá existir por sí mismo, con una identidad propia, caracterizada por lo creativo, libre, placentero, comprometido? Probablemente, si la dinámica de la clase fuese ágil; si los alumnos fueran protagonistas de la construcción del conocimiento; si las actividades fuesen placenteras e interesantes; si la participación de los educandos fuese intensa y comprometida..., los recreos no serían necesarios o la típica forma de estructurarlos no sería pertinente. Más aún, podríamos pensar en organizar el horario de cada día juntos: maestros y alumnos. Sólo estos recreos serían «libres» —o, por lo menos, más libres que los anteriores—. Lo que sigue sólo será una introducción a las respuestas necesarias.

2. EL RECREACIONISMO

Lo que describiremos seguidamente no debe considerarse un movimiento organizado. Es un modelo de acción que suele tener las características que se indican a continuación.

Esta concepción enfatiza la idea de las acciones al aire libre, sean o no organizadas. Caracteriza a la recreación como un conjunto de actividades que tienen como sentido el uso positivo y constructivo del tiempo libre.

Centra su análisis en los espacios y medios: instalaciones, técnicas de trabajo, instrumentos o materiales, etc. Su fin es, en general, el uso del tiempo liberado de obligaciones en forma placentera y saludable. La actividad más representativa y casi exclusiva es el juego.

Es el enfoque típico que se desarrolla, particularmente, en Inglaterra y Estados Unidos y que tiene mayor aceptación en toda Latinoamérica.

Frederick Munné⁹⁹ dice:

«El recreacionismo responde a una sociedad tecnificada e interesada en que las personas se diviertan, es decir, se distraigan y ocupen de un modo socialmente satisfactorio su tiempo de ocio, considerado como un tiempo excedente, del que se dispone para regenerarse sin degenerarse. Joseph Lee, considerado el padre del movimiento recreacionista al aire libre, señalaba el valor terapéutico del ocio al decir que éste, además de permitir el goce de la belleza, restablecía el equilibrio físico y fomentaba la participación en grupos (Samuel, 1974). Es evidente el carácter compensatorio del ocio así entendido.

En Europa, si exceptuamos Inglaterra, el movimiento recreativo ha tenido en general escasa relevancia. Posiblemente porque responde a un modelo de sociedad ajeno a la cultura continental».

El recreacionismo suele considerar a la recreación como una sumatoria de actividades que tienen lugar al final de cada día, de cada semana o en las vacaciones. Tales acciones tendrían como único fin el divertirse en tanto se constituye éste en forma de compensación del cansancio y aburrimiento producido por las tareas cotidianas.

⁹⁹ Munné, Frederick: *Tiempo libre, crítica social y acción política*. En M. Villareal (coord.): *Movimientos sociales y acción política*. San Sebastián, Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 1989.

En esta posición no interesa en demasía el porqué de las actividades más allá del uso del tiempo desocupado. De allí que lo importante sea el brindar una amplia oferta de posibilidades desde lo gratuito (uso de lugares públicos al aire libre) hasta sofisticados y onerosos juegos (por ejemplo, aquellos que producen «realidad virtual»).

En el caso de actividades estructuradas, en general, el personal que actúa se ha formado en la misma práctica o proviene del ámbito de la Educación Física. La calidad profesional suele medirse por la antigüedad y la cantidad de recursos técnicos que posee. Suelen ser eminentemente empíricos y, algunas veces, reactivos para concebir una fundamentación de su accionar. Y esa empiria se centra mayoritariamente en prácticas ligadas al cuerpo y su desarrollo, en desmedro de otras formas de cultura — como la plástica, la música, la literatura, la investigación, el periodismo, etc.—: ello constituye una de las diferencias netas entre el recreacionismo y la animación socio-cultural.

No siempre desarrollan el planteamiento previo de las tareas sino que prefieren mantener la espontaneidad aunque ello reste coherencia al proyecto de trabajo; suelen proveerse de un «cronograma» donde la variable central no son los objetivos ni las actividades sino el tiempo disponible. La dirección de los grupos a su cargo suele ser autocrática y, en algunos casos, *laissez-faire*.

Para una crítica del recreacionismo desde una óptica ideológica puede consultarse el trabajo de José L. Cervantes Guzmán *¿Recreacionismo o recreación?*, publicado por la Comisión Nacional del Deporte de México en 1993. También, y con el mismo criterio, puede leerse la publicación cubana de 1977 *La recreación: un fenómeno sociocultural*, del pedagogo caribeño Ramón Moreira Barahona. Es de destacar que, en inglés, existen dos términos diferentes para señalar aquello a que intentamos acercarnos:

leisure abarca las actividades ligadas al entretenimiento, eminentemente aleatorias e individuales, en tanto que *recreation* indica más bien actividades organizadas y dirigidas. Se hace una neta diferencia entre lo que compete a la decisión personal y lo estructurado exteriormente, enfatizándose, por ejemplo, el «hágalo usted mismo».

3. LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Un segundo modo de intentar clarificar la noción de recreación está en la animación sociocultural. Ésta nace en las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial, de la mano de Joffré Dumazedier, inicialmente como metodología de la educación de adultos, noción que luego se incluiría en la de educación permanente o educación continua.

Sus iniciadores provienen, principalmente, del campo sociológico, preocupados por la participación social y la educación popular que debiese proporcionar los conocimientos y actitudes para que el individuo, a través de acciones grupales, no sólo comprenda su medio sino que aspire, y aún pueda, transformarlo. Es así que esta posición se inscribe con características mucho más progresistas, democráticas y humanistas que el recreacionismo.

El término «animación» está referido a que quienes llevan la tarea adelante; los «animadores», son movilizadores de las inquietudes de las personas en el denominado tiempo libre.

Pierre Besnard¹⁰⁰ dice: «La animación sociocultural, ¿de qué se trata? Para algunos, es un método de organización del ocio, a semejanza de las técnicas de recreación norteamericanas, con una concepción “ocupacional” del

¹⁰⁰ Besnard, Pierre: *La animación sociocultural*. Buenos Aires, Paidós, 1991. También, puede consultarse Gillet, Jean Claude: *Animation et animateurs. Le sens de l'action*. París, L'Harmattan, 1995.

tiempo libre de los individuos; para otros, es un movimiento social de emancipación de las masas, que debe servir para la expresión de una verdadera cultura popular; algunos piensan que es un sucedáneo de la ideología participacionista que permite una evolución social sin conflictos, mientras que otros opinan que es un instrumento de la subversión. Para los animadores técnicos y profesionales constituye la ocasión de trabajar en la cultura y de hacer productiva su “creación”, difundiéndola por medio de numerosas instituciones socioculturales. Para los “militantes” es la posibilidad de afirmar su ideal, de hacer compartir sus valores o sus neurosis. Para los tecnócratas de la cultura es la criada para todo servicio; para los ediles locales, la ocasión de extender su poder o de perderlo» (pp. 11-12).

Y continúa: «Pero la animación es también el conjunto de miles de prácticas culturales, estéticas, deportivas y sociales que se desarrollan en los clubes, las casas de jóvenes, los hogares y centros sociales, los campamentos de vacaciones, el turismo social, las marchas y excursiones al aire libre, naturismo, manualidades, jardinería, conciertos, música pop y discotecas, bailes y reuniones, tertulias, clubes de la tercera edad, clubes de fotografía, cineclubes, actividades lúdicas en grupos pequeños, teatro, circo, espectáculos animados, debates, fiestas populares, clubes de lectura, cafés, ciclismo, judo, música, clubes de motociclismo, etc. Estas actividades se desarrollan con diferentes equipamientos, con la ayuda de animadores voluntarios o profesionales, formados “en la acción” o en centros especializados, animadores que se dirigen con técnicas y normas pedagógicas distintas, a públicos diferenciados por la edad, el sexo, el medio, la cultura, las motivaciones, la profesión; gente que se constituye en forma de grupos, movimientos e instituciones: objeto propio de la animación y su razón de ser» (pp. 15-16).

En principio, a diferencia del recreacionismo que se preocupa fundamentalmente por las actividades, la animación sociocultural se aboca al análisis de los cambios sociales y culturales y a cómo el individuo o el grupo van tomando posición. Tiende a un cambio de actitudes en las personas de modo de participar en las modificaciones de la sociedad y haciéndolo conscientemente.

La primera propuesta de modificación está en relación con la comunicación y los grupos, para lo cual la animación sería el dinamizador por excelencia. Pero, mientras que para algunos especialistas es un método de adaptación y control de conflictos sociales, para otros es una concepción de liberación individual y social a través de la participación.

La noción de educación popular está implícita en cuanto a que, en los orígenes del movimiento de animación sociocultural, en Francia, grandes sectores de la población no tenían acceso a la cultura y a la educación y, en todo caso, éstas eran monopólicas. La animación sociocultural se propone como movilizadora de grandes masas y como opción ante el modelo único de la cultura oficial (no por nada, en los años de posguerra fue en los sindicatos franceses donde más se desarrollaron las técnicas de animación). De allí que sea entendida como un método, como una postura pedagógica tanto como un conjunto de acciones.

Y son múltiples las instituciones que desarrollan actividades socioculturales: asociaciones voluntarias, organizaciones sociales y culturales, colectividades, movimientos, partidos políticos, etc.

Estas acciones dependen de los intereses manifestados por los participantes en las instituciones y en los grupos. Son prácticas de iniciación y desinteresadas (no profesionales) justamente porque no son brindadas en otros ámbitos o tienen otra orientación.

En lo que hace al término «animador», hay grandes diferencias conceptuales —como las hay en la definición de animación sociocultural— según el ámbito de la actividad, si el personal es profesional o voluntario, según los objetivos de la tarea, etc. Sin embargo, se coincide en que son agentes de «animación socioeducativa» en tanto su tarea tiene que ver con la modificación, aparición o toma de conciencia de los valores sociales que profesa cada institución o que existen en cada comunidad. Aquí nos encontramos con otra gran diferencia con el recreacionismo: las acciones de la animación sociocultural tienen un significado educativo, sea a través de una intencionalidad consciente (educación no-formal) o no (educación informal). También, por lo expresado hasta aquí, se notará que la animación sociocultural se refiere a un tipo de sociedad con valores notoriamente distintos a la sociedad individualista del recreacionismo.

Una clasificación —de las muchas que existen— de los animadores es proporcionada por J. F. Chosson y citada por P. Besnard (*op. cit.*):

«—el animador “de vanguardia”: creadores en ruptura, espontáneos, sin prejuicios, que no quieren integrarse al sistema social y ser absorbidos por la producción-consumo cultural; a la búsqueda de nuevas formas;

—el animador del ocio: técnico del ocio, semejante al “recreólogo” norteamericano; piensa que hay que “ocupar” a las personas en actividades culturales eventualmente lucrativas;

—el animador encargado de relaciones humanas: apasionado por las técnicas psicosociológicas, creador de comunicaciones y de atmósferas no conflictivas, es decir, ortopedista social» (p. 111).

Aquí podemos observar algunas de las diferentes posiciones dentro de la animación sociocultural y la caracterización especial del segundo grupo en tanto tiene elementos comunes con el recreacionismo.

También es común a los dos modelos planteados la noción de tiempo libre y de ocio (*loisirs*, en francés) en tanto se acepta sin un sesudo análisis crítico que el ocio (como conjunto de actividades) y el tiempo libre (como soporte temporal del ocio) comienzan allí donde cesa la obligación, es decir: en principio ratifican la oposición entre obligación-ocio y tiempo ocupado-tiempo libre.

La animación sociocultural genera una crítica al sistema social, y algunas posiciones internas reclaman modificaciones sustanciales; en tanto que el recreacionismo no ingresa en el tema lo que, por omisión, implica la aceptación sin más del tipo de sociedad y del rol de sus ciudadanos. Incluso, la animación sociocultural va más allá de la crítica: intenta construir nuevos modelos de participación, nuevos valores, y hasta un cambio en el tipo de sociedad, etc.

Plantea que el ocio, como conjunto de actividades voluntarias y placenteras, cumple con tres funciones: descanso, diversión y desarrollo de la personalidad —las tres «D»—, que se oponen a las consecuencias generadas por el tiempo obligatorio: cansancio, aburrimiento y automatismos de conducta. En realidad, el planteamiento es eminentemente compensatorio o, en términos de F. Munné, «contrafuncional».

En síntesis: se podría plantear que así como la animación sociocultural es disfuncional al sistema social en que participa y que la genera, el recreacionismo es funcional: ni critica ni modifica. El primero es un modelo de análisis de la realidad que desarrolla métodos y técnicas en pro de un cambio social, cultural y personal. El segundo es un conjunto de técnicas para entretener, ratificando el conformismo.

Así como señalábamos que el recreacionismo, en Europa, tenía un desarrollo notorio sólo en Inglaterra, podemos ahora indicar que la animación sociocultural, nacida en Francia, se extendió a todos los países del continente europeo, incluidos aquellos que pertenecieron al bloque socialista.

4. LA RECREACIÓN EDUCATIVA

Esta tercera visión de la recreación es la menos conocida y desarrollada. Ello es debido a distintos motivos. Uno es que su concepción es reciente, si bien se practica desde hace más de cuatro décadas al menos en Argentina. Ratifica lo antedicho la aparición en nuestro medio del libro *¿Recrear o Educar?*¹⁰¹ del doctor Abraham Paín. Otra causa es que su planteamiento es más complejo y su puesta en práctica, en nuestra sociedad, se da en condiciones desfavorables, ya que priman en ella los modelos consumistas y no renovadores del recreacionismo.

A diferencia de la animación sociocultural, nacida como propuesta concreta para la educación de adultos, la recreación como ámbito de la educación no-formal nace desde la educación infantil postescolar o extraescolar y para ser complementaria de la escolaridad. En esa época, la concepción educativa participaba de las posiciones más radicales de la animación. Hoy podríamos ratificar que este enfoque no es sino una consecuencia del modelo de la animación, del cual continúa nutriéndose y al cual, a su vez, aporta¹⁰².

Pero no es una consecuencia natural o prevista. Las diferencias tanto teóricas como prácticas son importantes. Si la animación predica la no directividad, esta posición la ratifica, pero agrega la intencionalidad de la autogestión. Del mismo modo, si la animación postula el trabajo con los emergentes grupales, la recreación educativa lo valida, pero poniendo como prioridad el cumplimiento de sus ob-

¹⁰¹ Paín, Abraham: *¿Recrear o educar? Memoria compartida sobre las actividades de la Colonia de Vacaciones «Zumerland»*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1997.

¹⁰² Así consta en las Conclusiones del Coloquio «L'Animation en France et ses analogies à l'étranger – Théories et pratiques – Etat de la recherche», realizado en Francia en 2003.

jetivos particulares (tanto los de los participantes como los de la estructura, encarnados en el personal).

Antes de continuar el análisis debemos dejar claro que muchos autores han incorporado «lo recreativo» a la educación. Uno de los que más enfatiza esta posición es la citada Ethel Medeiros. Pero aquí debe quedar claro que hablando de recreación educativa nos queremos referir a un modelo pedagógico, a una teoría de la educación a la que le corresponderá un modelo didáctico. Lo que muchas veces se hace es tomar técnicas «recreativas» y utilizarlas en el sistema formal: nos referimos a recursos jugados, divertidos, alegres, etc., pero no a lo que aquí denominamos «recreación educativa», que implica un cambio de fondo y no de forma en la concepción de la actividad pedagógica cotidiana.

Estas técnicas «recreativas» son didácticas, se refieren al cómo. En cambio, la recreación educativa se refiere a la pedagogía, al porqué y al para qué de cada una de las acciones. Y tiene lugar fuera del ámbito de la escolaridad; es, de alguna manera, su complemento.

Así como el recreacionismo nacía y se desarrollaba en derredor de la educación física y la animación a partir de los sociólogos estudiosos del ocio, la recreación educativa es propiciada por parte de educadores participantes del modelo formal (la escuela) como del no formal —esencialmente de colonias de vacaciones y clubes infantiles—, que parten de la concepción de educación permanente y del ejercicio de la libertad en el tiempo: la recreación como modelo de formación del hombre (actuando supletoriamente ante la incapacidad del sistema formal para hacerlo).

Así, por ejemplo, cualquiera de los tres enfoques organizaría una actividad campamental afirmando que tal actividad es recreativa. Y tendrían razón cada uno desde sus principios. Para la primera posición (*recreation*) por ser una actividad saludable al aire libre; para los segundos (*loisirs*) por ser una tarea grupal movilizadora de formas

culturales. Para la tercera no habría inconvenientes en considerar válidas ambas líneas argumentales; son condiciones necesarias pero no suficientes: falta analizar los roles protagónicos de los participantes, las formas organizativas, la noción de proceso permanente, los niveles de decisión, el planteamiento y desarrollo de objetivos educativos, etc., esto es, el compromiso con la actividad y sus resultados por parte de cada uno de los participantes. En todo caso, una actividad será «más» recreativa en este tercer sentido, cuanto mayor sea el grado de autogestión logrado¹⁰³.

En capítulos anteriores se encontrarán las principales diferencias conceptuales: la noción de tiempo libre, el concepto de libertad, la idea de protagonismo, etc. Tales diferencias deben generar una práctica diferente no en particular en las estructuras recreativas como abarcadoras de conjuntos de actividades, sino en el origen, desarrollo, significado y modos de participación en esas actividades.

Intentaremos mostrar más en detalle algunas nociones. Comúnmente, la idea de libertad que manejamos hace referencia a algo fundado en conceptos que no siempre tenemos muy claro pero que en la práctica implican sólo un permiso: yo soy libre de hacer algo o de no hacerlo según me lo permitan o no lo hagan. Por tanto, no soy libre a menos que algo, alguien o todos así lo decidan. La libertad consistiría en que no me obliguen. Curiosamente, el «Tiempo libre» tendría el mismo carácter: es el tiempo en que no me obligan, que me permiten. Y por eso se concibe un tiempo ocupado, obligatorio o de trabajo y su opuesto, el tiempo libre. Pero en realidad, este último sólo es libre de la ocupación, de la obligación o del trabajo. ¿Por qué no denominarlo, mejor, «Tiempo libre de trabajo»?

Lo que queremos discriminar es el tiempo que no me obligan —confundido con el concepto de tiempo libre—

¹⁰³ Debe entenderse que algunas líneas de la ASC pueden identificarse plenamente con la recreación educativa.

del verdadero tiempo libre, aquél donde ejerzo mi libertad: no porque otro me permita sino porque yo me exijo. La libertad —y el grado de desarrollo de la misma— no consistirá en la falta de obligaciones exteriores sino en la mayor o menor carga de obligaciones interiores. El tiempo libre será aquél en que más cumplo con esas obligaciones interiores.

¿Y cuál es el papel de la recreación educativa? Generar las condiciones para la comprensión de la libertad en la práctica concreta: RECREACION será la educación en y del tiempo libre.

Tiempo libre que se inicia como «liberado de obligaciones» para luego —progresivamente— acceder al «libre para las obligaciones interiores».

Trataremos en un ejemplo de caracterizar esta posición: en la actividad campamental citada anteriormente debiésemos tener en cuenta si los participantes elaboraron el proyecto, la organización, la puesta en marcha, etc. Si fuese así, habrían pasado por experiencias de campamentos con idea de proceso: estarían formándose en un tiempo no obligatorio para, paulatinamente, ser cada vez más los protagonistas de esta última actividad, sentirse ellos obligados a pensar y desarrollar —lo que supone placer, pero ahora creativo— tal acción independientemente de que otros les obliguen o les permitan.

No es factible explicar con detenimiento en este trabajo cómo «funciona» la recreación educativa sino sólo proporcionar algunas líneas argumentales. El desafío consistirá en leer, criticar, interrogar y analizar cómo se accede a la libertad del hombre: por allí transcurre la idea de la recreación educativa, que no es un método más, es una concepción educativa diferente hacia la formación de un hombre no sólo libre del tiempo, sino también, y fundamentalmente, en el tiempo.

Anexo 2

TIEMPO LIBRE Y ESCOLARIDAD

Muchas veces, al iniciar las clases en el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, algunos de mis alumnos —que, además, suelen ser docentes del sistema formal— hacen afirmaciones tales como:

- *El juego y la diversión no tienen que ver con la escuela.*
- *La recreación se da en los recreos, ¿acaso no alcanza?*
- *Cuando se educa no hay espacio para el juego.*
- *Los educadores tenemos que formar, no divertir.*
- *El juego en la escuela provoca desorden y desconcentración.*
- *El aprendizaje escolar es cosa seria, no de juego.*
- *Cuando salen de la escuela, tienen todo el tiempo para jugar.*

Algunos, más reflexivos, dicen:

- *No nos prepararon para jugar.*
- *Yo trato de hacer mis clases más entretenidas.*
- *El juego es una actividad para las maestras de educación inicial.*

Todas estas afirmaciones tienen en común un desconocimiento marcado acerca del significado tanto de la educación como del juego. Confunden, por ejemplo, educación con escolaridad. Lo más grave es que tales nociones

—ya que no alcanzan a ser conceptos— son vertidas por profesionales —educadores— de un ámbito de las ciencias sociales que se caracteriza en la formación de la persona.

Pero, luego, señalan enfáticamente que «la actividad específica de los niños es el juego», ya que así lo afirma cualquier tratado de pedagogía o de psicología infantil. Y entonces les pregunto: ¿y por qué, entonces, no se juega en las escuelas? La contradicción es demasiado llamativa como para no otorgarle capital importancia.

En realidad, sucede que el sistema formal intenta —con bastante poco tino— preparar a sus alumnos para un futuro trabajo más que formarlo para el hoy y como una individualidad integrada socialmente. Se actúa para una parte del tiempo no para todo el tiempo: el eje está en el tiempo llamado obligatorio —asociado al aburrimiento, esfuerzo, cansancio, el de la actividad productiva material—. Pero, ¿quién prepara para el otro tiempo, el llamado «libre»? ¿O éste no es ámbito de los educadores?

El maestro suele desesperarse por la motivación, por lograr que los educandos adhieran a su proyecto de tarea. ¿Por qué no preguntarse qué les interesa a ellos? ¿O los contenidos escolares no tienen que ver con la realidad cotidiana? Parece quedar claro: en la escuela no se juega porque se prepara para la «vida». Y la vida debe ser demasiado «seria» como para andar jugando.

1. RECREACIÓN Y EDUCACIÓN

Si deseamos establecer relaciones entre educación y recreación debemos, en principio entender que la escolaridad es una forma institucionalizada —y sólo una forma— de educar. Ni la única ni la mejor. Existen sectores y agentes educativos con el mismo o mayor grado de influencia: los medios masivos de comunicación, la educación fami-

liar y de los grupos de pares, las miles de experiencias cotidianas denominadas Educación Informal, etc.

Uno de esos ámbitos particulares puede ser la recreación, lo que merece algunas aclaraciones previas.

Comúnmente se identifica la recreación —o lo recreativo— con experiencias placenteras centradas en un modo «jugado» de participación. Y esto alcanza hasta las escuelas apareciendo las «didácticas recreativas» que facilitan los aprendizajes formales: matemáticas recreativas, física recreativa, etc.

Tal concepción de la recreación se refiere a la adjetivación otorgada a una acción —no a su esencia—. Lo «recreativo» parece inundar la realidad como forma de entretener o desaburrir o, por lo menos, hacer más divertido un aprendizaje. Cuando tal situación aparece fuera de la escuela, decimos que se da en el tiempo libre (en realidad, tiempo desocupado o disponible más que libre).

Ejemplifiquemos lo antedicho con el recreo escolar, arquetipo de una «actividad recreativa», en la cual los educadores, por lo general, no participan por considerarlo una situación poco importante. Se afirmará que los niños o adolescentes están en su tiempo libre, que hacen lo que quieren, que juegan y se divierten, que pueden elegir sus actividades, etc. ¿Es que existe alguna teoría seriamente fundada que demuestre la necesidad del recreo como estructura funcional de la educación formal? Algunos dirán —sin mayores fundamentos— que el máximo de atención no supera los 40 minutos, que los educandos necesitan descansar y distraerse, y argumentos similares.

Sin embargo, hay infinitos ejemplos fuera del ámbito de la escuela (el cine, las aficiones, los juegos espontáneos, etc.) donde ese tope temporal no existe. ¿No será que el único fundamento del recreo —de nuestros recreos— consiste en la necesidad de eliminar la carga de aburrimiento, tensión, desagrado, imposibilidad de movimien-

tos, de la hora de clase anterior? De ser cierto lo dicho, el recreo no es una actividad autónoma ni libre sino necesaria y dependiente de la capacidad y compromiso del docente, del ámbito físico, del clima escolar, etc.

Pues bien: este es un tipo de actividad recreativa —que no será lo mismo que recreación—. Su sentido es el de una acción compensadora, reequilibradora, reordenadora, donde se hace lo que se puede de lo que se quiere. Se necesita la diversión para superar el tedio. Pero, si el docente actúa placenteramente y genera placer en los otros, los recreos de sus alumnos serán cualitativamente distintos: no serán necesarios sino libres, manifestándose en conductas tales como «no querer salir al recreo», seguir conversando y elaborando los temas tratados, actitudes físicas mucho más laxas, comunicación interpersonal más distendida...

2. LA LIBERTAD COMO PRÁCTICA

A esta altura del análisis es notorio que lo que se está poniendo en discusión es el tema de la LIBERTAD. Tema sobre el cual se conversa asiduamente pero poco se analiza y menos se practica —igual que la «democracia» en la escuela—. Y así como a ser demócrata se aprende haciendo, a ser libre, también.

Sin intentar ingresar en territorios filosóficos de altos niveles de complejidad, es importante señalar que la libertad es una práctica cotidiana que se opone a la necesidad generada exteriormente. Sí se refiere a las necesidades autogeneradas, autónomas, propias, auténticas. El liberarnos de esas necesidades es la libertad. El recreo, como fue descripto, es, justamente, no libre porque intenta superar una necesidad creada por el docente —o el sistema—. Un recreo será libre para cada educando —entendiendo que su práctica supone conductas y actitudes libres— cuando no lo necesite: será un recreo autónomo, no compensatorio.

Sucede que, al salir del aula, el alumno está libre de una obligación externa, pero debe superar las consecuencias de esa obligación. Sólo cuando las haya resuelto estará en condiciones de acceder a la *libertad para*, la de sus propias y genuinas necesidades.

La práctica de la libertad oscila permanentemente en un eje continuo entre la obligación exterior, la liberación de esa obligación y la obligación interior o *libertad para*, consistente en el compromiso, el protagonismo, en una actitud autónoma, responsable y solidaria.

Siguiendo este somero análisis, podemos poner en crisis la conocida concepción del tiempo libre como el tiempo en que no hay obligaciones, el tiempo disponible, desocupado, de no trabajo, etc. Éste será, entonces, tiempo libre de algo en la realidad pero sólo eso. El problema es qué se hace en ese tiempo liberado: puede perderse, gastarse o, en cambio, generar libertad plena en una acción —o conjunto de ellas— en la cual se está comprometido, «jugado». Si bien la libertad se desarrolla —o se anula su posibilidad de aparición— en un continuo con tres grandes puntos (la obligación externa, la no obligación externa y la obligación interna), como educadores debemos tender a la gestación de esas necesidades interiores. Ejemplifiquemos: el alumno puede estudiar un determinado tema porque a) lo exige el docente, b) porque si bien no le obligan tampoco se le ocurre nada mejor que hacer o c) porque le interesa, le gusta, se siente partícipe del proceso de aprendizaje, es una actividad placentera... Las conclusiones acerca de qué ítem es el más importante que hay que desarrollar y cómo hacerlo corren por cuenta del lector. Lo que nos ocupa, la libertad —como concepto práctico—, no es terreno de lo didáctico como sí de lo pedagógico, de la concepción y significado de la educación. Y entonces discurriremos si educamos para la libertad o para la obligación (dependencia). Como colofón, elaboraremos algunas pautas didácticas.

3. LIBERTAD Y RECREACIÓN

Ahora sí. Podemos volver al tema inicial. Queda claro que el recreo es, comúnmente, tiempo libre de algo a menos que no necesite ser compensatorio, convirtiéndose entonces en recreo libre para algo. Y ésta sí será una buena actividad recreativa, autónoma, autogestionaria, protagónica. Pero, probablemente, aún no sea recreación.

Como se señaló más arriba, se habla de recreación frente a cualquier actividad placentera realizada en un tiempo liberado de obligaciones. Pero la acción, o su conjunto, suelen ser actividades mayoritariamente caracterizadas por su significado compensatorio o entretenido. Si partiendo de la compensación y superándola avanzamos hacia la actividad autogestiva y dentro de una estructura específica que contenga, ordene y priorice las acciones y el proceso, entonces correspondería hablar de recreación (no ya de «actividades recreativas»).

Lo antedicho supone:

- ◆ un sistema: conjunto interrelacionado e interdependiente de elementos móviles;
- ◆ una estructura definida: campamento, viaje de fin de curso, colonia de vacaciones, club de abuelos, taller de arte, de ciencias, etc.;
- ◆ un currículo: conjunto de objetivos educativos que se quieren lograr, tendentes a la autonomía y la autogestión;
- ◆ un proceso: donde la cantidad de tiempo debe transformarse en calidad del tiempo;
- ◆ un equipo de personal especializado en el desarrollo de procesos educativos que partan del tiempo no obligatorio, de actividades voluntarias.

Tal enfoque, al que suelo denominar «recreación educativa», puede definirse de la siguiente manera: es el tipo de influencia intencional y con algún grado de sistemati-

zación que, partiendo de actividades voluntarias, grupales y coordinadas exteriormente, establecidas en estructuras específicas, a través de metodologías lúdicas y placenteras, pretende colaborar en la transformación del tiempo disponible de los participantes en praxis de la libertad en el tiempo, generando protagonismo y autonomía.

Desde esta óptica participará del área de la educación no-formal en tanto hay una intencionalidad educativa consciente y tiene lugar a partir de un tiempo no obligatorio exterior. Esto es, parte del *tiempo libre de*, y no sólo para compensar o reequilibrar, sino para intentar generar actitudes protagónicas y comprometidas. Desde este punto de vista, no pretende, simplemente, usar el tiempo disponible sino convertirlo en una necesidad autocreada (*Tiempo libre para*).

Por ejemplo, en el caso de un campamento, el modelo común hace que los participantes se integren en un esquema establecido de horarios, actividades, objetivos, formas de participación, etc., dispuesto por los organizadores. La participación, si bien puede ser activa —muchas veces entendida por la existencia de movimiento físico—, es el resultado de lo que otros —los dirigentes— quieren. Y, por supuesto, se divertirán enormemente y realizarán valiosas experiencias.

La propuesta desde la recreación educativa no negará ninguna actividad en particular. La diferencia central radica en que el campamento será elaborado, diseñado y construido con los acampantes, que deberán asumir responsabilidades y realizar tareas mucho antes de efectuar la actividad campamental. Por supuesto, atendiendo a la edad, experiencias, cantidad de participantes, temporalidad disponible, etc., será el proceso de autogestión que generar.

En realidad, no se pretende sólo que vayan de campamento sino que lo elaboren en sus distintos aspectos (equi-

po general e individual, lugar, temporalidad, presupuesto, comidas, reglamento interno, normas de convivencia, actividades). Entonces, no sólo serán libres del tiempo sino para el tiempo; protagonistas y corresponsables de los éxitos y los fracasos; aprendices de prácticas de tolerancia, democracia, respeto, organización, compromiso (no de sus discursos).

Este enfoque de la recreación es mucho más complejo, ya que requiere que el propio docente esté comprometido con la tarea que hay que realizar, acepte compartir el poder, entienda que el pensar y el hacer se suponen mutuamente, que la noción de autoridad o de disciplina son construcciones que generar, etc. Y también debe quedar claro que los mismos criterios debe y puede manejar el docente en la escuela, sólo que no «hará» recreación sino una buena educación formal: educación para la libertad. Claro, el desafío es grande. Ser libre, o intentar serlo, es difícil. Intentar que otros lo sean, más aún.

LA CALIDAD DE LA PARTICIPACIÓN EN RECREACIÓN

En el ámbito de las actividades recreativas —entendidas en un sentido restringido como educativas, grupales y dirigidas y dadas en estructuras específicas— existe bastante material escrito en lo que se refiere a las consideraciones acerca de los grupos, los liderazgos, los espacios y las actividades. No sucede lo propio en un tema de tanta importancia como la participación, considerada como la apropiación consciente de la acción efectiva sobre la realidad, el nivel de autogestión con que se desempeña un grupo, un subgrupo o cada miembro en particular, el grado de protagonismo en cada etapa del proceso didáctico —planificación, puesta en marcha y evaluación— de los participantes.

El análisis que sigue pretende mostrar algunas posiciones sobre el tema que conjuguen planteamientos teóricos con prácticas consistentes con tales posturas. La idea no supone el análisis de la CANTIDAD de participación sino de su CALIDAD, su sentido, la respuesta a determinados objetivos relacionados con el par heteronomía-autonomía (o hetero y autocondicionamiento, como se explicita en capítulos anteriores). Por tanto, la temática no se centra en el grado de actividad o pasividad como tampoco en el mayor o menor movimiento físico, sino en el nivel de acción auto o heterogestiva de los miembros de un grupo y el proceso de su aparición y posibilidad de desarrollo.

1. ENTRETENIMIENTO Y RECREACIÓN

En principio, denominaremos ENTRETENIMIENTO a aquel conjunto de acciones eminentemente dirigistas y tendentes a «ocupar» el tiempo liberado de obligaciones; aquellas en las que los coordinadores o líderes llevan adelante indicando el qué, cuándo, cómo y con quién debe hacerse tal o cual actividad. Se deja sin margen a los participantes para protagonizar alguna toma de decisión o análisis de las situaciones en las que se encuentran involucrados placenteramente o para necesitar preguntarse ¿por qué...?

Tal modalidad está muy difundida y remeda en muchos aspectos el modelo que suelen establecer los sistemas escolares, donde el nivel de control de los coordinadores enfatiza la diferencia de conocimiento y responsabilidades respecto de los miembros del grupo. Y donde, además, se suele aumentar esa distancia para facilitar un manejo poco democrático de las situaciones. Con esta modalidad, la factibilidad de apropiarse de conocimientos relativos a las reglas de una actividad o de sus condiciones de organización queda anulada.

Los participantes, más que divertirse, «son divertidos», generándose como agregado una dependencia del experto que así, por no proveer estímulos, discapacita a los miembros del grupo para ir elaborando sus propias acciones con un progresivo nivel de autodeterminación.

Tal visión desde la práctica supone una concepción del hombre como un ser dirigido e incapaz de generar procesualmente la conciencia y la resolución de sus propias necesidades. Desde lo ideológico, se prepara como consumidor pasivo y reproductor del sistema, especializado en competir (o asumiéndose inhabilitado para ello).

En el otro extremo de un imaginario continuo encontramos otra modalidad práctica, radicalmente diferente

en sus principios, y que entiende al hombre como un ser histórico, en constante evolución y tendente a hacerse cargo y ser coautor de su existencia y de la propia realidad en la que participa; que propende a valores como la amistad, la emulación, la solidaridad, el compromiso.

Reservo la denominación RECREACIÓN, como se indica más arriba, para esta segunda posición, que propugna prácticas sociales en el tiempo no obligatorio tendentes a generar autonomía a través del desarrollo de procesos autogestionados y con una modalidad participativa que enfatiza el compromiso para con la tarea como para con los miembros del grupo.

Por tanto, el rol del coordinador no pasa por generar una obediencia exterior, sino, por el contrario, por gestar las etapas y las formas para que cada grupo, en función de su edad, experiencia y posibilidades, pueda ir construyendo sus actividades, estableciendo su significado, siendo corresponsable lo mismo de los éxitos que de los fracasos. La distancia recreólogo-recreando tiende a modificarse —sin desaparecer, por supuesto— tomando otro carril ante el desarrollo de las capacidades de los participantes en el manejo concreto de las acciones por parte de los segundos y practicando, entonces realmente, el aprender que aprender. Una mayor horizontalidad caracteriza las relaciones y nadie queda exento de responsabilidades, ahora asumidas por propia decisión.

Esta posición requiere, obviamente, de un coordinador comprometido, profundamente democrático, permeable a las inquietudes, dispuesto a dedicar mucho tiempo a planificar y evaluar, con gran claridad de los objetivos que hay que lograr, que entienda que todas las estrategias y técnicas son útiles en tanto colaboren en posibilitar la formación de un individuo crítico y responsable.

2. UN MODELO DE ANÁLISIS

Dos pedagogas argentinas —la doctora María Teresa Sirvent y la licenciada Silvia Brusilovsky— investigaron en 1982 una población del sur del cono urbano bonaerense con la intención de establecer un diagnóstico sociocultural de un sector de la población.

Consideraron, entre otras variables, el uso del tiempo liberado entendiéndolo como aquél en el que se realizan actividades no obligatorias y en un eje que va del consumo a la producción.

A partir de ello elaboraron las respuestas que proporcionaron los encuestados acerca de las prácticas que realizan en ese tiempo. Determinaron entonces, dos grandes modalidades que, definiéndose por la relación del hombre con su entorno, tendencialmente, pueden nombrarse como «estilo consumista» y «estilo productivo». El primero es entendido como la acción de recibir como espectador sin modificar los objetos; el segundo, en cambio, caracterizado por la transformación de la realidad, actor de la misma.

Así pues, definen de este modo el estilo consumista:

a) distancia entre el acto de creación del objeto cultural y el acto de recepción del mismo; el sujeto recibe información, imágenes, entretenimientos, sin participación en la creación, producción o difusión del objeto cultural (pensemos actualmente en el apogeo de la cultura comercial del entretenimiento);

b) unilateralidad de la comunicación: no existe intercambio de funciones entre un emisor y un receptor que se mantiene a distancia espacio-temporal;

c) carencia de estímulo para un proceso reflexivo del pensamiento en el sentido de facilitar los instrumentos mentales que propendan a la identificación de problemas de la vida cotidiana, la descripción de los mismos, la búsqueda de las causas y el análisis de sus consecuencias;

d) dificultad para transformar los mensajes recibidos en una praxis social dirigida a la superación de problemas y a la transformación de la realidad».

Respecto del estilo productivo-creativo, lo caracterizan como:

a) participación directa en la creación del objeto cultural, sea éste un objeto material, una norma, o un valor a ser compartido por un grupo social;

b) no delimitación rígida o encapsulada de los roles de emisor y receptor en el proceso de comunicación; no enquistamiento en un patrón de relación donde aparecen unos pocos que piensan y deciden y unos muchos que reciben y/o ejecutan las decisiones a la manera de mano de obra barata;

c) posibilidad de emergencia del pensamiento reflexivo en la medida en que éste surge en las situaciones que presentan al individuo problemas de adaptación; es decir, frente a una situación problemática, con vistas a la solución de la misma. La mayoría de las formas de conducta que denominamos cultura popular productiva emergen de situaciones problemáticas de la vida cotidiana...;

d) facilita la acción y las decisiones sobre los hechos de la vida cotidiana...».

La investigación provee cuadros de distinto tipo. Rescatamos por la especificidad de la información el siguiente:

«Prácticas consumistas	44,10%
Prácticas productivas	2,65%
Prácticas intermedias	29,98%
Otras prácticas	23,27%*

Asociadas con trabajo remunerado, actividades del hogar o actividades religiosas».

Si bien tales datos son el resultado de una investigación sociocultural que excede el marco de la recreación como

proceso educativo grupal, sus consideraciones pueden ser analizadas en tanto prácticas no obligatorias¹⁰⁴.

Inicialmente, podemos asimilar el «estilo consumista» con el entretenimiento y el «productivo-creativo» con la recreación.

¿Cuál es la importancia de la investigación precedente?

Entender que a mayor calidad de participación, mayor posibilidad de que el sujeto pueda ser constructor de su existencia. Esto es claro en tanto consideremos que el proceso de elaboración de la autonomía parte de una situación previa de dependencia, y que las influencias del medio debiesen favorecer el desarrollo de un individuo comprometido conscientemente. Es característico de sociedades como la nuestra —hago referencia puntual a la argentina pero puede extenderse a muchísimas otras del orbe—, centradas en el mercantilismo y teniendo como mayor objetivo únicamente la rentabilidad, el no estimular a las personas a desarrollar inquietudes propias, necesidades que no sean de consumo, acciones que produzcan placer por el producto generado, etc. A través de la asunción paulatina y progresiva de responsabilidades, se construye una personalidad independiente, capaz de pensar críticamente y actuar coherentemente con su pensamiento.

Otro aspecto importante lo constituye el entender que tales logros pueden obtenerse, en el ámbito recreativo como área de la educación, en tanto la relación participante-acción pase por una construcción guiada del modo o tipo de contacto. Cuanta mayor participación real en el análisis, la toma de decisiones, la acción concreta y la evaluación, mayor será la capacidad para discernir, proponer, establecer niveles de importancia, decidir, resolver, analizar, establecer juicios de valor, etc. A esto podemos ca-

¹⁰⁴ Investigaciones realizadas 20 años después ratificaron esos datos aunque trabajando con variables no exactamente iguales.

racterizarlo como participación activa, efectiva y comprometida que, entiendo, debe ser uno de los fines fundamentales de la recreación como área de la educación no-formal.

3. Y AHORA, ¿QUÉ?

Algunos ejemplos desde la práctica podrán clarificar las ideas expuestas. De ninguna manera serán exhaustivos sino solamente ideas a las que se puede acceder previo diseño del proceso de guía.

En una colonia de vacaciones suele tenerse como modelo de trabajo el que los docentes o líderes «planifiquen» las actividades y éstas sean planteadas al grupo como acciones para realizar —juegos, investigaciones, actividades expresivas, piscina, higiene, deportes, etc.— sin consultar a los recreandos. En algunas ocasiones se les suele preguntar «¿qué les gustaría hacer en...?». La respuesta a tal pregunta es de una obviedad absoluta: sólo podrán requerir lo que ya conocen y en tanto, en experiencias anteriores, lo conocido haya resultado gratificante. Aceptar este modelo es anular el acceso a nuevas prácticas y negar la posibilidad de crecimiento individual y grupal.

Si, en cambio, comenzamos a pensar en qué actividades no conocen y en cuáles los recreandos pueden proponer formas de organización, cambios de horario, planificarlas en días sucesivos y dando razones fundadas, hemos iniciado un proceso de autogestión y, por tanto, modificatorio de la calidad de participación.

Más puntualmente, si el grupo conoce cinco formas de jugar a enjabonarse con espuma, ¿por qué no proponerles que averigüen —o inventen— algunas más? Y después de eso, que sean ellos mismos los que elijan a cuál juegan pri-

mero y hasta la dirijan proponiendo pasar de una a otra forma a través de, por ejemplo, un golpe de palmas, grito o movimiento. El tema en cuestión es que no alcanza con que los especialistas «los» hagan jugar, sino que proporcionen los medios y procesos para que los recreandos se apropien del juego y de su organización y puedan jugar autónomamente.

Si por ejemplo, se desarrolla un torneo, el proceso de autogestión debiese llevar a que sean los propios grupos los que establezcan las reglas, construyan el escenario y los adornos, definan los juegos y deportes, construyan los premios, sean los árbitros, etc. Debe quedar claro que este proceso puede llevar mucho tiempo y que no cualquier grupo puede comenzar a ser protagonista de sus decisiones y sus consecuencias en algunas de las tareas. Tampoco supone este análisis que el personal deje de realizar tareas de coordinación: ahora su eje no es conducir actividades, sino promover el proceso de toma de conciencia y la acción pertinente a la misma.

¿Por qué no proponer que en el tiempo posterior al almuerzo se generen pequeños talleres de lectura, juegos de tablero, de adivinanzas, juegos de ingenio, de..., para los cuales debiesen traer los materiales —o construirlos—, establecer el reglamento de uso y estipular y hacerse cargo de las modificaciones necesarias?

En una estructura de recreación turística, y considerando edad y experiencia previa, el objetivo de máxima consiste en la elaboración, puesta en marcha y evaluación del mismo por parte de los participantes. Claro que esto requiere una serie de etapas sucesivas y progresivas que permitan ir apropiándose de cada experiencia.

Inicialmente, podemos preguntarnos si las reuniones previas tienen como fundamento que el personal informe dónde se acampará o en qué hotel se pernoctará, qué se comerá, qué actividades hay previstas, etc., o, en cambio, poder ir construyendo el menú, el presupuesto, las activi-

dades para el viaje, investigar las características físicas, culturales e históricas de la zona, etc.

Es a través de esta segunda posición cuando la calidad de la participación aumenta y con ello el nivel de compromiso por el éxito de la tarea en tanto son corresponsables del mismo. El viaje se va constituyendo en SU viaje.

Particularmente en el tema presupuestario, puede comenzarse definiendo qué es un presupuesto y luego, cuáles serían los ítems —viaje, alimentación, alquiler de lugar, personal, seguro, botiquín, etc.—. ¿De dónde se obtiene la información? ¿Cómo se ordena? ¿Quién/es tiene/n alguna experiencia? ¿Qué padres pueden colaborar en algunas de las tareas —en el caso de que sean niños—? ¿Se abona en cuotas? ¿Se harán actividades para recaudar fondos? ¿Se reunirá el dinero individual que se lleve? Más que definiciones, el proceso supone interrogantes que hay que resolver y modos de organización para hacerlo. La calidad de la participación se incrementa cuantos más interrogantes y de mayor complejidad se resuelvan, en tanto van tomando conciencia de que el viaje no consiste sólo en ir sino en construirlo. La realidad no es un objeto de uso sino algo para apropiarse de modo tal de modificarlo y, por tanto, modificarse.

En el territorio de las actividades, es posible lograr que los recreandos analicen grupalmente sus experiencias previas, si las hubiere, y entonces proporcionar los educadores nuevas posibilidades o sugerir dónde hallarlas para enriquecer el bagaje técnico y organizativo. De ser factible, se pondrán en acto nuevos aportes para que el grupo decida cuáles toma y cuáles no, explícita las variantes y fundamenta el porqué de cada decisión. A partir de esta etapa, ¿cómo se organizan y distribuyen las actividades de cada día?; ¿quiénes de los recreandos serán corresponsables de cada una?; ¿qué pautas de evaluación pueden construirse?; etc.

Los ejemplos vertidos pueden servir para pensar cómo, desde una fundamentación teórica distinta a la habitual, es factible construir formas de acción que pongan en contradicción el ritual del consumo, la pasividad y el dirigismo como modelos inconscientemente aceptados y faciliten el acceso a la autonomía y el protagonismo como ámbitos específicos de la práctica de la libertad.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T.: *Crítica cultural y sociedad*. Barcelona, Ariel, 1970.
- : *Tiempo libre*. Conferencia en Radio Alemania, en *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.
- ADORNO, T. y HORKHEIMER, M.: *La sociedad. Lecciones de sociología*. Buenos Aires, Proteo, 1969.
- ALAS, H. y CABRERA, S.: *Autoeducación comunitaria de adultos. Proceso de concientización y alfabetización*. Buenos Aires, Búsqueda, 1976.
- ALMEIDA DA SILVA, J. y PINTO SILVA, K.: *Círculos populares de esporte e lazer. Fundamentos de Educação para o Tempo Livre*. Recife, Edições Bagaço, 2004.
- ALMENDROS, H.: *La escuela moderna. ¿Reacción o progreso?* La Habana, Ediciones de Ciencias Sociales, 1985.
- ALTUVE, E.: *Deporte. Modelo perfecto de globalización*. Maracaibo, Universidad del Zulia, 2002.
- ANDER EGG, E.: *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Buenos Aires, Humanitas, 1986.
- : *La práctica de la animación sociocultural y el léxico del animador*. Lima, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica, 2002.
- ANDERSON, N.: *Sociología de la comunidad urbana*. México, FCE, 1965.
- : *Work and leisure*. Londres, Routledge and Kegan, 1961.
- ANDRADE DE MELO, V. y DRUMMOND ALVES, E.: *Introdução ao lazer*. Tamboré, Editora Manole, 2003.
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL POR EL DERECHO DEL NIÑO A JUGAR: *El juego: necesidad, arte y derecho*. Buenos Aires, Editorial Bonum, 1996.

- BAIGORRIA, O. (comp.): *Argumentos para la sociedad del ocio. Con el sudor de tu frente*. Buenos Aires, Editora La Marca, 1995.
- BARREIRO, J.: *Educación popular y proceso de concientización*. México, Siglo XXI, 1974.
- BAUDRILLARD, J.: *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Barcelona, Plaza y Janés, 1974.
- BESNARD, P.: *La animación sociocultural*. Buenos Aires, Paidós, 1991.
- BOLAÑO MERCADO, T.: *Recreación y valores*. Armenia, Kinesis, 1996.
- BOSCO PINTO, J.: *Educación liberadora. Dimensión teórica y metodológica*. Buenos Aires, Búsqueda, 1976.
- BROCCOLI, A.: *Ideología y educación*. México, Nueva Imagen, 1977.
- BUTLER, G.: *Principios y métodos de recreación para la comunidad*. Buenos Aires, Omeba, 1959 (2 vols.).
- CAILLOIS, R.: *Teoría de los juegos*. Barcelona, Seix Barral, 1958.
- CANCLINI, N.: *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo, 1995.
- CARIDE, J.: *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona, Gedisa, 2005.
- CASAUS, V.: *Otro tiempo, otro vivir*. La Habana, Ediciones de Ciencias Sociales, 1984.
- CEMBRANOS, F. y otros: *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica*. Madrid, Editora Popular, 1994.
- CHARLOT, B.: *A mistificação pedagógica*. Río de Janeiro, Zahar, 1983.
- CHATEAU, J.: *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires, Kapelusz, 1958.
- CHOMSKY, N.: *Conocimiento y libertad*. Barcelona, Ariel, 1972.
- : *La responsabilidad de los intelectuales*. Barcelona, Ariel, 1969.

- COMES, S.: *Tiempo libre y tiempo liberado*. Madrid, Unión Editorial, 1970.
- CUENCA CABEZA, M. (comp.): *Ocio y desarrollo humano. Propuestas para el VI Congreso Mundial de Ocio*. Bilbao, Universidad de Deusto, 2000.
- : *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao, Universidad de Deusto, 2000.
- DAVID, J., BLASCO, M. y otros: *Abriendo el juego. Análisis y revisión bibliográfica de lo editado en los últimos treinta años en América Latina*. Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 2006.
- DE GRAZIA, S.: *Tiempo, trabajo y ocio*. Madrid, Tecnos, 1966.
- DIAMANT, A. y FELD, J. (comp.): *Zumerland colonia. 50 Aniversario. Proyecto, memorias*. Buenos Aires, Edición de los autores, 2000.
- DINELLO, R.: *El derecho al juego*. Buenos Aires, Nordan, 1985.
- : *Expresión lúdico-creativa. Temas de educación infantil*. Montevideo, Nordan, 1991.
- DUMAZEDIER, J.: *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona, Fontanella, 1971.
- : *Lazer e cultura popular*. San Pablo, Editora Perspectiva, 2001.
- ELIAS, N. y DUNNING, E.: *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- FOURASTIE, J.: *¿Por qué trabajamos?* Buenos Aires, Eudeba, 1960.
- : *Las 40.000 horas. Inventario del porvenir*. Madrid, Cid, 1966.
- FRANCH, J. y MARTINELL, A.: *Animar un proyecto de educación social. La intervención en el tiempo libre*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1994.
- FREIRE, P.: *Concientización*. Buenos Aires, Búsqueda, 1974.
- : *Educación y cambio*. Buenos Aires, Búsqueda, 1987.
- : *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.

- : *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. e ILLICH, I.: *La educación. Autocrítica*. Buenos Aires, Búsqueda, 1986.
- FRIEDMANN, G.: *¿A dónde va el trabajo humano?* Buenos Aires, Sudamericana, 1961.
- FRIEDMANN, G.: *El hombre y la técnica*. Barcelona, Ariel, 1970.
- FRIEDMANN, G.: *El trabajo desmenuzado. Especialización y tiempo libre*. Buenos Aires, Sudamericana, 1958.
- FROBENIUS, L.: *Marx y su concepto de hombre*. México, FCE, 1962.
- GÄELZER, L.: *Ensaio a liberdade. Uma introdução ao estudo da educação para o tempo livre*. Porto Alegre, Luzzatto, 1985.
- GALBRAITH, J.: *La sociedad opulenta*. Barcelona, Ariel, 1960.
- GERMAN, G.: *Hacia una pedagogía de síntesis. Por una escuela creativa para pensar, sentir, actuar y compartir*. Córdoba, Educar, 1986.
- GETE ALONSO, E.: *Tiempo de ocio*. Barcelona, Plaza y Janés, 1987.
- GEYMONAT, L.: *El pensamiento científico*. Buenos Aires, Eudeba, 1968.
- GILLET, J. C. (comp.): *L'Animation professionnelle et volontaire dans 20 pays* 2 tomos. París, L'Harmattan, 2004.
- : *Animation et animateurs. Le sens de l'action*. París, L'Harmattan, 1995.
- : *L'animation en questions*. Saint-Agne, Editions Érès, 2006.
- : *La animación en la comunidad. Un modelo de animación socioeducativa*. Barcelona, Editorial Graó, 2006.
- GONZÁLEZ LLACA, E.: *Alternativas del ocio*. México, FCE, 1975.
- GUTIÉRREZ, G.: *Lazer e prazer. Questões metodológicas e alternativas políticas*. Campinas, Editora Autores Associados, 2001.
- HAHN, E.: *Realidad social y conocimiento sociológico*. La Habana, Ediciones de Ciencias Sociales, 1985.
- HAMM BRUCHER, L.: *La educación en el año 2000*. Madrid, Rialp, 1969.
- HERNÁNDEZ, I. y otros: *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires, Búsqueda, 1985.
- HOFFMAN, P.: *Hacia un mundo sin necesidades*. Buenos Aires, Eudeba, 1965.
- HUIZINGA, J.: *Homo ludens*. Buenos Aires, Emecé, 1968.
- HUXLEY, A.: *Un mundo feliz*. México, Editores mexicanos unidos, 1985.
- JANNE, H. y otros: *La civilización del ocio*. Madrid, Guadarrama, 1968.
- JANUS *Revista*. *La revolución del ocio*. Número 7. Monográfico. 1965.
- JÁUREGUI, R.; EGEA, F. y DE LA PUERTA, J.: *El tiempo que vivimos y el reparto del trabajo. La gran transformación del trabajo, la jornada laboral y el tiempo libre*. Barcelona, Editorial Paidós Ibérica, 1998.
- KOHL, H.: *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*. Barcelona, Ariel, 1972.
- LA BELLE, T.: *Educación No-Formal y cambio social en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1980.
- LAFARGUE, P.: *El derecho a la pereza*. México, Grijalbo, 1970.
- LANFANT, M. F.: *Sociología del ocio*. Barcelona, Península, 1978.
- LEIF, J.: *Tiempo libre y tiempo para uno mismo*. Madrid, Ediciones Narcea, 1992.
- LENS, J. y YAGÜE, J.: *La crisis de la Educación de Adultos. ¿Tecnocracia o participación?* Buenos Aires, Búsqueda, 1985.
- LEONTIEV, A.: *El hombre y la cultura. Problemas teóricos sobre educación*. México, Grijalbo, 1968.
- LINDER, S.: *La acosada clase ociosa*. Buenos Aires, Sudamericana, 1983.

- LOUGHLIN, A.: *Recreodinámica del adolescente. Motivación y tiempo libre*. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1971.
- MARCELLINO, N.: *Lazer e educação*. Campinas, Papirus Editora, 1998.
- : *Pedagogía da animação*. Campinas, Papirus Editora, 2000.
- MARCUSE, H.: *Cultura y sociedad*. Buenos Aires, Sur, 1968.
- : *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. México, Ortiz, 1968.
- : *Ensayos sobre política y cultura*. Barcelona, Ariel, 1972.
- Ó: *Eros y civilización*. Barcelona, Seix Barral, 1968.
- MARX, K.: *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*. México, Grijalbo, 1970.
- MASCARENHAS, F.: *Lazer como pratica de liberdade*. Goiania, Editora UFG, 2003.
- MASLOW, A.: *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del Ser*. Barcelona, Kairós, 1972.
- MAYO, E.: *Problemas humanos de una civilización industrial*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1959.
- McLUHAN, M. y CARPENTIER, E.: *El aula sin muros*. Barcelona, Laia, 1981.
- MEIER, A.: *Sociología de la educación*. La Habana, Ediciones de Ciencias Sociales, 1984.
- MERANI, A.: *Psicología genética*. México, Grijalbo, 1962.
- : *Psicología y pedagogía. Las ideas pedagógicas de Henri Wallon*. México, Grijalbo, 1969.
- MERINO FERNÁNDEZ, J.: *Programas de animación sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación*. Madrid, Narcea Ediciones, 2003.
- MUNNÉ, F.: *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. México, Trillas, 1989.
- NEFF, W.: *El trabajo, el hombre y la sociedad*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- NUNES PERES, A. y SOUSA LÓPEZ, M. (coord.): *Animação, cidadania e participação*. Portugal, Associação portuguesa de animação e pedagogía, 2006.
- ORWELL, G.: 1984. Barcelona, Editorial. Kraft, 1969.
- PACKARD, V.: *La sociedad desnuda*. Buenos Aires, Sudamericana, 1971.
- PACKARD, V.: *Los buscadores de prestigio*. Buenos Aires, Eudeba, 1962.
- : *Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito*. Campinas, Editorial Alinea, 2000.
- PAIN, A.: *Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.
- PAÍN, A.: *¿Recrear o educar? Memoria compartida sobre las actividades de la colonia de vacaciones «Zumerland» 1956-1969*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1994.
- PARKER, S.: *The future of work and leisure*. Londres, Paladin, 1972.
- PIAGET, J.: *Psicología y pedagogía*. Barcelona, Ariel, 1969.
- PIEPER, J.: *El ocio y la vida intelectual*. Madrid, Rialp, 1983.
- PUIG PICART, T.: *Animación sociocultural, cultura y territorio*. Madrid, Editora Popular, 1992.
- PUIG ROVIRA, J. y TRILLA, J.: *La pedagogía del ocio*. Barcelona, Laertes, 1987.
- PUIGGROS, A. y otros: *Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina*. Buenos Aires, Contrapunto, 1988.
- QUAGLINO, G. P. (comp.): *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formaciones di sé nell'età adulta*. Milán, Corina Editore, 2004.
- REBOREDO, A.: *Jugar es un acto político*. México, Nueva Imagen, 1983.
- REIMER, E.: *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Buenos Aires, Corregidor, 1973.
- RICHTA, R.: *La civilización en la encrucijada*. Madrid, Artiach, 1972.
- RIESMAN, D.: *Abundancia, ¿para qué?* México, FCE, 1965.

- : *Individualismo, marginalidad y cultura popular*. Buenos Aires, Paidós, 1974.
- : *Los cambios sociales. Fuentes, tipos y consecuencias*. México, FCE, 1968.
- RUSSELL, B.: *Elogio de la ociosidad*, en *Obras Escogidas*. Madrid, Aguilar, 1956.
- RYBCZYNSKI, W.: *Esperando el fin de semana*. Barcelona, Emecé Editores, 1992.
- SALAZAR BONDY, A.: *Educación y cultura*. Buenos Aires, Búsqueda, 1979.
- SARLO, B.: *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1994.
- SARTORI, G.: *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires, Taurus, 1997.
- SCHEINES, G.: *Juguetes y jugadores*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1981.
- SEBRELI, J.: *Mar del Plata, el ocio represivo*. Buenos Aires, Ed. L. Buschi, 1984.
- SNYDER, G.: *La actitud de izquierda en pedagogía*. México, Ed. Cultura Popular, 1986.
- SOUSA LOPES, M.: *Animação sociocultural em Portugal*. Amaranete, Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, 2006.
- SUE, R.: *El ocio*. México, FCE, 1982.
- TABARES FERNÁNDEZ, J.; OSSA MONTOYA, A. y ALONSO MOLINA BEDOYA, V. (comp.): *El ocio, el tiempo libre y la recreación en América Latina: problematización y desafíos*. Medellín, Editorial Civitas, 2005.
- TOURAINÉ, A.: *La sociedad postindustrial*. Barcelona, Ariel, 1973.
- TURÍN BRUHNS, H. (comp.): *Lazer e ciencias sociais. Diálogos pertinentes*. San Pablo, Ediciones Chronos, 2002.

- TURINO, C. (comp.): *Lazer nos programas sociais. Propostas de combate a violência e a exclusão*. San Pablo, Editora Anita Garibaldi, 2003.
- UNESCO: *Project d`etude comparative sur l'evolution des formes et des besoins de loisir en divers pays*. París, 1957.
- VARIOS: *La civilización del ocio*. Madrid, Guadarrama, 1968.
- VARIOS: *Alternativas de la educación*. Buenos Aires, Apex, 1978.
- VARIOS: *Aprender a ser*. Madrid, Alianza Universidad/ Unesco, 1978.
- VARIOS: *Nuevas actitudes en la relación pedagógica*. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1976.
- VARIOS: *Ocio y turismo*. Barcelona, Salvat, 1974.
- VARIOS: *Un nuevo tiempo libre. Tres enfoques teorico-prácticos*. México, Trillas, 1984.
- VEBLEN, T.: *Teoría de la clase ociosa*. México, FCE, 1974.
- VENTOSA, V.: *Evaluación de la animación sociocultural. Guía de orientación para animadores*. Madrid, Editorial Popular, 1992.
- : *Fuentes de la animación sociocultural en Europa. Del desarrollo de la cultura a la cultura del desarrollo*. Madrid, Editorial CCS, 2002.
- : *Perspectivas actuales de la animación sociocultural. Cultura, tiempo libre y participación social*. Madrid, Editorial CCS, 2006.
- VIDART, D.: *El juego y la condición humana*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 1999.
- WEBER, A.: «La dominación del tiempo libre». En *La revolución de los robots*. Buenos Aires, Eudeba, 1961.
- ZAMORA, R. y GARCÍA, M.: *Sociología del tiempo libre y consumo de la población*. La Habana, Ediciones de Ciencias Sociales, 1986.

