

# Presentación/Presentation

José Antonio Caride Gómez  
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**D**el tiempo da cuenta la lexicografía moderna asignándole un amplio repertorio de acepciones. Diecisiete son las que figuran en las ediciones más recientes del *Diccionario de la Real Academia Española*, poniendo de relieve las complejidades que subyacen a su definición. Lejos quedan las cuatro nociones que describen lo que cabe entender por ocio y educación: dos voces que, sean cuales sean los recorridos semánticos a los que se vinculen, siempre evocan el tiempo. Sin él no son nada, como tampoco lo son la mayoría de las circunstancias que afectan al desarrollo humano, individual y colectivamente. Al fin y al cabo, como diría Fernando Savater (1999: 243) nadie puede hablar de sí mismo o de su vida, de lo que hacemos o de lo que nos pasa, de dónde estamos y de lo que nos rodea, sin mencionar al tiempo: “sin indicaciones cronológicas de algún tipo resultamos ininteligibles e inexpresables”, concluye.

Estamos ante un tiempo de tiempos, que va de lo obvio e intuitivo a lo misterioso e insondable, atravesando todos los instantes de nuestra vida, que es ella misma temporal. La mera conciencia de “no tener tiempo”, o de sentirse preocupados por lo que somos o deseamos ser en él, nos precipita –aún sin pretenderlo– hacia su percepción como una realidad que nos afecta. Nada ocurre fuera del tiempo,

**M**odern lexicography accounts for time by assigning it a wide repertoire of accepted meanings. Seventeen are the meanings listed in the latest editions of the dictionary of the Spanish Royal Academy of language (Real Academia Española) highlighting the complexities behind the definition. Gone are the four concepts of what we understand as leisure and education; two concepts that, regardless the semantic paths they might be bound to, they always evoke time. Without time, they are nothing, as neither the majority of circumstances that affect human development, both individually and collectively. After all, as Fernando Savater (1999:243) would say, no one can speak of himself or his life, about what we do or what happens to us, where we are and what surrounds us, without mentioning time: “without chronological references of any sort we become unintelligible and inexpressible”, he concludes.

We name a time of times, that goes from the obvious and intuitive to the mysterious and unfathomed, going through every instant of our life that is also temporary in itself. Just being aware of “not having time” or feeling concerned about what we are or want to be in it, precipitates us- even unwittingly- towards its perception as a reality that affects us. Nothing oc-

en algún tiempo. Ese es su problema y nuestro problema. Lo testimonió magistralmente el escritor mexicano Carlos Fuentes (2002: 123), advirtiéndolo que “el tiempo siempre ha sido un problema. Desde el principio del tiempo. Un problema redundante, puesto que el problema del tiempo es el tiempo mismo”.

Todo lo que atañe a la educación sucede en el tiempo, acomodándose a las variadas formas que adoptan los modos de educar y educarnos socialmente. Tanto como para poder afirmar que no hay educación sin tiempo, y que todas lo necesitan, en cada uno de los ámbitos en los que proyectan sus prácticas: en las familias, los centros escolares, las comunidades, etc. Porque el tiempo lo alcanza todo en la educación, conformando junto con el espacio y el lenguaje, una de sus dimensiones vertebradoras más relevantes: un entramado de libertades y coacciones, en el que muy poco de lo que se decide acerca de su planificación, distribución y usos –por ejemplo, en la disposición de los calendarios y horarios escolares– es inocente, sino radicalmente interesado: un sistema de cómputo y poder que opera, interactuando con otras construcciones y prácticas sociales en “los procesos de socialización, entre la biología y la cultura”, (Escolano, 2000: 85), diversificando o restringiendo las oportunidades formativas de la población, desde la infancia hasta la vejez. La sociedad, recuerda Gimeno Sacristán (2008: 47), “ordena y regula los tiempos para hacer posible su funcionamiento, de modo que los individuos quedan sometidos a su disciplina en el ejercicio de las actividades públicas y privadas”, influyendo en la vida laboral y familiar, en el transporte y las comunicaciones, los flujos comerciales, la recreación y el ocio, etc. Un tiempo que, a menudo, además de imponer un determinado orden social, es un claro reflejo de cómo se articulan y organizan las sociedades, colocando a cada persona “en su lugar” en función de la clase social a la que pertenece, la edad, el género, las actividades que desarrolla, el contexto geográfico-social, etc.

curs outside time, in any time. This is time’s problem and our problem. Carlos Fuentes (2002:123), Mexican writer, masterfully expressed it advising that “Time has always been a problem. From the beginning of time. It is a redundant problem, since the problem with time is time itself”.

Everything regarding education occurs in time, accommodating itself to the various forms adopted by the ways of educating and educating us socially. We can even affirm that there is no education without time and that every form of education needs it, in every field where they plan to be put into practice: in family, school centers, communities, etc. Because time reaches everything in education, building together with space and language one of its most relevant structural dimensions: a web of liberties and coercions where very little decisions regarding its planning, distribution and uses- for example, arrangements of school schedules and timetables- is innocent, but rather it is radically interested: a compute and power system that operates, interacting with other social practices in “the socialization process between biology and culture,” (Escolano, 2000:85), diversifying or restricting the training opportunities of the population, from childhood to seniors. The society, as Gimeno Sacristán reminds us (2008:47), “organizes and regulates time to make operations viable, so that the individuals are subject to discipline in the exercise of public and private activities,” affecting the working and family life, transportation, communication, trade flows, recreation and leisure, etc. A time that very often, besides imposing a certain social order, is also a clear reflection of how the societies are articulated and organized, placing every person in “its place” according to the social class, age, gender, activities, social-geographic context, etc.

El tiempo necesita *a y de* la educación porque, sin ella, difícilmente podrán analizarse e interpretarse con fundamento los múltiples significados que aquél encierra, como una realidad susceptible de ser conocida, sentida y experimentada. De igual modo que la educación necesita *al* tiempo: ya, de partida, para contextualizar sus realizaciones en la biografía de cada sujeto, coyuntural e históricamente; en cualquier momento, porque sin él las metas y los ideales educativos carecen de algunos de sus anclajes más precisos, como un proceso que dura toda la vida, al que siempre es factible y deseable incorporarse. Por ello, aunque casi todas las creencias que se han ido generando sobre el tiempo –en los territorios de la Física, la Matemática, la Biología, las Psicología o la Historia– han sido puestas en cuestión, la importancia del tiempo en la educación humana es incuestionable, cuantitativa y cualitativamente. De un lado, porque el tiempo ha de existir para que en él pueda basarse el conocimiento de las cosas, como enseñanza y aprendizaje; pero también para que se pueda intervenir en ellas, conformándolas o transformándolas. Lo argumentaba Kant en su *Crítica de la razón pura*, relacionando nuestra condición de sujetos con los aconteceres del tiempo y las contingencias del espacio, con la experiencia y la acción. Ninguna educación es posible sin ellas; de hecho, ni tan siquiera las que se han abonado a los postulados del postmodernismo y del relativismo consiguen o saben cómo esquivarlas.

Aludimos a un tiempo, que siendo objeto de abundantes lecturas en clave pedagógica y social (Romero, 2000; St-Jarre y Dupuy-Walter, 2001; Gimeno Sacristán, 2008), ha superado “su prolongada desatención por quienes se dedican a la ciencia social” (Ramos, 1992: VII), constituyendo un ámbito de estudio cada vez más normalizado. Así se desprende del quehacer multi e interdisciplinar con el que están abordando “el problema del tiempo” las comunidades científicas y académicas que se ocupan de la educación, desde saberes –no

Time is in need of and requires education because, without it, the multiple meanings that it holds could hardly be analyzed and interpreted in depth, as something capable of being known, felt and experienced. In the same way education needs time: from the beginning, in order to contextualize its accomplishments in the biography of each subject, circumstantially and historically; at any moment, because without it the goals and educational ideals lack some of their more precise anchors, as a lifetime process, which is always feasible and attractive to join. Therefore, although almost all beliefs that had been created about time- in physics, math, biology, psychology or history fields- they had been subjected to test, the importance of time in human education is unquestionable, both in content a quality. On one side, because time must exist so that the knowledge of things can be based on it, like teaching and learning; but on the other to enable its intervention, accepting it or converting it. Kant argued this topic in *Critique of Pure Reason*, relating our condition of being subject to time events and space contingencies with the experience and action. No education is possible without them; in fact, not even those who subscribed to postmodernism and relativism find or know how to find a way around them.

We make reference to a time, that being the object of abundant readings in pedagogical and social key (Romero, 2000; St-Jarre & Dupuy-Walter, 2001; Gimeno Sacristán, 2008), it overcomes its “extended neglect by those dedicated to social science” (Ramos, 1992: 7), and constitute a study field increasingly regulated. This can also be seen from multi and interdisciplinary work where the “problem of time” has been studied in the scientific and academic communities that are in charge of education, from the knowledge

siempre confluyentes— como los protagonizan la Psicopedagogía, la Cronopsicobiología, la Didáctica, la Sociología de la Educación, la Organización Escolar, la Política Educativa, la Educación Comparada o la Pedagogía Social... Ya sea por iniciativa propia o en respuesta a las demandas e inquietudes que los tiempos educativos y sociales han suscitado en nuestras sociedades, movilizándolo a distintos sectores de la población, desde las familias hasta las Administraciones Públicas, pasando por los sindicatos de la enseñanza, los colectivos de renovación pedagógica, los operadores turísticos, los centros comerciales, los medios de comunicación o las industrias culturales.

Como ha analizado la profesora Agnès Cavet (2011), adscrita al *Institut Français de l'Éducation* en Lyon, son preocupaciones que inscriben sus dinámicas en los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales que afectan a la educación en las sociedades contemporáneas, dentro y fuera de las instituciones escolares: las reivindicaciones de los movimientos sociales a favor de la reducción del tiempo de trabajo, ya desde los inicios del pasado siglo; los intereses de la economía y del transporte, a partir de los años sesenta; la adopción de hábitos saludables, procurando una mayor aplicabilidad de los avances producidos en las cronociencias al bienestar individual y a la calidad de vida, desde los primeros años ochenta; la presión de las familias y de los grupos feministas por alcanzar niveles de conciliación y una mayor equidad en las relaciones de género, en los años noventa; y la influencia de las comparaciones internacionales (OCDE, EURYDICE, etc.), ya en los años dos mil. A ellas se añaden otras miradas que elogian la calma y la lentitud, creando o recuperando la filosofía del tiempo reposado, móvil y flexible para la educación, como “una de las premisas más importantes para poder educar a la ciudadanía” (Domènech, 2009: 59).

En su conjunto, son procesos y/o realidades que han acrecentado el “valor” del tiempo en la sociedad red, tanto en sus magnitudes fi-

- not always confluent – like psycho-pedagogy, chronopsychobiology, didactic, education's sociology, school organization, education policy, compared education or social pedagogy... either by own initiative or as a response to the demands and concerns that the social and educational times have led in our societies, mobilizing different population sectors, from families to public administrations, through to teacher unions, pedagogic renewal groups, tour operators, shopping centers, media or cultural industries.

As Professor Agnès Cavet (2011), associated with the *Institut Français de l'Éducation in Lyon* explained, the concerns that enroll their dynamics in the social, economic, technological and cultural issues affecting education in contemporary societies, both within and outside the schools are the following: the claims of social movements in favor of the reduction of working time, since the beginning of last century; the interests of economy and transport, from the sixties; the adoption of healthy habits, ensuring a greater applicability of the progress made in chronoscience in the individual welfare and quality of life, from the early eighties; the pressure from families and feminist groups to reach reconciliation levels and greater equality in gender relations, since the nineties; and the influence of international comparisons (OECD, Eurydice, etc) in the two thousands. In addition, there are other views that compliment the quiet and slow rhythm, creating or retrieving the philosophy of quiet, mobile and flexible time for education as “one of the most important statements to educate the public” (Domenech, 2009:59).

All in all, they are processes and/or realities that have increased the “value” of time in the network society, both in quantitative and physical dimensions and in their emotional and qualitative impulses:

sicas y cuantitativas como en sus pulsiones emocionales y cualitativas: como *kronos*, que representa el tiempo como una sucesión duradera, que se enumera o mide; y como *Kairós*, entendiendo el tiempo como el instante oportuno, que se interioriza e interpreta. El tiempo, en ambas, como un bien escaso, a cuya correcta administración suele asociarse una mayor o menor felicidad de las personas (Cebrián, 1998; Durán, 2007; Novo, 2010). También, sin que sea fácil detallar su verdadero alcance, lo que en su logro puede y debe hacer la educación. Todas las educaciones, especialmente cuando la crisis económica que padecemos, inducida por las políticas neoliberales y la voracidad de los mercados, obliga a abrir las fronteras del aprendizaje y de la convivencia a nuevos modos de pensar, actuar y desarrollarnos, local y globalmente. Una tarea compleja y desafiante, en la que el tiempo –como recuerda Ulrich Mückenberger (2007), haciendo suyas las aportaciones de algunos de los principales teóricos sociales– juega un rol estructurante, subjetiva y objetivamente.

No es que el tiempo sea escaso por naturaleza, por mucho que pueda discutirse esta afirmación en sus connotaciones absolutas y relativas; lo es, más bien, como resultado de los ajustes y desajustes que trajo consigo la sociedad industrializada, obligando a los individuos a sincronizar sus conductas, sin necesidad de intermediarios, por medio de la escritura y los relojes. Sin el reloj –testigo mudo del valor del tiempo– “no hubiera sido posible la ruptura del individualismo precapitalista y dar paso a la nueva sociedad de masas... La armonización de la nueva sociedad tenía que contar, como piedra angular, con el reloj. Su prestigio alcanza a convertirse en arquetipo, metáfora y símbolo de precisión y exactitud” (Iglesias de Ussel, 2006: 57). De ahí que siempre tenga interés aproximarnos a la explicación y comprensión de lo que comporta su transcurso como un “tiempo mecánico” (que pauta la duración y distribución, la regulación del ritmo y la intensidad), pero

as *kronos*, which represents time as a lasting sequence, which is listed or measured; and as *kairós*, understanding time as the precise moment, which is internalized and interpreted. Time in both cases is a scarce commodity whose proper management is often associated with more or less happiness of people (Cebrián, 1998; Duran, 2007; Novo, 2010). And also, what it can and should do to education if it succeeds, being difficult to know its real scope. All education, especially in the current economic crisis we are suffering, induced by neoliberal policies and the veracity of markets, requires opening the frontiers of learning and living to new ways of thinking, acting and develop both local and globally. It is a complex and challenging task in which time –as Ulrich Mückenberger (2007) reminds us, endorsing the contributions of some of the major social theorists– plays a structuring role, subjectively and objectively.

It is not that time is limited by nature, however much this claim may be discussed in its absolute and relative connotations; rather, it is as a result of the adjustments and disparities brought about by the industrial society, forcing individuals to synchronize their behavior, without intermediaries, through writing and clocks. Without a clock –a silent witness to the value of time– “would not have been possible the rupture of pre-capitalist individualism and usher in the new mass society... the harmonization of the new society needed, as a cornerstone, the clock. Its reputation extends to become an archetype, a metaphor and a symbol of precision and accuracy” (Iglesias de Ussel, 2006:57). Hence the permanent interest to get closer to the explanation and understanding of what comprises its way like a “mechanical time” (that rules the duration and distribution, regulation of the rate and intensity), but also as a “reflective

también como un “tiempo reflexivo”, del que se espera una mayor capacidad de empatía con valores, sentimientos, actitudes o responsabilidades que pongan énfasis en los derechos y los compromisos cívicos.

En este escenario, el derecho a un tiempo propio, compatible con los tiempos sociales en los que aquél se enmarca, también adquiere nuevos impulsos. Comenzando por los que reivindican la libertad y la autonomía de los sujetos para decidir juiciosamente sobre las condiciones temporales de su cotidianidad, armonizando las obligaciones familiares y comunitarias con su vida personal, consigo mismos y con los otros diferentes. Continuando por los que propicien la plena participación de los ciudadanos en la vida pública, como actores-protagonistas de una historia que no ha concluido, situando las políticas del tiempo entre las prioridades –simbólicas e inmateriales– del tercer milenio, con las importantes consecuencias prácticas que podrán tener sus propuestas en un mundo tan impredecible y desbocado como el que habitamos. Conseguirlo obliga a recuperar la vocación “pedagógica” y “social” del tiempo (Caballo, Caride y Meira, 2011; Caride, 2012), como un pilar fundamental en la construcción, presente y futura, de nuestras señas de identidad colectivas. O lo que es lo mismo, como una experiencia decisiva “para que podamos conectar las transformaciones percibidas en el entorno con nosotros mismos y nuestras acciones” (Gumbrecht, 2010: 77).

Lo que hemos dado en llamar “*tiempo libre*” y su vivencia como “*ocio*” –una necesidad y un derecho que ya invocaron las utopías renacentistas–, participa plenamente de este deseo. Lo es, sin duda, por su afán de buscar alternativas a las ruinas del tiempo hipermoderno, volviendo a dotar de sentido a la historia: un tiempo que, además de pasar, dure, cuya exploración no concierna sólo a una élite del saber y del poder, sino a toda la Humanidad, recorriendo el Planeta en todas las direcciones (Augé, 2003 y 2012). Pero también

time”, from which it is expected a greater ability to empathize with values, feelings or responsibilities that emphasize the rights and civic duties.

In this scenario, the right to one’s own time, compatible with the social times in which it is framed, also gains new momentum. Beginning by those who claim the freedom and autonomy of individuals to decide wisely on the temporal conditions of their everyday life, harmonizing family and community obligations with their personal lives to themselves and others; following by those that encourage full participation of citizens in public life, as actors, protagonist of a story that it isn’t over, placing the politics of time between the priorities –symbolic and immaterial– of the third millennium, with the important consequences that their proposals may have in a unpredictable and unstoppable world we live in. Its achievement requires to recover the “educational” and “social” vocation of time (Caballo, Caride & Meira 2011; Caride, 2012), as a fundamental pillar in the present and future building of our collective identity hallmarks. Or what is the same, as a defining experience “so we can connect the perceived changes in the environment with ourselves and our actions” (Gumbrecht, 2010:77).

What we call “free time” and its experiencing as “leisure” –a need and a right already invoked by the Renaissance utopias– fully shares this desire. It is, no doubt, by its desire to find alternatives to the ruins of hypermodern times, giving meaning again to history: a time that, besides passing by, it would last; whose exploration does not concern only to an elite of knowledge and power, but to all humanity, traversing the planet in all directions (Augé, 2003, 2012). But it is also, or it should be, like an attitude: on one hand because the art of leisure has little or “nothing to do with the amount of free hours” (Schnabel, 2011:55), on the

lo es, o debe serlo, como una actitud: de un lado, porque el arte del ocio tiene muy poco o “nada que ver con el número de horas libres” (Schnabel, 2011: 55); de otro, porque en una sociedad apresurada como en la que vivimos nada que afecte al ocio se da en el vacío, al margen de factores tan determinantes en su disfrute como la edad, las generaciones, los estilos de vida o las circunstancias socio-económicas, educativas y culturales en las que aquél se potencia o inhibe. Un ocio que transita entre la reproducción de las condiciones de existencia y su caracterización como un dispositivo de transformación social, en cuyas prácticas, más allá de inducir o consolidar ciertas dependencias (difíciles de combatir en la sociedad de consumo que nos envuelve), se afiancen los valores que sostienen el humanismo y sus propósitos emancipatorios. No se trata, por tanto, de observar el ocio y su educación en un sentido general y abstracto, sino desde un punto de vista específico y concreto, que permita discurrir por el tiempo desde el ocio y por el ocio desde el tiempo (Cuenca y Aguilar, 2009), con el concurso privilegiado –en nuestro caso– de la Pedagogía Social.

A este paisaje temático adscriben sus argumentos los textos que se incluyen en el monográfico “*tiempos educativos, tiempos de ocio*”. Un título en el que se expresa la pluralidad de contenidos que subyacen a las líneas de investigación y/o especialización de sus autores y autoras, todos ellos co-partícipes –en las Universidades de Deusto, Santiago de Compostela, Coruña y Georgia (Estados Unidos)– de los programas académicos y científicos que viene promoviendo en los últimos años la “*Red de Equipos de Investigación OcioGune*”, de la que también forman parte profesores e investigadores de las Universidades de Barcelona, Burgos, La Rioja, Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Valencia.

El primer artículo, del que son autores José Antonio Caride, Juan José Lorenzo y Miguel Ángel Rodríguez, pertenecientes al Grupo de Investigación “*Pedagogía Social y Educación*

other hand, because in a hasty society as ours nothing that affects leisure is given in a void, outside of factors as determinant in their enjoyment as age, generations, lifestyle or socio-economic circumstances, educational and cultural where leisure is enhanced or inhibited. Leisure that travels between the reproduction of the conditions of existence and its characterization as a device for social transformation, in whose practices, beyond inducing or consolidating certain dependencies (hard to fight in the consumer society that surrounds us), take hold the values underpinning humanism and its emancipatory purposes. Therefore, it is not a matter of observing leisure and education in a general and abstract sense, but from a specific and concrete point of view, that allows time to run through time to leisure and leisure to time (Cuenca & Aguilar, 2009), with the privilege aid -in our case- of Social Pedagogy.

To this topical scenario the texts included in the study “educational times, times for leisure” ascribe their arguments. A title which expresses the plurality of contents that underlie the research and/or expertise of their authors, all co-participants -at the universities of Deusto, Santiago de Compostela, Coruña and Georgia (U.S)- the scientific and academic programs has been promoting in recent years the “*Red de Equipos de Investigación OcioGune*” (OcioGune, Research team network). Teachers and researches from the Universities of Barcelona, Burgos, La Rioja, National Distance Education (UNED, Spanish acronym) and Valencia are also part of this team.

The first article written by José Antonio Caride, Juan Jose Lorenzo and Miguel Angel Rodriguez (members of the Research Group “Social Education and Environmental Education” SEPA in Spanish, from the University of Santiago de Compostela)

*Ambiental*" (SEPA) de la Universidad de Santiago de Compostela, insiste en la trascendencia que tienen los tiempos escolares en los procesos de socialización de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España, con una doble perspectiva: de un lado, la que desvela los significados inherentes a sus contextos espaciales, temporales y relacionales (familia, amigos, redes sociales, etc.); de otro, la que pone en valor el tiempo libre y la necesidad de una educación del ocio que contribuya al desarrollo integral de su personalidad. Una tarea que reivindica el valor de la vida cotidiana en la educación, acentuando la importancia que tiene el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia, sin pasar por alto las problemáticas específicas que la afectan y las alternativas que deberán adoptarse para afrontarlas.

Los profesores Carmen Morán, Lucía Iglesias y Germán Vargas, también vinculados al Grupo SEPA de la Universidad de Santiago de Compostela, junto con el profesor Francisco Javier Rouco (Universidade da Coruña), centran su aportación en el análisis de los tiempos escolares y su relación con las vivencias familiares y comunitarias de una amplia muestra de estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria en España. Los resultados que manejan ayudan a entender la estrecha interdependencia que existe entre los tiempos educativos y sociales, entre la escuela y otros contextos cotidianos de los y las adolescentes, saliendo al paso de los viejos y nuevos interrogantes que se surgen en torno a las formas de organizarlos y gestionarlos en las familias, las instituciones escolares y las comunidades.

Para María Jesús Monteagudo y Manuel Cuenca, los "itinerarios de ocio" forman parte de los nuevos temas que la investigación social debe contribuir a conocer e implementar. Para ello, señalan, debe consolidarse el tratamiento del ocio como un proceso que ha de extenderse a lo largo de todo el ciclo vital, como una vivencia directamente relacionada con su calidad. En este sentido, exponen algunos de los

stresses the importance of school time in the socialization of adolescents enrolled in secondary education in Spain, under a double perspective: on one side, it reveals the inherent meanings in their space, temporal and relational context (family, friends, social networks, etc), and on the other hand, it adds value to leisure time and the need for leisure education that contributes to the development of personality. It is a task that claims the value of everyday life in education, emphasizing the importance of time as a pedagogical and social stage in adolescence, without ignoring the specific issues that affect it and the alternatives needed to address them.

Professors Carmen Moran, Lucia Iglesias, and Germán Vargas, also associated to the SEPA group at the University of Santiago de Compostela, along with Professor Francisco Javier Rouco (University of A Coruña), focus their contribution on the analysis of school time and the relationship with family and community experiences of a large sample of students in secondary education in Spain. The results they are obtaining help understand the close interdependence between education and social time, between school and other everyday context of adolescents, heading off the old and new questions that arise around ways of organizing and controlling them within families, educational institutions and communities.

According to María Jesús Monteagudo and Manuel Cuenca, the "leisure itineraries" are part of the new issues that social research should help to know and apply. To do this, they explain that the treatment of leisure should be consolidated as a process that has extended over the entire life cycle, as an experience directly related to its quality. In this sense, they expose some of the challenges posed by the incorporation of these "itineraries" to educational and social programs which refer to human de-



retos que plantea la incorporación de estos “itinerarios” a los programas educativos y sociales que toman como referencia el desarrollo humano, reforzando la relevancia del ocio como una experiencia valiosa para las personas y las sociedades, en la autorrealización de los sujetos y en la mejora de sus estilos de vida.

El monográfico concluye con el trabajo que subscriben Douglas A. Kleiber (University of Georgia), Fernando Bayón y Jaime Cuenca (Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto), acerca de la educación del ocio, los procesos de envejecimiento y la jubilación en dos realidades diferenciadas: Estados Unidos y España. El artículo incide en la necesidad de clarificar los significados y las potencialidades del ocio en sociedades –como las nuestras– caracterizadas por el creciente envejecimiento de la población, lo que obliga a repensar las necesidades educativas y los modos de satisfacerlas.

Como ya ha sucedido con los monográficos que preceden al que ahora presentamos, *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria* abre sus páginas a la reflexión y al debate sobre un tema-problema ante el que ninguna educación puede mostrarse indiferente; menos aún la que adjetivamos como “social”, ni por lo que representan sus logros del pasado ni por lo que han ser sus proyectos de futuro. Porque el tiempo –escribía Carlos Fuentes (2002: 124), a quién volvemos justo cuando hace pocos días su vida lo dejó sin él– “no se detiene a esperarnos mientras viajamos al pasado o al futuro. Siempre llegamos tarde. Un minuto o un siglo: da igual”. Posiblemente, y esta es una lección pedagógica y social que cuesta aprender, porque “a nadie le es dado vivir completamente su tiempo posible”. La Pedagogía Social no está detenida en el tiempo, aunque si deba “entretenerse” en su mayor y mejor conocimiento, ensanchando los márgenes educativos y sociales que la arquitectura temporal nos brinda para educar humanizando.

velopment, reinforcing the importance of leisure as a valuable experience for individuals and societies in the self-fulfillment of the subjects and in improving their lifestyles.

The monograph concludes with the work subscribed by Douglas A. Kleiber (University of Georgia), Fernando Bayón and Jaime Cuenca (Institute for Leisure Studies at the University of Deusto), about the education of leisure, aging and retirement in two different realities: United States and Spain. The article highlights the need to clarify the meaning and potential of leisure in societies, like ours, characterized by the increasing aging population, forcing to rethink the educational needs and ways of meeting them.

As in the preceding cases presented here, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* is open to discussion and debate on an issue or problem where no education can remain indifferent, let alone the education we label as “social” neither by their past achievements nor by its future projects. Because time –as Carlos Fuentes (2002:124) wrote, to whom we return shortly after life left him– “doesn’t stop to wait for us as we travel to the past or the future. We always arrive late. One minute or a century: it does not matter”. Possibly, and this is an educational and social lesson very hard to learn, because “no one is given time to live fully as possible”. Social Pedagogy isn’t stopped in time, although it should “linger” in its major and better knowledge, widening the educational and social margins that the temporary architecture offers us to educate humanizing.

## Referencias bibliográficas

- AUGE, M. (2003). *El tiempo en ruinas*. Barcelona: Gedisa.
- AUGE, M. (2012). *La comunidad ilusoria*. Barcelona: Gedisa.
- CABALLO, M. B.; CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, nº 47, pp. 11-24.
- CARIDE, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, nº 754, pp. 301-313.
- CAVET, A. (2011). Rythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. *Dossier d'actualité de la VST*, 60. Retrieved from: <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/60-fevrier-2011.php>
- CEBRIAN, J. L. (1998). *La red: cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- CUENCA, M. y AGUILAR, E. (2009). *El tiempo del Ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DOMÈNECH, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- DURÁN, M. A. (2007). *El valor del tiempo: ¿cuántas horas te faltan al día?* Madrid: Espasa-Calpe.
- ESCOLANO, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FUENTES, C. (2002). *En esto creo*. Barcelona: Seix Barral.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- GUMBRECHT, H. U. (2010). *Lento presente: sintomatología del nuevo tiempo histórico*. Madrid: Escolar y Mayo Editores.
- MÜCKENBERGER, U. (2007). *Metronomo de la vida cotidiana: prácticas del tiempo de la ciudad en Europa*. Gijón-Asturias: Ediciones Trea.
- NOVO, M. (2010). *Despacio, despacio... 20 razones para ir más lentos por la vida*. Madrid: Ediciones Obelisco.
- RAMOS, R. (1992). Introducción. En R. RAMOS, (comp.): *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS-Siglo XXI, pp. VII-XXIII.
- ROMERO, C. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Laertes: Barcelona.
- SAVATER, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- SCHNABEL, U. (2011). *Ocio: la felicidad de no hacer nada*. Barcelona: Plataforma editorial.
- ST-JARRE, C. y DUPUY-WALKER, L. (2001). *Le temps en éducation: regards multiples*. Québec: Presses de l'Université du Québec.