

Ocio, Política y Educación. Reflexiones y retos veinticinco siglos después de Aristóteles

por Carmen PALMERO CÁMARA
Jesús JIMÉNEZ MARTÍN
y Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL
Universidad de Burgos

1. Planteamiento

La reflexión sobre las relaciones entre el ocio, la política y la educación exhibe una dilatada historia que nos ha legado un inmenso repertorio de discursos teóricos y normativos, especie de registro objetivo del estado de las discusiones a lo largo de la historia sobre esta interacción, con repercusiones en la cambiante estructura y organización del sistema educativo. Problema de relación de cuya solución dependerá, en parte, la eficacia de las actuales reformas sociales y educativas. El presente trabajo aspira a centrar la atención en el reencuentro y la rehabilitación del ocio como uno de los ejes fundamentales en el diseño de la política educativa de la sociedad actual. Mediante el análisis epistémico y longitudinal de la reflexión sobre el ocio intentaremos mostrar cómo emergen criterios y pautas de acción para afrontar los retos que plantean las cuestiones más disputadas de la educación en la actual sociedad cosmopolita. Objetivo

plagado de ambición, que reviste una especialísima urgencia por cuanto las sociedades democráticas necesitan, tal vez más que en ninguna otra época anterior, educar a sus miembros como ciudadanos libres, capaces de participar en las deliberaciones y decisiones políticas [1].

Nuestra tesis central cobra sentido en el momento en que, a nuestro entender, se produce la primera gran síntesis entre ocio, política y educación en la filosofía clásica y en especial en la obra de Aristóteles. Con arreglo a esta lógica, comprenderemos en el ámbito del pensamiento clásico la concepción de la política como una ciencia práctica de carácter proyectivo, que con ayuda de recursos como la legislación y la educación busca conseguir el bien común, mediante el cuidado del individuo [2].

El círculo filosófico de Platón tenía claro que la superación de la crisis ateniense

de finales del siglo V sólo se podía lograr mediante la adopción de normas inmutables y paradigmáticas de la polis, que hicieran posible una ciudadanía justa y feliz y que esas normas han de ser enseñadas. Su discípulo Aristóteles, además de reconocer la importancia de la educación, se plantea explícitamente la necesidad de diseñar una política educativa en la que se responda a las preguntas *¿Para qué, por qué y cómo* se ha de educar a los futuros ciudadanos, hombres libres, para que puedan alcanzar una vida plena? [3].

Entre las señales, cargadas de semántica, que emite la reflexión procedente del estricto ámbito filosófico, se considera que el diálogo con Aristóteles continúa teniendo vigencia y notable actualidad, preguntándonos en torno a las repercusiones de identificar educación con la formación integral del ser humano desde que nace hasta que se incorpora a la vida activa de la polis con el objetivo de que consiga la dignidad de un ser humano.

En qué consiste y cómo se consigue esta vida plena es problema que ha de resolver la Política, ciencia práctica que se ocupa de la actividad moral de los hombres, ya sea en el ámbito individual (ética) o social (economía, política). Como la felicidad es «la actividad del alma conforme o dirigida por la virtud» [4], su realización depende de la adquisición de las virtudes propias de la naturaleza humana [5].

La virtud precisa una naturaleza moralmente sana, un recto aprendizaje mediante la educación y un ejercicio que lleve a adquirir el hábito de obrar bien: «vivir racionalmente consistirá en culti-

var el conocimiento, en *ejercitar la actividad intelectual*; en segundo lugar, vivir racionalmente consistirá en *acomodar los deseos y las pasiones a los dictados de la razón*. A la primera de estas dos dimensiones corresponde la educación intelectual que se lleva a cabo mediante la enseñanza y el razonamiento; a la segunda de estas dimensiones corresponde la educación moral que se lleva a cabo mediante la formación del carácter» (Calvo, 2003, 12)

Es tarea de la polis esta educación, para lo que necesita condiciones materiales que permitan el uso de ese tiempo libre de actividad práctica y que haya adquirido los valores, normas y costumbres que luego pueda transmitir, según los principios siguientes:

- Educación pública y común a todos los ciudadanos.
- La educación ha de acomodarse a los principios constitucionales.
- La educación ha de orientarse hacia la paz y el ocio [6].

Solo desde la comprensión del sentido original de la reflexión sobre el ocio, de sus inflexiones y giros experimentados a lo largo de la historia, estaremos en condiciones de pilotar, frente a las amenazas del caos, la deliberación racional y la *poiesis* que exige la dinámica de la política orientada al bien común, especialmente sensible a la acción intencional educativa, que afectará a todo el común de la colectividad.

La apropiación cabal y refinada de las contribuciones de la reflexión sobre el ocio

y sus interacciones con la política y la educación nos ayudará, veinticinco siglos después de su origen, a reconocer el nivel de reflexividad epistemológica y potencial innovador del ocio cuando se toma en su integridad y al margen de la discusión convencional y nos proporcionará, además, predicamento y criterios para el diseño de una política educativa, razonablemente creativa, en un mundo estructurado por la complejidad y la incertidumbre.

2. El ocio (σχολή): «principio de todas las cosas»

Frente a la desviación epistemológica tendente a comprender el ocio como «tiempo libre» entre dos trabajos, en la Grecia clásica el trabajo adquiere su sentido en relación al ocio: «la vida se divide en trabajo () y ocio (), en guerra y paz, [...] la guerra existe en vista de la paz, el trabajo en vista del ocio, y las acciones necesarias y útiles en vista de las honrosas» [7].

En griego (*skholé*) significa «ocio», pero también «paz», «estudio», o «escuela», el resto de las actividades, especialmente las productivas, son (), el no-ocio o como dirán en el mundo latino «negocio», aunque también significa «ocupación» y «trabajo». Esta palabra, (), con alfa privativa nos muestra que los griegos no tenían una palabra específica para trabajo [8].

En el círculo platónico-aristotélico, la cuestión del ocio está asociada a la discusión por la mejor forma de vida, a la «*theorein*» investigación teórica, contemplación y a la relación entre ambas en busca de la ex-

celencia de la vida plena, frente a un tipo de vida, dedicada a la actividad artesanal que, como advierte Sócrates, por sí misma, «no merece ser vivida» y a la educación como condición imprescindible para lograrla.

Consecuentemente, resulta oportuno delimitar el concepto de ocio, *skholé* (), como tiempo para la reflexión y la investigación, partiendo de la relación que en el círculo platónico establecieron entre ocio, filosofía y teoría [9]. Adoptamos como referencia inicial la leyenda recogida por Cicerón [10], según la cual Pitágoras comparó la vida humana con unos juegos o un festival gimnástico, cuyos participantes representaban los tres géneros de vida y conocimiento que todos los griegos posteriores aceptaron: los que viven para el negocio, los que buscan la fama y la victoria y los mejores, los que sólo aspiran a contemplar el modo más armonioso de compartir la existencia, buscando el arte, la sabiduría de la que el hombre, el verdadero filósofo, es sólo amante.

García Castillo (2006, 9) sitúa la filosofía platónica dentro de la tradición pitagórica que prioriza el ocio o la libertad respecto al negocio o necesidad: «al pronunciar, por primera vez en la historia, la palabra “filosofía”, Pitágoras nos muestra que la forma más excelente de vida humana no es la de quien vive para el negocio, como los mercaderes, ni siquiera la de los atletas y hombres prácticos, que persiguen la victoria, el éxito y la fama, sino la del hombre que contempla (teórico) y ama la armonía y el equilibrio de los vaivenes del vivir».

Platón consideraba que la conjunción de algunas formas de organización políti-

ca como la democracia, la oligarquía o la tiranía con una desmedida búsqueda de la riqueza impedía a los atenienses disponer del tiempo libre, del ocio necesario para el desarrollo de la vida en la polis. La solución se encuentra en la configuración de una polis en la que se tenga suficiente tiempo libre, *skholé*, y en la que las leyes no fomenten la búsqueda de las riquezas.

En el *Teeteto*, Platón muestra el antagonismo entre la formación filosófica basada en el tiempo libre, ocio, *skholé* (), y el adiestramiento profesional para el trabajo productivo y el negocio, *askholía* () de los sofistas, sometido a la urgencia del tiempo y a la necesidad [11].

En el *Fedro*, Platón vuelve a subrayar la importancia del ocio entendido como tiempo libre dedicado al diálogo y la actividad filosófica, frente a la pereza y la conducta servil del hombre común, mediante el mito de las cigarras [12], que no son otra cosa que hombres que olvidaron su propio cuerpo: «*sin acordarse de comer y beber*», por la ilusión del conocimiento, incitándonos con su canto a la investigación.

El hombre común, frente al filósofo, tiende a dormir, a pasarlo bien, a satisfacer las necesidades materiales derivadas del cuerpo. Para dedicarse a conversar, a la búsqueda de la verdad, se necesita una polis en la que estén satisfechas las necesidades cotidianas de la vida y quede tiempo libre para el cuidado o cultivo de la humanidad.

El ocio se convierte, así, en el valor fundamental de la vida humana en la polis, en el fin último de la filosofía, pues es

la condición de la forma de vida excelente, comprometida con el futuro solidario y en libertad de los seres humanos. Ignacio García (2010) pone en relación este texto con la postura de Sócrates en la *Apología* cuando afirma que si le dejasen en libertad con la condición de no filosofar más se negaría puesto que la vida que merece vivirse es una vida de examen continuo de uno mismo y de los demás, porque es la actividad filosófica, el conocimiento cada vez más profundo de uno mismo, lo que hace al hombre libre.

El ocio o *skholé* (), es identificado en el círculo platónico con el tiempo libre de hombres libres que tiene en la filosofía la verdadera escuela de libertad de la humanidad (Goucha, 2007). En el mundo griego se contraponen la vulgaridad del trabajo y cualquier actividad manual, a la dignidad de la actividad teórica propia del ocio.

Con Aristóteles culmina la valoración platónica del ocio como principio rector de la vida en libertad. Sólo viviendo en la polis el hombre libre puede alcanzar una vida plena mediante la educación, que debe ser regulada por la legislación, descubriendo con cierta prognosis la necesidad de establecer una política educativa que consiga el pleno desarrollo del hombre libre. Ahora bien, la política es una ciencia problemática y más en lo referente a cómo debe ser la educación. En esta tesitura, Aristóteles necesita una razón desde la que poder decidir la educación del ciudadano, que encuentra en «hacer buen uso del ocio que es el principio de todas las cosas» [13].

Queda entonces determinar la naturaleza del *ocio o skholé*, fundamento de la

vida del hombre libre que se desarrolla en plenitud en la polis. El ocio para Aristóteles es la actividad excelente respecto a la cual se define el trabajo «toda la vida se divide en trabajo () y ocio (), en guerra y paz», precisamente el trabajo, es lo que no es ocio, . El ocio no consiste en no hacer nada, en dejar pasar el tiempo, sino tiempo para las acciones propiamente humanas, que tienen que ver en su conjunto con lo que nosotros llamamos actividades culturales, actividades que Aristóteles vincula con el ejercicio de la actividad racional que constituye el fin último de la naturaleza humana. Ocio es la actividad filosófica en tanto que búsqueda y contemplación de la verdad, del conocimiento.

Este tipo de ocio caracterizado «autotélico» (Cuenca, 2006, 14) puesto que se realiza mediante experiencias satisfactorias y libres, sin una finalidad utilitaria, es «el que nos proporciona la autorrealización y calidad de vida». Ahora bien, aunque no tenga una finalidad utilitaria, el ocio tampoco puede ser confundido con el juego,

«porque si no el juego sería el fin de nuestra vida [...] los juegos deben emplearse más bien en medio de los trabajos, porque el trabajo duro requiere descanso y los juegos son para descansar [...] Pero el ocio parece encerrar en sí mismo el placer, la felicidad y la vida bienaventurada» [14].

Vemos, entonces, por qué en el círculo platónico-aristotélico se identifica el ocio con la filosofía, con la actividad contemplativa, puesto que si la felicidad es una actividad conforme a la virtud, es razona-

ble que sea conforme a la virtud más excelente, y ésta será la virtud de lo mejor que hay en el hombre.

Una vez establecido el ocio, *skholé*, como eje y valor vertebrador de la vida de la polis, la legislación deberá tener en cuenta las cosas mejores y los fines, y entre estos, los principales son «vivir en paz» y tener ocio: «tales son los objetivos que deben perseguirse al educar a los niños y a las demás edades que necesitan educación. Pero las ciudades griegas que hoy día tienen reputación de gobernarse mejor y los legisladores que fundaron esos regímenes no los organizaron evidentemente con vistas al mejor fin, ni ordenaron las leyes y la educación a todas las virtudes, sino que groseramente se inclinaron a las que parecían útiles y más lucrativas» [15]. A esta demanda responde una educación humanística en sentido amplio, y de ahí que ésta sea la orientación fundamental de la propuesta educativa de Aristóteles.

Se puede objetar que Aristóteles restringía este tipo de educación «escolar» para una élite, los ciudadanos libres, excluyendo de ella a los esclavos. Sin embargo, salvando esta dificultad inaceptable en una sociedad democrática, la propuesta aristotélica resulta en la actualidad de gran interés, puesto que según los análisis de sociólogos y filósofos, nos acercamos a una denominada «civilización del ocio», en la cual el tiempo libre de los trabajadores y la esperanza de vida de los que ya no trabajan tienden a ampliarse. También desde esta perspectiva Aristóteles supo anticipar las implicaciones de una educación a lo largo de la vida.

Merece la pena reflexionar si partiendo de los planteamientos aristotélicos, aunque salvando el valor universal de la igualdad democrática, es posible una política educativa racional promotora de un proyecto de ciudadanía acorde con los principios humanísticos y las necesidades de la comunidad para tener una vida plena.

3. El giro copernicano: de *skholé* a *otium*. Del ocio al negocio

Desde Aristóteles a nuestros días el ocio experimenta, junto a una importante transformación semántica, un giro epistémico en el que la prioridad se fija en el trabajo [16].

El ocio romano, el *otium*, experimenta una variación semántica respecto a *skholé*, que viene a reflejar el cambio de mentalidad entre el mundo griego y el romano. Al principio, la política apenas influía sobre la *rusticitas* [17], pero, con la conquista de Italia y de los países ribereños del Mediterráneo, la política se convierte en el deber primordial del ciudadano y la voz *otium* está relacionada con la idea del orden y paz social, el *otium* es la negación y, a la vez, la recompensa del *negotium*.

Generalizando, el *otium* se refiere a la situación en que un ciudadano se encuentra privado de funciones públicas o privadas y puede dedicarse a lo que quiera. Ocio se va a concebir como el tiempo dedicado al descanso y al placer, ya fuera por iniciativa personal o pública del Estado. A la par que los romanos disfrutaron de un ocio privado, el Estado utilizó un ocio público programado con arreglo a intereses políticos.

A Cicerón le debemos la expresión *otium cum dignitate* o *cum dignitate otium* usada para exponer los valores que deben tener los buenos gobernantes y que remite a la necesidad de armonizar el interés particular y el bien común, sin excluir ni el ocio (*skholé*) entendido como actividad contemplativa o el ocio (*otium*) como recuperación de fuerzas morales con las que buscar el bien común.

Tanto Gaspar Rulland (1997) como Santiago Segura y Manuel Cuenca (2008) apuntan a Séneca como primer paso hacia un contenido más práctico del ocio, iniciándose así el paso del ocio al negocio. En el diálogo *Sobre el ocio* [18], Séneca pretende explicar a Anneo Sereno que el *otium* no es incompatible con la doctrina estoica del hombre que se implica en la actividad pública, frente a la actitud epicúrea del «vive apartado» (*lathe biosas* / *lathe biosas*), mostrando la necesidad del ocio para la formación de las personas.

Para un estoico como Séneca la máxima de vida es vivir de acuerdo a la naturaleza y ésta nos engendró tanto para la acción como para la contemplación. Ahora bien, Séneca matiza la importancia del ocio como contemplación pues ha de complementarse con el negocio puesto que «la naturaleza ha querido que yo haga las dos cosas: actuar y entregarme a la contemplación. Hago las dos cosas, puesto que tampoco la contemplación existe sin la acción» [19].

¿Cuándo se produce el cambio revolucionario en el que el trabajo se transforma en el valor desde el cual se determina el tiempo libre, el ocio?

Es en la modernidad, con el advenimiento de la sociedad capitalista, y los consiguientes cambios no sólo sociales y políticos sino también epistemológicos, cuando frente al mundo antiguo, el trabajo, el negocio, se convierte en el valor esencial, exclusivamente considerado desde el que se interpreta y valora la vida, en los últimos siglos.

Existen diferentes candidatos a figurar como protagonistas en el discurso legitimador de la tiranía del trabajo sobre la vida de los ciudadanos. Lo más común es situar este cambio de rumbo en el protestantismo [20], aunque también hay autores que ven su origen en la filosofía política de Maquiavelo [21].

En cualquier caso, durante el siglo XVI, con el incipiente surgimiento de la economía de mercado comienzan a gestarse los conceptos de *ociosidad* y *tiempo libre*, derivados de *ocio*. El trabajo pasa a ser el elemento que dignifica al hombre y la ociosidad, sinónimo de vagancia y pereza, su condena.

Con la revolución industrial y su afán por la racionalidad y eficiencia productiva, el ocio se convierte en *tiempo libre*, entendido como el tiempo disponible entre un periodo de trabajo y otro. El *tiempo libre* responde a la necesidad del sistema productivo de descansar para seguir produciendo y disponer de tiempo para el consumo de los bienes producidos.

Lo curioso es que, con el paso del tiempo, el valor del trabajo y el menosprecio del valor del ocio (), ha llegado a ser una creencia asumida socialmente como

un hecho incontrovertible. Resulta paradójico puesto que, etimológicamente, el *trabajo* es una *tortura* (*tripalium*) [22]. En este contexto, parece que la única forma de abordar el ocio de una forma positiva, sería convertirlo en objeto de negocio, de ahí que, sin tener en cuenta la contradicción en los términos, abunden las *escuelas de negocio* o el negocio del ocio (Álvarez y Fernández-Villarán, 2012).

En la modernidad se culminó el giro. El ocio, (), que no es la negación del hacer, sino ocuparse en ser lo humano del hombre, lo hacía posible el *nec-otium*, el esfuerzo para satisfacer las necesidades elementales, señalando muy bien el carácter negativo que tiene para el hombre el trabajo; en la sociedad industrial, es el negocio el que hace posible el ocio. Se puede sintetizar el núcleo de la innovación de la modernidad en palabras de Victoria Camps

«como una inversión entre la contemplación y la acción: aquella no guía a esta última, sino al revés. El garante del conocimiento es el experimento lo que el hombre ha hecho. Y el criterio valorativo es la eficacia, la utilidad. La razón se convierte en razón instrumental» (Camps, 1990, 109).

4. La recuperación de *skholé*: el cultivo de la humanidad

A la configuración de la cultura del trabajo le ha acompañado, de forma paralela, la búsqueda de una civilización del ocio en la que el hombre se podría liberar de las necesidades cotidianas de supervivencia para dedicarse a su pleno

desarrollo. En el trasfondo, laten las propuestas de los utópicos del ocio [23], como denomina Gaspar Rulland (1997, 184) a un grupo de pensadores encabezados por Tomás Moro (1987) que defienden que si todo el mundo trabajase, se necesitarían muy pocas horas de trabajo para satisfacer las necesidades materiales de la vida, dejando tiempo para el ocio.

Los procesos experimentados a lo largo de la última centuria parecen avalar la tesis de que estamos en la civilización del ocio [24], con un notable incremento del tiempo libre (Alonso, 1996). Sin embargo, no existe acuerdo respecto a si estamos en la civilización del ocio o del trabajo [25]. En primer lugar porque no se puede conocer qué porcentaje del tiempo es ocio forzado y qué porcentaje es ocio querido. Desde la perspectiva griega del ocio (), Octavi Fullat (1984, 17) muestra que, en contra de los optimistas que veían en la falta de trabajo una ocasión para el ocio, el paro no conduce al ocio:

«cuando la ciudad deja a alguien en el paro y en la inacción obligada, no hace otra cosa que echarlo extra muros, forzándole al exilio cívico. El parado ya no es miembro de la polis; se le condena a deshumanizarse», y el verdadero ocio es el que nos conduce a la humanización.

Por tanto, respecto al ocio nos encontramos hoy con una postura ambivalente, por una parte, ocio y ocioso se usa para señalar algo negativo, y por otra, la alta valoración del ocio, nos sugiere que, en efecto, vivimos en la civilización del ocio. En este último sentido, podemos com-

prender los resultados de algunas investigaciones sociológicas como la realizada por Iratxe Aristegui y María Silvestre (2012, 283-291) evidenciando que, según los resultados obtenidos en la Encuesta Europea de Valores, el ocio representa un valor indiscutible en la sociedad actual. Pero también muestran que al referirse a tiempo de ocio, los encuestados lo identifican como tiempo libre con que les gustaría contar fuera del trabajo más que con el ocio en el sentido griego del término. Los que menos lo demandan son los que más tiempo libre parecen tener (jubilados, desempleados) y que seguimos pensando nuestra vida en función del eje trabajo/tiempo libre, más que ocio estrictamente considerado.

La civilización del ocio, necesita recuperar el sentido griego del término (*skhole*), que no es deudor del trabajo sino que éste es su condición: trabajamos para tener ocio, sin el cual el ser humano no puede realizar todo el potencial de que es capaz una vez que se separó del determinismo de la naturaleza. Este ocio, imprescindible para alcanzar una vida humana, que entronca con la tradición aristotélica, es el que Manuel Cuenca define como experiencia integral de la persona y un derecho humano básico: una experiencia humana compleja (direccional y multidimensional), centrada en actuaciones queridas (no causales, libres y satisfactorias), autotélicas (fin en sí mismas) y personales (individual y social) y *un derecho humano* básico que favorece el desarrollo personal y social (Cuenca, 1999).

Así, creemos que la necesidad que tiene todo ser humano de realizar experien-

cias de ocio está reconocida en la sociedad actual, al hacer del ocio un derecho fundamental de toda la humanidad: «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» [26] que de forma objetiva se tiene que dar mediante «una actividad o conjunto de actividades, que tiene lugar en un tiempo determinado y que se produce en un lugar, situación o contexto específico» (Cruz 2006, 64).

Son muchos los pensadores [27] que en los últimos años vuelven la mirada a Aristóteles y el mundo clásico, para superar las paradojas a las que nos había abocado la modernidad, defendiendo el prestigio de la cultura del ocio como actividad en la que el individuo, cuidando de sí mismo, se desarrolla plenamente en relación con los demás. Y es, justamente, en la escuela y en el sistema educativo en su conjunto donde está la clave para recuperar una vida plena, recuperando el concepto de ocio como *skholé*.

Se trata, asumiéndolo como objetivo el presente artículo, de establecer una política educativa, con las garantías de racionalidad práctica, en la que se organice el tiempo de ocio, recobrando su fin original, el cultivo de la humanidad en una escuela de libertad. Sin educación en la escuela, la democracia corre un serio peligro, afirma Nussbaum, y sin democracia cualquier intento de desarrollo humano será vano:

«sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para

mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos» (Nussbaum 2010, 20).

¿A qué tipo de educación se refiere Marta Nussbaum?, aquella que tiene en el sistema productivo, el *nec-otium*, el eje de interpretación de la vida humana, y que tiene como fin último el crecimiento económico. Sin que importe la distribución de la riqueza ni la igualdad social, o aquella educación que se centra en el cultivo de la humanidad, la que en términos aristotélicos, permite el desarrollo integral de la persona, tal y como establecen las leyes y declaraciones de derechos. En estos momentos de crisis en los que parafraseando a Ortega diríamos que lo que nos pasa es que no sabemos lo que nos pasa, es de máxima urgencia, resolver mediante la razón práctica, la cuestión de los fines pues «dado que todas las naciones buscan con tanto afán el crecimiento económico, principalmente en este momento de crisis, estamos haciendo muy pocas preguntas sobre el rumbo de la educación y, por ende, el de las sociedades democráticas» (Nussbaum 2010, 25).

La profesora Nussbaum defiende un modelo de educación que volviendo al ejemplo de la escuela griega, busca la educación para una ciudadanía más integradora y cuya práctica idónea para el tiempo de *skholé* «se encuentra impregnada por

aquello que podríamos llamar el “espíritu de las humanidades”, que aparece con la búsqueda del pensamiento crítico y los desafíos a la imaginación, así como con la comprensión empática de una variedad de experiencias humanas y de la complejidad que caracteriza a nuestro mundo» (Nussbaum 2010, 26).

Cultivar la humanidad es seguir el modelo socrático que convierte al ser humano en un argumentador, que consigue establecer algunas verdades aceptadas por los demás mediante el uso de palabras persuasivas, abandonado la costumbre tradicional de aprender mediante la instrucción y haciendo de la obediencia reverente a lo transmitido un valor para toda la vida. El modelo socrático es no sólo el camino de la filosofía sino el de las ciencias que cultivan la humanidad. Porque el fin de estos saberes es formar ciudadanos que lleven una vida inteligente en una sociedad democrática.

Según Nussbaum (2005, 28-34), el cultivo de la humanidad requiere tres habilidades fundamentales, que sólo la filosofía, entendida a la manera socrática, como saber de las cosas humanas, puede proporcionar. La primera habilidad es la capacidad del ciudadano para examinarse críticamente a sí mismo, según la conocida expresión de Sócrates, en la *Apología*, cuando afirma ante los jueces que «una vida sin investigación no es digna de ser vivida por un hombre». Según este modelo de indagación socrática del examen de uno mismo, el cultivo de la humanidad consistiría en la búsqueda en lograr una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que haya

sido transmitida por la tradición o pertenezca a las costumbres de una comunidad, sino en la que sólo se consideran adecuadas aquellas creencias que superan el examen crítico de la razón. Esta condición sólo se alcanza aprendiendo a pensar lógicamente, es decir, poniendo a prueba los razonamientos en que se basa cualquier proposición. Y esto exige aprender a pensar por sí mismo y en unión con los demás ciudadanos para construir las bases de una sociedad democrática.

La segunda habilidad que exige el cultivo socrático de la humanidad es la capacidad de los ciudadanos de verse a sí mismos no sólo como miembros de la *pólis*, sino como seres humanos vinculados a los demás por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. Es una visión cosmopolita, una mirada a las necesidades y posibilidades de todos los hombres con independencia de su origen y su lugar en el mundo. Esto requiere un conocimiento que rebase los límites de las fronteras geográficas de un país e incluso que se extienda más allá de una cultura o civilización determinada. Es preciso que el estudio, la escuela, nos haga conocer otros hombres, otras latitudes, otras necesidades que hemos de compartir para comprender nuestra propia condición humana. Es una mirada comprensiva del ser humano más allá de los límites de nuestro mundo occidental. Esto ha de incluir inevitablemente el conocimiento de las minorías, de las diferencias de género, de la forma de vida de otras culturas étnicas.

La tercera destreza que ha de poseer el ciudadano que cultiva su humanidad en el seno de la escuela es lo que Nuss-

baum llama «imaginación narrativa». Es la capacidad de pensar cómo sería estar en lugar de otra persona, es comprender desde dentro al ser humano, es la capacidad hermenéutica de acercarse a los sentimientos, las emociones y los deseos y anhelos de otros seres humanos. Es entender el mundo desde el punto de vista del otro para alcanzar a emitir un juicio responsable a la luz de nuestras propias metas y aspiraciones.

5. Consideraciones finales

A través del análisis de diferentes discursos hemos ido verificando el papel decisivo de las interacciones entre ocio, política y educación, que al tiempo que revitalizan la filosofía de la educación, exhiben importantes implicaciones sociales y pedagógicas.

Nussbaum, como si de Aristóteles se tratara al configurar su proyecto educativo, se pregunta —conociendo muy bien el famoso mito de Prometeo, que Platón dejó como texto abierto en su Protágoras [28]— si ¿nuestras instituciones educativas deben formar buenos profesionales o buenos ciudadanos? o ¿la educación ha de tener como meta una formación general para la convivencia en la comunidad o una formación específica para ejercer una determinada profesión, dejando de lado los demás conocimientos?

El hombre no sólo necesita la tecnología que le proporcionó el fuego robado por Prometeo a los dioses, mediante el cual adquiere la posibilidad de transformar la naturaleza con la habilidad de sus manos, sino que el hombre, para alcanzar su exce-

lencia humana y las competencias propias de su racionalidad y sociabilidad, necesita el sentido moral y la justicia, es decir, la formación en valores de la filosofía, para ser un ciudadano que cultive en la ciudad «vínculos acordes de amistad» con los demás ciudadanos. Se abren así nuevas posibilidades para el cultivo de la humanidad, que reclama armonizar la formación humana general con la preparación específica para el ejercicio de una profesión.

La reflexión sobre el ocio, desde el mito de la cigarra de Sócrates hasta el cultivo de la humanidad de Martha Nussbaum, nos ofrece los fundamentos filosóficos de la política educativa orientada a formar a los ciudadanos para convivir y participar de forma crítica y responsable en una sociedad democrática. Teniendo en cuenta que esta formación requiere no solo juego, sino esfuerzo serio. Y en esta tesitura, cobran de nuevo especial relevancia las leyes que como voluntad general reservan una parte del tiempo para el cultivo de nosotros mismos:

Planteamientos que nos remiten, justamente ahora que la sociedad tiene abiertos diferentes flancos críticos que guardan relación con la reforma educativa y con las recientes transformaciones sociales inducidas por la actual crisis financiera y —digámoslo en seguida— también social y de valores, a optar decididamente por el ocio o escuela a lo largo de toda la vida.

En una sociedad sujeta a las incertidumbres de la complejidad y a los retos de un mundo globalizado, resulta relevante constatar que en los procesos de toma de decisiones en torno a las cuestiones más dispu-

tadas sobre política educativa, además de la efectividad, sigue importando el cultivo de la humanidad, los valores y el sentido normativo-crítico que aporta el proceso intencional y perfectivo de la educación.

La consecuencia más directa para los círculos pedagógicos es la necesidad de reconsiderar una pedagogía política, curricular y social muy atenta a favorecer el ocio como *skolé* (), promotor infatigable del comportamiento ético de la nueva ciudadanía, recuperando y poniendo a salvo de imposturas el valor de la dimensión moral de la educación [29].

Dirección para la correspondencia: Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos. Departamento de Ciencias de la Educación. C/Villadiego, s/n. 09001 Burgos. Email: ajea@ubu.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10. VI. 2014.

Notas

- [1] Cfr. SANTOS REGO, M. A. (2013) *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras* (Valencia, Brief).
- [2] Cfr. JIMÉNEZ, A., JIMÉNEZ, J. y PALMERO, M. C. (2006) La política educativa y la naturaleza compleja de la educación. Nuevos enfoques epistemológicos, *revista española de pedagogía*, 64:234, pp. 249-272. En este artículo ya proponíamos una justificación de la Política de la Educación como disciplina científica que pretende estructurar la educación teniendo en cuenta los valores de una sociedad plural, teniendo como referente fundamental el planteamiento aristotélico en el que la educación, el ocio, *skholé* (σχολή), es

decir, tiempo para la reflexión y la investigación, es un elemento fundamental de la política: «Es cierto, pues, que la educación debe ser regulada por la legislación y que concierne a la ciudad». ARISTÓTELES, *Política*, 1337a.

- [3] Cfr. ESCUDERO, J. M. (Coord.) (1997) *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria* (Barcelona, Horsori-ICE Universidad de Barcelona). En opinión de Escudero, en *Política*, 1337a-1337b, Aristóteles ya presenta las cuestiones fundamentales de lo que a partir de los años ochenta del siglo pasado, hemos empezado a denominar en España diseño curricular: el carácter político y problemático de todo sistema educativo, el carácter público de la educación, la doble función reproductora y renovadora de la escuela.
- [4] ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1102a.
- [5] «Convengamos, pues, que cada uno participa de la felicidad en la misma medida que de la virtud y de la prudencia, y actúa de acuerdo con ellas». ARISTÓTELES, *Política*, 1323b.
- [6] ARISTÓTELES, *Política*, 1333a.
- [7] *Ibidem*, 1333a.
- [8] David Hernández concreta este hecho: «Se habla de *prágmata* (asuntos) para referirse al trabajo de los hombres libres y de *douleia* para señalar el de los esclavos. Así, el hombre libre que se dedica a trabajar para instruirse da a la *apragmosyne*. El trabajo, no-ocio, *askholía*, implicaba un cierto estado de servidumbre respecto de lo físico, una dependencia de lo corporal, del alimento y del vestido. Otra cosa era la *skholé*, que se relacionaba por excelencia con lo espiritual y cultural, un ámbito propio de los dioses en el mito y de las clases privilegiadas en la sociedad griega». HERNÁNDEZ, D. (2012) La escuela del ocio: tiempo

- libre y filosofía antigua, *Cuadernos hispanoamericanos*, 747, pp. 77-100.
- [9] En GARCÍA, I. (2010) *El jardín del alma: mito, eros y escritura en el Fedro de Platón*, (Salamanca. Universidad de Salamanca), se muestra cómo la filosofía, a diferencia del mito, es una actividad propia de aquellos que tienen tiempo de ocio y, por lo tanto, de una condición económica desahogada, para aquellos que ya han cubierto sus necesidades y, podría decirse, no tienen nada mejor que hacer. Esto era posible por las condiciones materiales de vida de algunas polis: «el comercio marítimo facilitó una vertiginosa mejora en el nivel de vida de ciertas colonias, con lo cual una buena parte de la población disponía de un nivel adquisitivo tan elevado como para cubrir sin problema alguno sus necesidades, así como para disponer de mucho tiempo de ocio», p. 33.
- [10] En *Tusculanas V* 3, 8-10, Cicerón recoge la leyenda que transmite Heráclides Póntico (fr. 88 W).
- [11] PLATÓN, *Teeteto*, 173a-174c .
- [12] PLATÓN, *Fedro*, 258e-259a .
- [13] ARISTÓTELES, *Política*, 1337a-1337b.
- [14] ARISTÓTELES, *Política*, 1338a-1338b.
- [15] *Ibidem*, 1333a-1333b.
- [16] Tanto en RULLÁN, G. (1997) Del ocio al negocio... y otra vez al ocio, *Papers* 53, pp. 171-193, como en HERNÁNDEZ, D. (2012) La escuela del ocio: tiempo libre y filosofía antigua, *Cuadernos hispanoamericanos*, 747, pp. 77-100; encontramos una buena síntesis de los momentos fundamentales del proceso en el que pasamos del ocio como eje vertebrador de la vida excelente al trabajo, al neg-ocio.
- [17] SANTIAGO SEGURA y MANUEL CUENCA (2008, 27) señalan que los viejos romanos llamaban «otium Graecum» al ocio que permite la cultura por la cultura, el comercio desinteresado de los libros y de las ideas, la curiosidad generalizada, el manejo de las ideas generales. La *rusticitas* romana, en cambio, practica la oposición a la vida intelectual y a la especulación; rinde culto a la moral utilitaria y le basta con regirse por los *praecepta* y los *exempla*. Un ejemplo de esta postura fue Catón para quien la vida contemplativa, la propia de la *skholé* no figura ya entre las formas de ocio.
- [18] SÉNECA, L. A. (1986) Sobre el ocio, en *Diálogos*, pp. 265-272 (Madrid, Tecnos).
- [19] *Ibidem*, p. 269
- [20] Cfr. WEBER, M. (1988) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Barcelona, Península).
- [21] ROYO, S. (2002) La sociedad capitalista como negación del ocio: historia de una paradoja actual, en *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 35, pp. 193-222. Con Maquiavelo se abre el mundo moderno (aunque condene *lo moderno* en contraposición a lo antiguo o *clásico*) y su consideración del ocio (*ozio*) como sinónimo de *pereza*.
- [22] Parece que existía un castigo romano que se realizaba en un trípode, es decir, en una estructura compuesta por tres palos, en el que se colgaba a personas para torturarlas golpeándolas cuando estaban cabeza abajo. Esta penalización en esos «tres palos», o *tripalium*, era, precisamente llamada *tripaliare*, de donde proceden, *trabajar* y *trabajo*.
- [23] *La città felice* de PARRIZI (1553), *Christianopolis* de J.V. ANDRAE (1619), *Nueva Atlántida* de F. BACON (1626), *La ciudad del sol* de Tomasso Campanella (1623); *News from Nowhere* de W. Morris

(1890), *Viaje por Icaria* de Etienne CABET (1840), *El derecho a la pereza* de Paul LAFARGUE (1883).

[24] ¿Vivimos en una «civilización del ocio» como afirma Joffre Dumazedier o, más bien, vivimos en la *religión del trabajo?*, que, como señala Pedro LAÍN (1960), nos ha llevado a sustituir el ocio clásico por la simple diversión. LAÍN, P. (1960) *Ocio y trabajo* (Madrid, Revista de Occidente). DUMAZEDIER, J. (1968) *Hacia una civilización del ocio* (Barcelona, Estela). Cfr. RIFKIN, J. (1996) *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo. El nacimiento de una nueva era* (Barcelona, Paidós).

[25] «Circula de boca en boca una afirmación que engullece al hombre actual: abandonamos la era del trabajo y nos acercamos a la civilización del ocio. Y pareciera que fuera cierto, al menos si atendemos a la cantidad de parques temáticos y de atracción que se están instalando en España. Pero nada más lejos de la realidad: nunca en la historia de la humanidad se ha trabajado tanto como ahora, ni nunca como hoy se ha invertido tanto esfuerzo para procurarnos la vida. Es más, no puede ser de otra manera, pues tenemos condicionantes físicos y sociales que así nos limitan», NARVARTE, L. (2003) Ocio y progreso del Norte, trabajo y residuo del Sur, *Acontecimiento. Revista de Pensamiento Personalista y Comunitario*, 68, pp. 50-54.

[26] Artículo 24 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 10 de diciembre de 1948.

[27] PIEPER, J. (1970) *El ocio y la vida intelectual* (Madrid, Rialp); FOUCAULT, M. (2011) *El gobierno de sí mismo y de los otros. Curso del Collège de France (1982-83)* (Madrid, Akal). Nosotros nos fijaremos especialmente en el planteamiento de la filósofa Marta Craven Nussbaum, en especial su enfoque de las capacidades para evaluar el desarrollo humano.

[28] PLATÓN, *Protágoras* 320c - 322d. Sobre la versión educativa de este mito, puede verse el comentario de Martha C. Nussbaum al *Protágoras* de Platón con el título de *El Protágoras: una ciencia del razonamiento práctico*. Cfr. NUSSBAUM, M. C. (1995) *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, trad. A. Ballesteros, pp. 135-176 (Madrid, Visor).

[29] Artículo realizado en el marco del Proyecto coordinado: 'De los tiempos educativos a los tiempos sociales: la construcción cotidiana de la condición juvenil en una sociedad de redes. Problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales', financiado por el Plan Nacional de I+D+i, con la aportación de los Fondos Europeos FEDER (EDU 2012-39080-C07-00 a 07). Subproyecto: 'De los tiempos educativos a los tiempos sociales: Impacto de la educación en la red de emprendimiento en los jóvenes. Competencias e innovaciones curriculares' (EDU 2012-39080-C07-06).

Bibliografía

ÁLVAREZ, M. y FERNÁNDEZ-VILLARÁN, A. (2012) Impacto económico del ocio en el siglo XXI, *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188:754, pp. 351-363.

ALONSO, M. (1996) Ética del trabajo y del ocio, *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 73, pp. 103-116.

ARISTEGUI, I. y SILVESTRE, M. (2012) El ocio como valor en la sociedad actual, *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 188:754, pp. 283-291.

ARISTÓTELES (1985) *Ética a Nicómaco* (Madrid, Centro de Estudios Constitucionales).

ARISTÓTELES (1989) *Política* (Madrid, Centro de Estudios Constitucionales).

Ocio, Política y Educación. Reflexiones y retos veinticinco siglos después de Aristóteles

- CALVO, T. (2003) ¿Por qué y cómo educar? Paideía y política en Aristóteles, *Daimon. Revista de Filosofía*, 30, pp. 9-21.
- CAMPS, V. (1990) *Virtudes Públicas* (Madrid, Espasa Calpe).
- CICERÓN (1986) *Tusculanas* (Madrid, Coloquio).
- CRUZ, C. (2006) Una lectura ética sobre la incidencia del ocio en nuestra sociedad, en CUENCA, M. (Coord.) *Aproximación multidisciplinaria a los Estudios de ocio* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- CUENCA, M. (1999) *Ocio y formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la educación del ocio* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- CUENCA, M. (Coord.) (2006) *Aproximación multidisciplinaria a los Estudios de ocio* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- CUENCA, M. (2009) Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre, en OTERO, J. C. (ed.) *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (Lugo, Axac).
- DUMAZEDIER, J. (1968) *Hacia una civilización del ocio* (Barcelona, Estela).
- ESCUADERO, J. M. (Coord.) (1997) *Diseño y desarrollo del curriculum en la educación secundaria* (Barcelona, Horsori-ICE Universidad de Barcelona).
- FOUCAULT, M. (2011) *El gobierno de sí mismo y de los otros*. Curso del Collège de France 1982-83 (Madrid, Akal).
- FRUTIGER, P. (1930) *Les mythes de Platon: étude philosophique et littéraire* (París, Alcan).
- FULLAT, O. (1984) El paro no conduce al ocio, *RTS: Revista de treball social*, 95, pp. 14-17.
- GARCÍA, I. (2010) *El jardín del alma: mito, eros y escritura en el Fedro de Platón* (Salamanca, Universidad de Salamanca).
- GARCÍA CASTILLO, P. (2006) La vida de los filósofos griegos: una búsqueda gozosa de la felicidad, *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 23, pp. 7-31.
- GOUCHA, M. (Dir.) (2007) *La Philosophie, une Ecole de la Liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher: état des lieux et regards pour l'avenir* (Paris, UNESCO).
- HERNÁNDEZ, D. (2012) La escuela del ocio: tiempo libre y filosofía antigua, *Cuadernos hispanoamericanos*, 747, pp. 77-100.
- JIMÉNEZ, A., JIMÉNEZ, J. y PALMERO, M. C. (2006) La política educativa y la naturaleza compleja de la educación. Nuevos enfoques epistemológicos, **revista española de pedagogía**, 64: 234, pp. 249-272.
- LAÍN, P. (1960) *Ocio y trabajo* (Madrid, Revista de Occidente).
- LÓPEZ, M. T. (1998) Ocio y punto de vista moral, en GIL, F. (Coord.) *Para comprender el ocio* (Estella, Verbo Divino).
- MORO, T. (1987) *Utopía* (Madrid, Tecnos).
- NARVARTE, L. (2003) Ocio y progreso del Norte, trabajo y residuo del Sur, en *Acontecimiento. Revista de Pensamiento Personalista y Comunitario*, 68, pp. 50-54.

- NUSSBAUM, M. C. (1995) *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, trad. A. Ballesteros (Madrid, Visor).
- NUSSBAUM, M. (2000) La ética del desarrollo desde el enfoque de las capacidades. En defensa de los valores universales, en GIUSTI, M. (Ed.) *La filosofía del siglo XX: balance y perspectivas* (Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú), pp. 37-52.
- NUSSBAUM, M. C. (2005) *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (Barcelona, Paidós).
- NUSSBAUM, M. C. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (Madrid, Katz).
- ONU (1948): *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- PIEPER, J. (1970) *El ocio y la vida intelectual* (Madrid, Rialp).
- PLATÓN (1986) *Fedro* (Madrid, Gredos).
- PLATÓN (1986) *Protágoras* (Madrid, Gredos).
- PLATÓN (1986) *Teeteto* (Madrid, Gredos).
- RACIONERO, L. (1983) *Del paro al ocio* (Barcelona, Anagrama).
- RIFKIN, J. (1996) *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo. El nacimiento de una nueva era* (Barcelona, Paidós).
- ROYO, S. (2002) La sociedad capitalista como negación del ocio: historia de una paradoja actual, *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 35, pp. 193-222.
- RULLÁN, G. (1997) Del ocio al neg-ocio... y otra vez al ocio, *Papers*, 53, pp. 171-193.
- RUS, S. (2003) El gobierno de los ociosos en la Política de Aristóteles, en NIETO, J. M. (Coord.) *Logos hellenikós: homenaje al profesor Gaspar Morocho Gayo*, Vol. 1, pp. 539-55.
- RUSSELL, B. (1932) *Elogio de la ociosidad*. Ver: <http://www.ucm.es/info/bas/utopia/html/russell.htm>
- SEGURA, S. y CUENCA, M. (2007) *El ocio en la Grecia clásica* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- SEGURA, S. y CUENCA, M. (2008) *El ocio en la Roma antigua* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- SÉNECA, L. A. (1986) Sobre el ocio, en *Diálogos* (Madrid, Tecnos), pp. 265-272.
- WEBER, M. (1988⁸) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Barcelona, Península).

Resumen: Ocio, Política y Educación. Reflexiones y retos veinticinco siglos después de Aristóteles

El artículo pretende rehabilitar el ocio como uno de los ejes fundamentales en el diseño de la política educativa. Mediante el análisis epistémico y longitudinal de la reflexión sobre el ocio, se intenta mostrar cómo emergen criterios y pautas de acción para afrontar los retos educativos. Objetivo que reviste una especialísima urgencia por cuanto las sociedades democráticas necesitan, tal vez más que en ninguna otra época anterior, educar a sus miembros

como ciudadanos libres, capaces de participar en las deliberaciones y decisiones políticas. La tesis central cobra sentido cuando se produce la primera gran síntesis entre política, educación y ocio en la filosofía clásica y en especial en la obra de Aristóteles, experimentando distintos giros epistémicos y semánticos, hasta los planteamientos actuales de Russell y Nussbaum que apuntan a la dimensión del ocio como garantía de la racionalidad práctica de la política educativa. Los resultados revalorizan el ocio como *skholé* y muestran su potencial innovador en el cultivo de la humanidad y en el diseño de una política educativa razonablemente creativa.

Descriptores: Epistemología, ética, filosofía de la educación, ocio, política educativa.

Summary:

Leisure, Policy and Education. Insights and challenges twenty five centuries after Aristotle

This paper aims to rehabilitate leisure as one of the fundamental components

of educational policy planning. Drawing on an epistemological and longitudinal analysis on leisure, we show how criteria and actions may be used to face educational challenges. This is precisely a very relevant topic nowadays, as democratic societies need, perhaps more than ever, to educate their members who are free citizens, able to participate in the decision planning and taking processes. Our main argument is embedded in the first great synthesis of policy, education and classic philosophy, mainly in Aristotle's works, various epistemological and semantic factors and the recent approaches of Russell and Nussbaum who understand leisure as the guarantee of practical rationality of educational policy. Our results emphasize leisure as *skholé* and show its potential innovative value for humankind in a creative educational policy design.

Key Words: Epistemology, ethics, philosophy of education, leisure, educational policy.