

# Educación para el tiempo libre

*Nelson Meléndez Brau*

## RESUMEN

La educación para el tiempo libre es un proceso de formación vitalicio. Está asociado con la educación para adultos, la educación continua, la educación no-formal, la educación informal y, en menor grado, con la educación formal. En el significado de educación para el tiempo libre se distinguen tres vertientes: 1) la valorización del ocio, producto de la preocupación de que no pase desapercibido, advirtiendo a las personas que tomen consciencia de que existe y que es importante; 2) enfatiza la preparación para el ocio e insiste en que hay que desarrollar aptitudes, destrezas y conocimientos para usarlo; como si fuese una técnica que se aprende; 3) asume una posición moralista y plantea que el ocio es una oportunidad para todo el mundo y que hay que usarla para el provecho personal, separándolo de todo lo que pueda sugerir conducta antisocial.

**Descriptores:** Tiempo libre, ocio, recreación, educación, constructivismo

## ABSTRACT

Free time education is a lifelong learning process. It is associated with adult education, continuing education, non-formal education, informal education and, to a lesser degree, formal education. As to the meaning of free time education, three interpretations can be distinguished: 1) appreciation of leisure, which is in danger of being dismissed by most people instead of being cherished as something very important in life; 2) preparation for leisure, which insists that aptitudes, skills, and knowledge be developed in order to use it properly as if it were something that is learned; 3) assumes a moralist position and holds that leisure is an opportunity that everyone has and should be used wisely for personal gain turning away from any suggestion of antisocial behavior.

**Keywords:** Free time, leisure, recreation, education, constructivism

## Un comentario sobre el estudio del tiempo libre

Si este artículo se hubiese escrito en inglés en lugar de español, posiblemente tendría el título *Educación para el Ocio* y no *Educación para el Tiempo Libre*. Esto se debe a que, en nuestra parte del mundo —me refiero a Latinoamérica y el Caribe, pero no a España—, el ocio tiene una malísima reputación en el imaginario popular. En estas partes, casi todo el mundo piensa que el ocio es algo malo y que se debe evitar a toda costa. En los medios de comunicación, particularmente la prensa escrita, se arremete constantemente contra este mal social que llama *ocio*. Los responsables de esta difamación tan generalizada sufren de un alto grado de desinformación y un mucho menor nivel de cultura. Por alguna razón que no acabo de entender, estos comunicadores con sus grados universitarios y todo, entienden que el ocio es sinónimo de vagancia y holgazanería; ciertamente nada bueno, y ahí les doy la razón. Pero, ¿qué les habrá motivado a usar, y seguir usando, una acepción tan baja para un concepto tan elevado? Resulta difícil creer que no conocen otro significado, uno más certero, más propio y también más digno, ¿o me equivoco? Me resisto a aceptar que lo hacen porque el ocio, así mal usado, añade morbosidad al contenido de la denuncia social que lanzan. Tiene que ser para atraer el ojo del lector nuevamente al lado negativo de las cosas. El ocio, así mal usado, parece un condimento que agrega una dosis adicional de toxina al escrito. Pero son muy injustos porque no contemplan ni emplean el significado más apropiado del ocio, la conceptualización que llevó al filósofo alemán Josef Pieper a declarar que el *ocio es la base de la cultura* (1963). La finalidad de este artículo no es necesariamente rescatar el significado del ocio, pero si eso se logra, me sentiré satisfecho. El propósito expreso del mismo es concienciar a quien lo lea de la importancia que tiene el tiempo libre a lo largo de nuestra vida y de lo conveniente que es educarse para su aprovechamiento. Por tanto, el título *Educación para el Tiempo Libre* para que no asuste ni ahuyente a aquellos que se han visto convencidos por la demonización del ocio.

Si se consultan las fuentes bibliográficas disponibles, se descubrirá una enorme cantidad de referencias sobre la educación para el tiempo libre, casi todas oriundas de España y una que otra de Latinoamérica. También, abundan las referentes al ocio y, en mucha mayor cantidad, las escritas en inglés sobre *leisure education*. Aparecerán, además, unas pocas que aluden a la educación para la recreación. Esto significa que los temas no son nuevos, pero también que tienen relevancia entre la comunidad internacional y que hay muchas personas interesadas en el

asunto. En cuanto al uso de los conceptos tiempo libre, ocio y recreación a lo largo del artículo, se intentará esclarecer, en la medida de lo posible, las distinciones entre estas tres construcciones sociales que, a simple vista, parecen tan similares.

De entrada, conviene aclarar que el estudio del tiempo libre, el ocio y la recreación no se considera una disciplina pura, como lo sería la economía y la sociología. Su estudio es un campo multidisciplinario en el cual convergen varias disciplinas y que se aborda usando los paradigmas de alguna de esas disciplinas o, en ciertos casos, de ninguna en particular. Una disciplina se caracteriza por contener un conjunto de teorías y técnicas de investigación que se han desarrollado para analizar unos fenómenos particulares y un conjunto típico de problemas, asuntos y preguntas con los que se concierne. La ventaja que posee una disciplina es que provee un marco de referencia para mirar el mundo y unos procedimientos para acercarse a la investigación. Su desventaja es la estrechez de esa mirada al mundo que acaba por limitar su observación desde otras ópticas. En el caso del tiempo libre, el ocio y la recreación, las teorías y los métodos de investigación de todas las ciencias sociales se pueden aplicar a su estudio. Es común que los estudiosos y profesores de este campo adopten un marco de referencia disciplinario o, a veces, una combinación de dos, rara vez más (Veal, 1993). En consecuencia, hay profesionales que estudian el tiempo libre, el ocio y la recreación desde la perspectiva de la psicología, la sociología, la economía, la antropología, la educación y la geografía, por mencionar las más comunes. Esta situación ha evolucionado a través de los años enriqueciendo el campo de estudio que nos concierne. El hecho de que tantas disciplinas puedan emplearse para estudiar nuestro campo, en lugar de ser una debilidad, le imprime vitalidad y amplitud.

Sin embargo, para los estudiantes que entran a los programas de estudio de este campo su carácter multidisciplinar puede crearles problemas. Generalmente, dichos estudiantes provienen directamente de la escuela superior y no tienen un anclaje o trasfondo en una disciplina en particular. Consecuentemente, por ello, se encuentran con la dificultad de darle sentido a todo el material que les llega desde una variedad de disciplinas sin tener las herramientas conceptuales y analíticas necesarias para descifrarlo. Basta recordar que un estudiante que entra al estudio de una disciplina tradicional emplea, al menos, tres o cuatro años para formarse. No obstante, el campo de estudio del tiempo libre no es el único que tiene estas características; lo mismo sucede con las diversas concentraciones en ciencias sociales, humanidades, educa-

ción, etc. Con el paso del tiempo, los alumnos se adaptan al funcionamiento en esa tierra de nadie disciplinaria, sobre todo si adoptan una de las llamadas disciplinas aplicadas, tales como: gerencia, planificación, mercadeo, rehabilitación, consejería, comunicaciones o conservación ambiental. La contribución de los egresados de estos programas de estudios multidisciplinarios probablemente sea más fácil de integrar a una sociedad en constante cambio y en necesidad de personas con alta capacidad de adaptación.

### Los inicios de la educación para el tiempo libre

Quienquiera que lea el célebre ensayo de Bertrand Russell, *Elogio de la ociosidad* (1989), seguramente se preguntará por qué la educación formal occidental ha sido tan mezquina al interesarse sólo por la persona que trabaja. Nadie pondrá en duda que el enorme acervo de información acumulada durante tantos siglos de reflexión, investigación y contemplación tiene una importancia colosal para la formación integral de la persona. Sin embargo, parece que quienes organizan este caudal de información piensan que, antes y después del trabajo, la persona deja de existir. Antes y después del trabajo está el tiempo libre, un espacio fértil para la educación. Este fenómeno moderno, producto de la revolución industrial, consiste en aquel período que está a la completa disposición del individuo después de haber atendido sus obligaciones laborales, familiares, domésticas y también sus necesidades fisiológicas. Entonces el ocio, entendido como actividad (Kelly, 1990) o experiencia (Mannell, 1997) y también la recreación, se escenifican dentro de este espacio social. El uso que se da a ese tiempo es de importancia vital para el desarrollo de la persona. El tiempo libre es la tercera dimensión de la vida y se vincula con todos los sistemas educativos.

Una de las primeras alusiones al concepto educación para el tiempo libre<sup>1</sup> se atribuye a Charles Brightbill, profesor de recreación de la Universidad de Illinois. Tan temprano como a finales de la década de 1950, Brightbill (1961) declaraba: “cuando hablamos de educación para el tiempo libre tenemos en mente el proceso de ayudar a todas las personas a desarrollar el aprecio, los intereses, las destrezas y las oportunidades para usar su ocio en forma personalmente gratificante”. Para entender con claridad cuán significativas son estas palabras, hay que colocarlas en el contexto de un Estados Unidos durante la era de la posguerra, cuando el triunfo militar había estimulado, entre otras cosas, un desarrollo económico sin precedentes que prometía una edad dorada de abundancia y bienestar. Dentro de esta nueva era por

venir se vislumbraba el disfrute del ocio como nunca antes, gracias a los avances extraordinarios en la productividad industrial y el concomitante aumento en la riqueza nacional. Muchos estudiosos en el campo del ocio y la recreación auguraban una era dorada de ocio para la población en general (Kaplan, 1960; Brightbill, 1961; Kerr, 1962). Sin embargo, estos mismos daban la voz de alerta sobre lo que llamaron *el problema del ocio*, insinuando que lo que parecía ser una gran oportunidad para el bienestar general, podía también ser un grave problema. Robert Lee (1964), en su estudio de la religión y el ocio, advirtió que, ante la inminente llegada de la era del ocio para los norteamericanos, estos tenían que aprender a distinguir entre los usos edificantes o los trágicos de este nuevo recurso. Hasta el crítico social de corte progresista Paul Goodman (1962) le sirvió de eco a esta voz alarmista, sugiriendo que el ocio “amenazaba a la nación con un problema aterrador de gente dada a la haraganería y metida en aprietos”. Curiosamente, lo que inicialmente se identificó como un enorme beneficio de la nueva era de prosperidad americana, se tiñó inmediatamente de un potencial negativo de grandes proporciones. De aquí que el inicio de la educación para el tiempo libre se diera en el seno de esta aparente contradicción entre lo provechoso y lo dañino del ocio. Como consecuencia de esta doble noción del ocio, como un bien y potencialmente como un mal, nació la necesidad de educar para el ocio. No obstante, lo reciente de este discurso, en realidad, no tiene nada de novedoso, pues Séneca, el filósofo estoico romano, en uno de sus diálogos titulado *De Otio*, que se estima publicó en el año 62 de la Era Cristiana, advertía que no todos están preparados para el ocio al declarar que “el ocio sin estudio es muerte y sepultará al hombre en vida”.

La amonestación de Séneca probablemente tenía un sentido distinto a la preocupación expresada por los estudiosos norteamericanos. Al hablar de estudio (la palabra usada en la frase original es *literis*), el filósofo hacía referencia a la necesidad de tener un cierto nivel de cultura para poder hacer buen uso del ocio. En este sentido, sólo los hombres cultos podían beneficiarse de él; los que no lo eran, se arriesgaban a la desgracia. Por otro lado, lo que parece preocupar a los norteamericanos se puede desglosar en varios subtemas. En primer lugar, tenemos la preocupación de que el ocio no pase desapercibido, se advierte que es imperativo que las personas tomen consciencia de que existe y, más importante aún, de que es valioso. Esto, de por sí, es un ejercicio cuesta arriba, dada la influencia puritana y el fuerte arraigo de la ética del trabajo entre la población en general. En segundo término, se insiste en

que hay que desarrollar ciertas aptitudes, destrezas y conocimientos para usarlo; como dicen Harper y Hultsman en su ensayo crítico de 1993: “la educación para el ocio moderna presupone que el ocio es una técnica que se aprende”. En tercera y última instancia, el ocio es una oportunidad que se le presenta a todo el mundo y hay que usarla para el provecho personal. Tal noción imparte el toque moralista al tema del ocio, separándolo de todo lo que pueda sugerir conducta antisocial. De todos estos subtemas, el que más ha marcado el desarrollo de la educación para el ocio, particularmente en Norteamérica, es el segundo; es decir, la preocupación por el entrenamiento para la práctica del ocio (y el uso del tiempo libre). Los propulsores de esta visión se limitan a sugerir que lo único que hace falta para educarse adecuadamente para el tiempo libre es desarrollar destrezas y habilidades en una variedad de actividades que sean apetecibles al individuo. Visto desde esta óptica, las prácticas de ocio se reducen a una mera diversión, válvula de escape o matatiempo y, por consiguiente, en una experiencia segmentada y, en última instancia, desconectada de la vida como un todo integrado.

Consciente o inconscientemente, ésta ha sido la interpretación predominante en la educación para el ocio desde los primeros postulados y textos que aparecieron promoviendo esta nueva vertiente educativa. Algunos ejemplos importantes incluyen el postulado nacional de política y posición de la National Recreation and Parks Association (NRPA) publicado en 1972 y titulado *Education for Leisure*, también, *Leisure Education and Quality of Life*, trabajo de Mundy y Cannon (1975), *Of Leisure: Education for the Future*, de Rumstein (1976), *Therapy and Leisure Education*, de Gunn y Peterson (1978), *Leisure Education: Theory and Practice*, de Mundy y Odum (1979), *Education for Leisure*, de Hunt (1981). Hasta documentos internacionales, como la Carta Internacional de Educación para el Ocio, de la Asociación Mundial de Tiempo Libre y Recreación (WLRA), aprobada 21 años después del postulado de la NRPA (1993), que declara: “La educación para el ocio es un proceso de aprendizaje vitalicio que incorpora el desarrollo de actitudes, valores, conocimientos, destrezas y recursos relacionados al ocio”. Y añade: “los sistemas formales e informales de educación se encuentran en una posición central para implantar la educación para el ocio y facilitar el acercamiento del individuo a este proceso”. Declaraciones como esta última han servido para legitimar la interpretación dominante de la educación para el ocio como el aprendizaje de un conjunto de técnicas. Esta influencia se ha propagado por diversas partes del mundo como se nota en la postura de los profesores

israelitas Atara Sivan y Hillel Ruskin (1993), quienes sostienen que: “La educación para el ocio es un proceso dirigido, metódico y estructurado para reconocer el derecho que tiene el individuo al ocio y a su uso sabio; cuyo objetivo es impartir y promover patrones de conducta de ocio deseables”.

También, la profesora brasileña Lenea Gaelzer comparte la doble noción de bien y mal que esbozaron los norteamericanos, y de hecho ese es el título de su libro pionero en Latinoamérica, publicado en 1979 y titulado: *Ocio: bendición o maldición*<sup>2</sup>. Sin embargo, Gaelzer se distancia de los norteamericanos al defender la posición de que la educación para el ocio debe enfocarse en el desarrollo de valores y actitudes positivas respecto al uso del tiempo libre y no necesariamente al cultivo de destrezas para su uso. También, aboga porque la escuela sea el entorno alrededor del cual gravite la educación para el ocio, proponiendo el concepto de la escuela de doce meses. A pesar de esto, reconoce, como lo hace su colega argentino Juan Carlos Cutrera en su ensayo de 1973, *La recreación y sus alcances psicosociales*, que la persona con mayor nivel cultural e intelectual está “más capacitada para adaptarse y sensibilizarse sacando provecho de las motivaciones artísticas, literarias, deportivas y contemplativas del ocio”. En esta reflexión, sentimos nuevamente la influencia imperecedera de la amonestación de Séneca por reconocer el estudio, por así decirlo, como prerrequisito para del ocio.

A manera de contraste, algunas conceptualizaciones de la educación para el tiempo libre (y el ocio) provenientes del mundo hispanohablante presentan unos abordamientos algo distintos. El profesor colombiano Tomás Bolaño argumenta en su texto de 2001 que “la educación para el tiempo libre debe preparar al individuo para salir de sí mismo, vivir para sí y su comunidad; es decir, para actuar en libertad”. También, el profesor español Manuel Cuenca, en un ensayo de 1992, declara que:

...la educación del ocio, en cuanto facilitadora de vivencias lúdicas, festivas y consiguientemente extraordinarias, está llamada a ser un nuevo foco de transformación de la realidad escolar. La nueva realidad escolar apuesta por vivencias en que la alegría o la satisfacción personal y comunitaria posibiliten el desarrollo de valores humanistas y desinteresados.

La profesora argentina Inés Moreno, en su texto de 1994, ofrece una línea integradora cuando dice:

La escuela puede y debe generar acciones que permitan el aprendizaje de los modos de ocupar el tiempo, estos aprendizajes se

centran en: Conocer y comprender que el tiempo es un recurso no-renovable. Tomar consciencia de que el tiempo es sinónimo de vida y que existe un tiempo para sí mismo. Tomar consciencia de actitudes que favorecen el proceso de hacerse cargo de sí mismo y del tiempo.

De cierto modo, la disyuntiva entre los diversos enfoques de la educación para el tiempo libre y ocio se ancla en el debate filosófico entre *tener* y *ser*. El enfoque dominante ha promovido el *tener*, ya sea desde la perspectiva de adquirir destrezas y conocimientos para la práctica del ocio, como desde la que predica el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones en cuanto a las opciones disponibles para el uso del tiempo libre y la selección de actividades de ocio.

El filósofo existencialista francés Gabriel Marcel (1949), en su crítica al materialismo, desarrolló la tesis central en torno a la distinción entre estas dos situaciones. Para él, “todo realmente desemboca en la distinción entre lo que tenemos y lo que somos”. Lo que tenemos, argumentaba, posee dos naturalezas: una cuya existencia es externa a nosotros, es decir, nuestras posesiones como la casa, el carro, los juguetes, etc.; la otra, no del todo externa a nosotros, pero sí cosificada, materializada e intelectualizada, es como si algo se nos añadiera; de tal manera tenemos trabajo, diversiones, roles, sentimientos, dolores, secretos, un cuerpo así o asao y hasta ideas. De cualquier manera, tener, ya sea como posesión o como implicación, es algo de afuera y distinto a lo de adentro, al ser. De acuerdo con Marcel “lo que tenemos nos puede tener”, en el sentido de que podemos estar a la merced de nuestras posesiones, estas nos pueden esclavizar en la medida en que nos aferramos y dedicamos a ellas. ¡Se convierten en tiranas! No es difícil observar en la vida real esta reflexión cuando pensamos, por ejemplo, en la importancia desmedida que le puede dar una persona a un auto de una marca prestigiosa, que, por tenerlo, sacrifica e invierte no sólo dinero, sino tiempo, esfuerzo, concentración y hasta sentimientos. Marcel añade que la afición por tener reduce la libertad humana a una cuestión de elegir y seleccionar, es decir, a un asunto de autonomía, y cree que esto hace que la libertad y la vida misma se pueda administrar como se hace con una empresa, tomando decisiones aquí y allá. Ser, en contraste, se refiere a estar vitalmente entretejido con un acto creativo en el que lo se posee queda sublimado completamente y transformado en ser. Dice Marcel: “lo que somos se traga lo que tenemos y nuestras posesiones se convierten en liberadoras”. La persona apasionada por la música usa su instrumento musical para liberar su creatividad. Quien

hace jardinería con pasión, usa el jardín para liberar su sensibilidad y creatividad. El que hace buceo con emoción, usa el equipo para transportarse a un mundo de gran belleza. En este caso, lo que se tiene, la posesión, deja de ocupar el centro de atención y se convierte en un vehículo, un instrumento, para generar sentimientos sublimes, intrínsecos al ser; uno es el músico, el jardinero o el buzo.

En conclusión, se observa que la educación para el tiempo libre, desde sus inicios hasta el presente, ha tomado dos vertientes principales en cuanto a su enfoque. El primero de estos hace hincapié en la toma de consciencia sobre el tiempo libre y el ocio, es decir, que el mismo existe como un recurso a la disposición del individuo y, más importante aún, que tal recurso es de gran valor para el bienestar personal y social. Consecuentemente, se exhorta a la gente que desarrolle valores positivos relativos al tiempo libre y al ocio y que los incorpore a sus vivencias cotidianas. Lo que se propone es un cambio de paradigma en el sentido de que se sustituya el desprecio y la falta de atención hacia el tiempo libre por el reconocimiento y aprecio del mismo. La segunda vertiente es la que concibe el ocio como una técnica. Esta postura sostiene que a las personas se les debe ofrecer algún tipo de adiestramiento para que desarrollen destrezas, aptitudes y conocimientos relacionados a la práctica de un repertorio amplio de actividades de ocio. Este repertorio es propio de las diversas etapas del ciclo de crecimiento y también de otras variables, como, por ejemplo, el género sexual, el nivel socioeconómico y el nivel educativo, entre otras, e irá cambiando conforme la persona pase de una etapa a otra durante el curso de la vida. Esta capacitación para el uso del tiempo libre y la práctica del ocio se da en el marco de una variedad de instituciones sociales, sean estrictamente educativas o no. La línea de énfasis moralista que se ha mencionado anteriormente en este artículo como una tercera vertiente ha perdido importancia en la comunidad de estudiosos del tema y por tiene poca vigencia hoy día.

### La educación para el tiempo libre y los sistemas de educación

La educación para el tiempo libre ha sido asociada con otros tipos de educación que no se consideran formales; entre estos se incluye la educación para adultos, la educación continua, la educación no-formal y la educación informal. De acuerdo con las fuentes más citadas en la literatura profesional, la educación para adultos se inició en Inglaterra al comienzo del siglo 18 y posteriormente en Estados Unidos a mediados del mismo siglo (Dobbs, 1919; Kett, 1994). La educación para adultos

es la práctica de enseñar y educar adultos, generalmente en el lugar de trabajo o a través de programas de extensión o educación continua en escuelas y universidades. Inicialmente, esta educación se enfocó en los institutos de mecánicos, los programas de alfabetización, las bibliotecas, la participación en instituciones y procesos sociales y políticos, la auto-ayuda, el auto-mejoramiento y hasta la religión. Posteriormente, surgió el énfasis en la educación obrera y, finalmente, el desarrollo de escuelas para adultos en consorcio con colegios y universidades. En contraste, la educación continua se puede referir a dos tipos de formación. La primera es un tipo de educación post-secundaria en el sentido de que se asume después de poseer un título académico y se hace por interés propio en lugar de estar diseñada para obtener un grado formal o una certificación. El segundo tipo es la educación que se requiere en alguna profesión licenciada para que el profesional en cuestión pueda mantener su licencia de ejercer. La educación continua es similar a la educación para adultos en tanto que se ofrece a los adultos, particularmente aquellos que sobrepasan la edad universitaria. Sin embargo, se distingue de ésta porque casi nunca incluye instrucción básica, como alfabetización o entrenamiento vocacional. Como sugiere su nombre, se presume que el estudiante ya tiene una educación y simplemente la continúa.

La educación no-formal y la informal responden a otro origen. A finales de la década de 1960, después de una conferencia internacional sobre educación celebrada en Williamsburg, EE UU, se identificó lo que se calificó como una crisis educativa mundial (Coombs, 1968). Entre otras cosas, había preocupación por unos currículos inapropiados, se notó que el crecimiento económico y el educativo no estaban sincronizados, que los empleos en el mundo del trabajo no surgían de la preparación educativa y que muchas naciones confrontaban problemas para financiar la educación general. La conclusión fue que los sistemas educativos sufrían problemas de adaptación a los cambios socioeconómicos de su alrededor y que estaban atrasados por su propio conservadurismo y la inercia social. Era evidente que los cambios en las políticas educativas iban a tener que surgir, no del sistema educativo formal, sino de la sociedad en general. En reacción, la Organización Educativa, Científica y Cultural de las Naciones Unidas (UNESCO) lanzó la noción de la *sociedad de aprendizaje*, dentro de la cual sería posible la *educación vitalicia*. De ahí surgió una categorización tripartita de los sistemas de aprendizaje, que incluye la educación formal, la

informal y la no-formal. La distinción entre las tres la expresan con claridad Coombs, Prosser y Ahmed (1973).

- Educación formal es el sistema educativo jerarquizado, estructurado y cronológicamente graduado que corre de la escuela primaria a través de la universidad e incluye, además de estudios académicos generales, una variedad de programas e instituciones para el entrenamiento técnico y profesional a tiempo completo.
- Educación informal es el verdadero proceso vitalicio a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia cotidiana y de las influencias educativas y recursos en su entorno: de familia y vecinos, del trabajo y el juego, de los mercados, la biblioteca y los medios de comunicación.
- Educación no-formal es cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido, ya sea operando por separado o como aspecto importante de alguna actividad más amplia, cuya intención es servir a una clientela identificable y a unos objetivos de aprendizaje.

La distinción entre un sistema y otro es mayormente administrativa. La educación formal se vincula a las escuelas y a las instituciones de instrucción. La no-formal se relaciona con grupos comunitarios y otras organizaciones. La informal cubre lo que queda, es decir, la interacción con familiares, amistades y colegas de trabajo. Como sugiere Fordham (1993), estas definiciones no implican categorías cerradas y puede haber traslapeo entre una y otra. La dificultad para mantener la rigidez entre estas categorías es que la gente frecuentemente organiza eventos educativos como parte de su vida cotidiana haciendo que las líneas que demarcan un tipo de educación y otro se suavicen. Por ejemplo, dentro del contexto de la educación formal los educandos pueden, por iniciativa propia, aprender unos de otros y construir un conocimiento al margen de los currículos formales.

¿En cual de los diversos sistemas educativos se ubica la educación para el tiempo libre: en el formal, en el no-formal, en el informal, en la de adultos o en la continua? A juzgar por lo que se ha propuesto desde la década de 1960 hasta el presente, es razonable responder que ¡en todos!

En prácticamente todos los escritos pioneros producidos por los norteamericanos se proponía la integración de la educación para el

tiempo libre al currículo escolar formal, generalmente en la forma de instrucción en destrezas y conocimientos relacionados con las artes y la actividad física. Este enfoque no representó innovación alguna, puesto que estas materias curriculares existían hace siglos dentro de la llamada educación clásica que, entre otras materias, incluía la literatura, la poesía, la música, el drama y la gimnasia. Desde esta perspectiva, la educación para el tiempo libre ha existido desde la época de apogeo de la cultura griega y forma parte integral de la llamada educación en las humanidades. Sin embargo, hubo algunos modelos de educación para el tiempo libre que se diseñaron para insertarse dentro del sistema escolar formal y que se apartan un poco del esquema antes mencionado. La profesora Jean Mundy de la Universidad Estatal de Florida los llama *modelos curriculares*. Algunos de los ejemplos más representativos de este género incluyen los siguientes:

- *Alcance y Secuencia de la Educación para el Ocio*: Este modelo, desarrollado a mediados de la década de 1970 en la Universidad Estatal de Florida, está basado en la identificación de un conjunto de objetivos terminales en las áreas de autoconsciencia, consciencia del ocio, actitudes, toma de decisión, interacción social y destrezas en actividades de ocio. En total, los objetivos suman 107 y se refieren a conductas que los individuos deben exhibir como resultado del proceso de instrucción. La meta general del modelo es que la gente pueda realzar su calidad de vida en el ocio.
- *Proyecto de Avance en Educación para el Ocio*: Surgió de la Asociación Nacional de Parques y Recreación (NRPA) poco después de 1972 y se configuró en ocho metas para infundirlas al currículo escolar. Este modelo se diseñó para ser integrado a cualquier nivel y cualquier materia escolar y no como un área de contenido curricular separada. Consecuentemente, se incluyó contenido relacionado con las ocho metas dentro de las guías de estudio de cada nivel y materia escolar de K a 12.
- *Currículo de Educación para el Ocio*: Desarrollado por la Comisión para el Desarrollo Curricular de Israel en 1993, es un esquema de educación para el ocio dentro del sistema educativo y abarca de K a 12. Este modelo se concibió como una combinación de los dos anteriores, es decir, como una materia curricular separada y, además, como un contenido a infundir en el currículo escolar. También se construyó alrededor de tres conjuntos de objetivos en las áreas de conocimiento, compren-

sión y consciencia; conductas hábitos y destrezas, y finalmente emociones y actitudes.

En el contexto de la educación no-formal es donde quizás se ha dado la mayor cantidad de propuestas de educación para el tiempo libre. Esto es así porque, desde que este tipo de educación entró en el ámbito de la provisión de servicios recreativos, particularmente en el sector público, allá para el inicio de la década de 1960, prácticamente todas las agencias gubernamentales de recreación han ofrecido alguna forma de educación relacionada con el uso del tiempo libre. En la amplia mayoría de los casos, esta oferta estuvo y está circunscrita a la instrucción en una u otra modalidad recreativa, como puede ser un deporte, un tipo de actividad artística o algo por el estilo. Las diversas clases de dibujo, baloncesto, macramé, yoga, etc., que ofrecen los distintos departamentos y oficinas de recreación municipales son uno de los pilares de su oferta recreativa (el otro es la organización de torneos y competencias deportivas). Además del sector público, en el sector privado la educación para el tiempo libre en la forma de instrucción para actividades de ocio tiene un origen mucho más antiguo. Por ejemplo, se podría argumentar que las clases de piano para aficionados se han ofrecido desde que se inventó y popularizó el instrumento en el siglo 15. En fechas más remotas seguramente podríamos encontrar ejemplos a plenitud de instrucción en destrezas relacionadas con las artes y la actividad física, siempre fuera del sistema de educación formal. Hoy día, la amplitud y variedad de ofertas es sobrecogedora, desde las clases de "baby ballet" hasta los campamentos de fútbol. La mayoría de estas ofertas educativas tienen un nivel metodológico muy simple, en el que se avanza de un nivel de destrezas a otro, a veces siguiendo unos objetivos conductuales igualmente sencillos. No obstante, existen también otros modelos más sofisticados, como los desarrollados por las profesoras norteamericanas Peterson (1984) y Mundy (1998). De acuerdo con ambas autoras, estos modelos se ubican en la categoría de Planificación de Sistemas. En esencia lo que plantean es que la educación para el tiempo libre debe abordarse como un sistema, es decir, un todo compuesto de partes. Cada una de estas partes se planifica de modo que se constituya en un componente relacionado con unos resultados conductuales. El modelo de Mundy, que se ilustra a continuación, sugiere que educar para el tiempo libre implica, por un lado, hacer que los individuos tomen consciencia de sí y de lo que es el ocio y, por otro, que también adquieran destrezas para el ocio y conozcan qué recursos aplicar para su práctica. Las conductas que resultan de lo

anterior están todas dirigidas a realzar la calidad de vida usando el ocio como un medio.

MODELO DE EDUCACIÓN PARA EL OCIO - MODELO DE MUNDY

<b>Componente</b>	<b>Resultado Conductual</b>
Consciencia sobre el ocio	Usar el conocimiento sobre el ocio y las experiencias de ocio para realzar la calidad de vida mediante el ocio
Consciencia de sí mismo	Usar el conocimiento de sí al tomar decisiones que realzan la calidad de vida mediante el ocio
Destrezas de ocio	Poseer las destrezas de ocio para dirigir la vida y las experiencias de ocio hacia el logro de metas realistas y autodeterminadas
Recursos de ocio	Usar los recursos de ocio para enriquecer y realzar las experiencias de ocio.

Aparte de la vertiente de educación para el tiempo libre descrita anteriormente, es decir, la que se enfoca en adquirir destrezas para el ocio y también en concienciar sobre su existencia, existe otra menos conocida. Esta se ha llamado *educación no-formal mediante la recreación*, en cuyo enfoque se trastoca la posición de las actividades de recreación y ocio y, en lugar de ser la finalidad, de la propuesta educativa, se convierten en un medio. La razón de ser de esta modalidad es que se presume que la gente —sobre todo los jóvenes— aprenden mejor cuando se recrean. Por tanto, la metodología de esta vertiente consiste en diseñar actividades recreativas que tengan como propósito enseñar algo que, usando otro método, no sería eficaz. A pesar de su potencial pedagógico, sólo unas pocas experiencias de *educación no-formal mediante la recreación* se han dado en el ámbito escolar, típicamente estas las organizan e implantan entidades comunitarias o de asistencia social. Generalmente, la clientela de estas entidades y a quienes se ofrece esta modalidad educativa es a comunidades marginadas o de escasos recursos. De tal manera, este tipo de educación es un complemento a la educación formal, si es que se tiene acceso a ella. La abundancia de ofertas de esta naturaleza en Latinoamérica, particularmente en la década de 1970, culminó en el primer Simposio Internacional de Educación No-formal Mediante la Recreación, celebrado en Caracas, Venezuela, en diciembre de 1979. El simposio lo auspició la Organización de Estados Americanos, la Asociación

Mundial de Tiempo Libre y Recreación y el Ministerio de Educación Venezolano. La participación de la región latinoamericana fue masiva y marcó un hito en la educación no-formal ya que, de acuerdo con la profesora boliviana Carmen Cisneros, hasta ese momento tradicionalmente en Latinoamérica el énfasis en los programas de educación no-formal se había localizado en las áreas de:

- formación técnica, vocacional y ocupacional,
- educación de adultos y alfabetización funcional,
- programas de extensión agrícola, y
- programas de desarrollo de la comunidad.

Otra avenida que ha tomado la educación para el tiempo libre es la educación continua y, en menor grado, la de adultos. Si bien es cierto que la educación continua se ha concebido, en parte, como una manera de usar el tiempo libre por individuos que ya poseen un grado de educación formal, es igual de cierto que buena parte de las materias tratadas en sus cursos tiene una temática de ocio. De esta manera, la educación continua tiene una doble significación relativa a la educación para el tiempo libre. A manera de ejemplo, la División de Educación Continua y Estudios Profesionales de la Universidad de Puerto Rico ofrece unos 241 cursos en su programa de enero a mayo de 2007. De este total, 128 (53%) tiene un contenido de ocio. Esta entidad, fundada en 1957, ha crecido notablemente en el volumen y la variedad de su oferta educativa a través de los años. Lo mismo ha sucedido en todas las otras instituciones que tienen programas análogos, como, por ejemplo, la Universidad del Sagrado Corazón y la Universidad Católica. Tal crecimiento es testimonio de la demanda que existe en la comunidad por este tipo de producto.

El último sistema educativo en el marco del cual se da la educación para el tiempo libre es el informal. Según se discutió anteriormente, este es un proceso vitalicio de aprendizaje en el que influye el entorno cotidiano del individuo. Dada su naturaleza, su oferta es prácticamente imposible de cuantificar como se puede hacer con la de los otros sistemas educativos ya mencionados. Aquí no hay entidades que se puedan identificar y cuyos programas se puedan precisar en cuanto a volumen y contenidos; estamos ante un fenómeno educativo fundamentalmente, amorfo en el que influyen “familia y vecinos, el trabajo y el juego, los mercados, la biblioteca y los medios de comunicación” (Coombs y otros, 1973). En el campo de estudios del ocio se ha estable-

cido la influencia de lo cotidiano en la socialización hacia las prácticas de ocio. El sociólogo norteamericano John Kelly declara que:

El uso del tiempo libre y el ocio es un elemento integral de un espacio social compuesto de interacción familiar, el hogar, el vecindario y la comunidad. El contexto social del ocio, cualquiera que sea la influencia de la condición social sobre el estilo de vida, es más familiar que económico, más un asunto de comunidades inmediatas que de estratificación social.

Además, añade: “casi todas las actividades de ocio se realizan al menos con una otra persona y tres de cada cuatro de estas son familiares” (1987).

Ken Roberts, sociólogo británico, coincide con Kelly (1978) cuando expresa:

[...] la influencia de la familia sobre el uso del tiempo libre y el ocio se deriva de su posición central en la estructuración de contactos sociales. A pesar de la influencia del ingreso, el nivel social y el tiempo disponible asociado con las diferentes ocupaciones, el trabajo es —normalmente— un influencia menos potente que la familia en la construcción de contactos personales.

De manera similar y en tiempos más remotos, otros sociólogos británicos, como Robert y Rhona Rapoport (1975), han comprobado, a través de múltiples ejemplos, la influencia de la de familia como un grupo de ocio, es decir, aquella con la cual las actividades de ocio se aprenden y disfrutan. De acuerdo con los datos levantados por varias encuestas nacionales en diversos países, la familia no sólo configura un grupo de ocio, sino que también usa el ocio para asegurarse una vida familiar satisfactoria. Estudios holandeses también han confirmado la importancia de la familia nuclear como medio de socialización de ocio. Estos indican que aquellas actividades de ocio que se emprenden a una edad ya algo avanzada están determinadas más por las experiencias familiares tempranas que por otras variables influyentes, como, por ejemplo, nivel socioeconómico y edad (Kamphorst & Spruijt, 1983).

En Puerto Rico, el único estudio realizado dentro de esta línea de investigación (Meléndez, 1999) no sustenta las posiciones anteriores. En la tabla presentada más adelante se identifican siete posibles influencias sobre la adopción de prácticas de ocio. Se apreciará que el único miembro familiar influyente en este sentido, y no mucho, es la madre, quien fue identificada como la agente socializadora en una de

cada diez (9.6%) instancias. Sin embargo, los resultados del estudio indican que tres de cada cuatro actividades (75.3%) fueron autoiniciadas, lo cual desvaloriza el rol socializador recreativo de la familia. Da la impresión de que la misma relega esta función a otros grupos sociales. Una posible explicación de este fenómeno es que los miembros no tengan o no sientan tener las competencias necesarias para iniciar directamente a los suyos en las prácticas de ocio.

¿QUIEN ME INICIÓ EN LA ACTIVIDAD?<sup>3</sup>

<b>Agente socializador</b>	<b>Por ciento de menciones</b>
1. Yo mismo	75.3
2. Madre	09.6
3. No familiar	07.9
4. Toda la familia	02.7
5. Hermano (a)	01.8
6. Padre	01.3
7. Esposo (a)	01.3

Después de analizar la relación entre los diversos sistemas educativos y la educación para el tiempo libre, no es difícil concluir que la misma no es una novedad y que, además, está más difundida de lo que uno se imagina. También es fácil discernir que la educación para el tiempo libre se da con más frecuencia dentro del sistema de educación informal que entre todos los otros que se han discutido. Por tanto este artículo está fundamentado en tal realidad y dirigido a hacia la toma de conciencia sobre sus innumerables manifestaciones y repercusiones, tanto individuales como colectivas.

Un comentario final sobre la educación para el tiempo libre es necesario para reconocer la existencia de otra manera más en que se ha concebido dicha modalidad educativa. Esta es la interpretación que concibe la educación para el tiempo libre como la preparación formal para quienes se interesan por hacer una carrera profesional en el campo del ocio y la recreación (Goodale & Godbey, 1988). Se hace mención a tal interpretación sólo para aclarar que la misma está muy alejada de la corriente principal discutida en estas páginas y que no representa una noción a la que se le haya dado atención en la comunidad de estudios del ocio. La preparación profesional dentro de este

campo está bien documentada y sólo guarda relación tangencial con el tema de este artículo.

## Hacia una revaloración del tiempo libre

El interés fundamental que nos trae aquí es abrir un espacio de discusión y reflexión sobre el tiempo libre y la educación en todas sus manifestaciones. Esto se hace con la intención de acercarse a la educación para el tiempo libre como un proceso vitalicio de formación en valores, actitudes, conocimientos y destrezas para el ocio. Además, se pretende hacer unos comentarios sobre los efectos del tiempo libre en nuestro entorno y la función del ocio en una sociedad en continuo proceso de cambio.

Entre otras cosas, la educación para el tiempo libre persigue:

- promover la educación para el tiempo libre como un proceso vitalicio pertinente a todas las etapas del ciclo de vida;
- enfatizar la educación integral y no la especializada o fragmentada, ¡educación para la vida y no sólo educación para el trabajo!;
- descubrir, añadir y enfatizar elementos de ocio en el contenido curricular de los sistemas de educación formal;
- identificar la conectividad entre las materias curriculares y las actividades extracurriculares;
- facilitar el desarrollo de la imaginación creativa;
- fomentar la facultad de emitir juicios críticos;
- desarrollar un sentido de responsabilidad social;
- potenciar a los estudiantes para que asuman la responsabilidad por identificar y satisfacer sus necesidades de ocio;
- crear oportunidades para el desarrollo de enlaces sociales necesarios para aumentar y fortalecer los vínculos grupales dentro de la comunidad;
- integrar los servicios recreativos comunitarios con oportunidades educativas dentro y fuera de la comunidad;
- involucrar a los residentes de las comunidades en la planificación colectiva de servicios socioculturales comunitarios y, también, a asumir las responsabilidades por sus desenlaces.

El propósito y contenido de este artículo se fundamenta en la siguiente creencia: *la posibilidad de disfrutar del tiempo libre es un derecho del ser humano tanto como lo es el acceso a la educación*. La Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada en 1948 por

la Asamblea General de las Naciones Unidas reconoce esta noción y la expresa en los artículos 24 y 27, a saber:

- Artículo 24: Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.
- Artículo 27: Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente de la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

El tiempo libre presenta la posibilidad de enriquecer la vida por medio de la participación en actividades de ocio, incluyendo las artes, las ciencias, el contacto con la naturaleza, los viajes y la actividad física, entre muchas otras. El tiempo libre es importante en todas las fases de la vida, desde la infancia hasta la vejez y en los entornos urbanos tanto como rurales. Las actividades realizadas en el tiempo libre ofrecen al hombre la oportunidad de desarrollar sus facultades esenciales; el libre desempeño de la voluntad, la toma de decisiones ponderadas, la sabiduría, el sentido de responsabilidad social y la capacidad creativa. Contrario a lo que muchos puedan pensar, las actividades de tiempo libre asumen una enorme variedad de formas de expresión humana y no se limitan a nada en particular. El tiempo libre es la tercera dimensión de la vida.

### La educación para el tiempo libre en el marco del constructivismo

Como reflexión final, se ofrecen unos comentarios breves sobre el constructivismo para sugerir que el aprendizaje relativo a las prácticas de ocio se encuadra muy bien dentro de esta teoría del conocimiento. Esto porque de cierto modo la perspectiva constructivista desemboca en el ejercicio de lo que Ortega y Gasset llama la actividad vital, de la cual decía: “El valor de la vida —su sentido si se quiere— se encuentra en lo que se hace no en lo que se sale de ella. Como decía Goethe; Cuanto más lo pienso, más evidente me parece que la vida existe simplemente para ser vivida” (1976).

El constructivismo no es un concepto nuevo; tiene sus raíces en la filosofía y ha sido aplicado a la sociología, la antropología, la psicología cognitiva y la educación. El filósofo italiano Giambattista Vico, posiblemente el primer constructivista, comentó en un escrito de 1710 que “uno sólo sabe algo si lo puede explicar” (Yager, 1991). Emmanuel

Kant, filósofo alemán, elaboró más esta noción sugiriendo que los seres humanos no son recipientes pasivos de información. Quien estudia, toma activamente el conocimiento lo conecta a un conocimiento previamente asimilado y lo hace suyo construyendo su propia interpretación (Cheek, 1992).

Se ha dicho que el constructivismo se ha convertido en una teoría de aprendizaje que se originó en una teoría del saber. Voces tan tempranas e influyentes como la del filósofo norteamericano John Dewey se unieron al debate sostenido en el siglo veinte en torno a la manera en que los estudiantes aprenden y cómo las escuelas pueden ser capaces de fomentar ese aprendizaje. Para Dewey, la educación es un proceso interno en el que, quien aprende, usa conocimientos y experiencias previas para formar significado y para construir nuevos conocimientos. Jean Piaget, filósofo suizo, coincide con esta noción, pero desde una perspectiva biológica sugiriendo que el organismo se enfrenta a nuevas experiencias y eventos e intenta asimilarlos a estructuras cognitivas existentes o intenta ajustar dichas estructuras para acomodar la nueva información. Dichas estructuras cognitivas, o esquemas, se forman y reforman basándose en experiencias, creencias, valores, historias socioculturales y percepciones previas.

*El conocimiento lo construye activamente quien aprende, no lo recibe pasivamente del ambiente.* Este enunciado recoge lo que se conoce como el constructivismo personal, un principio sobre el aprendizaje que se le acredita a Jean Piaget (Dougiamas, 1998). Este planteamiento reacciona en contra de otras epistemologías que promueven modelos simplistas de comunicación, como la sencilla transmisión de significado de una persona a otra. Piaget sostiene que el conocimiento previo es esencial para poder construir activamente el conocimiento nuevo. Los individuos hacen algo más que asimilar y acomodar, como sugiere Piaget, ellos reformulan sus esquemas para dar sentido a la información y las experiencias disonantes. El crecimiento y el desarrollo son promovidos por la discrepancia y el desequilibrio entre lo que se cree verdadero y lo que ahora se revela por medio de la experiencia.

Una descripción del constructivismo más próxima a la educativa postula que el significado está íntimamente conectado con la experiencia. El estudiante llega al salón de clases con sus propias experiencias y una estructura cognitiva basada en esas experiencias. Estas estructuras preconcebidas pueden ser válidas, inválidas o incompletas. Cada alumno puede reformular sus estructuras existentes sólo si logra conectar información o experiencia nueva al conocimiento que

ya tiene en memoria. Las inferencias, elaboraciones y relaciones entre las viejas percepciones y las ideas nuevas deben ser extraídas personalmente para que la idea nueva se convierta en una parte integrada y útil de su memoria. Datos e información que se memorizan sin ser conectados con las experiencias previas se olvidarán muy pronto. En síntesis, el estudiante debe construir activamente la información nueva encima de su estructura mental existente para que un aprendizaje significativo ocurra.

Central a la teoría del constructivismo es su concepción del aprendizaje. El filósofo austríaco Ernst Von Glaserfeld (1995) argumenta que: “Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje no es un fenómeno de estímulo y respuesta. Este requiere auto-regulación y la construcción de estructuras conceptuales mediante la reflexión y la abstracción”. Él llama al constructivismo una teoría de conocer en lugar de llamarla una teoría del conocimiento. Desde esa óptica, es fácil ver cómo el constructivismo se concibe como una perspectiva o lente con el que se entiende y conoce el mundo; entiéndase que la realidad, el conocimiento y el aprendizaje se construyen por los individuos.

Un concepto importante para los constructivistas es el andamiaje, que consiste en el proceso de guiar al estudiante desde lo que sabe en el presente hasta lo que se ha de saber. De acuerdo al psicólogo ruso Lev Vygotsky (1978), las destrezas de resolución de problemas que manejan los estudiantes caen en tres categorías:

- destrezas que el estudiante no puede ejecutar,
- destrezas que el estudiante podría ejecutar,
- destrezas que el estudiante puede ejecutar con ayuda.

El andamiaje permite al estudiante ejecutar tareas que normalmente estarían un poco más allá de su habilidad sin la asistencia y conducción del maestro. El apoyo apropiado de este último puede permitir al alumno funcionar hasta el punto máximo de su desarrollo individual. Consecuentemente, el andamiaje es una característica importante del aprendizaje y la enseñanza constructivista que repercute en el aprendizaje de las prácticas de ocio, particularmente si se considera que las personas pueden especializarse en dichas prácticas avanzando en conocimientos y destrezas desde el nivel de principiante hasta el experto.

El constructivismo contrasta mercadamente con el modelo conductista del aprendizaje, que es el más difundido en la enseñanza tradicional. La psicología conductista se interesa por el estudio de los

cambios en la conducta manifiesta en oposición a los cambios en los estados mentales. El aprendizaje se concibe como el proceso de cambiar o condicionar la conducta observable como resultado del refuerzo selectivo de la respuesta del individuo a sucesos (o estímulos) que ocurren en el ambiente. La mente se toma como un recipiente vacío que se va a llenar o como un espejo que refleja la realidad. El conductismo se enfoca en el esfuerzo del estudiante por acumular conocimiento sobre el mundo natural y el esfuerzo del maestro por transmitirlo. Consecuentemente, el mismo descansa sobre un enfoque de transmisión e instrucción que es mayormente pasivo, controlado y dirigido por el maestro. En algunos contextos, el término conductismo se usa como sinónimo de objetivismo. De acuerdo con Jonassen (1991), los objetivistas creen en la existencia de un conocimiento confiable sobre el mundo. Como estudiante, la meta es obtener esta información; como instructor, transmitirla. El objetivismo presume, además, que el estudiante obtiene una comprensión idéntica o muy parecida a lo que se le transmite. El aprendizaje, entonces, consiste de asimilar esa realidad objetiva. A los estudiantes se les habla del mundo y se espera que ellos reproduzcan su contenido y estructura en su pensamiento.

La diferencia entre una clase conductista tradicional y la constructivista en relación al contenido curricular no es si este tiene importancia o si en efecto hay un contenido; más bien, es en la manera en que los estudiantes interactúan con el contenido, vienen a aprenderlo y llegan a entenderlo (Marlowe & Page, 1998). Esto, por supuesto, presupone una actitud nueva por parte del alumno, quien, durante tantos años, ha estado condicionado a recibir pasivamente la transmisión de conocimiento. Aquí asume un papel protagónico y activo, tomando control de su aprendizaje y haciéndose responsable por el proceso de conocer. Los maestros y el sistema educativo en general juegan papeles instrumentales sirviendo de recurso y apoyo para la búsqueda de comprensión que ha iniciado el estudiante. Es precisamente por esto que el constructivismo resulta tan útil en la educación para el tiempo libre ya que el joven —también el no tan joven— se ha valido de esta manera de aprender sobre sus intereses de tiempo libre intuitivamente.

### Un comentario final

El interés fundamental de este artículo es abrir un espacio de reflexión y discusión sobre el tiempo libre y la educación en todas sus manifestaciones. Esto se hace con la intención de acercarse a la educación para el tiempo libre como un proceso vitalicio de formación en valo-

res, actitudes, conocimientos y destrezas para el ocio. El tiempo libre es un fenómeno social producto de la sociedad industrial y posindustrial, y su tratamiento desde la perspectiva pedagógica data de los inicios del siglo 18, cuando la educación para el tiempo libre se comenzó a asociar con otros tipos de educación que no se consideran formales; entre estos se incluye la educación para adultos, la educación continua, la educación no-formal y la educación informal. Sin embargo, en el ámbito de la educación formal, el enfoque pedagógico del tiempo libre es relativamente novedoso ya que las primeras alusiones a un concepto como este tienen poco más de cincuenta años.

A lo largo de este tiempo, han surgido diversas líneas de énfasis en cuanto a lo que debe ser la educación para el tiempo libre y se puede distinguir con bastante claridad tres vertientes diferentes. La primera de estas asume una cierta posición moralista y plantea que el ocio es una oportunidad que se le presenta a todo el mundo y que hay que usarlo para el provecho personal, separándolo de todo lo que pueda sugerir conducta antisocial. La segunda vertiente enfatiza la preparación para el ocio e insiste en que hay que desarrollar ciertas aptitudes, destrezas y conocimientos para usarlo, como si fuese una técnica que se aprende. La tercera se concierne con la valorización del ocio y es producto de la preocupación de que este no pase desapercibido, advirtiendo a las personas que tomen consciencia de que existe y más importante aún, de que es un dominio de vida polivalente y precioso.

De estas tres vertientes, la que más ha marcado el desarrollo de la educación para el tiempo libre, particularmente en Norteamérica, es la segunda, es decir, la preocupación por el entrenamiento para las diversas prácticas de ocio. Los propulsores de esta visión se limitan a sugerir que lo único que hace falta para educarse adecuadamente para el tiempo libre es desarrollar destrezas y habilidades en una variedad de actividades que le sean apetecibles al individuo. Visto de esta manera, las prácticas de ocio se reducen a una simple diversión, distracción o pasa tiempo y por consiguiente en una experiencia compartimentada y en última instancia desvinculada del todo integrado que debe ser una vida armoniosa.

Este artículo se inclina por la última de las líneas de énfasis en la educación para el tiempo libre mencionadas anteriormente y, por tanto, pretende contribuir a la valorización del tiempo libre y las prácticas de ocio dejando en manos del individuo las decisiones en cuanto a su uso e integración a su personalidad. El tiempo libre es la tercera dimensión de la vida y se vincula con todos los sistemas educativos

## REFERENCIAS

- Bolaños, T. E. (2001). *Quehacer del ocio: elementos teóricos de la recreación*. Medellín: Futuro Editores.
- Brightbill, C. (1961). *Man and leisure: A philosophy of recreation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cheek, D.W. (1992). *Thinking Constructively About Science, Technology and Society Education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Coombs, P. (1968). *The World Educational Crisis*. New York: Oxford University Press.
- Coombs, P. H. with Prosser, C. and Ahmed, M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York: International Council for Educational Development.
- Cuenca, M. (1992). La transformación del ocio en el ámbito escolar. *Letras de Deusto*, 22(52).
- Cutrera, J. C. (1973). La verdadera naturaleza del juego. Buenos Aires: Kapelisz.
- Dobbs, A. E. (1919). *Education and social movements, 1700-1850*. White Plains, NY: Longman.
- Dougiamas, M. (1998). *A journey into constructivism*. Internet Archive.
- Fordham, P. E. (1993) Informal, non-formal and formal education programs in YMCA George Williams College *ICE301 Lifelong Learning Unit 2*, London: YMCA George Williams College.
- Gaelzer, L. (1979). *Lazer: Bencao ou maldicao*. Porto Alegre, Brasil: Editora Sulina.
- Goodale, T., Godbey, G. (1988). *The evolution of leisure, historical and philosophical perspectives*. Collage Town PA: Venture Publishing.
- Goodman, P. (1962). "Leisure and work." En M. Philipson (Ed.), *Automation: Implications for the future* (pp. 444 - 456). New York: Vintage Books.
- Gunn, S. L. y Peterson, C. A. (1978). *Therapy and leisure education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Harper, W. y Hultsman, J. (1994). Rethinking Leisure Education. *Schole*. National Park and Recreation Association. Society of Park and Recreation Educators, Vol. 9, pp. 41-52.
- Hunt, S. (1981, marzo). Education for Leisure. *Educational Forum*, 45(3), 299-306.
- Jonassen, D. (1991, septiembre). Evaluating Constructivist Learning. *Educational Technology*, 36(9), 28-33.
- Kamphorst T. y Spruijt E. (1983). *Vrijetijdsgegrag in het perspectief van socialisatie* Utrecht: Elsvier.
- Kaplan, M. (1960). *Leisure in America: A Social Inquiry*. New York: John Wiley and Sons.
- Kelly, J. R. (1987). Later-Life Satisfaction: Does Leisure Really Contribute? *Leisure Sciences*, 9, 189-200.
- Kelly, J. R. (1990). *Leisure*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Kett, J. F. (1994). *The pursuit of knowledge under difficulties: From self-improvement to adult education in America, 1750-1990*. Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Kerr, W. (1962). *The decline of pleasure*. New York: Simon and Schuster.
- Lee, R. (1964). *Religion and leisure in America: A study in four dimensions*. New York: Abingdon Press.
- Mannell, R. (1997). *The social psychology of leisure*. Collage Town, PA: Venture Publishing.
- Marcel, G. (1949). *Being and having*. New York: Abingdon Press.
- Marlowe, B. A. y Page, M. L. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Meléndez Brau, N. (1999). *Introducción al estudio de la recreación*, 1ra. ed. San Juan: Centro de Estudio del Tiempo Libre.
- Moreno I. (1994). *Todos tenemos tiempo*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Mundy, J, y Cannon, F. (1975). *Leisure education and quality of life*. Proceedings of the First National Leisure Education Conference, Tallahassee, Florida, January 20-22.
- Mundy, J. y Odum, L. (1979). *Leisure education: Theory and practice*. New York: John Wiley and Sons.
- Mundy, J. (1998). *Leisure education theory and practice*, revised edition. Champaign, Il: Sagamore Publishing.
- National Recreation and Parks Association. (1972). *Education for leisure*. Arlington, VA.
- Ortega y Gasset, J. (1976). *El tema de nuestro tiempo*, 18va edición. Madrid: Revista de Occidente.
- Peterson, C. A. y Gunn, S. C. (1984). *Therapeutic Recreation Program Design*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pieper, J. (1963). *Leisure: The basis of culture*. New York: Random House.
- Roberts, K. (1978). *Contemporary society and the growth of leisure*. London: Longman.
- Rapoport, R. y Rapoport, R. N. (1975). *Leisure and the family life cycle*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rumstein, R. (1976). *Of leisure: Education for the future*. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association (New York, N.Y., April 22-24).
- Russell, B. (1989). *Elogio de la ociosidad*, 1ra reimpresión. Barcelona: EDHASA.
- Sivan, A y Ruskin, H. (Eds.) (1993). *Leisure education: Towards the 21st Century*. Jerusalem: WLRA Commission on Education.
- Veal, A. J. (1993). *Leisure studies: Framework for analysis*. Proceedings of the International Seminar of the World Leisure and Recreation Association Commission on Education. Jerusalem, 2 - 4 Aug. 1993.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. Steffe & J. Gale (Eds.). *Constructivism in education*, (pp.3-16). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Yager, R. (1991). The constructivist learning model, towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58(6), 52-57.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Brightbill en efecto se refería a la educación para el ocio; aquí hemos optado por intercambiar tiempo libre por ocio para ser consistentes con el título del texto; sin embargo, la intención de lo que se dice es la misma.
- <sup>2</sup> Traducción al español del título en portugués *Lazer: Bencao ou maldicao*.
- <sup>3</sup> Tabla publicada en el estudio de Meléndez Brau titulado: *Las conductas de ocio de la familia puertorriqueña*. Revista de Ciencias Sociales, núm.6, enero 1999, pp. 227-243.

Este artículo se recibió en la Redacción de Pedagogía en enero de 2008 y se aceptó para su publicación en marzo del mismo año.