

Geopolítica del conocimiento. Una mirada crítica a los fundamentos conceptuales de los programas de maestría en ocio, tiempo libre, recreación y lazer en América Latina *

Víctor Alonso Molina Bedoya **

José Fernando Tabares Fernández ***

Introducción

El artículo presenta los resultados de la investigación “Formação de recursos humanos para a área do Lazer na América Latina: Análise dos mestrados em Lazer/Recreación/Tempo livre do Brasil, Costa Rica, Equador e México”, referidos a los fundamentos conceptuales, teorías, lógicas y autores de los programas de formación existentes. La investigación fue coordinada por Christianne Luce Gomes y Rodrigo Elizalde, con la participación de investigadores de Brasil, Chile y Colombia. El

* El artículo se construye a partir de un análisis de los resultados de la investigación “Formação de recursos humanos para a área do Lazer na América Latina: Análise dos mestrados em Lazer/Recreación/Tempo livre do Brasil, Costa Rica, Equador e México”. Lo desarrollado en este artículo es de responsabilidad exclusiva de los autores y no representa las opiniones de los miembros del Grupo Otium/UFMG participantes de la investigación, de los coordinadores de la universidad responsable del proyecto (UFMG), ni de las instituciones brasileras que lo apoyaron.

** Docente-investigador de la Universidad de Antioquia. Licenciado en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Especialista en Cultura Política, Universidad Autónoma Latinoamericana. Magíster en Salud colectiva, Universidad de Antioquia. Doctor en Currículo, transversalidad y desarrollo sostenible, Universidad de Valladolid. Líder del grupo de investigación: Ocio, expresiones motrices y sociedad, escalafonado C por Colciencias. vmolinacatios@yahoo.com

*** Docente-investigador de la Universidad de Antioquia. Licenciado de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Especialista en Desarrollo y cooperación Internacional, Universidad del País Vasco de España. Doctor en Pedagogía: Ocio y potencial humano, Universidad de Deusto de España. Integrante del grupo de investigación: Ocio, expresiones motrices y sociedad, escalafonado C por Colciencias. jfernando37@hotmail.com

El equipo de investigación estuvo conformado por: Dra. Christianne Luce Gomes y Dr. Rodrigo Elizalde, coordinadores; Mg. Gabriela Baranowsky Pinto, Dr. José Fernando Tabares Fernández, Mg. Juliana Schirm, Dr. Víctor Alonso Molina Bedoya y Dra. Vania de Fátima Noronha Alves, investigadores; Ana Carolina Assis Riberiro y Yoice Kimarce do Carmo Pereira, estudiantes.

proyecto contó con el apoyo del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), Fundación de Apoyo a la investigación de Minas Gerais (FAPEMIG) y Ministerio del Deporte del Brasil, y se desarrolló entre los años 2009 y 2012, ejecutado por la Universidad Federal de Minas Gerais del mismo país, por medio del Grupo de Pesquisa Otium-Lazer, Brasil & América Latina (Gomes, Elizalde *et al.*, 2012).

El proyecto abordó el ocio como objeto de estudio multidisciplinar con fundamento especial en las ciencias humanas y sociales. Desde esta posición epistémica, el equipo investigador consideró necesario partir de una comprensión sobre lo que representa América Latina hoy. En ese discurrir se enfatiza que:

Primeramente, es necesario destacar que una posible resignificación del concepto necesita estar comprometida con una postura crítica y contextualizada sobre las representaciones que envuelven el término “América Latina”. Además de eso, es necesario reflexionar sobre las limitaciones e incoherencias que integran sus orígenes, exponer las connotaciones imperialistas que estuvieron por detrás de la construcción del concepto y ampliar su entendimiento a partir de diferentes perspectivas.

En segundo lugar, es necesario conocer las distintas realidades que componen la región. Este largo caminar pasa por varios campos, pero puede ser iniciado por la propia identificación de los Estados que son parte de América Latina, para, a partir de ahí, intentar conocer un poco más este contexto tan amplio (Gomes y Elizalde, 2012, p. 219).

Y también como punto de partida se interpreta el ocio como:

... Entendemos que el ocio es una necesidad humana y una dimensión de la cultura, representando, por tanto, una práctica social compleja que debe ser históricamente situada

De acuerdo Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, las necesidades no se limitan a la mera subsistencia y expresan una tensión constante propia de los seres humanos, entre carencia y potencia. Concebir las necesidades solamente como carencia implica restringir su espectro a la “falta de algo”. En la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad. Así, la necesidad

de ocio no es apenas una carencia sino también una potencia para vivenciarlo (Gomes y Elizalde, 2012, p. 81).

Ahora bien, entre los asuntos que justificaron realizar la investigación se destacan, en primer lugar, la preocupación por el avance en la cualificación de las propuestas de formación estudiadas, y de otro lado, aportar al conocimiento producido en el campo, a partir de la generación de un diálogo e intercambio de experiencias entre los responsables de los programas. Igualmente, la imperiosa necesidad de conocer sobre la diversidad de visiones y realidades a partir de la discusión sobre ocio, tiempo libre y recreación en los distintos países latinoamericanos, teniendo siempre presentes las articulaciones con otras dimensiones de la vida en sociedad.

Con base en esta fundamentación, se estableció como objetivo general: Analizar las propuestas de formación de los programas de posgrado y maestría en ocio, tiempo libre y recreación existentes en América Latina, buscando conocer las interfases entre los cursos desarrollados en Brasil, Costa Rica, Ecuador y México, con miras a profundizar conocimientos sobre el tiempo libre en este contexto y estimular intercambios científicos, tecnológicos y culturales entre países, instituciones, investigadores, docentes y estudiantes (Gomes, Elizalde *et al.*, 2012).

Como ejercicio cualitativo, se inició con una investigación bibliográfica, que fue complementada con el levantamiento de los documentos institucionales y la realización de entrevistas semi-estructuradas a directivos, egresados, docentes y estudiantes (las entrevistas de la investigación fueron realizadas en el año 2011, por Christanne Gomes y Rodrigo Elizalde). La perspectiva comparada se usó para superar la unicidad y facilitar la constatación de regularidades, diferencias o semejanzas (Gomes, Elizalde *et al.*, 2012).

Autores, lógicas y representaciones

Los análisis de las comprensiones de ocio, recreación y tiempo libre evidenciaron una serie de elementos diversos y variados, atribuidos por los entrevistados a la hora de conceptualizarlos. En general, se

identificaron algunos aspectos que marcaron los cinco programas de maestría estudiados.

Desde una valoración general, se constata una gran influencia de los teóricos clásicos en la sustentación de las comprensiones sobre ocio, tiempo libre y recreación en la mayoría de los países donde se ofrecen estudios del nivel de maestría en América Latina.

Esta consideración (innegablemente) debe atenderse con precaución, pues es claro que esto no se presenta como un proceso lineal y homogéneo, por el contrario, obedece a los desarrollos propios y particulares de cada país. Así, los procesos de teorización se van consolidando, y los fundamentos de tipo epistémico ganan cada vez mayores niveles de autonomía, en la medida que se van fortaleciendo y desarrollando los grupos de estudio e investigación y los procesos de formación avanzada, con lo que se da origen a enfoques, perspectivas y tendencias diversas. Como se sabe, la calidad del conocimiento y la comprensión particular de los fenómenos sociales están fuertemente marcadas por el lugar-sitio de la enunciación. Así, un teórico muy consultado en la casi totalidad de los programas es Joffre Dumazedier, con énfasis para los países del sur del continente, mientras que para los del norte se da una mayor influencia de autores norteamericanos.

Respecto a los autores más nombrados por país se encontró:

Brasil: Dumazedier. Costa Rica: Richard Kraus, Dumazedier. Ecuador: Dumazedier, Lafargue, Neullinger, Cuenca. México: Kraus, Cuenca, Csikszentmihalyi, Stebbins, Veblen, Roger Sue, De Grazia, Iso Ahola y Pieper.

Para un análisis de lo anterior, vale aquí considerar la afirmación de Edgardo Lander, según la cual, la fuerza hegemónica del pensamiento occidental se debe entre otros asuntos, a la capacidad desarrollada para exhibir su propia narrativa histórica como el único conocimiento legítimo, válido, objetivo, científico y universal; pensamiento que proyecta la idea de que la sociedad moderna es la forma más avanzada y normal de toda experiencia humana posible, ocultando que esto obe-

dece a condiciones y determinaciones histórico-culturales particulares (Lander, 2005).

Esta hegemonía del pensamiento es igualmente clara para Walsh (2001), cuando afirma que desde la colonia hasta nuestros días, en nuestro continente, el conocimiento ha sido un campo de lucha y tensión donde se juegan representaciones y visiones de la verdad y de la realidad. Señala la autora que la academia en general, tanto en el norte como en el sur, ha jugado un rol en la elevación de un conocimiento considerado universal/global y en la colocación del conocimiento local en un nivel inferior. De tal suerte, América Latina ha sido históricamente considerada como un lugar que no produce conocimiento propio, lo que deviene en un disciplinamiento de la subjetividad y en el mantenimiento y reproducción del colonialismo intelectual. O de otra forma, en una naturalización tanto de los saberes hegemónicos, como de la organización social imperante.

Para Lander (2005), esto no encuentra una explicación reciente, por el contrario, la naturalización de la sociedad liberal como la forma más avanzada de existencia humana, tiene una larga historia en el pensamiento social occidental de los últimos siglos.

Para entender los procesos de naturalización de la sociedad moderna y por tanto de sus saberes modernos y dominantes, así como las construcciones conceptuales sobre el vasto campo del ocio, el tiempo libre y la recreación, es preciso avanzar en la comprensión de dos de sus dimensiones constitutivas. Para Lander:

Se trata de dos dimensiones que tienen orígenes históricos diferentes, y que sólo adquieren su actual potencia naturalizadora por la vía de su estrecha imbricación. La primera dimensión se refiere a las sucesivas separaciones o particiones del mundo de lo “real” que se dan históricamente en la sociedad occidental y las formas como se va construyendo el conocimiento sobre las bases de este proceso de sucesivas separaciones. La segunda dimensión es la forma como se articulan los saberes modernos con la organización del poder, especialmente las relaciones coloniales/imperiales de poder constitutivas del mundo moderno. Es-

tas dos dimensiones sirven de sustento sólido a una construcción discursiva naturalizadora de las ciencias sociales o saberes sociales modernos (Lander, 2005, p. 5).

Así, la dominante presencia —aún en estos tiempos— de un teórico del campo como el francés Joffre Dumazedier, pero también de otros teóricos clásicos con procedencia de los países del norte, puede leerse no sólo como la expansión de sus construcciones y elaboraciones teóricas, sino y sobre todo, de las formas particulares de la sociedad occidental en amplia proyección a nivel global. Apoyados de nuevo en los análisis del venezolano Edgardo Lander:

La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino —simultáneamente— la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo —todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados— en una gran narrativa universal (Lander, 2005, p. 6).

De esta forma, se puede decir que se afianza —desde nuestro campo de saber— una narrativa, una forma particular de entender las construcciones discursivas alrededor del ocio, presentadas ahora como universales legítimas.

Un entrevistado dice al respecto:

Yo quisiera pensar desde el punto de vista histórico primero. La primera manifestación que tenemos que destacar que existió, que surgió, pues es el concepto de ocio que ha tenido cambios en todas las épocas históricas. Desde el ocio griego *skholé*, desde el ocio latino *otium*, en la edad media el ocio de los siervos, el ocio del señor feudal... [...] el renacimiento, donde la razón científica de esa época permeabiliza el ocio y adquiere un carácter de ocio humanista [...] pero en cierto sentido que cambia cuando se va conformando el capitalismo y que le pegan duro al ocio, considerándolo como anti ocio... por el puritanismo y por todo

lo que en un momento dado representó para el surgimiento del capital (E P E).¹

Este universalismo eurocéntrico incorporado en la región omite un posicionamiento *otro* de saberes y conocimientos soberanos y autónomos del lugar-territorio latinoamericano. Para los estudios del ocio, esto debe ser reflexionado con el fin de superar las trascendentalidades universales, que al modo del profesor Gonzalo Soto (2004, p. 152), permitan instaurar el valor, significado y riqueza de la diferencia, para refutar así posiciones que afianzan la homogeneidad como constitutiva de la identidad cultural. Se trata, por el contrario, de afirmar las particularidades como únicas universales concretas. Así la palabra le es dada no ya a un sujeto universal y único, sino a múltiples sujetos relativos y contingentes.

Ahora, este momento del análisis brinda elementos para dejar planteado un interrogante sobre el impacto de los aportes del autor francés sobre el ocio. Desde una perspectiva nombrada por algunos autores como funcionalista, en términos de escuela teórica, su postulado defiende el ocio como un conjunto de ocupaciones, como un asunto de todos los tiempos y en especial derivado de la revolución industrial, de allí su sociología empírica del ocio. Véase en detalle su conceptualización:

Conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales (Dumazedier, 1973, p. 34).

Dando continuidad al análisis, se observa igualmente que para los tiempos contemporáneos, la fundamentación del área de conocimiento y profundización se hace cada vez más sobre las construcciones teóricas de autores de los propios países. Sirva como ilustración la destaca-

¹ Las Entrevistas están codificadas de la siguiente manera, a partir de la segunda letra: P-profesor, C-Coordi-nador, E-Estudiante. La tercera letra identifica el país, así: B-Brasil, E-Ecuador, CR-Costa Rica, M-México, M2-México YMCA. Entrevistas realizadas por Christianne Gomes y Rodrigo Elizalde a profesores, estudiantes, directivos y egresados de los programas de maestría en ocio, tiempo libre, recreación y lazer existentes en América Latina (Gomes, Elizalde y otros, 2012).

da presencia en Brasil de autores como Antonio Bramante, Christianne Gomes, Nelson Marcellino, Fernando Mascarenhas y Víctor Melo, entre otros. Para México, Aguilar y para Costa Rica, Grace Salazar.

Esta tendencia adquiere relevancia en el caso particular de Brasil, y de acuerdo con Giuliano Pimentel (2010), al confirmar cómo los procesos de consolidación del campo se constatan a partir de las producciones y la divulgación de las mismas. En este proceso se reconoce el valioso aporte de las diferentes disciplinas, además de un notorio crecimiento, resultado de la generación de programas de posgrado en el área, de la creación de grupos y líneas de investigación, de la realización de proyectos intersectoriales con campos como el trabajo, la política, la educación y la aparición de revistas y textos sobre el tema.

En ese período también se observó el surgimiento de nuevas revistas y publicaciones de textos completos en memorias alimentados, cuantitativamente, por la expansión de la educación superior. Más tarde, las producciones teóricas, antes escasas y asfixiadas por incontables relatos de experiencia, fueron, de manera gradual, engrosándose, como resultado de un ritmo acelerado de emisión de nuevas obras, así como la traducción y el intercambio con autores extranjeros. Concomitantemente a ese movimiento, se observa el perfeccionamiento de las producciones en cuanto a la diversificación de conocimientos, la congruencia teórica y la densidad investigativa en temáticas consolidadas, al mismo tiempo en que las categorías originales abren camino para la cobertura de nuevos temas de análisis (Pimentel, 2010, pp. 7-8).

No obstante los desarrollos conquistados que refiere la cita anterior, se advierte que un estado del arte sobre teoría del ocio en Brasil es una labor interminable y compleja, dado que aún no recibe una atención importante por parte del medio académico.

En los procesos de fundamentación teórica se atribuye un destacado papel a la formación disciplinar de base de los profesores responsables de los seminarios y de los programas de investigación, lo mismo que a los desarrollos conceptuales de los países donde han realizado sus estudios de posgrado, básicamente. Sirva para ilustrar lo anterior la siguiente cita extraída de las entrevistas: “Sí, básicamente yo lo que hice

fue basarme en muchos autores, sobre todo estadounidenses, a raíz de mis estudios en Estado Unidos. Algunos canadienses, pero más que todo estadounidenses (E P CR.)”.

Perspectivas teóricas

De acuerdo con la información obtenida en las entrevistas (Gomes, Elizalde *et al.*, 2012), no es posible una interpretación discursiva respecto a las perspectivas teóricas del ocio, el tiempo libre y la recreación, que dan fundamento a cada uno de los programas de formación de investigadores en las instituciones estudiadas, pero es posible a partir de ejercicios de inducción analítica por parte de los investigadores, lograr aproximaciones a ubicaciones teóricas específicas.

De esta forma se constata la presencia de diferentes disciplinas y abordajes desde comprensiones científicas y filosóficas diversas. Más lo que no se consigue evidenciar en las entrevistas es una fundamentación que dé soporte a cada posición teórica referida.

Respecto a las perspectivas teóricas, se subraya en las entrevistas que esto depende mucho de los docentes, pues cada uno se ubica en posturas comprensivas diferentes, lo que a su vez está muy influenciado por la formación de base de los docentes-investigadores.

[...] es difícil hablar de las perspectivas teóricas porque va a depender también del cuerpo docente, por lo que cada uno tiene su abordaje, creo que hemos tratado de contemplar diferentes abordajes. Esto tiene que ver también con las áreas que pueden contribuir al conocimiento en el campo del ocio, entonces el solo hecho de tener profesores trabajando en abordajes históricos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, eso ya da una idea de su amplitud.

Creo que las perspectivas teóricas están muy influenciadas por nuestra propia formación.

Para otros, la orientación teórica se fundamenta en los campos de conocimiento, así se puede leer:

Son muy diversas. Al estudiantado no se le da un enfoque que tenga que seguir. Se le ofrecen diversas opciones y el estudiantado decide,

opta. Y según su opción se le da una orientación. Hay trabajos que se nutren principalmente de la psicología. Hay trabajos que se nutren de la educación especial. Hay trabajos que se nutren de antropología, de sociología, como otras fuentes (E P CR).

Como se puede apreciar en el testimonio anterior, para Costa Rica el componente teórico se relaciona con los campos de sociología, la antropología y la psicología. Mientras que en México se encuentran: “posturas de la psicología humanista, o la psicología pragmática e inclusive en una cuestión de algunos estudios, pero con esa tendencia psicosocial” (E C M).

Se destaca también para México, además de la articulación al sector de los servicios, la fuerte influencia de la escuela del ocio humanista de la Universidad de Deusto en España.

Para algunos profesores entrevistados, la perspectiva teórica se relaciona con la comprensión del objeto de problematización y de interés. Así, se argumenta que: “está más relacionada hacia el campo de la recreación como tal y estamos dándole un poquito más de énfasis, últimamente, al ocio” (E C E).

Para el caso de Brasil se señala la fuerte influencia de la perspectiva sociológica en articulación con los estudios históricos y culturales. En un entrevistado se encuentra lo siguiente: “... considero que una perspectiva teórica fuerte es esta cuestión de los estudios históricos, de los estudios culturales (E P B).

... entiendo que desde un punto de vista teórico aún tiene una marca muy fuerte de los estudios culturales, esos estudios culturales, una relación entre el ocio y el campo de la cultura entendido como estructura semiótica, estructura de significación, y por eso la relación del lenguaje, entonces, por ejemplo, veo eso en el desarrollo conceptual del ocio, es el punto de vista histórico, es un eje teórico muy marcado por la teoría crítica, también por los estudios culturales (E P B).

Como perspectiva teórica observamos que según cada entrevistado y según su posición, lugar y función, ésta es explicada desde diversas lógicas.

Igualmente se nota que no hay consensos generales sobre una orientación teórica de los programas. Lo que en Aguerrondo (1993) acarrea una dificultad, pues desde el criterio de la calidad de la educación, es necesario que los actores educativos puedan relacionar cada elemento a una totalidad o a un proceso, que para el caso particular, serían los programas de formación del nivel de maestrías.

Hablar de la perspectiva teórica remite a un nivel consciente de representación de los sujetos frente a lo que saben y hacen. En el campo de los aprendizajes, señala el estado de las competencias para definir el conocimiento teórico, práctico y actitudinal.

Así, y de acuerdo con Franco *et al.* (2000), la construcción de una propuesta educativa con calidad en un determinado campo de conocimiento pasa necesariamente por la reflexión epistemológica sobre el tipo de conocimiento que se imparte, lo que impacta todo el proceso de formación al favorecer el desarrollo de una representación como pensamiento productivo, actualizado y abierto.

Por otra parte para Gimeno Sacristán (1994, p. 232), las concepciones epistemológicas del profesor desempeñan un papel decisivo en los currículos, pues son las responsables de asignarles significado concreto en las aulas. Es esa epistemología implícita la que llevará al docente a: “seleccionar determinados elementos, a dar importancia a unos más que a otros, a recrearse con actividades diversas, en unos sí y en otros no, a tener todo esto en cuenta a la hora de evaluar, etc. (Gimeno Sacristán, 1994, p. 216).

Estas concepciones son determinantes en el caso de los maestros al definir lo que es un conocimiento valioso y un contenido de aprendizaje. Elementos todos que están atravesados por la formación del profesor y su experiencia, lo que le permite significar de un modo particular su práctica educativa y su conocimiento.

Como se pudo apreciar en las entrevistas, tanto la formación, como la experiencia del docente juegan un papel determinante en la configuración de lo que podría llamarse un conocimiento válido en cada uno de los programas estudiados. Gimeno Sacristán dice al respecto:

Concebir al profesor como un mediador decisivo entre el currículo establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos (Gimeno Sacristán, 1994, p. 212).

Se puede plantear según lo recolectado que no se evidencia en el imaginario colectivo una representación por la perspectiva teórica, sistemática y delimitada respecto al objeto de problematización y de estudio. Así, la perspectiva teórica adquiere significación en algunos casos como campo de conocimiento, disciplina de formación o como descriptor-definición. Se lee también en la representación una intención por las finalidades o los aspectos coadyuvantes del objeto en términos de lo personal, lo social y lo cultural. Las formas de apropiación y representación del objeto están ligadas inexorablemente a condiciones y condicionantes históricos, económicos, culturales y sociales; de allí que adquieren la forma de configuraciones sociales, en tanto dan cuenta o expresan las transformaciones de un grupo o de una colectividad.

En estos procesos de apropiación —valga hacerlo notar— están presentes relaciones de poder. Como se ha señalado por parte de algunos sociólogos clásicos del campo, en la red de relaciones que se tejen entre los seres humanos, el poder se transforma permanentemente, lo que diluye la configuración entre actor y autor, entre individuo y sociedad. Este asunto es importante cuando se habla de perspectiva teórica, pues facilita una comprensión y explicación de lo que hacemos y pensamos en términos de representación consciente de los conocimientos teóricos, prácticos y valóricos.

Se conviene por tanto, que una adecuada fundamentación epistemológica del saber desde lo disciplinar y desde el lugar, es necesaria para reforzar los criterios de identidad, arraigo, pertenencia y pertinencia, para superar lógicas de colonización que, como se indicó anteriormente, presentan construcciones discursivas alrededor de los objetos de problematización y de interés, como universales legítimas, como metanarración; las mismas que impiden la estructuración de comunidades académicas en el sector, a partir del criterio de diversidad epistémica y geográfica.

Definiciones de ocio, recreación y tiempo libre. Consensos y disensos

La problematización de los conceptos representa un primer paso para hacer visible la dificultad de las definiciones en el ámbito de los estudios del ocio, la recreación y el tiempo libre en la periferia, que desde la perspectiva local, debería inscribirse en la diversidad. Lo primero entonces, es presentar marcos donde confluyan diferentes miradas que en conjunto configuren una importante perspectiva del campo en América Latina.

La colonialidad del saber, como ámbito de las subjetividades y del conocimiento, dentro de la colonialidad del poder, se propone para un ejercicio de decolonialidad de los conceptos y las definiciones que, inscritos en unas formas de conocer con atributos de universalidad, objetividad y racionalidad, condicionan la estructuración del mundo desde la perspectiva hegemónica.

Esto se relaciona con la forma como las personas que abordan el ocio, la recreación y el tiempo libre en estas realidades latinoamericanas, recurren en muchas ocasiones a autores y marcos de análisis foráneos, buscando acríticamente las definiciones, sin que medie un análisis sobre los distintos planos en que se inscriben los objetos a que se refieren y los intereses de poder que los soportan. Las definiciones que están en la base de un saber copan el universo de su sentido, y lo que no cabe en ellas, pareciera no existir.

Así las cosas, desde la perspectiva de lo local, se propone más que la búsqueda de una definición dada, otros marcos de análisis que amplíen el espectro epistemológico y práctico del campo.

Un asunto de fundamental importancia en este análisis, es que ha sido realizado sobre las propuestas de maestría existentes en América Latina, que en la actualidad funcionan como escenarios de formación de investigadores y de producción de conocimiento en el campo de interés. De ahí que suscite interrogantes como: ¿Han sido los procesos de maestría en América Latina escenarios desde los que se genera conocimiento? ¿Cómo se entienden los referentes fundamentales del campo? ¿Se corresponden con referentes que comprenden el ocio como un fe-

nómeno universal o surgen nuevas propuestas que reivindican la diversidad y las características propias de cada uno de los países?

La construcción del campo de conocimiento en nuestra región ha estado condicionada por relaciones de dependencia y subalternidad con respecto al centro, no sólo en lo referente a formas de gobierno, economía, y organización social, sino además a referentes epistemológicos. Esto ha llevado a que en general la región haya sido más consumidora que creadora de teorías propias; situación condicionada por múltiples factores y que ha impedido el desarrollo de una comunidad académica fuerte e interconectada. Así, la labor que queda, parece ser la elección de una tal definición, de un tal autor o autora, para ubicarnos en posesión de una forma de comprender el ocio, la recreación y el tiempo libre.

Los nombres y las cosas

Las concepciones que asumen los diferentes académicos dependen en gran medida de los autores de referencia. De esta manera, más que avanzar en la construcción de propuestas que permitan la comprensión de este fenómeno, lo que se genera son bandos, que defienden sus diferentes posturas, dependiendo de la perspectiva del autor de cabecera.

Esto ha derivado en una situación donde los conceptos son entendidos como sinónimos en unos casos o como diferentes en otros. En general hay una amplia diversidad de comprensiones, que para el caso, se evidenció en las 14 categorías que emergieron del análisis de las entrevistas (cuadro 1).

Una vez hecho el análisis, se observó que el concepto de ocio se define mayoritariamente como actividad y como experiencia, cinco registros por cada una. Como esparcimiento y tiempo, en tres ocasiones. Como fenómeno cultural, actitud, espacio y disfrute, dos referencias. Como control, esfera de la vida humana, derecho social y humano, con una aparición.

En lo referente a la recreación, se pudo constatar una mayoritaria presencia de la actividad como su definidor con 14 apariciones. Con dos registros para cada caso, la recreación aparece como proceso, expe-

Cuadro 1. Categorías utilizadas para definir ocio, recreación y tiempo libre

CONCEPTO/CATEGORÍA	OCIO	RECREACIÓN	TIEMPO LIBRE
FENÓMENO CULTURAL	2	0	0
ACTITUD	2	0	0
CONTROL	1	1	1
TIEMPO	3	0	14
COMPENSACIÓN	0	1	0
ESPACIO	2	0	2
ACTIVIDAD	5	14	1
ESFERA DE LA VIDA HUMANA	1	0	0
DERECHO HUMANO Y SOCIAL	1	1	0
ESPARCIMIENTO	3	0	0
DISFRUTE	2	0	0
PROCESO	0	2	0
EXPERIENCIA	5	2	1
SERVICIO	0	2	0

riencia y servicio. Como compensación, derecho humano y social, la recreación apareció en una ocasión.

Por su parte, el tiempo libre, es definido mayoritariamente como tiempo con 14 referencias. Y sólo con dos citas emerge la categoría espacio. Asociado al control y la experiencia, un dato para cada caso.

Una conclusión del análisis, es la diversidad de referentes usados por los entrevistados para definir ocio, recreación y tiempo libre, lo que en primera instancia podría representar un obstáculo para la construcción de consensos conceptuales, que permita a su vez la conformación y consolidación de comunidades académicas en el campo. También cabe destacar la relación que se establece entre recreación y actividad, entre tiempo libre y tiempo, referentes que se inscriben en determinados marcos de análisis, mediados por los contextos donde son producidos,

generando muchas veces aplicaciones sin ninguna traducción en realidades diferentes, ocultando aspectos fundamentales que condicionan sus formas de expresión.

Aunque el propósito no es desconocer los estudios del ocio en las realidades del centro, se llama la atención sobre lo problemático de su transferencia de manera irreflexiva a contextos diferentes. En este sentido se encuentran algunas afirmaciones hechas por los entrevistados. Un primer elemento que hace visible la particularidad de lo local, y que condiciona la forma de definir el ocio, es el siguiente: “el ocio nosotros aquí lo manejamos un poco distinto, no manejamos mucho el ocio sino más bien el esparcimiento. Porque el ocio en Latinoamérica es una comprensión más como de holgazanería” (E C CR).

En esta misma línea, otra afirmación que refuerza la dependencia de marcos de referencia foráneos, y que muestra lo que en últimas se termina haciendo por los académicos de la periferia es:

El ocio tiene dos connotaciones, que antes Neulinger le llamaba el continuum del ocio, un ocio negativo y un ocio positivo. Cuenca le llama a esto la doble direccionalidad, el ocio positivo y el ocio negativo. Yo me quedo con Neulinger que lo dijo primero y para Neulinger entonces la parte positiva del ocio es la recreación (E P E).

Otra afirmación en la que se hace evidente la dependencia en la generación de conocimiento en nuestra región es:

Entonces así como que en lo personal no tengo una conceptualización divorciada, yo creo que van muy de la mano. Se tiene sus propias diferenciaciones porque ahora con la influencia, como te decía, del doctor Cuenca en la cuestión de Deusto y de marcar todo el enfoque de las dimensiones y del ocio autotélico, pues también estamos de acuerdo en la cuestión de la experiencia (E C M).

En esta misma línea pero en una situación donde ya no se adopta una definición de un autor determinado, sino que se tiene la posibilidad de debatir con él, se puede leer en una de las respuestas:

Yo creo que todavía es un lío en toda América Latina el querer tener conceptos universales de ocio, tiempo libre y recreación. Tanto que en

una reunión con el doctor Cuenca tratando de formar ahí una propuesta para un diplomado, no llegamos a ninguna parte, después de dos días. Entonces, dijo: que cada quien le ponga como quiera (E C M2).

La presencia de 14 categorías para definir alguno de los tres conceptos, es muestra de la complejidad de la situación. Sin embargo se encuentran coincidencias en aspectos tales como el tiempo, la práctica, la actitud y la experiencia para dar cuenta de este campo. Llama la atención que el tratamiento del ocio, comprendido como fenómeno cultural, sea exclusivo de Brasil, que el esparcimiento lo sea de Costa Rica y que la recreación sea definida como un servicio en México.

En este sentido, se observa que los procesos de maestría en América Latina, como espacios para la generación de nuevos conocimientos, no han tenido como uno de sus objetivos avanzar en la construcción de consensos conceptuales, exceptuando a Brasil. El hecho de que la recreación sea definida en su mayoría como actividad (14 veces), y que para dar cuenta del tiempo libre se relacione con el tiempo (14 veces), debe dar pistas para avanzar, más que en definiciones, en la generación de marcos referenciales para su tratamiento.

Consensos y disensos

Sobre los consensos y los disensos en torno a las definiciones de ocio, recreación y tiempo libre, se aprecia en las diferentes respuestas una mayoritaria aceptación del debate, ya por la dinámica de los cursos o por las situaciones de tensión que pueden generarse como resultado de la falta de dominio del tema. También aparecen posturas en contra, con una minoritaria presencia.

De nuevo sobre el tema de las perspectivas desde las que se asumen los procesos formativos, puede leerse en una de las respuestas:

Por tanto, ese es el sentimiento que yo tengo, creo que hemos conseguido una afinación interesante —tal vez la palabra armonía resulte interesante— de una diversidad teórica y conceptual convergente. Por eso insisto en que hay una convergencia de fundamentación, tenemos una diversidad de fundamentos, pero una convergencia de fundamentación

demasiado grande. Entonces hoy no tenemos grandes controversias ni grandes desafíos entre positivismos, entre marxismos... (E P B).

En este mismo sentido, pero desde otra perspectiva se lee:

Bueno, sí hay consenso. Un poco de polémica entre esparcimiento y ocio [...] y cuando hay un congresito que hacemos en la maestría, hacemos un encuentro en recreación y vienen invitados, entonces se discute un poquito. Yo cada vez me convengo más de que es innecesario, para mí es totalmente innecesario. Es mi concepto (E C CR).

Según esto, dependiendo del enfoque o perspectiva, será más o menos pertinente el debate. Si se reconoce el campo del ocio, la recreación y el tiempo libre como un escenario de diferentes perspectivas y lentes de acercamiento, el debate será central; pero si se concibe este campo desde una definición dada, el debate tendrá menos presencia ya que el objetivo no es la construcción crítica, sino la adopción de una definición tal. Al respecto es muy ilustrativa la siguiente respuesta:

Entonces, dos profesores, nada más he encontrado que... claro que nunca se han encontrado ellos, no sé si en su trabajo, en lo laboral, hayan hablado o hayan discutido sobre el tema. Son extranjeros, pero uno es de un lugar y el otro es de otro, entonces difícil que se encuentren. Pero uno como alumno si nota, porque en el momento en que empieza a hablar empieza a criticar lo que el otro nos enseñó. Entonces ahí también uno se pone a dudar y es donde yo también, yo propuse y le dije al profesor: si usted piensa así y el otro piensa así, deben tener sus razones, pero yo como alumna también puedo pensar algo diferente (E E E).

Un aspecto que se hace visible acá es el referido a los procesos de investigación que se generan en torno al desarrollo de los programas de maestría. Las líneas, los objetos que se abordan, las perspectivas desde las que se hace, generan un escenario que posibilita el debate, las concertaciones y las confrontaciones alrededor de lo conceptual y metodológico.

Otro asunto que tiene que ver con este apartado, son los actores. Es decir, quiénes son los administradores, los profesores y los estudiantes (¿cuál es su formación de base, en qué ámbito se desempeña, sobre qué escribe e investiga?) y qué tipo de debates es posible generar, de acuerdo con la forma como se estructura el programa de maestría.

Sobre el tema de la potenciación del debate, puede leerse:

Esta es la perspectiva en la que creo: soy adepto a la idea de que es bueno que haya divergencia, porque si la hay, es señal de que tenemos mucho que discutir, debatir, tenemos mucha cosa para conversar. Entonces creo que eso viene pasando, que hay una apertura del programa, creo que tiene una cuestión: algunos profesores no son originalmente, o no vienen tradicionalmente, digamos así, no son tan de una tradición de estudios en el campo del ocio. Ellos han estado haciendo una profundización a partir de la participación en el curso, y esto también puede causar algunas diferencias; incluso son más de afuera y tienen otras percepciones de las de alguien que viene estudiando específicamente el ocio. Mas creo que todo eso es saludable, que todo eso es fundamental para el crecimiento del curso (E C B).

En esta misma línea, la respuesta de una persona que considera innecesaria la discusión en la maestría y que frente a su formación manifiesta: “De hecho mi formación no es en recreación, yo he trabajado en recreación, yo tengo tres formaciones distintas. He trabajado en recreación pero yo no tengo un doctorado en recreación, ni una maestría en recreación. Mi formación es otra, pero he trabajado todo el tiempo” (E C CR).

Otra referencia que hace visible la incidencia de los actores en los consensos o disensos sobre las definiciones es:

Con quién tenemos mucha confrontación en un primer momento es con la gente de educación física. En México los educadores físicos han sido los fanáticos de la recreación, pensando que la recreación se reduce solo a juegos. Y eso nos ha hecho un gran beneficio porque en el fondo ellos son nuestros principales promotores sin saberlo, se los agradezco. Aunque a veces tenemos unas confrontaciones horribles. De verdad horribles. Porque su objeto de estudio es la educación física y no logran a veces dimensionar qué es recreación y qué es educación física (E P M2).

De esta manera los consensos y disensos en torno a los conceptos de ocio, recreación y tiempo libre dan soporte a los procesos de formación y generación de conocimiento en los programas de maestría en este campo en América Latina. Su análisis y reconocimiento contribuirá de forma importante a la conformación y consolidación de comunidades académicas fuertes y contextualizadas en la región.

Conclusiones

La investigación sobre los programas de maestría existentes en América Latina constata poca capacidad de diálogo e intercambio de conocimiento producido, de profesores, estudiantes e investigadores, situación contraria a la función misional de la internacionalización de la academia y las universidades en la sociedad de la red y de las comunicaciones.

Es necesaria una mayor articulación y comunicación de lo que se hace en formación e investigación en el campo del ocio, el tiempo libre y la recreación en América Latina, y de ésta con los procesos de formación que se dan a nivel mundial.

Si bien el diálogo e intercambio se valoran como necesarios para el desarrollo científico, tecnológico y cultural, estos deben tener un fundamento epistemológico y político claro en defensa de la diversidad y de las producciones locales, para fortalecer la identidad, el arraigo, la pertenencia y la relevancia social del saber producido. Solo así se puede superar la lógica de la colonización del saber, pues como se observó en la investigación, aún hay construcciones discursivas legitimadas como universales y válidas para todo espacio independiente de las construcciones socio-históricas y culturales, lo que imposibilita instaurar el valor y riqueza de la diferencia.

La identidad cultural no se construye desde la homogeneidad, se trata de afirmar las particularidades como únicos universales concretos. Para el caso de la formación y de la producción de conocimiento en el campo, se hace necesario propender un conocimiento propio y contextualizado y en diálogo con las producciones de otras regiones, pero no ya desde una violencia epistémica. Por lo tanto, las contribuciones europeas o americanas pueden ser válidas y útiles para el estudio de estos temas en América Latina, pero es esencial entender que algunos desarrollos teóricos y conceptuales pueden ser inadecuados e insuficientes para la sistematización de los conocimientos teóricos y prácticos que son capaces de comprometerse críticamente con la realidad de América Latina (Gomes, Elizalde, 2012).

Referencias

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. En: *La Educación. Revista latinoamericana de desarrollo educativo*, (116), 561-578.
- Bruyne, P., Herman, J. & Schoutheete, M. (1977). *Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Dumazedier, J. (1973). *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva.
- Fornet-Betencur, R. (2005). *Lo intercultural: el problema de su definición*. Recuperado el 10 de Abril de 2010, de Aula Intercultural: www.aulaintercultural.org
- Franco Betancur, S. A.; Molina Bedoya, V. A.; Ossa Montoya, A. F.; Pulido Quintero, S. M.; Jaramillo Delgado, G.; Pinillos García, J. M. (2000). *La práctica pedagógica de los maestros inmersa en los escenarios de gestión curricular*. Medellín: Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física.
- Gerlero, J. (2004). *¿Ocio, tiempo libre o recreación? (Aportes para el estudio de la recreación)*. Neuquén: Editorial de la Universidad del Comahue, Educo.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gomes, C. & Elizalde, R. (2009). Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad: Contradicciones y desafíos. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana de Chile*, 8 (22), 249-266.
- _____ (2012). *Horizontes latino-americanos do lazer / Horizontes latinoamericanos del ocio*. Belo Horizonte: Editora UFMG. Disponible en: http://grupootium.files.wordpress.com/2012/06/horizontes_latino_americanos_lazer_junho_20123.pdf
- Gomes, C. & Elizalde, R. (Coord.) (2012). *Formação de recursos humanos para a área do Lazer na América Latina: Análise dos Mestrados em Lazer/Recreación/Tiempo Libre do Brasil, Costa Rica, Equador e México*. Belo Horizonte: EEFOTO/UFMG. Disponible en: <http://grupootium.wordpress.com/home-2/pesquisas-concluidas/>
- Lander, E. (2005). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, pp. 3-40. Buenos Aires: CLASCO.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. & Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana*. Recuperado el 15 de agosto de 2010, de http://www.dhf.uu.se/pdf/86_especial.pdf.
- Pimentel, G. d. (2010). *Teorias do lazer*. Maringá: Eudeum.

- Soto, G. (2004). *El intelectual o la serpiente hermenéutica*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Tabares, F. (2009). *Anotaciones para la construcción de un marco de análisis del ocio y la recreación en las sociedades periféricas*. Recuperado el 01 de octubre de 2010, de www.simposiorecreacioninder.info
- _____ (2012). El conocimiento del ocio en las sociedades periféricas. Análisis de la producción científica sobre ocio, recreación y tiempo libre en Colombia. *Educación Física y Deporte* (31-2), 1021-1028.
- Tabares, F. & Molina, V. (2009). Una mirada al ocio en sociedades de la periferia teniendo como referente el paradigma de la modernidad/colonialidad. *Espacio Abierto*, 18 (1), 87-99.
- Walsh, C. (2001). ¿Qué conocimientos(s)? reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano. *Boletín ICCI RIMAY*, 3 (25). Disponible en: <http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html>