

Resumen

En el campo académico de la educación social el estudio del ocio educativo ha adquirido notable importancia. Pero la profundización académica en este campo ha sido principalmente anglosajona y europea. Des de una perspectiva internacional y transcultural el artículo busca presentar las características de los estudios del ocio educativo en su desarrollo, subrayando las aportaciones que ofrecen sobre este campo los ámbitos académicos de Latinoamérica, África, Medio Oriente y Asia. En su conjunto el artículo busca ofrecer un mapa transcultural introductorio al desarrollo del estudio del ocio educativo a partir de culturas y contextos académicos ajenos a los contextos culturales que hasta ahora han marcado su consolidación.

Palabras clave

Ocio educativo, Europa, Latinoamérica, África, Medio Oriente, Asia.

L'estudi del lleure educatiu: una perspectiva internacional i transcultural

En el camp acadèmic de l'educació social l'estudi del lleure educatiu ha adquirit una notable importància. Però l'aprofundiment acadèmic en aquest camp ha estat principalment anglosaxó i europeu. Des d'una perspectiva internacional i transcultural l'article pretén presentar les característiques dels estudis de lleure educatiu en el seu desenvolupament, subratllant les aportacions que hi ofereixen els àmbits acadèmics de Llatinoamèrica, Àfrica, l'Orient Mitjà i Àsia. En conjunt l'article vol oferir un mapa transcultural introductor i al desenvolupament de l'estudi del lleure educatiu a partir de cultures i contextos acadèmics aliens als contextos culturals que fins ara n'han marcat la consolidació.

Paraules clau

Lleure educatiu, Europa, Llatinoamèrica, Àfrica, Pròxim Orient i Àsia.

The study of educational leisure. An international and transcultural perspective

Within the academic field of social education, the study of educational leisure has acquired remarkable importance. However, academic development in this field has mainly come from Anglo-Saxon and European spheres. From an international and cross-cultural perspective, the article seeks to present the characteristics of educational leisure studies in its development, underlining the contributions that academicians in Latin America, Africa, the Middle East and Asia offer in this field. Overall, then, the article suggests an introductory cross-cultural map of the development of the study of educational leisure in cultures and academic contexts outside the cultural frameworks that have so far marked the consolidation of this subject.

Key words

Leisure education, Europe, Latin America, Africa, Middle East, Asia.

Cómo citar este artículo:

Rocha Scarpetta, Joan-Andreu (2019).

El estudio del ocio educativo: una perspectiva internacional y transcultural. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 13-41.

▲ Introducción: el desarrollo del ocio educativo como campo académico y la hegemonía anglosajona y eurocéntrica

La realidad del ocio y del ocio educativo sobrepasa las fronteras del pensamiento anglo-europeo: como elemento constitutivo de la realidad humana y social, el ocio en su dimensión educativa se ha desarrollado y se ha estudiado en otras áreas culturales con valiosos resultados

Los estudios sobre el ocio y el ocio educativo han ocupado un lugar importante en el campo de los estudios sociales, fundamentándose en áreas transversales como la sociología, la antropología, la educación, el turismo y la psicología. En sentido amplio el ocio educativo se constituyó como un espacio específico de estudio vinculado a los estudios de educación social a partir de los años ochenta, y se ha desarrollado en múltiples ámbitos, entre los que el anglosajón y el europeo han establecido una hegemonía (Harring, 2011).

Sin embargo, la realidad del ocio y del ocio educativo sobrepasa las fronteras del pensamiento anglo-europeo: como elemento constitutivo de la realidad humana y social, el ocio en su dimensión educativa se ha desarrollado y se ha estudiado en otras áreas culturales con valiosos resultados. Tales aproximaciones, aunque hoy en día son poco conocidas, constituyen una aportación valiosísima al campo académico del ocio educativo, ampliando sus fronteras y proponiendo nuevas perspectivas.

Consciente de esta realidad, el presente artículo pretende ofrecer una síntesis del desarrollo de los estudios académicos sobre el ocio educativo en sentido amplio. Una primera parte presenta el desarrollo del estudio del ocio educativo en Occidente, con particular acento en la hegemonía que el mundo anglosajón y europeo establecen en este campo académico a nivel mundial, subrayando la importancia de las asociaciones de turismo, ocio y deporte en la construcción de las redes académicas sobre el ocio en general y el ocio educativo en particular, y en la consolidación de las revistas de impacto internacional sobre la temática. Ofrecemos también una síntesis de los diferentes “modelos” de aproximación académica al ocio educativo que permitirán comprender mejor las tendencias inherentes a este campo de estudio. La segunda parte del artículo presenta una síntesis sobre el desarrollo del ocio educativo y su estudio a partir de cuatro contextos culturales con frecuencia ignorados y culturalmente diversos al anglosajón y al europeo: Latinoamérica, África, Medio Oriente y Asia. Se sigue así un modelo internacional y transcultural que pretende mapear las tendencias y aportaciones que sobre este campo de la educación social han realizado numerosos académicos a partir de sus contextos culturales explícitos. El estudio quiere ser un mapa aproximativo (o una primera visión de conjunto) del prometedor campo de estudio que es el ocio educativo como aportación a la consolidación y fundamentación de los estudios de educación social a nivel internacional y transcultural.

El estudio quiere ser un mapa aproximativo del prometedor campo de estudio que es el ocio educativo como aportación a la consolidación y fundamentación de los estudios de educación social a nivel internacional y transcultural

En el ámbito internacional el estudio del ocio y del ocio educativo se remonta al año 1918, cuando la Asociación Nacional de Educación (National Education Association) de los Estados Unidos planteó los principios esenciales

de la educación secundaria y listó los siete objetivos de la educación, incluyendo el ocio. A partir de este momento, aunque de forma paulatina, muchas de las declaraciones sobre los principios de la educación en distintos países fueron incluyendo el ocio educativo como parte de sus políticas educativas, que se convirtieron poco a poco en objeto de interés por parte del mundo académico (Barrett, 1989).

Este interés por el ocio educativo vivió un nuevo impulso hacia los años sesenta cuando los movimientos norteamericanos a favor del ocio insistieron en la responsabilidad de la educación pública de cara a asegurar el ocio educativo formal e informal de los ciudadanos, incluyendo el ocio comunitario, que se percibe desde entonces como una dimensión “no reglada” del ocio. El principio que yacía al fondo de tal comprensión anglosajona del ocio es que, desde su infancia, las personas deben recibir una educación que propicie el desarrollo de las competencias necesarias para gozar de un ocio sano a lo largo de toda su vida (Miller y Robinson, 1963).

Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación de Ontario, en Canadá, comenzó a producir diferentes recursos de cara a ayudar a las instituciones educativas a implementar el ocio educativo en sentido amplio, incluyendo su dimensión no reglada (Zuzanek, 2005). Este conjunto de iniciativas fue determinando políticas específicas de ocio educativo en distintas naciones, sobre todo europeas.

Algunas de estas políticas se han ido consolidando como referentes, como ha ocurrido, por ejemplo, en el Estado de Israel (Ruskin y Sivan, 1995). Pese a la pluralidad de tendencias subyacentes a estas políticas, estas coinciden en la responsabilidad de los sistemas educativos de los estados en asegurar, mediante el ocio educativo, el desarrollo personal pleno, una educación ciudadana integral y la formación de ciudadanos sanos y con una capacidad creativa que favorezca la cohesión comunitaria. De aquí fueron naciendo múltiples propuestas de colaboración entre los centros educativos y entidades de ocio tanto públicas como privadas de cara a asegurar una educación comunitaria en el ocio que perdura y se ha ido consolidando hasta nuestros días (Cohen-Gewerc, 2012).

Además de las políticas públicas sobre el ocio, Estados Unidos y Canadá generaron los primeros centros universitarios vinculados al estudio del ocio, que incluían el campo del turismo, el deporte, la educación y la salud. Estas instituciones se centraron sobre todo en la formación de profesionales del ocio, la recreación, la gestión turística y el deporte, con un acento sobre la formación práctica de los agentes del ocio más que sobre la fundamentación académica del campo de conocimiento. Tales programas fueron emulados por buena parte de los centros de estudio de todo el mundo (Burton y Kackson, 1990).



El desarrollo pluriforme del ocio educativo con el arraigo de los centros de tiempo libre en Norteamérica (p. ej., centros escolares, ludotecas, asociaciones juveniles y la configuración del ocio adulto, social y personal) y la creciente importancia de las actividades de ocio al aire libre (p. ej., con el movimiento Scout, los campamentos de verano, las granjas-escuelas y los campos de trabajo) exigió una fundamentación académica transversal al ocio educativo como herramienta para desarrollar las políticas estatales y los programas educativos con un claro acento pragmático y con cierta disidencia entre la dimensión teórica y práctica del área. Así fueron naciendo múltiples facultades vinculadas al ocio, en las que el ocio educativo se constituiría como un campo de vital interés (Henderson, 2016). Al mismo tiempo los estudios de ocio en este continente se fueron diferenciando de los estudios sobre turismo y sobre recreación en los parques naturales (Burdge, 1985; Aitchison, 2006). Pese a esta evolución, los estudios sobre ocio educativo en el ámbito norteamericano están esencialmente ligados al modelo de optimización del ocio, que explicaremos en el apartado siguiente, buscando optimizar la calidad del bienestar de los individuos más que del conjunto de la sociedad.

Brahman (2006) señala cómo los estudios sobre el ocio en Europa hoy tienden a centrarse en los países específicos bajo la influencia de las agendas políticas nacionales, y sugiere que el futuro sobre los estudios en torno al ocio en Europa tendría que esforzarse por lograr una orientación transnacional

Los estudios sobre el ocio educativo en Europa presentan una perspectiva diferente a la norteamericana: en una investigación sobre la historia de los estudios del ocio en Europa Han Mommaas subraya cómo en países como España, Polonia, Francia, Bélgica, Holanda y el Reino Unido el elemento sociológico es el principal, con particular acento en los intereses públicos y colectivos de las sociedades, en la dimensión participativa y en el bienestar. Señala también que, a partir de los años setenta, los estudios sobre ocio perdieron mucha fuerza, dado que la atención se ha centrado más en aspectos como el consumo del tiempo, el placer y la dimensión lúdica de las personas. Simultáneamente, estos nuevos elementos de interés se han ido desconectando de las dimensiones colectivas y sociales del tiempo libre (Mommaas, 1997). Aun así, las aproximaciones académicas al ocio educativo a nivel europeo no han perdido su dimensión social, tal como se puede constatar en los programas vigentes en este campo tanto en los estudios de educación social como en otros campos colindantes (Lull Peñalba, 2001; Jordan, 2016).

Brahman (2006) señala cómo los estudios sobre el ocio en Europa hoy tienden a centrarse en los países específicos bajo la influencia de las agendas políticas nacionales, y sugiere que el futuro sobre los estudios en torno al ocio en Europa tendría que esforzarse por lograr una orientación transnacional. Su estudio y desarrollo está limitado por la inexistencia de una asociación de estudios sobre el ocio a nivel europeo, realidad existente en países como Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y el Reino Unido, donde el ocio educativo destaca como una temática dentro de las asociaciones de turismo, deporte y ocio (Jordan, 2016). Una entidad interuniversitaria que conecte los estudios sobre ocio educativo en la región constituye un asunto pendiente en la agenda académica europea.

Cuando en 1989 las Naciones Unidas publicó la Convención sobre los Derechos Humanos del Niño incluyendo un artículo (núm. 31) sobre los derechos de los niños al reposo y al ocio, el derecho de los niños a gozar de actividades de ocio propias de su edad de forma libre y vinculado a las diversas dimensiones de la cultura y las artes, las políticas gubernamentales de muchos países comenzaron a incluir la promoción de la participación de la infancia en actividades de ocio no reguladas más allá de la formación escolar regulada (UNICEF, 2006, p. 23-24).

La repercusión de tal orientación generó diferentes “declaraciones de principios” sobre el ocio educativo que subrayan la importancia de la educación en el ocio de cara a asegurar una socialización integral de la juventud (Kelly, 1982), dado que la educación escolar y recreacional tienen un lugar importante en el desarrollo de las preferencias de ocio de los jóvenes (Ruskin, 1987), preferencias que luego afectan las actividades de ocio de las personas a lo largo de su vida gracias a una serie de competencias adquiridas desde pequeños (Willits y Willits, 1986; Opaschowski, 1990).

Los esfuerzos vinculados al marco teórico del ocio en las instituciones educativas tanto norteamericanas como europeas recibieron un nuevo impulso con la creación de una plataforma internacional de ocio educativo llamada World Leisure, que, mediante su Comisión sobre la Educación, promueve diferentes seminarios internacionales. La misión específica de esta plataforma es generar declaraciones de posicionamiento que puedan ser implantadas por las agencias internacionales de cara a enfocar sus esfuerzos en el desarrollo e implementación de la educación en el ocio. La Declaración para la Educación en el Ocio (Charter for Leisure Education), realizada por la entonces denominada World Leisure and Recreation Association (Asociación Mundial para el Ocio y la Recreación) de 1994 (WLRA, 1994), ha servido como texto de referencia para la gran mayoría de las declaraciones internacionales en este campo, como por ejemplo el ocio y el desarrollo comunitario, la atención al ocio de las poblaciones con diversidad funcional y de los jóvenes en riesgo de exclusión social, la educación en el ocio y la naturaleza, etc.

Este sucinto recorrido por el desarrollo del estudio académico del ocio educativo pretende servir un propósito: el evidenciar que, pese a sus limitaciones y orientaciones particulares, el estudio del ocio educativo en el ámbito anglosajón y en el ámbito europeo se ha consolidado como hegemónico en el campo de la investigación y en los programas académicos del área. El constatar las tendencias preeminentes en el campo nos permitirá reconocer las particularidades de las aportaciones que sobre el estudio del ocio educativo se realizan desde otros núcleos culturales.



Pese a sus limitaciones y orientaciones particulares, el estudio del ocio educativo en el ámbito anglosajón y en el ámbito europeo se ha consolidado como hegemónico en el campo de la investigación y en los programas académicos del área

Los modelos de aproximación al ocio educativo en el ámbito académico

Eklington y Watkins (2014) proponen cuatro modelos básicos que guían la investigación sobre el campo del ocio educativo

La profundización sobre el estudio del ocio educativo a nivel mundial requiere un paso previo que consiste en una cierta sistematización de los modelos de aproximación al ocio educativo en el ámbito académico. Al intentar profundizar sobre los diferentes modelos de educación sobre el ocio educativo en el campo universitario, Eklington y Watkins (2014) proponen cuatro modelos básicos que guían la investigación sobre el campo del ocio educativo. Señalando cómo estos modelos tienen un carácter transversal y no pretenden describir líneas exclusivas, los autores dibujan estos cuatro modelos epistemológicos de comprensión del ocio educativo que nos pueden ayudar a comprender la particularidad de los aspectos sociales y comunitarios del ocio en el contexto de la investigación académica, que describimos a continuación (Hamilton-Smith, 2003).

El modelo de optimización del ocio se centra en acentuar cómo los estudios sobre el ocio educativo deben optimizar la calidad del bienestar de los individuos

- *El modelo de optimización del ocio* (Eklington y Watkins, 2014, p. 210-211) se centra en acentuar cómo los estudios sobre el ocio educativo deben optimizar la calidad del bienestar de los individuos, profundizando en el conocimiento de los conceptos, propiedades, prácticas y servicios de ocio en términos generales, basándose en un modelo epistemológico cognitivista. En este contexto destacan autores como Leitner y Leitner (2012) y Caldwell y Witt (2011), los cuales defienden el principio que los individuos subsisten más allá de su contexto social, y por lo tanto los beneficios del ocio (educativo o no) están vinculados a la capacidad de los individuos de desarrollar las habilidades para hacer del ocio un espacio de crecimiento y bienestar personal sin que su dimensión social tenga un valor destacado.

El modelo de herencia cultural presenta una aproximación al ocio educativo desde una perspectiva más conductista

- *El modelo de herencia cultural* (Eklington y Watkins, 2014, p. 211-212), ilustrado sobre todo por autores como C. E. Edginton y P. Chen (2008: viii-x; 1-16), presenta una aproximación al ocio educativo desde una perspectiva más conductista, en la que la comprensión de las obras clásicas sobre el ocio, como por ejemplo Huzinga (2012), Callois (1967) y Pieper (1948), entre otros, y los textos tradicionales de diferentes culturas sería el eje central del conocimiento necesario para comprender el ocio educativo y utilizarlo como herramienta para poder crecer personalmente en el contexto de las sociedades postmodernas.

Según este paradigma, el conocimiento de los “clásicos” del ocio y de las culturas específicas permite obtener una experiencia intelectual y moral que favorece una comprensión personal de las ventajas del ocio. En su fundamentación teórica, el modelo sigue los parámetros del idealismo y el perennialismo filosófico anglosajón. Su objetivo es guiar hacia la comprensión sobre cómo el ocio promueve, facilita y permite una transformación para vivir en una sociedad orientada hacia el ocio en general, insistiendo en el carácter mutable de la realidad y en la necesidad de

volver a los modelos clásicos de la comprensión del ocio que permiten “llenarse” de un conocimiento ideal del ocio educativo que sobrepasa la acelerada mutación de las sociedades contemporáneas. Esta tendencia no implica necesariamente el olvido de la dimensión social del ocio: debemos recordar que muchas culturas parten de una visión colectivista y no individualista de la realidad humana, lo que da ya de entrada un carácter social a su comprensión específica del ocio.

- *El modelo humanístico* de comprensión del ocio educativo, vecino al modelo de la herencia cultural, entra en el campo de la epistemología existencialista, centrándose en el ocio como herramienta necesaria para lograr el desarrollo del potencial humano en plenitud (Eklington y Watkins, 2014, p. 212-213). Un ejemplo de tal modelo serían las obras de Stebbins (2006, 2012) y Gewerc-Cohen y Stebbins (2007), en las que el ocio se concibe como una realidad ligada a la dimensión comercial y narcisista del mundo contemporáneo, que permite lograr una superación del individualismo para llegar a un nivel de compromiso solidario con los demás individuos y al enriquecimiento del bien común permitiendo una transformación tanto personal como social. Insiste así en cómo las interacciones personales en el campo del ocio son el espacio necesario para que cada individuo reconozca su responsabilidad social y personal en el contexto de una sociedad mutante y hedonista. No en vano algunos de los defensores de este modelo insisten en la dimensión del voluntariado como un aspecto central del ocio (p. ej., Stabbins, 2004). Aun así, el modelo no insiste en la importancia de la comprensión y transformación de los modelos sociales, sino que apela a la transformación del individuo como agente de cambio social. En el contexto hispano, la obra de Manuel Cuenca Cabeza (p. ej., Cuenca, 2000) ha ejercido una gran influencia, con gran resonancia en América Latina.
- *El modelo de justicia social* está en sintonía con el modelo humanístico, pero tiene una orientación social mucho más explícita. Este modelo abraza la teoría crítica y el deconstructivismo, centrándose en cómo crear una sociedad más justa e igualitaria a partir de la adquisición de las habilidades para comprender mejor el entorno social y para promover un cambio social (Eklington y Watkins, 2014, p. 213-214). Partiendo de una comprensión de la construcción social de la realidad, el modelo insiste en la importancia de saber decodificar las múltiples perspectivas que componen la realidad social, entre las que destaca la capacidad de identificar las prácticas de ocio vinculadas a las culturas y subculturas, y los elementos simbólicos que se generan en ellas en relación con el poder. Según este paradigma los agentes del ocio educativo deben entender el ocio como una herramienta para resolver problemas sociales (Rojek, 1995, p. 106). Esta perspectiva implica un trabajo de campo consolidado, un desarrollo del análisis crítico de la realidad y una conciencia transcultural que permita tener presentes todos los estratos sociales y culturales implicados en las iniciativas de ocio educativo (Bramham, 2002).



El modelo humanístico de comprensión del ocio educativo entra en el campo de la epistemología existencialista, centrándose en el ocio como herramienta necesaria para lograr el desarrollo del potencial humano en plenitud

El modelo de justicia social abraza la teoría crítica y el deconstructivismo, centrándose en cómo crear una sociedad más justa e igualitaria a partir de la adquisición de las habilidades para comprender mejor el entorno social y para promover un cambio social

Probablemente uno de los autores más representativos de este modelo es Chris Rojek (2010), quien ha descrito a fondo muchas de las características de este modelo en su amplia producción académica. El alcance de la aproximación de este modelo al ocio educativo abarca desde la comprensión social de la cultura del ocio, la crítica a los modelos de ocio educativo que ignoran la dimensión social y transformativa del ocio, la búsqueda de evidencias sobre el ocio y la acción social, el lugar de la cultura con relación al ocio y la profundización de las aportaciones del ocio educativo a la cohesión social. Insiste también en el debate sobre las políticas de ocio y su necesaria orientación social.

Si bien los modelos no tienen un carácter absoluto y las diferentes vertientes de los estudios sobre el ocio educativo no siempre encajan con ellos, el uso de estos paradigmas resulta útil de cara a reconocer las dinámicas inherentes a ciertas formas de comprender el ocio

Si bien los modelos no tienen un carácter absoluto y las diferentes vertientes de los estudios sobre el ocio educativo no siempre encajan con ellos, el uso de estos paradigmas resulta útil de cara a reconocer las dinámicas inherentes a ciertas formas de comprender el ocio, recurso que ayudará en gran manera cuando presentemos las características de los estudios sobre el ocio educativo en los contextos no anglocéntricos ni eurocéntricos.

El vínculo entre las asociaciones de ocio y las revistas académicas de impacto

Otra evidencia de la hegemonía anglosajona y europea en la aproximación académica al ocio educativo radica en la importancia que juegan las revistas de impacto académico que, sobre el tema del ocio, se han ido consolidando a partir de los años setenta y que ahora se consideran como las más citadas en el campo. Las nueve más importantes son las siguientes:

- *Journal of Leisure Research*: revista estadounidense que nace el año 1968 como publicación oficial de la National Recreation and Park Association (Asociación Nacional de Recreación y Parques) de los Estados Unidos. Centrada en la publicación de artículos académicos de tipo interdisciplinar vinculados a las áreas del ocio y la manera como afectan el campo de la salud y el bienestar humano en relación con diferentes campos del ocio, tanto a nivel individual como comunitario. El abanico de perspectivas de fundamentación académica del ocio incluye la social, la psicológica, la cultural, la política y la ambiental. [Cfr. <https://www.tandfonline.com/loi/ujlr20>. Consultado en septiembre de 2019]
- *Leisure Sciences*: revista publicada en los Estados Unidos a partir del año 1977 con el propósito de aportar una perspectiva desde las ciencias sociales a las áreas del ocio en sentido muy amplio. También trata sobre los aspectos psicológicos del ocio, la relación entre ocio y gerontología, la economía del ocio, el ocio urbano y el ocio vinculado al turismo. Sus artículos no dejan de lado los aspectos filosóficos, así como las políticas

de ocio a diferentes niveles, ofreciendo también interesantes resúmenes de conferencias y reseñas de libros. [Cfr. <https://www.tandfonline.com/toc/ulsc20/current>. Consultado en septiembre de 2019]

- *Leisure Studies*: revista de la Leisure Studies Association (Asociación de Estudios sobre el Ocio), publicada en el Reino Unido desde el año 1982. Sus artículos comprenden un vasto horizonte de estudios teóricos sobre el ocio dentro del campo de las ciencias humanas, promoviendo un análisis crítico de tópicos vinculados al campo del ocio como el arte, el turismo, las dimensiones culturales, el ocio virtual, el ocio urbano y rural, etc. [Cfr. <https://www.tandfonline.com/loi/rlst20>. Consultado en septiembre de 2019]
- *World Leisure Journal*: revista canadiense que del 1958 al 1999 se denominaba *World Leisure & Recreation* y que constituye la revista oficial de la World Leisure Organisation (Organización Mundial del Ocio). Con una orientación claramente internacional, publica artículos sobre el ocio en muchos países del mundo a partir de una perspectiva comparativa, o bien desde las ciencias sociales, las ciencias comportamentales, la biología, la educación y las ciencias humanas en general, buscando así el dar a conocer estudios vinculados a temáticas relativas al ocio en sus diferentes dimensiones. [Cfr. <https://www.tandfonline.com/loi/rwle20>. Consultado en septiembre de 2019]
- *Loisir/Leisure*: revista de la Canadian Association of Leisure Studies (Asociación Canadiense de Estudios sobre el Ocio), en cooperación con el Ontario Research Council on Leisure (Consejo de Investigación sobre el Ocio de Ontario). Desde el año 1976 publica artículos en inglés y en francés sobre ocio, recreación, las artes, parques naturales, viajes y turismo, intentando reflejar el carácter multidisciplinar e interdisciplinar de estos campos de interés. Además de estudios comparativos y teóricos, la revista se interesa por aspectos como la pedagogía y el impacto económico del ocio. [Cfr. <https://www.tandfonline.com/loi/rloi20>. Consultado en septiembre de 2019]
- *Therapeutic Recreation Journal*: revista estadounidense con más de cincuenta años de existencia, publicada junto con la *National Therapeutic Recreation Society* (Sociedad Nacional de Recreación Terapéutica) y la *National Recreation & Park Association* (Asociación Nacional de Recreación y Parques). Su objetivo principal es ofrecer un fórum nacional para la investigación y la discusión sobre las necesidades de ocio de personas con diversidad funcional y con necesidades terapéuticas directas, y los retos y la gestión de servicios vinculados al ocio terapéutico en los Estados Unidos. A pesar de publicar algunos artículos de carácter internacional, la publicación tiende a favorecer los textos relacionados con el ámbito norteamericano. [Cfr. <https://js.sagamorepub.com/trj>. Consultado en septiembre de 2019]



- *chole*: revista norteamericana bianual subtitulada *A Journal of Leisure Studies and Recreation Education* (una revista de estudios de ocio y recreación educacional), publicada junto con *la National Recreation and Park Association* (Asociación Nacional de Recreación y Parques) de Estados Unidos desde el año 1986. Sus artículos tratan sobre temáticas bien diferentes, aunque durante los últimos años se ha ido centrando en la educación en el ocio y la recreación desde una perspectiva bastante vasta. Los artículos suelen estar ligados a la experiencia del ocio educativo en los Estados Unidos, pese a que varios estudios afrontan el ocio educacional desde una perspectiva teórica y general. [Cfr. <https://www.tandfonline.com/toc/ujle20/current>. Consultado en septiembre de 2019].
- *Loisir et Société/Society and Leisure*: publicación canadiense bilingüe (inglés y francés) de la Universidad de Quebec nacida el año 1978. Ofrece contenidos de carácter multidisciplinar sobre ocio y tiempo libre y su relación con el ámbito cultural, económico y social a partir de una visión muy amplia del concepto de ocio. Cada edición incluye un tema central con diferentes artículos, así como estudios y reseñas de temáticas autónomas. La revista gira en torno a los intereses del ocio en el ámbito canadiense, aunque algunos de sus estudios tienen un carácter más universal. [Cfr. <https://www.tandfonline.com/loi/rles20>. Consultado en septiembre de 2019]
- *Annals of Leisure Research*: revista publicada bajo la tutela de la Asociación de Estudios de Ocio de Australia y Nueva Zelanda. Pese a publicarse en Australasia, la revista tiene una orientación internacional publicando artículos teóricos y de ejemplos prácticos sobre temas relativos al ocio como la recreación, el turismo, la hospitalidad, las artes, los eventos de ocio, el entretenimiento, el deporte y la cultura lúdica. [Cfr. <https://www.tandfonline.com/toc/ranz20/current>. Consultado en septiembre de 2019].

De entre las diferentes asociaciones vinculadas a la edición de las revistas más relevantes sobre ocio, hay que destacar la asociación canadiense World Leisure Organization (Asociación Mundial del Ocio) [cfr. <https://www.worldleisure.org/>, consultado en septiembre de 2019], que edita la revista *World Leisure Journal*, citada más arriba, y que con el tiempo ha logrado consolidar una estrecha colaboración en red entre diferentes asociaciones y universidades de cara a promover los estudios y las políticas de ocio (Link, 2012). El interés de esta asociación por el ocio educativo es particularmente alto, en parte por su interés en los temas de ocio, infancia y juventud, que constituye uno de sus ejes y se cristaliza en su Comisión sobre Infancia y Adolescencia (Niepoth, 2012). Su infraestructura comprende también el Secretariado de la sección científica, que se encuentra localizado en Bilbao y se ocupa de las estrategias científicas de la organización, así como de la implementación de los programas y las actividades de la entidad a nivel mundial.

Esta mirada a las principales revistas académicas de impacto en el campo del ocio nos permite percatarnos de tres cuestiones vinculadas al estudio académico del ocio en general, y del ocio educativo en particular a nivel mundial: (1) las principales publicaciones académicas sobre el ocio educativo de influencia internacional están vinculadas sobre todo a organizaciones de ocio, turismo y recreación, y no a entidades académicas universitarias como suele ocurrir en otros campos académicos. (2) Con pocas excepciones la gran mayoría de las publicaciones de impacto internacional en este campo son en lengua inglesa (seguida por la lengua francesa), con una amplia representación de temas relativos al ocio educativo en regiones anglófonas o bajo una fuerte influencia de la cultura anglosajona y una limitada consideración por otras áreas culturales del mundo. (3) El filtro cultural de los artículos científicos publicados en estas revistas parten de una comprensión occidental del ocio y del ocio educativo, realidad que, como veremos más adelante, no siempre coincide con los parámetros que, sobre el ocio educativo, se han establecido en otros contextos culturales. No obstante, la influencia de estas publicaciones seguramente continuará marcando el desarrollo del estudio sobre el ocio educativo en los años venideros.



Una aproximación transcultural a los estudios sobre el ocio educativo

En la primera parte de nuestro estudio hemos subrayado la supremacía del ámbito anglosajón y europeo en el campo del estudio del ocio educativo, así como el papel sobresaliente que juegan las asociaciones de ocio, recreación y turismo por encima de las entidades universitarias. La coalición entre estos dos aspectos del desarrollo académico del ocio ha marcado la comprensión del ocio educativo a partir de los parámetros anglocéntricos y eurocéntricos. El desarrollo académico en otras áreas geográficas y otros contextos culturales demuestra, sin embargo, formas diferentes de aproximarse al ocio educativo vinculadas a las tradiciones culturales y a los condicionamientos históricos particulares de regiones del mundo específicas, planteando la cuestión del vínculo entre el ocio y las culturas.

Temática que, en ella misma, daría pie a un estudio por sí mismo

El estudio sobre la relación entre ocio, educación y cultura ha originado un interesante debate sobre el lugar de la cultura en el ocio (p. ej., Chick, 2009, 1998; Hunnicutt, 1998; D'Orville, 2011; Burdsey, 2017). Pese a las diversas vertientes y polémicas que ha generado este punto central de la comprensión del ocio educativo —temática que, en ella misma, daría pie a un estudio por sí mismo—, distinguimos un elemento común entre los diferentes autores: el ocio es un aspecto inherente a las culturas, y la forma de comprenderlo y de entender el ocio educativo que tienen las distintas culturas está vinculado a su historia y a su manera de entender el mundo y de relacionarse con su entorno. La comprensión y el estudio del ocio educativo, por lo tanto, no puede

La comprensión y el estudio del ocio educativo, por lo tanto, no puede dejar de lado la diversidad cultural. Es decir, el ocio educativo presenta una dimensión transcultural, en la que cada cultura comprende el ocio educativo de una forma particular

dejar de lado la diversidad cultural. Es decir, el ocio educativo presenta una dimensión transcultural, en la que cada cultura comprende el ocio educativo de una forma particular. Como señala Jenkins, gran parte del estudio del ocio ha sido relegado a una visión etnocéntrica (Jenkins, 2003).

De cara a evidenciar las dimensiones transculturales del estudio del ocio educativo en el ámbito de la intervención social, presentamos a continuación una síntesis de su desarrollo en el contexto latinoamericano, africano, de Oriente Medio y asiático.

El contexto latinoamericano

Latinoamérica o América Latina constituye un territorio étnico-geográfico que identifica el continente americano constituido por veinte países con una predominancia de las lenguas española y portuguesa, y con la presencia de múltiples culturas aborígenes que no han llegado a ser reconocidas como identidades autónomas hasta finales del siglo xx (Covo-Maurice, 2016). La influencia académica en este territorio por parte de España y Portugal, así como de los Estados Unidos, es notable, incluso en el campo del ocio educativo.

Podemos afirmar que en el conjunto de Latinoamérica existe un vivo interés por el estudio del ocio educativo. También se constata la centralidad de la educación física como espacio del ocio educativo, con un creciente interés por las personas mayores

El estudio e implementación del ocio educativo en Latinoamérica presenta una dificultad de base: la pluralidad de palabras utilizadas para referirse al *ocio*. Dependiendo de los países y de las influencias presentes en este amplio territorio (que va de México al Cono Sur), los términos utilizados pueden ser *ocio* (que en algunas regiones tiene una connotación vinculada a la pereza), *recreación* y *tiempo libre*. En Brasil el término resulta más homogéneo, centrándose en el concepto *lazer* (derivado del francés *loisir*) (Gomes, 2017).

Pese a esta pluralidad terminológica podemos afirmar que en el conjunto de Latinoamérica existe un vivo interés por el estudio del ocio educativo, aunque con cierta disparidad según los países. También se constata la centralidad de la educación física como espacio del ocio educativo, con un creciente interés por las personas mayores (Marinho y Reis, 2016).

En el contexto mexicano, por ejemplo, los estudios sobre el ocio en general y el ocio educativo en particular son abundantes y muestran una consolidación influenciada por la tendencia humanística del ocio, sobre todo mediante el autor español Manuel Cuenca (Cuenca, 2000), que considera el ocio como una actividad autotélica (es decir, que tiene una finalidad en sí misma), humanizadora y libre. El autor afirma que, como actividad humana, el ocio presenta “valores positivos para las personas y las comunidades, basándose en el reconocimiento de la importancia de experiencias satisfactorias con un potencial para el desarrollo social” (Cuenca, 2014, p. 26).

La fuerte influencia de una perspectiva humanística del ocio educativo en México contrasta con otra tendencia paralela sujeta a la influencia norteamericana vinculada al ocio como “recreación” y como “entretenimiento”, propensión claramente influenciada por el autor estadounidense Richard Kraus (p. ej., Kraus, 1971). La presencia de las dos corrientes en los estudios de ocio en México evidencia el desarrollo de una percepción bilateral del ocio, que no es necesariamente contradictoria, pero que responde a las influencias académicas que ejercen tanto España como los Estados Unidos en la región (Aguilar, 2011).



En el desarrollo de la formación y estudio del ocio educativo en México ha jugado un papel notable la Asociación Cristiana de Jóvenes de la Universidad Regional Miguel Hidalgo (URMH) con una sólida propuesta de programas de formación (Aguilar, 2011). Hay que destacar también la influencia de la Universidad YMCA de México D. F., con una orientación más estadounidense (Aguilar, 2009).

Brasil es sin duda el país latinoamericano con una mayor producción académica en el campo del ocio educativo, cuyos resultados han tenido un notable impacto entre los gestores de la educación informal, los educadores sociales y los miembros de la comunidad en tanto que posibilidad de transformación social. Así la mirada académica del ocio educativo en este país acentúa la construcción de una sociedad más humana, digna, justa, inclusiva y lúdica (Gomes y Pinto, 2009).

Entre los académicos más citados en el campo del ocio educativo en Brasil destacan Christiane L. Gomes (p. ej., Gomes, 2011, 2014) y Nelson Carvalho Marcellino (p. ej., Marcellino 1987, 2007). Ambos autores coinciden en destacar que el ocio educativo se articula según tres ejes fundamentales: el eje lúdico, el eje de las prácticas socioculturales y el eje social del tiempo y del espacio (Gomes, 2014). Para Marcellino el concepto de cultura ocupa un lugar central en el ocio educativo, ya que concreta la dimensión cultural en el tiempo, sin buscar una satisfacción o recompensa inmediata más allá de la actividad lúdica, pero que genera vínculos de socialización y de identidad que no se generan de forma tan evidente en otras actividades lúdicas/educativas (Marcellino, 2007). Marcellino insiste así en el valor de la educación *mediante* el ocio (que potencialmente desarrolla a los individuos a nivel personal y social) y la educación *para* el ocio (que realiza, en el tiempo y el espacio, la dimensión cultural de los grupos y sociedades). De esta mezcla se deriva la posibilidad de formar individuos en modos complejos de implicación crítica con sus comunidades y su entorno (Marinho y Reis, 2016). Hay que subrayar que muchos de los estudios sobre ocio educativo en América Latina destacan la dimensión emancipadora del ocio y su función crítica delante de los modelos culturales más capitalistas e individualistas. El carácter social de buena parte de las publicaciones latinoamericanas sobre ocio educativo posee una fuerte influencia del modelo de justicia social (Gomes, 2017; Elizalde y Gomes, 2015).

Si bien los programas y estudios sobre el ocio educativo en América Latina vivieron un auge en los años noventa, la diversidad de situaciones políticas y sociales de los países de la región, así como las crisis económicas que afectan a muchos de ellos, hacen difícil una implementación constante del ocio educativo con una fundamentación académica consolidada

El relieve de México y Brasil en el campo de la investigación sobre el ocio educativo no implica que otros países de la región no estén desarrollando perspectivas interesantes en este campo, como demuestran las diferentes publicaciones sobre la temática (p. ej., Gomes, Osorio, Punto y Elizalde, 2009; Gomes y Elizalde 2012). Si bien los programas y estudios sobre el ocio educativo en América Latina vivieron un auge en los años noventa, la diversidad de situaciones políticas y sociales de los países de la región, así como las crisis económicas que afectan a muchos de ellos, hacen difícil una implementación constante del ocio educativo con una fundamentación académica consolidada (Marinho y Reis, 2016). Pero las perspectivas de desarrollo de una investigación robustecida sobre este campo en el contexto de toda la región resultan prometedoras (Gomes, 2017).

El ámbito africano

Con una población de 1,2 billones de habitantes y un fuerte contraste entre comunidades ricas y grupos con riesgo de exclusión, el territorio africano es el segundo en población mundial, comprendiendo sesentaíun países, cada uno con su propio gobierno y con un amplísimo abanico de culturas, idiomas y tradiciones. De cara a comprender el ocio educativo y su estudio académico en este vasto territorio hay que tener presente tanto sus raíces culturales, su historia colonial y el desarrollo desde las autonomías nacionales hasta nuestros días. Se trata de un panorama desigual con múltiples variables (Magrin, Dubresson, Ninot, 2018). El norte del continente –la región subsahariana– se encuentra bajo la influencia de la cultura árabe, que estudiamos de forma separada en el apartado precedente sobre Medio Oriente.

El estudio del ocio en África nos revela que, dentro de las comunidades autóctonas africanas, se encuentran ya características del ocio vinculadas a lo que hoy llamamos *ocio educativo*. El carácter naturocéntrico de estas comunidades, así como sus filosofías colectivistas y holísticas (Rocha Scarpetta, 2019), ponen de relieve formas centenarias de ocio educativo tradicional, relacionado con el tiempo pasado con la familia y los amigos, las actividades comunitarias, las oportunidades de desarrollar la propia identidad en el conjunto de la comunidad/sociedad y el conocimiento e interacción con el entorno natural (Akyeampong y Ambler, 2002). Muchas de estas prácticas comprenden el ejercicio físico, las danzas colectivas, los concursos acrobáticos y los festivales culturales, todo ello con una alta participación infantil (Asagba, 2007).

Según Ipinmoroti la creencia tradicional era que, mediante los juegos y el deporte y participando en los festivales culturales y religiosos, los jóvenes africanos desarrollaban sus capacidades sociales, estéticas, emocionales y físicas que les preparaban para una vida adulta bien integrada a sus colectivos. Ejemplos de estas prácticas se encuentran aún vigentes en muchos lugares de África como por ejemplo en Nigeria (Ipinmoroti, 2004).

El estudio del ocio en África nos revela que, dentro de las comunidades autóctonas africanas, se encuentran ya características del ocio vinculadas a lo que hoy llamamos *ocio educativo*

Con la llegada de las fuerzas coloniales en el siglo XIX muchas de estas costumbres se diluirán en prácticas de ocio importadas por los colonizadores, utilizadas como forma de control social y vinculadas al entretenimiento y la distracción del trabajo, sin una función cultural y socializadora (Sharma, 2018). Pero las tendencias de ocio importadas por los colonizadores simultáneamente se convirtieron en prácticas reivindicadoras de las identidades autóctonas en oposición a la visión del ocio importado por los poderes extranjeros, creando una brecha entre dos formas de entender el ocio radicalmente diferentes, brecha que en algunas regiones africanas persiste hasta hoy (Akyeampong y Ambler, 2002). En el fondo, tal como indica Ekpo, las dos formas de comprender el ocio están vinculadas a dos maneras diferentes de entender el tiempo: para las culturas africanas el tiempo tiene un carácter lúdico, socializador y en muchos aspectos educativo, mientras que para buena parte de los países europeos tiende a tener un carácter utilitario y monocrónico (Ekpo, 1990).

La caída de los imperios coloniales y el nacimiento de los estados independientes en África conllevó el aceleramiento de la urbanización de sociedades que durante siglos estaba formada por un tejido rural (Okolo, 2011). Tal realidad transformó también el ocio, alejándolo de su carácter educativo y socializador, para convertirlo en una forma de satisfacción de los sentidos en los momentos en que no se trabaja para lograr más ingresos económicos (Asakitipi, 2018; Sharma, 2018).

La herencia de la explotación colonial dejó a muchos países africanos con profundos problemas sociales, educativos, económicos y de salud. Estas realidades constituyen hoy algunos de los retos más importantes del conjunto de la región (Jalloh, 2013). A pesar de que el ocio educativo constituye una valiosa herramienta en el proceso de superación de muchas de estas realidades, la falta de recursos genera también la ausencia de políticas nacionales vinculadas al ocio educativo, una herramienta viable para afrontar temas de salud, de cohesión comunitaria y de riesgo de exclusión social (Caldwell y Baldwin, 2004).

El estudio de Goslin (2003), que evalúa las publicaciones académicas y entrevista a expertos de la región sobre la investigación relativa al ocio en el continente, reveló que los estudios sobre ocio y ocio educativo en África son limitados comparados con, por ejemplo, la producción norteamericana. Actualmente en África sólo unas diez universidades ofrecen formación en el campo del ocio, realidad que converge con la falta de educadores y profesionales del ocio orientado a la cohesión social y al empoderamiento de las comunidades locales frente de los múltiples retos que afrontan (Naidoo, 2016). Al mismo tiempo resultan necesarios más estudios bien fundamentados sobre el ocio tradicional y su implementación hodierna, así como sobre las actividades de ocio educativo identificadas como buenas prácticas.



La herencia de la explotación colonial dejó a muchos países africanos con profundos problemas sociales, educativos, económicos y de salud. A pesar de que el ocio educativo constituye una valiosa herramienta en el proceso de superación de muchas de estas realidades, la falta de recursos genera también la ausencia de políticas nacionales vinculadas al ocio educativo, una herramienta viable para afrontar temas de salud, de cohesión comunitaria y de riesgo de exclusión social

Hoy Sudáfrica es sin duda el país con más desarrollo en este campo (Mapadimeng, 2018). Dentro de la investigación académica en torno al ocio destaca *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, publicación sudafricana con financiación privada incluida entre las revistas de impacto académico. Pese a su título, el número de artículos sobre ocio educativo es reducido, centrandose su interés sobre todo en el turismo comercial (Rogerson y Rogerson, 2019). No obstante, las perspectivas y oportunidades que presenta el ocio educativo en el continente africano continúan siendo enormes, y la consolidación de su estudio y de su fundamentación académica contribuirán enormemente al potencial de este campo de la educación social dentro del horizonte de desarrollo de las sociedades africanas. Probablemente las evidencias sobre su praxis nos permitirán determinar en el futuro el vínculo transversal entre los modelos de ocio educativo de herencia cultural, humanista y de justicia social que parecen conectarse transversalmente en las prácticas de ocio educativo del continente.

El contexto de Oriente Medio

Por Oriente Medio comprendemos la región que abarca un conjunto de países que se extienden desde el océano Atlántico hasta el golfo Pérsico. Entre los países que integran la región destacan dos grupos bien diferenciados: los países árabes y los países no árabes. El conjunto de países árabes reagrupa veintidós estados miembros de la Liga Árabe con más de cuatrocientos millones de habitantes. Pertenecen a una historia, a una cultura y a una lengua comunes marcadas por un denominador común: la cultura islámica. Pero al mismo tiempo el mundo árabe es diverso, y cada país ha desarrollado sus propias dinámicas, con legados educativos diferentes y acentos políticos y sociales contrastados (Gudière, 2015).

En su conjunto estos países actualmente buscan la definición de su propia identidad cultural ligada a las formas de ocio tradicionales y eminentemente comunitarias que durante siglos se han practicado, pero que se encuentran amenazadas por las formas de ocio más hedonistas del consumismo postmoderno (Stebbin, 2017). El rápido desarrollo de los medios de comunicación, en particular la televisión por cable, tiende a desbancar formas de ocio más tradicionales como la narración de historias, los juegos de mesa, etc. (Rocha Scarpetta, 2011). Dentro de este contexto, el ocio educativo se ha visto ligado sobre todo a las instituciones religiosas musulmanas, con formas recreativas directamente unidas al ejercicio intelectual y a la contemplación y apreciación de la naturaleza (Martin y Mason, 2004). Esto no significa que no existan formas de ocio educativo vinculadas mayormente al mundo de los deportes, pero incluso estas suelen pasar por algún filtro por parte de las instituciones religiosas (El-Sayed, 1997). Aunque el camino de la investigación académica en este campo aun tiene mucho por recorrer, se percibe cómo el ocio educativo en los países árabes ofrece una mezcla entre el modelo de

herencia cultural y el modelo humanista, en el que los elementos religiosos y recreativos se conjugan con el juego y la cohesión social (Porter, Hampshire, Abane, Munthali, Robson y Mashiri, 2017; Walseth, K.; Amara, 2017).

Por su parte, los países no árabes de Oriente Medio comprenden una pluralidad de naciones que, aunque en algunos casos puedan tener una fuerte influencia musulmana, ostentan unas características particulares. Tal es el caso de Turquía e Irán (con una influencia islámica particular), del Líbano (con un conjunto de influencias cristiano-musulmanas) e Israel (marcado por una fuerte influencia judía, pero mitigada por el secularismo sionista) (Gudière, 2015).

Tanto en los países de base cultural árabe como no árabe el estudio del ocio educativo se encuentra en una etapa inicial: se evidencia el contraste entre el ocio “tradicional” (ligado a formas de más arraigo histórico) y el ocio moderno, relacionado principalmente al entretenimiento personal derivado de las formas de ocio globalizadas. Tal es la reflexión académica que actualmente se desarrolla en los estudios sobre el ocio en, por ejemplo, Turquía (p. ej., Aydin, 2009; Martyn 2003), Irán (p. ej., Ghaffary, 2018; Martyn, 2003, 2006) o el conjunto de los países de tradición árabe (Stebbin, 2017). Se trata también de una orientación alineada con los modelos académicos de herencia cultural y humanista del ocio educativo.

La paulatina consolidación de la aproximación al ocio educativo en los países árabes y musulmanes de Medio Oriente difiere respecto al desarrollo de este campo en el Estado de Israel. Desde su creación, en el año 1948, las políticas públicas de Israel se interesaron por desarrollar programas de cohesión social orientados a la construcción de la nueva nación y a la identidad común de un estado formado por múltiples corrientes de pensamiento e orígenes étnicos (Ruskin y Sivan, 2005). Inicialmente el interés por el ocio generó el choque entre dos vertientes: la vertiente secular-nacional, que insistía en el ocio como elemento integrador derivado de las iniciativas de consolidación de la identidad nacional contra los estados circundantes, y la vertiente religiosa, marcada por el judaísmo religioso conservador, reticente a las formas de ocio modernas y arraigado en el ocio “tradicional” de la cultura judía, más antigua que el Estado de Israel (Davidovitch, 2014). Las dos vertientes poco a poco crearon dos formas de comprender el ocio educativo bien diferenciadas: una más secular y nacionalista, vinculada a las políticas de estado, y una más tradicional e intelectual, vinculada a las corrientes religiosas del judaísmo.

La corriente religiosa se ha mantenido en una comprensión del ocio cercana a la literatura, al estudio de los textos sagrados de la tradición judía, a la memoria y a la producción intelectual basada en el conocimiento de la identidad religiosa de Israel, y continúa ligada a las instituciones confesionales. Las sinagogas juegan un papel central en este sentido. En los estudios sobre esta corriente destaca la investigadora Niza Davidovitch de la Ariel University de



Tanto en los países de base cultural árabe como no árabe el estudio del ocio educativo se encuentra en una etapa inicial

Israel (p. ej., Davidovitch, 2014, 2017, 2019). La tendencia fundamenta el ocio educativo en el modelo de herencia cultural y en el modelo humanista, aunque no faltan algunos tintes del modelo social.

Por su parte la corriente secular desarrolló con interés políticas de ocio educativo de carácter deportivo e integrativo hasta los años setenta, como recogen Katz y Gurevitch (1973) en su obra de referencia sobre el ocio educativo en Israel. Tal orientación sigue los parámetros del modelo de justicia social de estudio del ocio educativo. Pero a partir de esta época ambas corrientes se vieron afectadas por el paulatino progreso social y económico del país y por la introducción de formas más individualistas, mediáticas e individualistas de ocio, realidad que constituye hoy uno de los retos del ocio educativo a la luz tanto de la tendencia secular como de la religiosa (Katz y Yanovitzky, 1998; Davidovitch, 2016).

Pese a la creciente influencia del individualismo en el campo del ocio, las políticas de ocio educativo persisten tenazmente en el campo académico y en la praxis educativa de Israel, acentuando las dimensiones comunitaria y social propias del modelo de justicia social. Destaca particularmente el legado del profesor Hillel Ruskin (1934-2003) de la Universidad Hebrea de Jerusalén, cuyas aportaciones han forjado un conjunto de discípulos, ahora docentes dentro y fuera de Israel (Ruskin, 1987; Sivan y Ruskin, 1997; Ruskin y Sivan, 2005).

El desarrollo del ocio educativo en Oriente Medio presenta así un claro contraste entre Israel, con una consolidada tradición académica en el campo, y los demás países, que se encuentran en la encrucijada entre la tradición y la modernidad, con sus múltiples consecuencias. Esta última situación, con todo, resulta prometedora: el estudio del ocio educativo en el mundo árabe, iraní, turco, etc., aunque incipiente, revela unas características particulares que habrá que seguir con viva atención.

El ámbito asiático

El mundo asiático, con su largo desarrollo cultural e histórico, queda con frecuencia relegado del mundo de la investigación científica llamada “occidental”. El campo del ocio educativo no es una excepción, tal y como afirman reiteradamente diferentes especialistas (p. ej., Li, 2010; Iwasaki y Nishino, 2007). Tal realidad resulta aún más sorprendente si profundizamos en el desarrollo de los estudios sobre el ocio educativo en este amplio territorio, sobre todo por lo que toca a China, Japón e India.

Las culturas asiáticas están marcadas por una comprensión holística y cosmocéntrica de la realidad, perspectiva que marca profundamente la forma de comprender el entorno por parte de los pueblos de la región (Rocha Scarpetta,

Pese a la creciente influencia del individualismo en el campo del ocio, las políticas de ocio educativo persisten tenazmente en el campo académico y en la praxis educativa de Israel, acentuando las dimensiones comunitaria y social propias del modelo de justicia social

2019). Culturalmente el taoísmo ha sido una de las filosofías más influyentes en la China, Corea, Japón y otras zonas colindantes desde hace más de dos mil quinientos años, marcando múltiples aspectos de la vida de la población aún hoy. La influencia de este sistema filosófico sobre la comprensión del ocio por parte de la población china resulta notable, por ejemplo, con su conexión al mundo de la naturaleza, los conceptos holísticos del bienestar y de la salud, la práctica de las artes marciales, el rico desarrollo cultural de la pintura y la poesía, etc. No nos debe extrañar, pues, que la aproximación global al ocio y al ocio educativo en gran parte de Asia se encuentre vivamente ligado a esta corriente filosófica (Wang y Stringer, 2000).



En el contexto de la filosofía taoísta dos principios resultan particularmente importantes para comprender el ocio: el principio de *Wu Wey* indica cómo el hacer algo conlleva destinar la energía justa para lograrlo, pero al mismo tiempo implica hacer las cosas de acuerdo con aquello que es natural; por otra parte, el principio de *Wu Yu*, es decir, las actividades humanas que no buscan el control o consumo, sino que se centran en el gozo y la celebración, abre la mente a disfrutar de las cosas por lo que son (Simpson y Cocks, 2017). Las raíces taoístas del pensamiento chino permiten comprender cómo diferentes autores consideran que, dentro de la literatura taoísta, el ocio no se explicita, sino que se percibe en medio de las diferentes actitudes que conforman al ser humano según el Tao o energía primordial (Wang y Stringer, 2000).

En el campo de la investigación sobre el ocio en la historia de la China destacan Huidi Ma y Er Liu, que han profundizado sobre el desarrollo del ocio en la sociedad china y sobre su filosofía desde la época clásica hasta hoy (Ma y Liu, 2017). Las autoras subrayan el valor particular del ocio en la tradición clásica (en la que el principio del Tao, que hemos indicado más arriba, juega un papel central) y los cambios radicales que ha sufrido el país con el rápido desarrollo económico de los últimos veinticinco años. Su investigación insiste en la importancia de una redefinición del ocio en el país con una perspectiva más educativa vinculada a los valores que le son propios, alejándolo de los principios consumistas que marcan el ocio entre las nuevas generaciones (Ma y Liu, 2009). Subrayan también cómo la corrupción y las crecientes diferencias sociales y culturales que se están generando, así como la crisis ecológica y la necesidad de una democratización económica, pueden encontrar una respuesta mediante un redescubrimiento de los valores tradicionales chinos en el campo del ocio. Insisten en cómo el ocio puede ejercer una influencia formativa e invisible sobre el estilo de vida de la gente a medida que la sociedad se va adaptando a una nueva situación (Ma, 2018). Un elemento fundamental en esta propuesta, como señalamos más arriba, es la idea de que, en realidad, la tradición cultural china no establece una distinción entre el ocio en general y el ocio educativo: fundamentado en los valores propios del Tao, el ocio en la perspectiva china es en él mismo educativo dado el carácter pedagógico del taoísmo en la cultura de la región (Ma y Liu, 2017).

En el contexto de la filosofía taoísta dos principios resultan particularmente importantes para comprender el ocio: el principio de *Wu Wey* indica cómo el hacer algo conlleva destinar la energía justa para lograrlo, pero al mismo tiempo implica hacer las cosas de acuerdo con aquello que es natural; por otra parte, el principio de *Wu Yu*, es decir, las actividades humanas que no buscan el control o consumo, sino que se centran en el gozo y la celebración, abre la mente a disfrutar de las cosas por lo que son

Al lado de esta aproximación al ocio que sigue los modelos de estudio del ocio educativo de corte humanístico y de herencia cultural, hay que subrayar que las publicaciones académicas sobre el ocio educativo en China son muy abundantes, aunque muchas de ellas tengan poco impacto en el mundo académico internacional debido a la falta de traducciones. La profundización sobre ésta producción académica aparece como uno de los retos principales de los estudios sobre el ocio educativo a nivel mundial (Simpson y Cocks, 2017).

Bajo la influencia cultural china, Hong Kong ha ido desarrollando políticas de ocio educativo que se han convertido en objeto de estudio por parte de diferentes académicos, entre los que destaca Atara Sivan de la Universidad Baptista de Hong Kong (Sivan, 2002, 2005, 2010). El desarrollo del ocio educativo, tanto a nivel formal como informal, constituye un eje esencial de las políticas públicas de educación del país, dando pie a diferentes programas dentro de las escuelas, en la educación informal (vinculada al desarrollo comunitario) y la educación en el ocio, mediante programas integrados, con un gran interés por la juventud, las personas mayores, y las personas con diversidad funcional (Sivan, 2002). Este interés se ha ido desplegando bajo la perspectiva de la importancia del desarrollo humano y del valor del ocio educativo en el campo de la cohesión social. Es deudor sobre todo del modelo de justicia social y de la obra de Chris Rojek, en particular. Las aportaciones de Sivan y de sus colegas al campo del ocio educativo en Hong Kong destacan como las más significativas en el ámbito asiático hasta este momento.

Por su parte Japón es históricamente uno de los países asiáticos con una trayectoria más larga en su interés por el ocio educativo, sobre todo a partir de la reconstrucción del país después de la Segunda Guerra Mundial. No debe sorprender que, en un país en el que la ética del trabajo tiene una elevada importancia, el ocio constituya un espacio relevante de la vida ciudadana (Harada, 2005).

El ocio en la cultura japonesa está directamente vinculado con la naturaleza, en parte debido a la influencia histórica de la filosofía sintoísta y su acento en el vínculo entre los seres humanos y el entorno natural

El ocio en la cultura japonesa está directamente vinculado con la naturaleza, en parte debido a la influencia histórica de la filosofía sintoísta y su acento en el vínculo entre los seres humanos y el entorno natural. El ocio en la cultura japonesa está directamente vinculado con la naturaleza, en parte debido a la influencia histórica de la filosofía sintoísta y su acento en el vínculo entre los seres humanos y el entorno natural. De aquí que la población japonesa vea el ocio principalmente como *yasuragi* o “espacio de paz” en el que pueden encontrar el equilibrio y el significado de sus vidas, sobre todo mediante el contacto con la naturaleza, creando algo artístico o dedicando tiempo a los demás (Liu, Li, Iwasaki, Onda, Lee, 2016). Por otra parte, el ocio se entiende también como *kenko* o “actividad saludable” de carácter holístico, enfatizando el vínculo armónico entre la salud física, mental, emocional, social y espiritual (Iwasaki, 2008).

Dado este contexto holístico, en el ámbito japonés tampoco existe una diferenciación clara entre ocio en general y ocio educativo en particular. Esto no quita que en el contexto contemporáneo del Japón el ocio se entienda

también como espacio de entretenimiento, asociado a las diversas formas de ocio comercial hodierno. Pero en su conjunto el interés por el ocio apunta a una concepción humanista y holista, con una clara orientación hacia la salud integral de las personas de todas las edades y como antídoto contra el estrés, generado por una sociedad altamente competitiva y orientada a objetivos comunes elevados (Iwasaki, MacKay, Mactavish, Ristock y Barlett, 2006).

Debido a su vínculo con el medio natural y el aire libre, los estudios integrales del ocio en Japón se han insertado en el campo de la filosofía y la práctica del deporte y la educación física, tanto a nivel de implementación de las políticas estatales como a nivel de investigación (Kubo, 2004). De aquí que en Japón los estudios y la formación en el ocio estén ubicados en las facultades de deporte, como la Universidad Nipona de Ciencias del Deporte (desde 1988), la Universidad de Jutendo (a partir de 1993) y la Universidad de Tsukuba (desde 1997). Estos centros de educación superior están vinculados también a la gestión de las entidades de ocio y recreación, al turismo y a los programas de salud (Hagi, Kurihara, Onda, Ito, Yoshihara, Shimoyamada, 2010). A pesar de estos avances, los estudios sobre el ocio en Japón aun tienen un largo camino que recorrer de cara a su consolidación debido sobre todo a la falta de profesionalización de los expertos en ocio (Liu, Li, Iwasaki, Onda, Lee, 2016). Su desarrollo oscila entre el modelo de herencia cultural y humanista del ocio educativo más que hacia un modelo de corte de justicia social.

No podemos cerrar este panorama sobre el estudio del ocio educativo en Asia sin mencionar brevemente India. Los estudios sobre el tema en esta vasta región son limitados, dado que el interés de los académicos del país se centra sobre todo en el ocio en tanto que recurso turístico debido al pujante desarrollo de esta industria en el país durante los últimos veinte años (Teja, 2011). Sin embargo, no dejan de hacerse presentes investigaciones bien fundamentadas sobre el vínculo entre el ocio y la cultura hindú a lo largo de la historia (p. ej., Bhattacharya, 2006; Modi, 2018), así como algunos estudios sobre las castas y el ocio educativo (p. ej., Gulshetty, 1996; Jain, 2007). Aunque incipiente, el desarrollo de los estudios sobre el ocio educativo en India merece particular atención, tanto por su valor cultural como social, mostrando una clara orientación hacia los modelos de herencia cultural y el modelo de justicia social.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos vislumbrado diferentes aspectos del ocio educativo en su desarrollo académico mundial como base para la comprensión de la consolidación de este campo dentro del mundo de los estudios de educación social, así como en otras áreas relacionadas con la intervención social. Tras una demostración de la preeminencia de los estudios de corte



Aunque incipiente, el desarrollo de los estudios sobre el ocio educativo en India merece particular atención, tanto por su valor cultural como social, mostrando una clara orientación hacia los modelos de herencia cultural y el modelo de justicia social

anglosajón y eurocéntrico sobre ocio educativo a lo largo del último siglo, hemos constatado también el vínculo directo que existe entre las asociaciones de ocio, turismo y recreación con la producción académica de impacto mediante las revistas más importantes sobre esta temática. Constatamos así cómo, en el campo de los estudios sobre el ocio educativo, la base original de reflexión se encuentra más en las entidades asociativas de ocio que en los centros universitarios mismos.

Mediante la propuesta de cuatro modelos básicos de aproximación al ocio educativo como campo de estudio, hemos procedido a evidenciar la riqueza de los estudios sobre ocio educativo que se están llevando a cabo en contextos culturales ajenos al anglocentrismo y al eurocentrismo, subrayando el carácter transcultural del ocio educativo en Asia, Oriente Medio, África y Latinoamérica. La síntesis de las tendencias inherentes a las culturas y el estudio del ocio educacional en tales contextos nos ha permitido percibir sus particularidades, así como los autores e instituciones más relevantes de su desarrollo académico. El recorrido evidencia, entre otras cosas, la importancia de la dimensión cultural para la comprensión del ocio educativo, una dimensión no siempre valorada con suficiente seriedad. Al mismo tiempo nos permite reconocer parámetros de comprensión del ocio educativo que pueden enriquecer los programas de ocio educativo y acción sociocultural que se están implementado en otros contextos culturales, como podría ser el europeo.

En su conjunto el presente artículo se plantea como una herramienta para poder conocer y reconocer las diferentes aproximaciones al ocio educativo que se están llevando a cabo académicamente a nivel internacional, a partir de las características transculturales del ocio y las consecuencias que estas tienen sobre su estudio como herramienta educativa y transformadora de la sociedad dentro de los estudios de educación social.

Joan-Andreu Rocha Scarpetta
Decano de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Universidad Ramon Llull
jarocho@peretarres.url.edu

Bibliografía

Aguilar, L. (2009). El desarrollo de la formación y la investigación en la recreación y el tiempo libre en México. En Gomes, C.; Osorio, E.; Pinto, L.; Elizalde, R. (Eds.). *Lazer na América Latina / Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica*. Belo Horizonte: Editora Universidade Federal de Minas Gerais, p. 165-174.

Aguilar, L. (2011). El desarrollo de la investigación sobre recreación, tiempo libre y ocio. *Revista de Humanidades*, 26(2), p. 193-207.

Aitchison, C. C. (2006). The critical and the cultural: Explaining the divergent paths of leisure studies and tourism studies. *Leisure Studies*, 25, p. 417-422.

Akyeampong, E.; Ambler, C. (2002). Leisure in African history: An introduction. *The International Journal of African Historical Studies*, 35(1), p. 1-16.

Asagba, B. O. (2007). Perceived impact of leisure activities to societal development of the indigenous people of Kwara central zone, Kwara State, Nigeria. *International Journal of African and American Studies*, VI(2), p. 43-49.

Asakitipi, A. O. (2018). Transformation of Leisure in Nigeria. En Modi, I.; Kamphorst, T. J. (Eds.). *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 285-300.

Aydin, K. (2009). Social stratification of culture and leisure in Turkey. *Cultural Trends*, 18/4, p. 295-311.

Barrett, C. (1989). The Concept of Leisure: Idea and Ideal. En Winniffrith, T.; Barrett, C. (Eds.). *The Philosophy of Leisure*. Nueva York: Saint Martin's Press, p. 9-19.

Bhattacharya, K. (2006). Non-Western Traditions: Leisure in India. En Rojek, C.; Shaw, S. M.; Veal, A. J. (Eds.). *A Handbook of Leisure Studies*. Nova York: Palgrave Macmillan, p. 75-91.

Brahman, P. (2006). Hard and disappearing work: Making sense of the leisure project. *Leisure Studies*, 25, p. 379-390.

Bramham, P. (2002). Rojek, the sociological imagination and leisure. *Leisure Studies*, 21/3-4 p. 221-234.

Burdge, R. J. (1985). The coming separation of leisure studies form parks and recreation education. *Journal of Leisure Research*, 17, p. 133-141.

Burdsey, D. (2017). Leisure and Diaspora. En Spracklen, K.; Lashua, B.; Sharpe, E.; Swain, S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Leisure Theory*. London: Palgrave, p. 765-782.

Burton, T. L.; Jackson, E. L. (1990). On the road to where we're going: Leisure studies in the future. *Loisir & Société*, 13, p. 207-227.

Caillois, R. (1967²). *Les jeux et les hommes*. París: Gallimard.

Caldwell, L. L.; Baldwin, C. (2004). Preliminary effects of leisure education program to promote healthy use of free time among middle school adolescence. *Journal of Leisure Research*, 36(3), p. 310-335.

Caldwell, L.; Witt, P. (2011). Leisure, recreation, and play from a developmental context. *New Directions for Youth Development*, 130, p. 13-27.



- Cohen-Gewerc, E.** (2012). Why leisure education? *World Leisure Journal*, 54/1, p. 69-79.
- Covo-Maurice, J.** (2016). *Introduction aux civilisations latino-américaines*. París: Armand Colin.
- Cuenca, M.** (2000). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M.** (2014). Aproximación al Ocio Valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 1(1), p. 21-41.
- Chick, G.** (1998). Leisure and culture: Issues for an anthropology of leisure. *Leisure Sciences*, 20/2, p. 111-133.
- Chick, G.** (2009). Culture as a Variable in the Study of Leisure. *Leisure Sciences*, 31/3, p. 305-310.
- Davidovitch, N.** (2014). The Concept of Leisure as Culture-dependent-Between Tradition and Modernity. *Cultural and Religious Studies*, 2/6, p. 307-317.
- Davidovitch, N.** (2017). The Sabbath as the Ideal Manifestation of Leisure in Traditional Jewish Thought. En Spracklen, K.; Lashua, B.; Sharpe, E.; Swain, S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Leisure Theory*. Londres: Palgrave, p. 87-106.
- Davidovitch, N.** (2019). The Function of the Synagogue in Leisure Culture. *Philosophy Study*, 9/1, p. 1-15.
- Davidovitch, N.; Soen, D.** (2016). Leisure in the twenty-first century: the case of Israel. *Israel Affairs*, 22/2, p. 492-511.
- D'Orville, H.** (2011). Leisure and culture - The (in)visible link in modern societies. *World Leisure Journal*, 53/4, p. 344-347.
- Edginton, C. E.; Chen, P.** (2008). *Leisure as Transformation*. Champaign: Sagamore Publishing.
- Ekpo, K.** (1990). Re-education for the management of enforced leisure through leisure hours. *World Leisure & Recreation*, 32(4), p. 27-31.
- Elizalde, R.; Gomes, C. L.** (2015). Educación y ocio transformacional en América latina: desafíos pendientes. *Espacio Abierto*, 24/1, p. 93-112.
- Elkington, S.; Watkins, M.** (2014). Models of Teaching in Leisure Education. En Elkington, S.; Gammon, S. J. (Eds.). *Contemporary Perspectives in Leisure*. Abingdon: Routledge, p. 207-223.
- El-Sayed, T. A. M.** (1997). Education for leisure in the light of Islamic education. *World Leisure & Recreation*, 39/2, p. 17-22.
- Favell, A.** (2011). *Eurostars and Eurocities: Free movement and mobility in an integrating Europe*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Gewerc-Cohen, E.; Stebbins, R.** (2007). *The Pivotal Role of Leisure Education: Finding Personal Fulfilment in This Century*. State College: Venture Publishing.
- Ghaffary, G.** (2018). Mapping Leisure and Life Through the Ages in Iran. En Modi, I.; Kamphorst, T. J. (Eds.) *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 109-124.

Gomes, C. L. (2011). Leisure and professional training: Knowledge necessary to guide training. En Fortini, J. L. M.; Gomes, C. L.; Elizalde, R. (Eds.). *Desaios e perspectivas da educaçã para o lazer / Desafíos y perspectivas de la educación para el ocio / Challenges and Propects of Education for leisure*. Belo Horizonte: Editorial SESC/Otium, p. 321-334.

Gomes, C. L. (2014). Lazer: Necessidade humana e dimensão da cultura. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 1/1, p. 3-20.

Gomes, C. L. (2017). Leisure in Latin America: A Conceptual Analysis. En Spracklen, K.; Lashua, B.; Sharpe, E.; Swain, S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Leisure Theory*. Londres: Palgrave, p. 71-86.

Goslin, A. (2003). Assessment of leisure and recreation research in Africa. *South African Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 25/1, p. 35-46.

Gudière, M. (2015). *Atlas des pays arabes. Un monde en effervescence*. París: Autrement.

Gulshetty, B. S. (1994). Castes and leisure in rural India. *World Leisure & Recreation*, 36/3, p. 11-13.

Hagi, Y.; Kurihara, T.; Onda, T.; Itoo, E.; Yoshihara, S.; Shimoyamada, S. (2010). *Current Situation Analysis of Sport & Leisure Management Education in Japanese University*, Tokio: University Press.

Hamilton-Smith, E. (2003). History. En Jenkins, J. M.; Pigram, J. J. (Eds.). *Encyclopedia of Leisure and Outdoor Recreation*. London: Routledge, p. 225-228.

Harada, M. (2005). Japan. En Cushman, G.; Veal, A. J.; Zuzanek, J. (Eds.). *Free Time and Leisure Participation. International Perspectives*, Wallingford: Oxfordshire, p. 153-162.

Harring, M. (2011). *Das Potenzial der Freizeit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher*. Wesbaden: VS Verlag.

Henderson, K. A. (2016). Leisure and the Academy: Curricula and Scholarship in Higher Education. En Walker, G. J.; Scott, D.; Stodolska, M. (Eds.). *Leisure Matters. The State and Future of Leisure Studies*. State College: Venture Publishing, p. 345-352.

Holtom, D. C. (2004). *Un estudio sobre el shinto moderno*. Barcelona: Paidós.

Hunnicut, B. (1998). Leisure and play, still the basis of culture, recent developments in cultural anthropology and history. *Leisure Sciences*, 20/2, p. 143-148.

Hutchinson, S.; Robertson, B. (2012). Leisure Education A New Goal for An Old Idea Whose Time Has Come. *Pedagogía Social*, 19, p. 127-139.

Huzinga, J. (2012³). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Ipinmoroti, O. A. (2004). Provision of recreational facilities. An imperative for the Nigerian school system. *Education Today*, 1(1), p. 4-9.

Iwasaki, Y. (2008). Pathways to meaning-making through leisure in global contexts. *Journal of Leisure Research*, 40, p. 231-249.



- Iwasaki, Y.; MacKay, K.; Mactavish, J.; Ristock, J.; Barlett, J.** (2006). Voices from the margins: Stress, active living, and leisure as a contributor to coping with stress. *Leisure Sciences*, 28, p. 163-180.
- Iwasaki, Y.; Nishino, H.; Onda, T.; Bowling, C.** (2007). Research Reflections Leisure Research in a Global World: Time to Reverse the Western Domination in Leisure Research? *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 91/1, p. 113-117.
- Jain, R.** (2007). Access to Leisure: Impact of Forces of Liberalisation, Privatisation and Globalisation on Socially Disadvantaged Groups in India. *World Leisure Journal*, 49/1, p. 15-23.
- Jalloh, A.** (2013). African leisure: a framework for development through leisure. *World Leisure Journal*, 55/1, p. 96-105.
- Jenkins, J. M.** (2003). Ethnocentrism. En Jenkins, J. M.; Pigram, J. J. (Eds.). *Encyclopedia of Leisure and Outdoor Recreation*. Londres: Routledge, p. 160-161.
- Jordan, F.** (2016). Loisir Sans Frontiers? Leisure in Europe. En Walker, G. J.; Scott, D.; Stodolska, M. (Eds.). *Leisure Matters. The State and Future of Leisure Studies*. State College: Venture Publishing, p. 125-130.
- Katz, E.; Gurevitch, M.** (1973). *Israel's Culture of Leisure*. [En hebreo.] Tel Aviv: Am Oved, 1973.
- Katz, E.; Yanovitzky, I.** (Eds.) (1998). *Culture, Communication, and Leisure in Israel*. [En hebreo] Tel Aviv: Open University.
- Kelly, J.** (1982). *Leisure*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kraus, R.** (1971). *Recreation and leisure in modern society*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Kubo, M.** (2004). The study on the concept of sport and leisure in physical education. *Physical Education and Sports Research*, 22, p. 1-14
- Leitner, J.; Leitner, S.** (2012). *Leisure Enhancement*. Urbana: Sagamore.
- Li, C. L.** (2010). Is leisure studies “ethnocentric”? A view from Taichung, Taiwan. *World Leisure Journal*, 52/3, p. 196-199.
- Link, A. J.** (2012). The World Leisure Commission on Leisure Education: becoming an international leadership axis for leisure education. *World Leisure Journal*, 54/1, p. 80-82.
- Liu, H.; Li, M. Z.; Iwasaki, Y.; Onda, T.; Lee, J. H.** (2016). Leisure in East Asia. En Walker, G. J.; Scott, D.; Stodolska, M. (Eds.). *Leisure Matters. The State and Future of Leisure Studies*. State College: Venture Publishing, p. 111-124.
- Llull Peñalba, Josué.** (2001). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Madrid: Editorial CCS.
- Ma, H.** (2018). The Mapping of Leisure in Chinese Cultural Tradition. En Modi, I.; Kamphorst, T. J. (Eds.). *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 57-66.
- Ma, H.; Liu, E.** (2009). Social Transformation: The Value of Traditional Leisure Culture of China Revisited. *World Leisure Journal*, 51/1, p. 3-13.
- Ma, H.; Liu, E.** (2017). *Traditional Chinese Leisure Culture and Economic Development. A Conflict of Forces*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Magrin, G. D. A.; Ninot, O. (2018). *Atals de l'Àfrica. Un continent emergent?* París: Autrement.

Mapadimeng, M. S. (2018). Leisure in Historical Perspective: The Case of South Africa-Past and Present. En Modi, I.; Kamphorst, T. (Eds.). *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 301-309.

Marcellino, N. C. (1987). *Lazer e educação*. Campinas: Papirus.

Marcellino, N. C. (2007). *Lazer e cultura*. Campinas: Alínea.

Marinho, A.; Reis, A. C. (2016). Leisure in Latin America. En Walker, G. J.; Scott, D.; Stodolska, M. (Eds.). *Leisure Matters. The State and Future of Leisure Studies*. State College: Venture Publishing, p. 131-140.

Martin, W. H.; Mason, S. (2003). Leisure in three Middle Eastern countries. *World Leisure Journal*, 45/1, p. 35-44.

Martin, W. H.; Mason, S. (2004). Leisure in an Islamic context. *World Leisure Journal*, 46/1, p. 4-13.

Martin, W. H.; Mason, S. (2006). The Development of leisure in Iran: The Experience of the twentieth century. *Middle Eastern Studies*, 42/2, p. 239-254.

Miller, N. M.; Robinson, D. R. (1963). *The Leisure Age*. Belmont: Wadsworth.

Modi, I. (2018). Mapping Leisure and Life through the Ages in India. En Modi, I.; Kamphorst, T. J. (Ed.). *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 67-88.

Mommaas, H. (1997). European leisure studies at the crossroads? A history of leisure research in Europe. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 19/4, p. 241-254.

Naidoo, M. (2016). Leisure in Africa. En Walker, G. J.; Scott, D.; Stodolska, M. (Eds.). *Leisure Matters. The State and Future of Leisure Studies*. State College: Venture Publishing, p. 93-100.

Niepoth, E. W. (2012). The World Leisure Commission on Children and Youth. *World Leisure Journal*, 54/2, p. 183-185.

Okolo, C. B. (2011). *Urbanization and African traditional values*. Washington: Council for Research in Values and Philosophy.

Opaschowski, H. W. (1990²). *Pädagogik und Didaktik der Freizeit*. Wiesbaden: Springer.

Pieper, J. (1948). *Muße uns Kult; Was heißt Philosophieren?* München: Kösel-Verlag.

Porter, G.; Hampshire, K.; Abane, A.; Munthali, A.; Robson, E.; Mashiri, M. (2017). *Young People's Daily Mobilities in Sub-Saharan Africa*. Londres: Palgrave Macmillan, p. 123-152.

Rocha Scarpetta, J. A. (2011). The development of television in Arab-Muslim countries and its cultural and geopolitical consequences. En Sierra Sánchez, J.; Liberal Ormaechea, S. (Eds.). *Investigaciones educacionales en la sociedad Multipantalla*. Madrid: Fragua, p. 413-430.



- Rocha Scarpetta, J. A.** (2019). Las cosmovisiones religiosas: entre filosofía, ciencia, comunicación intercultural y fenomenología de la religión. En Torralba Rosselló, F. (Ed.). *La sabiduría de escucharse. El diálogo entre cosmovisiones*. Lleida: Milenio, p. 17-84.
- Rogerson, C. M.; Rogerson, J. M.** (2019). How African is the African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure? An analysis of publishing trends for the period 2011-2018. *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, 8/2, p. 1-17.
- Rojek, C.** (1995). *Decentering Leisure. Rethinking Leisure Theory*. Londres: Sage.
- Rojek, C.** (2010). *The Labour of Leisure: The Culture of Free Time*. Londres: Sage.
- Ruskin, H.** (1987). A Conceptual Approach to Education for Leisure. *European Journal of Education*, 22/2-4, p. 281-290.
- Ruskin, H.; Sivan, A.** (1995). Goals, objectives and strategies in school curricula in leisure education. En Ruskin, H.; Sivan, A. (Eds.). *Leisure Education Towards the 21st Century*. Provo: Brigham Young University.
- Ruskin, H.; Sivan, A.** (2005). Israel. En Cushman, G.; Veal, A. J.; Zuzanek, J. (Eds.). *Free Time and Leisure Participation. International Perspectives*. Wallingford: Oxfordshire, p. 141-152.
- Sharma, V.** (2018). From Pre-colonial, Colonial to Post-colonial: A Survey of African Leisure. En Modi, I.; Kamphorst, T. J. (Eds.) *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 223-234.
- Simpson, S.; Cocks, S.** (2017). Leisure and the Dao. En Spracklen, K.; Lashua, B.; Sharpe, E.; Swain, S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Leisure Theory*. Londres: Palgrave, p. 187-202.
- Sivan, A.** (2002). Educación del ocio y desarrollo humano: el caso de Hong Kong. En De la Cruz Ayuso, C. (Ed.). *Educación del Ocio. Propuestas internacionales*. Bilbao: Universidad de Deusto, p. 57-65.
- Sivan, A.** (2010). Is leisure studies “ethnocentric”? Integrating leisure studies worldview: a view from Hong Kong. *World Leisure Journal*, 52/3, p. 177-180.
- Sivan, A.; Robertson, B.; Walker, S.** (2005). Hong Kong. En Cushman, G.; Veal, A. J.; Zuzanek, J. (Eds.). *Free Time and Leisure Participation. International Perspectives*, Wallingford: Oxfordshire, p. 127-140.
- Sivan, A.; Ruskin, H.** (1997). Successful Models for Leisure Education in Israel. *World Leisure & Recreation*, 39/2, p. 39-40.
- Stebbins, R. A.** (2004). Serious leisure, volunteerism and quality of life. En Haworth, J. T.; Veal, A. J. (Eds.). *Work and Leisure*. Londres: Routledge.
- Stebbins, R. A.** (2006). *Between Work and Leisure – The Common Ground of Two Separate Worlds*. Brunswick: Transaction Publishers.
- Stebbins, R. A.** (2012). *The Idea of Leisure*. Brunswick: Transaction Publications.
- Stebbins, R. A.** (2017). Introduction. En Stebbins, R. A. (Ed.). *Work and Leisure in the Middle East. The Common Ground of Two Separate Worlds*. Abingdon: Routledge, p. 1-18.

- Teja, B. B.** (2011). Indian Ethos on Work, Leisure and Recreation Tourism. *Johar. Journal of Hospitality Application & Research*, 6/1, p. 16-25.
- UNICEF.** (2006). Convención sobre los derechos del niño. Madrid: UNICEF España. [Originalmente publicado el 20 de noviembre de 1989]
- Walseth, K.; Amara, M.** (2017). Islam and Leisure. En Spracklen, K.; Lashua, B.; Sharpe, E.; Swain, S. (Eds.) *The Palgrave Handbook of Leisure Theory*. Londres: Palgrave, p. 19-34.
- Wang M. A. J.; Stringer, A.** (2000). The Impact of Taoism on Chinese Leisure. *World Leisure Journal*, 42/3, p. 33-41.
- Willits, W.; Willits, E.** (1986). Adolescent participation in leisure activities. *Leisure Sciences*, 8/2, p. 189-206.
- World Leisure and Recreation Association (WLRA).** (1994). WLRA International Charter for Leisure Education. *World Leisure & Recreation*, 36/2, p. 41-45.
- Zuzanek, J.** (2005). Canada. En Cushman, G.; Veal, A. J.; Zuzanek, J. (Eds.). *Free Time and Leisure Participation. International Perspectives*. Wallingford: Oxfordshire, p. 41-60.

