

**TIEMPO LIBRE, LIBERTAD Y EDUCACIÓN
FREE TIME, FREEDOM AND EDUCATION**

Prof. Dr. Pablo Alberto Waichman
Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreacion
Argentina

Resumo

O artigo apresenta um enfoque denominado “recreação educativa” que propõe modelo de intervenção com o objetivo de construir novos modos de leitura da realidade, de compreensão dos outros, de participar da análise e tomada de decisões em grupos e de desenvolvimento consciente de democracia. O artigo distingue o conceito de “recreação educativa” do conceito “educação para o ócio” e afirma que a educação para o tempo livre pretende não apenas reduzir os efeitos de tédio e monotonia das rotinas diárias senão, a partir dela, gerar as condições para atingir uma participação qualitativamente distinta dos sujeitos.

Palavras-Chave: Tempo livre; Ócio; Lazer; Recreação educativa; Participação.

En nuestro país, la República Argentina, el término tan usual en Brasil “lazer” es desconocido. Tampoco es común la terminología “animación sociocultural”, probablemente porque la influencia sajona ha sido mayor que en otros países de América Latina. Ni siquiera es habitual hablar de “animación”, como sí lo es en nuestros otros vecinos, los uruguayos. Pero esto no significa que las prácticas del ocio o del tiempo libre son inexistentes sino que la nomenclatura –y en muchos casos la ideología de sustentación- es diferente. Por una parte por la influencia del modelo del control de la corporeidad, materializado primordialmente por la educación física, relativo al cuidado de la salud con acciones al aire libre generó una concepción de la recreación o prácticas de ocio lúdico a nivel latinoamericano consistente en “divertir aburridos”. Por la otra, la necesidad de los sectores privilegiados de mantener el campo de la cultura a su

servicio aisló a los grandes grupos humanos de su participación ya en el consumo, ya en su creación.

Aparece una crucial contradicción entre prácticas sociales tendientes a la comprensión y modificación de la realidad cotidiana con participación de las mayorías, por un lado, y el mero entretenimiento que divierte para obviar que la dificultad permanece, a modo de “anestesia social”.

Así, el tiempo libre suele ser concebido como aquella temporalidad disponible, desocupada, residual, entrenada para ser consumida a través de los medios de comunicación masivos o de otra modalidad de expectación. La libertad suele ser entendida como la posibilidad de acceso a determinados bienes de consumo, la opción de hacer o no hacer, el derecho a poseer trabajo, vivienda, dignidad, etc. pero no siempre a su concreción. Finalmente, la educación parece constituirse en un conjunto de contenidos a repetir antes que al aprendizaje de un pensamiento crítico que opere sobre una realidad poco satisfactoria que es necesario modificar.

Con abultadísima deuda externa, datos récord de desocupación, severos antecedentes de desapariciones y represión por parte de las fuerzas de seguridad en décadas pasadas, la Argentina aparece en una situación muy difícil. Sin embargo, fuerzas sociales de distinto origen, concepción política y hasta metodología de acción diferentes, comienzan a protagonizar cambios relevantes. Se escuchan términos caros a los oídos de algunos: economía del tercer sector, desobediencia civil, democracia participativa, educación popular –encarnada en y con los desocupados-, industrias culturales, asociativismo, etc. Algunos gobiernos provinciales y municipales están encarando ambiciosos planes para poner la cultura al acceso de grandes grupos, para rescatar del olvido intencional las culturas indígenas. Y no debemos olvidar a los primeros animadores,

las colectividades extranjeras y sus estructuras de ayuda mutua así como a instituciones hoy centenarias (YMCA, Scouts) que han originado modelos de participación aún vigentes.

A partir de considerar el encuadre anterior es menester entonces aproximarnos a una línea de conceptualización que nos permita explicitar algunas ideas de modelos de intervención social que no den continuidad a lo antedicho sino que coloquen a los sujetos en capacidad de generar cambios cualitativos desde sí y con y para la comunidad. Dejamos en claro que lo que sigue no pretende ser universalizado ni mucho menos pero sí que tiene íntima relación con las realidades latinoamericanas.

Nuestro campo de intervención se sitúa en derredor del **tiempo libre**, entendido primariamente como el espacio temporal disponible que puede ser transformado en tiempo específicamente humano más que consumido en acciones pasatistas, de olvido y negación de la realidad. Y esta transformación cualitativa es factible en tanto aparezcan modelos de intervención educativa que generen la praxis y apropiación del pensamiento crítico: no sólo hacer lo que se nos muestra e indica, sino tomar posición en lo que hace a poder decidir por qué se hace aquello que se practica y poner, luego, otras condiciones: qué, cuándo, cómo, con quién, etc. Llamaremos a tal enfoque “**recreación educativa**”

Como propuesta teórica fundamental trabajamos sobre el autor catalán F. Munné¹ quien en su tesis doctoral propone operar sobre las nociones de hetero y autocondicionamiento entendidas como aquellas condiciones generadas por fuera del sujeto pero que influyen en su existencia y aquellas construidas por el mismo, respectivamente, y su grado de interrelación constante. Cada ser

humano nace y crece en un contexto social, familiar, cultural, etc. que va modelando su personalidad y caracterizando su manera de participar individual y grupalmente. Tales heterocondicionamientos –aprendizajes no electivos- pueden ser superados para convertirse en prácticas de la libertad en tanto el sujeto autocondicione su conducta. A modo de ejemplo, no es idéntico respetar la bandera nacional porque así fue aprendido que poder dar razones y fundamentos de tal respeto; el primero es un respeto “necesario”, el segundo es “libre”.

En este interjuego dialéctico permanente entre lo exterior – social, cultural, político, educativo- y lo que el individuo puede desarrollar por sí mismo por su condición de ser histórico, entendemos que existe un vacío que, de no haber acciones de concientización –al decir de Paulo Freire²- se condena al humano a la mera condición de repetidor de aquello que le dijeron que era valioso, placentero o importante³.

Así, difícilmente alguna persona desee leer, o producir algún elemento material, o vincularse con otros, si desconoce la existencia de tales posibilidades o realidades o lo ha aprendido displacenteramente. La ignorancia sólo conduce al no acceso a la libertad, independientemente del discurso –heterocondicionamiento- que se utilice. Por ello planteamos en este trabajo un modelo de intervención –animación, mediación- de carácter centralmente educativo –proceso intencional de cambios actitudinales e ideológicos-.

¹ MUNNÉ, F. *Psicosociología del tiempo libre: un enfoque crítico*. México: Trillas, 1980

² FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1985

³ De alguna manera, la globalización homogeneiza formas de mirar, sentir, pensar y hacer absolutamente alienadas y provenientes de los países dominantes.

Tales ideas vienen siendo practicadas desde hace casi medio siglo en la República Argentina país desde estructuras recreativas tales como colonias de vacaciones, campamentos, actividades extraescolares, centros de jubilados, etc., sin querer indicar que en otros países no se trabaje de esta manera.

El objetivo central es construir, desde los saberes poseídos de todo tipo, en un grupo, nuevos modos de lectura de la realidad, de entender a los demás desde otra visión, de participar protagónicamente en el análisis y toma de decisiones grupales, de desarrollar la práctica conciente de la democracia. En síntesis, propender a líneas autogestivas partiendo de actividades, voluntarias, grupales y dirigidas exteriormente que tienen lugar en el tiempo liberado de obligaciones exteriores de los sujetos participantes y a través de estrategias lúdicas⁴.

El eje teórico consiste en generar un proceso que, partiendo de la libertad **del** tiempo alcance la libertad **en** el tiempo. Se inicia en un tiempo desocupado o disponible para el sujeto y, paulatinamente, tomará forma la práctica de la libertad en el sujeto: pasar del mayor grado de heterocondicionamiento al mayor desarrollo del autocondicionamiento. Se iniciará, por ejemplo, en el “me divierten”, para intentar arribar al “me divierto”.

Entendemos que **la libertad como praxis** no es otra cosa que la práctica de las obligaciones interiores, concientes, comprometidas, que, obviamente, debieron ser construidas desde sus opuestas. Y, también, entendemos la libertad como la práctica concreta y su sentido (praxis), no la “posibilidad” de ella. Suele concebirse –desde muchos diccionarios- como la posibilidad de

⁴ Ocio dirigido o recreación dirigida según distintos autores europeos o americanos.

hacer o no hacer y consistiría en la toma de decisión al respecto; pero, esa toma de decisión, ¿es instintiva o refleja? Obviamente que no y que requiere de un aprendizaje constante centrado en otra visión: la libertad es una construcción histórica en cada individuo, que se inicia en la toma de decisiones tendientes a su autonomía – que debe ser estimulada desde la educación- y que se va ratificando en la medida que las condiciones exteriores se van transformando en condiciones internas. A modo de ejemplo: ser solidario no consiste en mostrarse como tal cuando alguien nos está mirando; es serlo en cada momento de la existencia pudiendo dar razón del por qué de tal actitud. A ser solidario se aprende y se asume y nos corresponde a los educadores, como representantes sociales, generar las condiciones para que ello ocurra.

Es menester entender el autocondicionamiento como el predominio de las condiciones construidas por la persona en cada acción más que condiciones exteriores. Y construir condiciones supone aprendizajes y valoraciones positivas de los mismos. El enfoque que intentamos describir de recreación tiene que ver no sólo con “pasar el tiempo de manera agradable” sino acompañar la construcción del sujeto a través de acciones no obligatorias, de carácter lúdico y tendientes al desarrollo del mayor grado de participación real.

Tal grado de participación real intenta señalar que el protagonista de las construcciones debe ser el propio grupo, en el proceso de pasar de algún grado de heteronomía a un mayor grado de autonomía. Y ese resultado no es casual o azaroso sino que resulta de la intencionalidad de los educadores a cargo de la tarea: más que la práctica de la expectación de lo que hacen, sienten y

piensan otros⁵ es la construcción colectiva y su puesta en la realidad de las acciones, sentimientos y pensamientos propios.

Aquí corresponde aclarar que propugnar la práctica de la libertad, el protagonismo, la autonomía, los valores solidarios, etc. es una necesidad de actuación contrahegemónica (Gramsci)⁶ ante sistemas educativos formales reproductivistas. Esto es: entender que la educación para el tiempo libre –definida en este texto como “recreación educativa”- puede y debe actuar como espacio de resistencia ante la “educación bancaria” (Freire) entendiendo entonces al sujeto como una construcción permanente en conjunto con los otros. Suele entenderse la educación no formal, o para el tiempo libre, o “fuera de la escuela”, como compensatoria del aprendizaje de saberes o actitudes que los establecimientos educativos no consideran importantes o que no alcanzan a impartir. Sin embargo, al menos en América Latina, las carencias son mayúsculas desde las estructuras formales en lo que hace a áreas completas de la personalidad: el placer, lo estético, los valores humanitarios, la participación social y política, etc. Por ello, muchas veces lo “educativo” -desde lo hegemónico- en el tiempo no obligatorio consiste en inundar con acciones gratificantes que no hacen sino ratificar la distancia entre los dos sistemas y mantener su esencia conservadora y contradictoria.

Si bien esta descripción puede asemejarse a algunos enfoques de la “**educación para el ocio**” –y este espacio es exiguo para su análisis en profundidad- debe entenderse que la **recreación educativa** intenta poner en crisis la contradicción ocio-trabajo

⁵ SARTORI, G. *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus, 1999

⁶ PORTELLI, H. *Gramsci y el bloque histórico*. México: Siglo Veintiuno, 1995.

entendiendo al ser humano como un sujeto único e íntegro y al tiempo libre como una unidad de lo objetivo (la temporalidad) y lo subjetivo (la libertad). Brevemente, y entendiendo lo que sigue sólo como *líneas tendenciales*, podemos contraponer una y otra posición pedagógica del siguiente modo:

Educación para el ocio	Recreación educativa
<i>Educa para un tiempo</i>	<i>Educa para el tiempo</i>
Ratifica el sistema vigente	Compensa para luego modificarlo
Parte del ocio como acción	Parte del tiempo libre como praxis
Mantiene la esquizofrenia ⁷	Unifica temporalidad y libetad
Opera la “libertad de” (Fromm)	Parte de ella hacia la “libertad para”
Suele resaltar lo individual	Enfatiza lo colectivo y solidario
La define la práctica	La define el “sentido” de la práctica
Los recursos son el fin	Los recursos son sólo los medios
Educación compensatoria	Educación para la libertad
Heterocondiciona para mantener	Heterocondiciona para liberar ⁸
Aprendizaje de técnicas	Aprendizaje de vida desde las técnicas
Suele ratificar la heteronomía	Pretende generar autonomía
El centro es el individuo	El centro es el grupo

⁷ En este contexto entendemos como “esquizofrenia” el tipo de división de la personalidad de los individuos cuando participan en actividades obligatorias exteriormente, por ejemplo el trabajo o la escolaridad, y cuando egresan de las mismas y se encuentran en el ámbito del ocio: es diferente su lenguaje, sus camaradas, su forma de vestir, sus intereses, sus valores, etc. a modo de dos personas más que una.

⁸ Debemos destacar que todo educador –al igual que la familia y la sociedad toda- heterocondiciona en tanto establece reglas y normas para el funcionamiento de su actividad. La diferencia estriba en si esas condiciones externas que establece tienen como objetivo hacer entender que están allí para mantenerse o para ser modificadas: para reproducir o para cambiar. Podemos enseñar un juego para que el educando lo repita porque así debe ser o para proponerle que lo modifique para hacerlo más divertido, para que puedan jugar todos y nadie quede afuera, para que las niñas tengan una participación igualitaria, etc.

La recreación educativa, en síntesis, no sólo pretende generar aprendizajes de vida para el tiempo desocupado sino integrar el tiempo, y por ende la realidad. Ejemplificando: si los sistemas educativos escolarizados “dividen” la realidad en sectores llamados asignaturas, la recreación educativa operará para integrar la realidad, para garantizar su comprensión y posterior modificación crítica. No sólo trabajará con contenidos, recursos, estrategias didácticas distintas sino que sus objetivos serán diferentes: la apropiación de la dialéctica entre el hombre y su entorno en tanto ser histórico.

Podemos plantear su definición diciendo: *recreación educativa es el tipo de influencia intencional y con algún grado de sistematización que, partiendo de actividades voluntarias, grupales y coordinadas exteriormente, establecidas en estructuras específicas, a través de metodologías lúdicas y placenteras, pretende colaborar en la transformación del tiempo disponible o libre de obligaciones de los participantes en praxis de la libertad en el tiempo, generando protagonismo y autonomía*⁹.

Para lograr sus objetivos, su única alternativa es comenzar operando en forma contradictoria con los mismos. Los participantes, los “recreandos”, suelen acceder más por una situación de aburrimiento y desconocimiento de qué hacer en ese tiempo disponible que por una definición conciente de por qué concurren. Por ello, las primeras tareas consisten en intentar “desaburrir”, de la misma manera a que los tienen acostumbrados los modelos hegemónicos de, por ejemplo, los medios de comunicación masivos

⁹ WAICHMAN, P. *Tiempo libre y recreación. un desafío pedagógico*. Buenos Aires: Ediciones PW, 2003. Hay ediciones brasilera por Editorial Papyrus (2000), mexicana (2001) y Colombiana (2001)

y los entrenadores profesionales. Esto es: ambas concepciones inician de la misma manera su accionar. Sólo que lo que para unos es el fin, para la recreación educativa es sólo alcanzar la condición necesaria para comenzar a lograr sus objetivos; para unos son acciones divertidas y aisladas, para otros es iniciar un proceso donde la secuencia de acciones obedece a una planificación específica; para unos el mejor logro es que sigan consumiendo el “servicio”, para otros que puedan construir su independencia de las tareas propuestas y llevarlas a cabo autónomamente. En la segunda opción se encuentra el “heterocondicionar para autocondicionar”.

De esta manera intentamos comenzar a separar las ideas habituales en Latinoamérica acerca de la recreación entendida exclusivamente como un conjunto de actividades placenteras¹⁰ que más que tener fin en sí mismas se constituyen en la compensación del esfuerzo displacentero cotidiano del trabajo o del estudio. Si el trabajo es la función social prioritaria y excluyente, independientemente de su grado de alienación, el “no trabajo” aparece careciendo de sentido propio y debe agotarse en generar las condiciones de recuperación física y anímica de sus actores. A esto denomina Munné¹¹ “contrafunción”: la anulación de los efectos de la “función” laboral; pero sólo de los efectos, no de su causa; efectos que día a día deben ser eliminados nuevamente sólo para que regresen.

Desde esta lectura, la visión de educación para el tiempo libre que estamos describiendo pretende no sólo reducir los efectos del aburrimiento, monotonía, rutina, reiteración constante de

¹⁰ Placenteras desde la compensación del displacer previo que origina la necesidad de “ser divertido por alguien o algo”, a diferencia del placer legítimo –aquel que no surge del displacer anterior sino que se legitima en sí mismo-

acciones cotidianas sino, a partir de ello, generar las condiciones para lograr una participación cualitativamente distinta de los actores. Y no sólo en el tiempo liberado sino en todo el tiempo: poder construir una nueva lógica de entender la realidad y la posibilidad concreta de ser partícipe de su construcción y modificación. Pasar de la “necesidad” de desaburrirse generada por condiciones externas, a su posibilidad de manejo, resolución y expresión, a la “necesidad autocondicionada” –praxis de la libertad- de reconstruir su vínculo con la realidad siendo actor y protagonista, en comunidad con los otros, de su construcción como ser humano.

Sin lugar a dudas, un desafío pedagógico para quienes entendemos que nuestras sociedades pueden construir un mañana que merezca la pena ser vivido.

¹¹ MUNNÉ, F. *op. cit.*