



Educación del ocio en la sociedad apresurada: El Ocio Valioso como horizonte

Educating leisure in hasty society: Valuable leisure as the horizon



Rubén Martínez García¹ ruben.martinez.garcia@usc.es
M^a Belén Caballo Villar² belen.caballo@usc.es

 <https://orcid.org/0000-0002-0641-4023>
 <https://orcid.org/0000-0001-8219-431X>

Universidade De Santiago De Compostela | Galicia – España | CP: 15782

 ruben.martinez.garcia@usc.es

<http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v10i1.448>
Páginas: 159-169

RESUMEN

Partiendo del conflicto de los tiempos sociales que caracteriza la actual sociedad red, en el presente trabajo se destaca la necesidad de repensar su organización y potenciar un mayor protagonismo de los tiempos de ocio, pues constituyen un referente para el desarrollo humano. Así, por medio de una fundamentada reflexión teórica, y justificada la importancia del ocio como tiempo con valor en sí mismo, el artículo tiene un doble objetivo: analizar las principales teorías que explican los diferentes grados de intensidad de la experiencia de ocio y su distinta influencia en el desarrollo humano, así como la importancia que tiene la educación del ocio en la conquista de aquellas experiencias más intensas y, por tanto, valiosas que son las que ofrecen mayores cotas de bienestar. Se concluye poniendo en valor la necesidad de plantear políticas públicas sobre los usos sociales del tiempo, que permitan armonizarlos a fin de que la ciudadanía encuentre en el ocio un ámbito de desarrollo y crecimiento personal.

Palabras clave: estado del ocio, desarrollo humano, tiempos sociales, satisfacción y bienestar.

ABSTRACT

Starting from the conflict of the social times that characterizes the current network society, this paper highlights the need to rethink their organization and enhance a greater role of leisure time, since it is a reference for human development. Thus, by means of a grounded theoretical reflection, and justified the importance of leisure as a time with value in itself, the article has a twofold objective: to analyze the main theories that explain the different degrees of intensity of the leisure experience and its different influence on human development, as well as the importance of leisure education in the achievement of those more intense experiences, and, therefore, more valuable that are those that offer higher levels of welfare. valuable experiences that offer greater levels of well-being. It is concluded by highlighting the need to propose public policies on the social use of time, which allows harmonizing them so that citizens find in leisure an area of development and personal growth.

Keywords: state of leisure, human development, social time, satisfaction and wellbeing.

Recepción: 07 junio 2021 | Aprobación: 23 mayo 2022 | Publicación: 23 diciembre 2022

¹ Doctor en Educación, Licenciado en Psicopedagogía y Diplomado en Magisterio de Educación Primaria, por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) - España

² Doctora en Ciencias de la Educación, por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) – España

Introducción

Hoy en día vivimos sumergidos en una vorágine en la que las prisas y el estrés son los elementos definitorios de nuestros estilos de vida (Caride *et al.*, 2020), subyugados a las transformaciones propias de la globalización (Wacjman, 2017) y supeditados a los ritmos frenéticos impuestos por una sociedad “abierta las 24 horas” (Caride, 2012, 2020). Así, la actual sociedad red se caracteriza por unos tiempos que se han acelerado y fragmentado enormemente, resultando cada vez más complejo articularlos de forma armónica y saludable (Caballo, 2021). En este sentido, los tiempos escolares, los laborales, los de cuidado personal, los de ocio... se enfrentan constantemente, situando a la ciudadanía en una espiral asfixiante que merma su calidad de vida (Teijeiro *et al.*, 2021). Además, está lejos de toda duda de que en este conflicto la actividad productiva se erige como aquella sobre la que pivotan todas las demás, quedando relegados a un segundo plano tiempos con un gran valor en sí mismo y con un gran potencial educativo como son los de ocio (Maroñas *et al.*, 2019). De hecho, estos mismos tiempos se han empapado del funcionamiento y engranaje del sistema, cayendo en una excesiva institucionalización y planificación (Caride, 2014) y siendo valorados desde una perspectiva pragmática y de rentabilidad, despojándoles, por tanto, de su valor autotético. Basta con analizar detenidamente los tiempos libres de la infancia, demasiado organizados y planificados – muchas veces unilateralmente– desde los intereses de los adultos, ya sea para responder a una necesidad de conciliación o para prepararlos ya desde edades muy tempranas para la vida adulta (Caballo *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2016).

Así las cosas, en esta sociedad apresurada y sometida por las agujas del reloj, se hace necesario repensar los tiempos sociales desde una mirada plural y reflexionar sobre la necesidad de que el trabajo remunerado no sea el eje central sobre el que orbitan el resto de tiempos, buscando un equilibrio que garantice a la ciudadanía el derecho a contar con tiempo para uno mismo (Leif, 1992). En esta búsqueda de tiempo personal, sin duda, el ocio ocupa un lugar protagónico, pues está lejos de toda duda la estima social que alcanza en las distintas sociedades al ser fuente de calidad de vida y bienestar, así como promotor de numerosos beneficios (Aristegui y Silvestre, 2012; Monteagudo, Ahedo y Ponce-de-León, 2017). Y no es para menos pues, aparte de ser reconocido jurídicamente como un derecho humano, son múltiples los investigadores que han dado cuenta de su potencial como factor para el desarrollo humano (Caride *et al.*, 2020; Maroñas *et al.*, 2019; Monteagudo, 2008). Sin embargo, es preciso subrayar que el ocio al que estamos aludiendo no es aquel socialmente entendido como simple actividad desarrollada durante el tiempo libre, sino aquel que es concebido como una experiencia humana compleja, c (con fin en sí misma) y elegida libremente. Esta concepción, que emana de la Teoría del Ocio Humanista, pone el acento en que lo

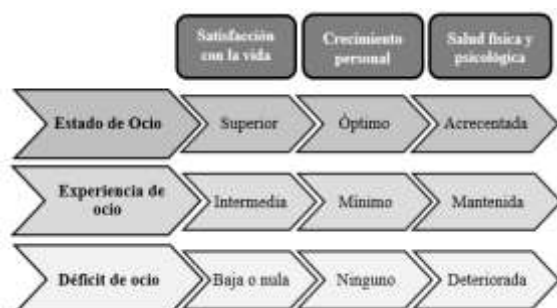
importante no es la actividad o acción concreta que se realice, sino el significado que dicha actividad o acción supone para la persona. Es, por tanto, un ocio que emana de la libertad y autonomía de cada uno y que contribuye a desarrollar nuestras capacidades y a generar satisfacción y felicidad; en otras palabras: calidad de vida. Desde esta perspectiva, el ocio es una oportunidad para desarrollar la experiencia humana cuando nos acercamos a él libremente, sin otra finalidad que la propia vivencia que nos conduce a la autorrealización.

Pero este ocio al que nos estamos refiriendo no es un ocio al que se llegue espontáneamente, sino que es preciso contar con la educación, siendo esta “un pilar estratégico fundamental” (Caride, 2012, p. 309). Y es que, si asumimos que el disfrute del ocio no depende únicamente de la disponibilidad de tiempo libre y de recursos sino también –y de forma especial– de la percepción y actitud que se tenga con respecto al mismo, el papel de la educación es indiscutible, pues “la experiencia de ocio no es más que una posibilidad que se hace realidad en función de la percepción de cada cual” (Cuenca, 2004, p. 72). En este sentido, la educación del ocio tiene el potencial de transformar el tiempo libre en una experiencia de ocio al contribuir al desarrollo de la autonomía y la libertad de la persona, así como al desarrollo de una escala de valores que le impulse a vivir experiencias que escapen de lo meramente utilitario y superficial. Además, esta educación también amplía sus perspectivas al ofrecer nuevas posibles aficiones e intereses que contribuyan al desarrollo personal y comunitario (Caballo, 2021), escapando de aquellas experiencias que busquen el simple entretenimiento y ocupación del tiempo libre.

Desde esta perspectiva, educar el ocio implica formar a la persona en una serie de conocimientos, habilidades, destrezas, valores... de ocio (Hutchinson y Shannon, 2020) que le dote de la capacidad de hacer del tiempo libre una auténtica experiencia promotora de la felicidad y que, por tanto, contribuya a la autorrealización. Pero, además, esta educación tiene el desafío de procurar que la persona sea capaz de encontrar en el ocio cada vez mayores niveles de bienestar, lo que implicará que la experiencia sea cada vez más compleja desde el punto de vista psicológico y más inmersiva (Csikszentmihalyi, 2007; Monteagudo, 2008) a fin de ofrecerle mayores cotas de satisfacción. Y es que, habiendo demostrado la literatura científica que la vivencia del ocio lleva aparejada una serie de beneficios a nivel personal y social que contribuyen a satisfacer necesidades básicas y, por ende, al desarrollo humano y a la calidad de vida (Tinsley, 2004), debemos tener presente, no obstante, que no todos los sujetos experimentan idénticos beneficios, ni todas las experiencias conducen a los mismos. En este sentido, algo que no podemos negar es que no siempre el ocio se vive con la misma intensidad (Csikszentmihalyi, 2007; Cuenca, 2013; Monteagudo, 2008) y esta está íntimamente ligada con el mayor o menor significado que se le otorgue a la vivencia en cuestión; es decir, la calidad de una experiencia está

determinada por la persona que la vive (Cuenca, 2014), así como por su proceso de aprendizaje (Cuenca, 2004, 2013). Desde esta óptica, la magnitud puede ser diferente y la forma de vivirla distinta, redundando todo ello en la obtención de diferentes beneficios.

Los seres humanos, satisfechas las necesidades básicas, buscamos experiencias novedosas, intensas y que nos ofrezcan niveles elevados de satisfacción. De ahí que considerar la intensidad, la potencia y la calidad de las experiencias de ocio no es una cuestión baladí. Así, tomando como referente la consideración sobre el papel del ocio en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el crecimiento personal y social, Tinsley y Tinsley (1986) aluden a tres niveles jerárquicos en función de la intensidad con que se experimente: “estado de ocio”, “experiencia de ocio” y “déficit de ocio” (Figura 1).



Fuente: Adaptación propia a partir de Tinsley y Tinsley (1986).

Figura 1. Clasificación jerárquica de la intensidad de las vivencias de ocio.

El “estado de ocio” se correspondería con las experiencias más poderosas e intensas que implican un nivel superior de satisfacción con la vida, mayor crecimiento personal y una salud física y psicológica acrecentada. La “experiencia de ocio” aludiría a aquella que no alcanza a ser la más intensa y de mayor magnitud, pero que conduce a una satisfacción relativa, a un crecimiento personal mínimo y al mantenimiento de la salud física y psicológica. Y finalmente, el nivel más bajo, el “déficit de ocio”, referido a la insuficiencia de experiencias de ocio, lo que supone una escasa o nula satisfacción con la vida, ningún crecimiento personal y un deterioro de la salud física y psicológica. Con esta división, los autores sugieren que el “estado de ocio” conduce a un enriquecimiento de ocio, la “experiencia de ocio” a una suficiencia de ocio y el “déficit de ocio” a una insuficiencia del mismo.

Desde esta clasificación jerárquica, el “estado de ocio” sería el ideal. Otros autores han utilizado otras denominaciones que van en la misma dirección: “experiencias cumbre” (Maslow, 1993) o “experiencia óptima o de flujo” (Csikszentmihalyi, 2000, 2001, 2007), aludiendo a aquellas en las que la felicidad y el sentimiento de autorrealización se encuentran en el nivel más elevado. Son, por tanto, este tipo de experiencias

que ofrecen mayores beneficios y oportunidades de crecimiento y realización personal y social en comparación con otras que podríamos entender como ordinarias o comunes y, por ende, a las que debe aspirar la educación del ocio.

Así las cosas, el ocio se presenta como una oportunidad para mejorar nuestra calidad de vida y, en consecuencia, tal y como ya apuntamos, como un referente para el desarrollo personal y social. Su práctica activa una serie de funciones, así como beneficios en diferentes niveles en la persona y la comunidad. En este sentido, el ocio tiene una naturaleza dinámica en tanto “o se practica y obtenemos sus beneficios, o no se practica y, como mínimo, dejamos de avanzar en el auto-perfeccionamiento que nos proporciona” (Cuenca, 2014, p. 166).

Escapando de esta afirmación dicotómica de vivir el ocio o directamente no vivirlo, y aunque ya hemos hecho algún apunte en líneas precedentes, cabría preguntarse: ¿Son realmente más satisfactorias unas vivencias de ocio que otras? ¿Potencian por igual todas las experiencias de ocio el desarrollo humano? ¿Qué tipo de prácticas son las que conducen a un “estado de ocio” o de “flujo”? ¿Cómo podemos alcanzar esas prácticas de ocio promotoras de altas cotas de satisfacción?

Con base a estos planteamientos teóricos este trabajo pretende responder a los interrogantes anteriormente planteados persiguiendo la consecución de los siguientes objetivos: a) conocer las principales teorías que explican los diferentes grados de intensidad de la experiencia de ocio y su implicación en el desarrollo humano, y b) poner en valor el papel de la educación del ocio como estrategia para la consecución de experiencias de ocio valiosas.

La teoría del ocio serio de Robert Stebbins

El sociólogo canadiense Robert Stebbins (2000, 2004, 2012, 2020) estableció un paradigma dicotómico con dos formas completamente diferentes en las que se puede presentar el ocio en función del compromiso que el sujeto asuma con la práctica a desarrollar. Hablamos del “ocio serio” y del “ocio casual”. Comenzando con el primero, el autor lo define como la búsqueda sistemática de una intensa satisfacción por medio de una actividad amateur, de voluntariado o un hobby que los participantes encuentran tan importante y atractivo que, en la mayoría de los casos, se embarcan en una carrera de ocio con la intención de adquirir y expresar la destreza, conocimiento y experiencia necesaria en ella (Stebbins, 2012). Implica, por tanto, asumir un compromiso con la práctica a desarrollar que lleva a la persona a vivirla intensamente y, por ende, a una autorrealización profunda —una especie de estado de felicidad plena—. El autor establece tres tipos de ocio serio:

- *Amateurismo* (aficionados): alude a las personas simpatizantes con el mundo del arte, la ciencia, el deporte y el entretenimiento. De alguna forma se les equipara con los profesionales de estos ámbitos; la diferencia radica en que los profesionales se rigen por los criterios propios de un empleo remunerado.
- *Hobbyist*: referido a aquellas personas que practican un hobby con los mismos intereses y motivaciones que los aficionados, con la diferencia de que carecen de profesionales análogos en sus prácticas. Según el autor podemos establecer cinco categorías de hobbies: coleccionistas, constructores y manitas, participantes en actividades no competitivas (caza, pesca, escalada, etc.), deportistas y participantes en actividades competitivas con reglamento, pero sin equivalentes profesionales (hockey hierba, bádminton...) y las personas entusiastas de las artes y humanidades, apasionados por la adquisición continua de conocimientos.
- Voluntariado: alude a aquellas personas que llevan a cabo acciones desinteresadas con una motivación altruista y personal de ayudar a los demás. Desde una perspectiva de ocio serio, el autor alude a un voluntariado profesionalizado o vocacional; es decir, un voluntariado continuado en el tiempo, que escapa de prácticas esporádicas y episódicas (ofrecer dinero de forma puntual, por ejemplo). Generalmente este tipo de voluntariado está vinculado a alguna organización o entidad que se dedica a ayudar desinteresadamente a los demás.

Según Stebbins (2000, 2001, 2012), toda la vivencia de ocio serio se distingue por compartir seis cualidades:

- Requiere constancia para superar las posibles adversidades que surjan.
- El esfuerzo es un factor relevante pues permite afrontar cualquier situación que se presente y, por ende, avanzar hacia etapas de logro.
- La formación es un aspecto distintivo dado que estas experiencias implican el dominio de habilidades, destrezas, conocimientos etc.
- Se han identificado beneficios duraderos (auto-actualización, auto-enriquecimiento, auto-expresión, regeneración de la identidad propia, sentimientos de logro, mejora de la imagen personal, interacción social y sensación de pertenencia a un grupo), además de los beneficios propios del desarrollo de la práctica de ocio.
- En torno a cada práctica el sujeto se integra en redes, asociaciones, organizaciones; es decir, en el mundo social.
- Finalmente, una sexta cualidad que envuelve a todas las anteriores se refiere a la profunda identificación de la persona con la experiencia de ocio que ha escogido.

Aunque este tipo de ocio puede manifestarse de

múltiples formas, con la noción de serio no se alude a unas actividades concretas sino a la forma de llevarlas a cabo y los significados que tienen para las personas (Codina, 1999). Desde esta consideración, podemos encontrar el ocio serio en actividades dispares dado que sigue siendo la persona la protagonista y la que dota de significado a la experiencia.

No obstante, es innegable que una gran parte de las experiencias no responden a un ocio de esta naturaleza, sino que más bien se vinculan a la diversión, el entretenimiento y la interacción social. En este punto se sitúa la otra cara de la moneda de la clasificación dicotómica de Stebbins, el “ocio casual”, entendido como el desarrollo de una “actividad placentera inmediata e intrínsecamente gratificante, relativamente efímera que requiere poco o ningún entrenamiento específico para su disfrute” (Stebbins, 2012, p. 294). También puede ser concebido como “toda clase de ocio que no puede clasificarse como amateur, relativo a un hobby o a una actividad de voluntariado” (Stebbins, 2000, p. 111). En su origen, el autor incluye en este tipo de ocio ocho categorías: 1ª los juegos (de todo tipo), 2ª la relajación (echar la siesta), 3ª el entretenimiento pasivo (ver la televisión, escuchar música, videojuegos, etc.), 4ª el entretenimiento activo (juegos de azar, juegos de mesa), 5ª las conversaciones sociales y 6ª la estimulación sensorial (comer, beber, sexo...). Posteriormente, Stebbins (2012) incluyó dos categorías más: el voluntariado casual (un voluntariado esporádico que nada tiene que ver con el continuado en el tiempo propio del ocio serio) y la actividad aeróbica placentera (actividades físicas que exigen esfuerzo que incrementa la frecuencia cardíaca y la respiración).

Aunque este autor reconoce el valor de ambos tipos, es el serio el que ostenta mayores beneficios (Stebbins, 2020) lo que se traduce en el ideal de que el sujeto desarrolle prácticas de ocio serio complementadas por otras de tipo casual. En esta línea, años más tarde el autor añade una nueva tipología a su esquema dicotómico, un nuevo concepto a caballo entre el casual y el serio, el ocio basado en proyectos. Este nuevo concepto es entendido como el “desempeño creativo en el corto plazo, razonablemente complicado, realizado una única vez u ocasional pero infrecuentemente, que se lleva a cabo en el tiempo libre, o en el tiempo liberado de obligaciones desagradables” (Stebbins, 2012, pp. 294-295).

Si desagregamos las ideas clave de esta definición, tal y como hacen Neves de Oliveira y Doll (2012), encontramos que con la idea de desempeño creativo el autor se refiere a una actividad que es novedosa o diferente, en la que se manifiestan la imaginación, las habilidades y los conocimientos rudimentarios de los protagonistas. En cuanto a ser una actividad o práctica “realizada una única vez u ocasional” el autor alude a acciones o prácticas regulares pero realizadas de forma puntual (por ejemplo, cumpleaños, fines de año...)

Expuesto el paradigma de este autor, observamos que

distingue claramente las experiencias de ocio en función del nivel de implicación del sujeto, lo que redundaría en diferentes beneficios y ventajas que la práctica de ocio en cuestión podrá generar. Por ello, es necesario la búsqueda de vivencias de ocio serio que, combinadas con otras casuales, contribuirán a desarrollar un “estilo de vida óptimo de ocio” (Stebbins, 2021). No obstante, es preciso tener especial cuidado con el equilibrio entre ambos tipos de experiencias dado que un exceso de las primeras podría desembocar en el aburrimiento o la percepción de un tiempo vacío o poco estimulante, mientras que una predominancia de las segundas puede acabar por mermar el interés que sus prácticas nos producen.

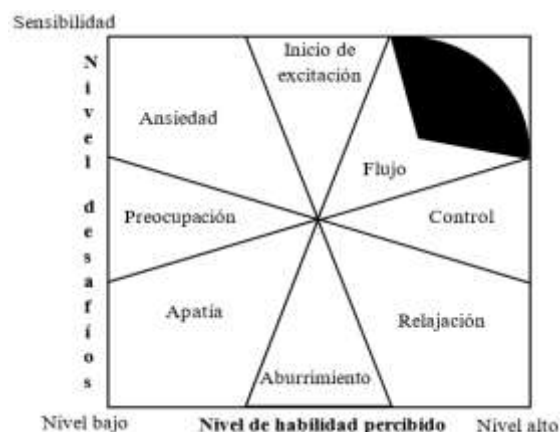
La teoría del flujo de Csikszentmihalyi

Mihaly Csikszentmihalyi, profesor de psicología en la Universidad de Claremont (California), es internacionalmente reconocido por sus trabajos sobre la felicidad, la creatividad y especialmente por su teoría del flujo (*Flow theory*). Sostiene que las personas son más felices cuando experimentan estados de flujo³, momentos en los que “se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerla” (Csikszentmihalyi, 2000, p. 16).

En este sentido, Csikszentmihalyi (2000, 2007) argumenta que todas las personas en algún momento hemos tenido experiencias óptimas, momentos cumbre en los que nos hemos sentido autorrealizados. Cita ejemplos como el de un alpinista alcanzando la cima del Everest mientras siente que se fusiona con las rocas, una bailarina realizando sus complejos movimientos mientras se percibe flotando, un artista frente a su obra maestra... Son solo muestras en los que la persona alcanza una sensación mágica, de completa alegría, acercándose lo máximo posible a sentir la felicidad. Son estos momentos los que el autor denomina “estados de fluidez”. Estos estados tienden a suceder cuando la persona tiene una serie de metas que exigen respuestas apropiadas. Este investigador alude a prácticas como el ajedrez, el tenis o tocar un instrumento, argumentando que presentan objetivos y normas que permiten a la persona actuar acorde a ellas sin tener que cuestionarse lo que tiene que hacer y de qué forma. A las actividades que conducen a este tipo de estados son las que Csikszentmihalyi (2000, 2007) define como de flujo: tienen directrices claras, requieren del aprendizaje de habilidades, establecen objetivos y metas y proporcionan una retroalimentación inmediata, pues la persona es consciente de si está actuando o no de la

forma acertada.

Desde esta perspectiva, este autor afirma que “el estado de fluidez tiende a producirse cuando las capacidades de una persona están plenamente involucradas en superar un reto que es posible afrontar” (Csikszentmihalyi, 2007, p. 43). Con esto, el autor sugiere que las experiencias de flujo necesitan de un delicado equilibrio entre “las capacidades que tenemos para actuar y las oportunidades disponibles para la acción” (p. 43); esto es, si las actividades son demasiado complejas podemos caer en la frustración, preocupación y ansiedad, mientras que si son excesivamente fáciles nos provocarán relajación y posteriormente aburrimiento (Figura 1).



Fuente: adaptación propia a partir de Csikszentmihalyi (2007).

Figura 1. Calidad de las experiencias en función de la relación entre el nivel de desafío y de habilidades percibidas.

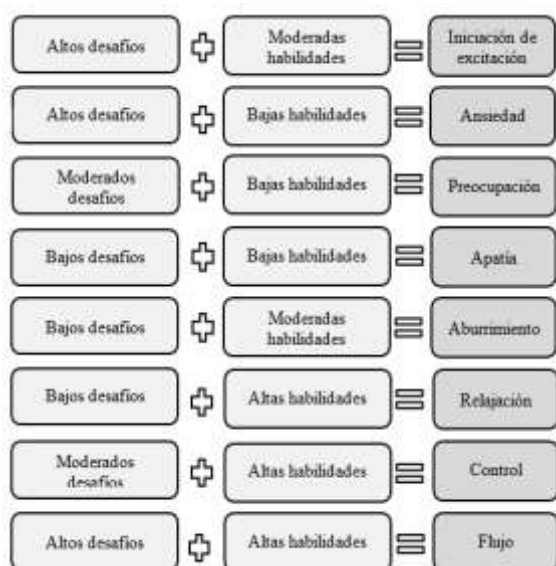
La Figura 1⁴ representa dos ejes, uno referido al nivel del desafío o actividad y otro al de las habilidades del sujeto. El primero alude a la dificultad del reto que el sujeto puede realizar, un nivel bajo implicaría un desafío demasiado fácil. El segundo se refiere al nivel de habilidad que una persona cree tener en relación al desafío en cuestión. La combinación de ambos ejes da como resultado los estados que se encuentran en el interior de los triángulos. Pongamos un ejemplo. En una empresa el jefe ordena a un empleado preparar una presentación sobre un nuevo producto que va a salir al mercado. Esta labor podrá tornar diferente dependiendo de la persona a la que se le encomienda en función del equilibrio entre sus habilidades como refleja el gráfico. Si el empleado es un profesional con una amplia experiencia, conocimientos sobre la tarea y acostumbrado a realizar otras similares, muy probablemente sentirá la demanda como algo rutinario y poco o nada excitante; es decir, estaría en un estado de “relajación” o “aburrimiento” pues su nivel de habilidad

y/o capacidad conduciría al aburrimiento. Sin embargo, en base a otros autores que cita, se ha demostrado que cuando las personas se encuentran en esta situación manifiestan sentirse relajadas, mientras que el aburrimiento suele presentarse más bien cuando el nivel de desafíos y capacidades es bajo.

⁴ Tal y como refiere el propio Csikszentmihalyi (2007), en versiones anteriores de este gráfico, el posicionamiento del estado de “relajación” y “aburrimiento” estaban invertidos dado que consideraba que un bajo nivel de desafío y un alto nivel de habilidad

es muy alto en relación al del desafío. Pero podría darse la tesitura contraria, una persona recién graduada, que acaba de entrar en la empresa, es probable que sienta que no está capacitado para ello percibiendo el desafío demasiado alto para su nivel de habilidad, sintiéndose preocupado o ansioso (Figura 2).

Así las cosas, las situaciones caracterizadas por los niveles más altos de desafío junto con los niveles más elevados de habilidad percibida por parte de la persona para enfrentarlo dan lugar a las experiencias óptimas; es decir, de flujo. Sin embargo, se hace preceptivo para que la optimización de la experiencia se mantenga en el tiempo que el nivel de dificultad de la actividad se incremente de forma progresiva, así como el de las habilidades. Por tanto, el estado de flujo exige y provoca un continuo crecimiento personal. En otras palabras, “las experiencias de fluidez actúan como un imán para aprender; es decir, para desarrollar nuevos niveles de desafíos y habilidades” (Csikszentmihalyi, 2007, p. 46).



Fuente: elaboración propia a partir de Csikszentmihalyi (2007).

Figura 2. Combinación de los distintos niveles de desafíos y habilidades percibidas.

Tras múltiples investigaciones, Csikszentmihalyi (2000) concluyó que las experiencias óptimas o de flujo presentan unas características comunes:

- Equilibrio entre los desafíos y las habilidades: para poder experimentar el flujo debe haber una armonía dinámica entre la actividad que vamos a desarrollar y nuestras habilidades y destrezas para ello; es decir, nuestras habilidades deben estar bien ajustadas para las oportunidades de acción, tal y como expusimos en líneas anteriores.
- Combinación de acción y conciencia: cuando las personas están completamente inmersas en una actividad, lo que están realizando llega a ser algo

casí automático (mente y cuerpo se funden en uno); “dejan de ser conscientes de sí mismos como seres separados de las acciones que están realizando” (p. 89).

- Metas claras y retroalimentación: en este tipo de actividades las metas tienden a estar muy claras para las personas. Igualmente, en los estados de flujo somos conscientes de si lo estamos haciendo bien o mal, constatamos nuestros éxitos y fallos y en función de ello ajustamos nuestro comportamiento.
- Concentración en la tarea: la atención en actividades de este tipo es exclusiva, la mente se abstrae de todos los aspectos desagradables de la vida de la persona; en otras palabras, no hay cabida para otras informaciones en los momentos de flujo. En estos instantes no existen las preocupaciones y nada nos distrae, todos nuestros sentidos están fijados en un único objetivo: la actividad a desarrollar.
- Control: alude a la sensación de capacidad para afrontar el desafío en tanto en cuanto se sabe cómo responder o actuar frente a aquello que pudiera pasar (hay un equilibrio entre el desafío y las habilidades del sujeto).
- Pérdida de la autoconciencia: cuando estamos inmersos en el estado de flujo nos olvidamos de quién y qué somos, lo que nos permite tener más energía psíquica para la actividad que estamos desarrollando.
- Transformación del tiempo: durante el desarrollo de actividades de *flow* el tiempo, desde una perspectiva objetiva, desaparece, es el tiempo subjetivo el que prevalece y se experimentará de una forma u otra en función de la actividad. Por ejemplo, un apasionado de la pintura puede estar una tarde completa con un cuadro y parecerle que solo han pasado minutos. Por el contrario, una bailarina que desarrolla un giro que objetivamente dura apenas unos segundos pueden parecerle horas.
- Autotelismo: la actividad se desarrolla con un fin en sí misma. Es tal la gratificación que nos ofrece que la realizamos por el hecho de lo que disfrutamos con ella.

Desde esta teoría, el autor se aproxima al concepto de ocio argumentando que, paradójicamente en algunas personas las experiencias óptimas se pueden llegar a dar en mayor medida en los ambientes laborales. Según este autor, el contexto profesional puede llegar a ser más propenso a generar las condiciones necesarias para que aparezca el estado de flujo. El motivo radica en que para

algunas personas el ocio puede convertirse en un tiempo vacío y “muerto” (ocio ausente) dado que carecen de “las destrezas incorporadas para utilizar el tiempo libre de manera satisfactoria” (Csikszentmihalyi, 2001, p. 23). Cohen (1991) explica esta idea aludiendo a la “paradoja del ocio” referida al hecho de que cada vez se dispone de más oportunidades para vivirlo, pero se carece de las competencias y la formación necesarias para hacer del tiempo libre un tiempo beneficioso, lo que en múltiples ocasiones conduce a prácticas escasamente valiosas e incluso, en casos extremos, nocivas (pensemos por ejemplo en las “*patías*”). Por el contrario, en el trabajo es donde muchas personas experimentan los desafíos acordes a sus habilidades. Encuentran en el ámbito profesional objetivos claros, metas, retos, reglas y retroalimentación que contribuye a experimentar el flujo.

No obstante, es innegable, tal y como reconoce el propio Csikszentmihalyi (2007), que el ocio tiende a incluir las experiencias más gratificantes y, por ende, suele ser durante su vivencia cuando las personas alcanzan las experiencias óptimas. Sin embargo, en el terreno del ocio podemos encontrar una ambivalencia en lo referido a este tipo de vivencias: mientras que las industrias del ocio han crecido de forma exponencial y son múltiples las variedades de prácticas y actividades a realizar, muchas de ellas se centran en los productos de consumo. Este tipo de entretenimiento, tal y como reconoce el propio autor, es una forma rápida de llenar el tiempo libre y evitar la sensación de aburrimiento o tiempo vacío, sin embargo, puede llegar a ser contraproducente si acaba por convertirse en la elección principal del tiempo libre de una persona. Este tipo de ocio es el que Csikszentmihalyi (2007) denomina “pasivo”, centrado fundamentalmente en el consumo de medios informativos y el descanso. Si bien puede constituir un ocio razonablemente motivador y gratificante, supone muy poca implicación mental y en raras ocasiones se traduce en un estado de flujo o experiencia óptima y, por ende, “no es un buen vehículo de crecimiento personal” (Csikszentmihalyi, 2001, p. 24). Ejemplos como ver la televisión o leer un libro poco desafiante pueden ilustrarlo.

En la otra cara de la moneda, Csikszentmihalyi (2007) habla del ocio “activo” aludiendo a aquellas vivencias que implican ejercicio físico y/o mental siendo potencialmente generadoras de estados de flujo. Ejemplos serían personas aficionadas a practicar un deporte, a tocar un instrumento, a pintar, etc. Se trata de prácticas portadoras de más ventajas y beneficios que las de ocio pasivo, sin embargo, paradójicamente, son las que menos se practican. El autor ilustra esta realidad: según uno de sus múltiples estudios (Csikszentmihalyi, 2007), los adolescentes estadounidenses experimentan estados de flujo aproximadamente un 13% del tiempo que pasan viendo la televisión (ocio pasivo), un 34% del tiempo que dedican a sus aficiones (ocio activo) y un 44% del tiempo que emplean en deporte y juegos (ocio activo). Estos datos apuntan que las aficiones de los

adolescentes cuentan con dos veces y media más de probabilidades de producir estados de flujo que la televisión, y el deporte y los juegos más de tres veces. Sin embargo, y curiosamente, estos mismos adolescentes pasan en torno a cuatro horas más de su tiempo libre viendo la televisión que dedicándose a alguna de sus aficiones o practicando un deporte.

Indagando en el porqué de esa realidad, el investigador llegó a la conclusión de que, si bien las personas son conscientes de que actividades como tocar un instrumento, pintar un cuadro, escalar una montaña o montar en bicicleta son más gratificantes que, por ejemplo, ver la televisión, en las primeras es preciso invertir un tiempo previo (de preparación) antes de vivir la experiencia. Se necesita de una “energía de activación” para disfrutar de actividades de mayor complejidad. Si una persona está muy cansada, su tiempo libre es escaso o carece de motivación, intereses u oportunidades muy probablemente recurrirá a prácticas pasivas que, a pesar de ser menos placenteras, serán más accesibles.

Con ello, el autor no quiere decir que vivir un ocio pasivo de vez en cuando sea negativo, sino que si la persona recurre a él como estrategia principal para ocupar su tiempo libre repercutirá en su crecimiento personal; de hecho, el ideal para el autor sería lograr un estado de flujo continuo, tanto en el tiempo libre como en el trabajo. Y es que “se desperdicia el tiempo libre a no ser que mejore la complejidad psíquica. Y dado que el tiempo es el medio a través del cual la vida se despliega ante nosotros, malgastar el tiempo libre significa malgastar nuestra propia vida” (Csikszentmihalyi, 2001, p. 25).

La teoría del ocio valioso de Manuel Cuenca

La revisión de las teorías expuestas demuestra que las vivencias de ocio son diferentes y, en consecuencia, también sus beneficios. Desde una perspectiva humanista del ocio, el profesor Manuel Cuenca acuña el adjetivo de “valioso” para aludir a aquellas experiencias que tienen pleno sentido y son un referente para el desarrollo personal y social. En esta línea, Cuenca (2014), inspirado por los autores anteriores, instituye cuatro referentes en la vivencia de una experiencia de ocio valiosa.

- Ocio activo: no se refiere al desarrollo de prácticas que necesariamente exijan movimiento físico, sino aquel que implica una participación protagónica de la persona. Como apostilla Meléndez (2010) “contrario a lo que algunos puedan pensar, el expendio de energía y el movimiento físico no determinan de por sí solos la pasividad o la actividad de las prácticas de ocio” (p. 136). Es por ello que este tipo de ocio resulta, en ocasiones, difícil de identificar. En prácticas como el deporte o tocar un instrumento es más sencillo, sin embargo, en otras como leer un libro puede ser más

complejo. La clave radica en la implicación y la actitud de la persona que vive la experiencia; es decir se trata de un ocio “en el que te implicas, con el que reaccionas y pones algo de ti” (Cuenca, 2014, p. 118). En cambio, un ocio pasivo englobaría aquellas actividades que recibimos sin más, como un simple pasatiempo. Observamos que el primer referente del ocio valioso de Cuenca se vincula directamente con la distinción de Csikszentmihalyi (2007) entre ocio activo y pasivo analizada en el apartado anterior.

- Ocio sustancial: referido al ocio “serio” de Stebbins (2020) pero que Cuenca (2014) adjetiva como “sustancial” a la hora de traducir el vocablo “serious leisure”, pues considera se ajusta mejor a la intencionalidad de su autor⁵. Así, “un ocio se hace valioso en la medida en que se reitera” pero no en el sentido de rutina sino “como procedimiento necesario de superación” (p. 123).
- Ocio creativo: vinculado a la creatividad concebida como “la habilidad para cambiar espontáneamente la forma en la que contemplamos, pensamos o actuamos en el mundo” (Csikszentmihalyi, 2001, p. 17). Según este autor, el ocio es un campo de grandes oportunidades para que se den estos cambios dado que este fenómeno “permite a la mente desconectarse temporalmente de la realidad tal y como la contemplamos, para que emerjan nuevas posibilidades que serán posteriormente transformadas en realidad” (Csikszentmihalyi, 2001, p. 19). Sin embargo, “(...) a menudo dificultamos el florecimiento de la creatividad por no dedicar suficiente tiempo al ocio en nuestras vidas” (p. 19-20). El autor considera que uno de los problemas de la sociedad actual es que no es capaz de transformar su tiempo libre en una experiencia de ocio satisfactoria y, por ende, acceder a la creatividad. La industria del ocio tiene al entretenimiento masivo como uno de sus más claros exponentes lo que conduce a que gran parte del tiempo libre de las personas se reduzca al consumo de un ocio pasivo que no ofrece las oportunidades necesarias para experimentar la creatividad. Así, un ocio creativo “es un ocio automotivado, consciente, activo, complejo y lúdico” que encuentra en la cultura “su ámbito de realización más cercano”, caracterizándose por ser un área que se desliga “de lo intuitivo y fácil, introduciéndose en una visión y un disfrute del mundo más complejo, pero, a largo plazo, mucho más enriquecedor, satisfactorio y humano” (Cuenca, 2014, p. 123).
- Ocio solidario (sostenible e inclusivo): alude a las experiencias de ocio generosas, que van más allá

del propio sujeto y se realizan tomando en consideración su repercusión a todos los niveles. Es un ocio que incide especialmente en el componente social y comunitario, que reflexiona “sobre las consecuencias de las prácticas de ocio” y que permite poner “los deseos individuales detrás del beneficio colectivo” (Cuenca, 2014, p. 127). En este sentido, un ocio solidario es, por definición, un ocio sostenible e inclusivo. Sostenible en el sentido de que en ningún momento las vivencias de ocio han de suponer agravio alguno al entorno en el que se desarrollan (ya sea natural, cultural, patrimonial, etc.). Inclusivo en tanto materializa la idea del ocio como derecho y garantiza la participación en igualdad de condiciones a todos los miembros de una comunidad en las prácticas de ocio.

Conclusiones

A lo largo de estas líneas se ha dejado claro que el ocio, concebido como experiencia, tiene la capacidad de generar en la persona una serie de beneficios que conducen a sentimientos de satisfacción y bienestar. Sin embargo, tal y como hemos ido perfilando, el ocio se puede manifestar con diferentes grados de intensidad. Desde aquellas experiencias de simple recreo, diversión y esparcimiento (más enfocadas a un ocio casual o pasivo), hasta aquellas más introspectivas, contemplativas y psicológicamente más complejas que pueden terminar por ser sublimes y memorables (enmarcadas en el ocio serio, activo y valioso), existe una gran diferencia, pues si bien las primeras dotan de sentimientos de bienestar, son las segundas las capaces de ofrecer las más altas cotas de satisfacción y plenitud. En este sentido, la implicación personal, la perseverancia y el desarrollo de la capacidad de esfuerzo son, entre otras, cualidades fundamentales que definen a aquellas experiencias de ocio más enriquecedoras y a las que la educación del ocio debe aspirar. No estamos refiriendo, por tanto, a experiencias que escapan del mero pasar el rato para convertirse en experiencias llenas de sentido, coherentes con la escala de valores de cada uno y con el significado que se le da a la vida.

Así las cosas, si bien no todo el mundo logra alcanzar ese “estado de ocio” o de “flujo”, la investigación científica ha constatado su existencia, lo que demuestra la enorme potencialidad de este fenómeno y la importante necesidad de su educación. En este sentido, lo ideal es transitar hacia un ocio basado en prácticas más creativas, humanas y plenas que exigen nuestra implicación y para ello es fundamental “alfabetizar el ocio” (Hutchinson y Shannon, 2020); es decir, educarlo, lo que supone ofrecer a la persona las herramientas necesarias (materializadas en conocimientos, habilidades, destrezas, valores de ocio...) para facilitar la búsqueda y el encuentro de esas experiencias

⁵ Esta distinción semántica es también compartida por Meléndez (2010): “El uso del adjetivo serio es posiblemente lo que ha causado tanto revuelo en el mundo angloparlante porque parece ser una contradicción; en el imaginario popular el ocio no debe ser serio. Sin

embargo, lo que quiere decir Stebbins es que la gente toma algunas actividades en serio. En el ámbito hispanohablante el uso de tal adjetivo parece ser menos apropiado que en inglés” (p. 98).

extraordinarias que nos dotan de momentos de felicidad y que, por tanto, son un auténtico referente para el desarrollo humano.

Desde esta perspectiva, es importante destacar que la educación del ocio ha ido ampliando su perspectiva de acción, su finalidad concreta ya no es tanto la ocupación del tiempo libre en actividades socialmente consideradas provechosas o la prevención de comportamientos socialmente no deseables, es –especialmente– “la reivindicación de la persona, de su libertad responsable y su generosidad”; esto es “la defensa de lo satisfactorio por encima de lo útil o, si se quiere, la redefinición de nuestras acciones en función de criterios diferentes a lo utilitario y las necesidades básicas” (Cuenca, 2006, p. 83). Con ello se busca un ocio cuya experimentación tiene lugar “cuando se ponen en juego la autonomía de la persona, su libertad responsable y la capacidad de implicación desinteresada, aspectos todos ellos educables” (Caballo *et al.*, 2017, p. 49). En definitiva, la educación del ocio es concebida como “el arte de educar en y para la vivencia de un ocio humano y de calidad” (Cuenca, 2004, p. 94).

Esta puesta en valor de la educación del ocio cobra especial relieve en este contexto al que aludíamos en la introducción donde los tiempos se han acelerado y se han multiplicado las problemáticas sociales y en donde el ocio se ha convertido también en un espacio de alienación (Águila, 2007). Es decir, asistimos a una situación ambivalente en la que conviven valores y contravalores que pueden limitar la elección de un ocio valioso. Ante esta ambivalencia, es evidente que la educación del ocio asume un papel fundamental. Así lo refleja Sanvinsens en el prólogo del libro de Puig y Trilla (1989) aludiendo a la estimable labor de esta educación en el propósito de perseguir un “ocio opuesto a neg-ocio, es decir, no como preocupación interesada, forzada por las circunstancias y las presiones del ambiente establecido y dominante, sino como dedicación personal y social orientada hacia la elevación de la persona y de la colectividad” (p. 11). Es el ocio, por tanto, un tiempo que “la acción educativa puede contribuir a optimizar” (Caballo, 2021, p. 14).

Asimismo, el funcionamiento de la sociedad actual, regida por la actividad productiva y donde la ciudadanía es esclava del reloj (Wacjman, 2017), dificulta sobremedida contar con tiempo para el ejercicio de un ocio serio, activo y valioso. La falta de tiempo nos empuja al desarrollo de ocios mucho menos creativos, englobados en lo que hemos venido a denominar pasivos o casuales, pues no requieren de demasiada implicación, ni habilidades, limitando las oportunidades para desarrollar un ocio más contemplativo, introspectivo y psicológicamente más complejo e inmersivo que es el que realmente cuenta con un gran potencial de autorrealización.

Financiación

Los autores expresan que este trabajo se ha realizado gracias a la financiación del Proyecto de I+D+i «Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales de la infancia» (Ref.: RTI2018-094764-B-I00), a cargo del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional; así como a la financiación del Ministerio de Universidades en el marco de un contrato FPU.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Águila, C. (2007). *Sobre el ocio y la posmodernidad: un análisis sociocrítico*. Wanceulen editorial deportiva.
- Aristegui, I. y Silvestre, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(754), 283-291. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2002>
- Caballo, M^a.B., Varela, L. y Nájera, E.M. (2017). El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras. *OBETS, Revista de ciencias sociales*, 12(1), 43-64. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.11>
- Caballo, M^a.B., Varela, L. y Martínez, R. (2020). La educación familiar del ocio: una responsabilidad compartida. En Caride, J.A., Caballo, M^a.B. y Gradañlle, R. (Coords.), *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 123-138). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16264-07>
- Caballo, M^a.B. (2021). Educar para o ocio: un desafío comunitario. En Vieira, R., Marques, J.C., Silva, P., Vieira, A.M., Margarido, C. y Matos, R. (Orgs.), *Libro de actas: 8.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social. 27-28 de novembro de 2020* (pp. 12-18). CICS.NOVA.IPLeia e ESECS.Politécnico de Leiria. https://eu-central-1.linodeobjects.com/evt4-media/documents/livro_Atas_8conf_final_2_uO2aIuK.pdf
- Caride, J.A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor, Ciencia, pensamiento y Cultura*, 188(754), 301-313. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2004>

- Caride, J.A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio como desarrollo humano. *Edetania*, 45, 33-53. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/171>
- Caride, J.A. (2020). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 395-413. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-03>
- Caride, J.A., Caballo, M^a.B. y Gradañlle, R. (2020). *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16264>
- Codina, N. (1999). Tendencias emergentes en el comportamiento de ocio: el ocio serio y su evaluación. *Revista de Psicología Social*, 14(2-3), 331-346. <https://doi.org/10.1174/021347499760260028>
- Cohen, E. (1991). Leisure, the last resort: a comment. En Driver, B.L., Brown, P.J. y Peterson, G.L. (Eds.), *Benefits of leisure* (pp. 439-444). Venture Publishing, INC.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (2001). Ocio y creatividad en el desarrollo humano. En Csikszentmihalyi, M., Cuenca, M., Buarque, C., Trigo, V. y otros (Eds.), *Ocio y desarrollo. Potencialidades del ocio para el desarrollo humano* (pp. 17-32). Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio18.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Aprender a fluir*. Kairós.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2006). Introducción. En M. Cuenca (Ed.), *Aproximación multidisciplinar a los estudios de Ocio* (pp. 11-19). Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2013). Ocio, desarrollo humano y ciudadanías. En Tabares, J.F. (Coord.), *Educación física, recreación y actividad física: construcción de ciudadanías* (pp. 53-74). Funámbulos editores. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomoticidad/article/view/331699/20787707>
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Universidad de Deusto.
- Hutchinson, S. y Shannon, C. (2020). Innovations in leisure education: revisiting and re-imagining leisure education. *Leisure/Loisir*, 44(3), 307-316. <https://doi.org/10.1080/14927713.2020.1783754>
- Leif, J. (1992). *Tiempo libre y tiempo para uno mismo. Un reto educativo y cultural*. Narcea.
- Maroñas, A., Martínez R. y Gradañlle, R. (2019). Educación del ocio en y con la comunidad. Aportes desde la pedagogía social. *Perfiles Educativos*, 41(63), 111-126. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100111
- Martínez, R., Maroñas, A. y Gradañlle, R. (2016). Vida familiar y ocio infantil: una aproximación educativa a la realidad española. En Sáenz de Jubera, M. e Isidori E. (coords.), *Ocio y familia: contextos educativos* (pp. 37-47). Quaepeg. <https://doi.org/10.5281/zenodo.220888>
- Maslow, A. (1993). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Kairós.
- Meléndez, N. (2010). *Educación para el tiempo libre*. San Juan PR. Centro de Estudios del tiempo libre.
- Monteagudo, M^a.J. (2008). Reconstruyendo la experiencia de ocio: características, condiciones de posibilidad y amenazas en la sociedad de consumo. En Monteagudo M.J. (Ed.), *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio* (pp. 81-110). Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio35.pdf>
- Monteagudo, M^a.J., Ahedo, R. y Ponce-de-León, A. (2017). Los beneficios del ocio juvenil y su contribución al desarrollo humano. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 177-202. DOI: 10.14198/OBETS2017.12.1.17 <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.17>
- Neves Oliveira, S. y Doll, J. (2012). Serious leisure. *Movimiento. Revista de Educação Física da UFRGS*, 18(1), 325-338. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.23641>
- PUIG, J.M. y TRILLA, J. (1987): *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Alertes (2.^a edición 1996).
- Stebbins, R.A. (2000). Optimal leisure lifestyle: Combining serious and casual leisure for personal well-being. En Cuenca, M. (Ed.), *Leisure and Human Development: Proposals for the 6th World Leisure Congress* (pp. 101-107). Universidad de Deusto.
- Stebbins, R.A. (2004). Ocio serio ¿debemos fomentarlo? *ADOZ. Revista de Estudios de Ocio*, 28, 47-50.
- Stebbins R.A. (2012). Compromiso temporal discrecional: efectos sobre la elección y el estilo de ocio. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento, Cultura*, 188(754), 293-300. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2003>

- Stebbins, R.A. (2020). *The serious leisure perspective. A synthesis*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-48036-3>
- Stebbins, R.A. (2021). *Leisure Lifestyles: Organizing Everyday Life for Fun and Fulfillment*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/9781801176002>
- Teijeiro, Y., Vila, E. y Gradañlle, R. (2021). El Espejismo de la Conciliación: Dificultades y Estrategias para la Organización de los Tiempos Cotidianos de las Familias con Hijos/as en Educación Primaria en Galicia. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 29(89), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5105>
- Tinsley, H. E. y Tinsley, D. J. (1986). A theory of the attributes, causes and effects of leisure experience. *Leisure Sciences*, 8, 1-45. <https://doi.org/10.1080/01490408609513056>
- Tinsley, H. (2004). Los beneficios del ocio. *Adoz: revista de estudios de ocio*, 28, 55-62.
- Wacjman, J. (2017). *Esclavos del tiempo: vidas aceleradas en la era del capitalismo digital*. Paidós.

Artículo escrito en normas APA 7ma. Edición.



Artículo de **libre acceso** bajo los términos de la **Licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – CompartirIgual 4.0 Internacional**. Se permite, sin restricciones, el uso, distribución, traducción y reproducción del documento, siempre y cuando se realice sin fines comerciales y estén debidamente citados bajo la misma licencia.