

**POR UNA EDUCACIÓN OCIOSA: REFLEXIONES DESDE LA  
FILOSOFÍA PARA LA LIBERACIÓN DE OSVALDO ARDILES  
COUDERC**

**FOR A FUTILE EDUCATION: THOUGHTS UPON THE PHILOSOPHY  
FOR THE FREEDOM BY OSVALDO ARDILES COUDER**

Orlando Lima Rocha<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Profesor en la FFyL, UNAM y en la UACM. Colaborador en *La Jornada Semanal*, email: orliskorpion@hotmail.com

**Resumen:**

El ocio como ámbito y noción de cultura tiene, para la educación, un espacio de fundamental atención en tanto que apunta hacia la dimensión creativa del ser humano. El objetivo del presente escrito es reflexionar en torno a sus dimensiones filosóficas por una educación para la liberación a partir de las ideas del filósofo argentino de la liberación Osvaldo Ardiles.

**Palabras clave:** Ocio, Filosofía, Educación, Liberación, Osvaldo Ardiles, América Latina.

**Abstract:**

The leisure like area and notion of culture has, for the education, a space of fundamental attention while it appears towards the creative dimension of the human being. The aim of the written present is Osvaldo Ardiles thinks concerning his philosophical dimensions for an education for the liberation from the ideas of the Argentine philosopher of the liberation.

**Key words:** Leisure, Philosophy, Education, Liberation, Osvaldo Ardiles, Latin America.

**Recepción:** 27 de marzo

**Aceptación:** 6 de abril

**Como citar:** Rocha, O. (2016) "Por una educación ociosa: reflexiones desde la filosofía para la liberación de Osvaldo Ardiles Couderc" *Voces de la Educación*, 1 (2) pp. 57-68.

## **POR UNA EDUCACIÓN OCIOSA: REFLEXIONES DESDE LA FILOSOFÍA PARA LA LIBERACIÓN DE OSVALDO ARDILES COUDERC**

Si miramos hoy la realidad de nuestros países con los ojos de los pobres y excluidos, vemos que las opciones fundamentales y los elementos constitutivos de la educación popular liberadora siguen más vigentes que nunca.

Lino Morán Beltrán (2009: 190).

La cultura es un elemento esencial para la educación en tanto dimensión donde se gestan los modos de vivir, sentir y pensar en una realidad histórico-social determinada. Modos que no sólo son construidos, sino también producto de la creatividad cultural. Actividad ésta que tiene en el ocio uno de sus componentes constitutivos y nodales para la reproducción de la vida humana.

En tal sentido, el ocio como ámbito propio de creatividad cultural es también una dimensión nodal de la educación para la transformación social que tiene en nuestra América una fecunda reflexión y actualidad (Gomes y Elizalde, 2012). Por ello, a continuación nos proponemos situar tal tema desde una perspectiva política del filosofar para una filosofía política de la educación en América Latina (Magallón, 1993, 2005). Esto es, donde el ocio en tanto parte de la educación lo es también de un quehacer reflexionante como aquellas filosofías que busquen (y han buscado) colaborar con la transformación de la realidad para una vida digna y ejercida, en este caso, desde nuestra América.

Por lo anterior, situaremos la reflexión a partir de una perspectiva denominada “filosofía de la liberación” (gestada en la Argentina de la década de 1970) desde las ideas de uno de sus productores más lúcidos que ha abordado dicho tópico<sup>1</sup>: Osvaldo Ardiles Couderc (1942-2010), filósofo argentino que desde la década de 1960 destacó este elemento como un ámbito y tarea del filosofar para la liberación en tanto praxis que distinguió en la educación como “práctica de la libertad” (a la manera de Freire) en tanto “educación popular” (Morán, 2009) e inmersa en un “frente cultural” en “lucha por una existencia digna de lo humano” (Ardiles, 1989: 279).

Esto es, dicho en apretada síntesis, una educación que se enraizó, desde la década de 1960 y sobre todo 1970, en las ideas de Paulo Freire y la influencia del Documento de Medellín (durante la Segunda Conferencia general del Episcopado Latinoamericano en Medellín, Colombia, 1968) con el objetivo de enfrentar las prácticas educativas tradicionales que impidan una sociedad más democrática y más justa para “desarrollar, mediante procesos dialógicos y de negociación cultural, la capacidad para leer la realidad, decir la propia palabra y escribir la historia de la liberación personal y comunitaria” (Morán, 2009: 188).

Por ello, la educación puede colaborar en tal frente a partir de su praxis para conscientizar a los hombres en sus modos de reproducción de vida y cooperación en labores colectivas en

---

<sup>1</sup> Con la expresión “filosofía de la liberación” nos referimos al nombre como sus integrantes argentinos se autodenominaron desde principios de la década de 1970 (VV. AA., 1973, 1975), lo que no implica que sea la única perspectiva filosófica posible con una “función liberadora” –en terminología ellacuriana (Ellacuría, 2005: 93-121)– gestada en la región.

democracia social y un proyecto en común. Conscientización que no es ideologización en el sentido negativo del término, sino, por el contrario, como lo recuerda el propio Osvaldo Ardiles:

Parece que el vocablo ‘conscientización’ fue acuñado en Brasil por un grupo de profesores pertenecientes al ISEB (Instituto Superior de Estudios del Brasil) durante los años sesenta. Su significado estaba directamente vinculado a la labor pedagógica y a la tarea de “un acercamiento crítico a la realidad”. El término ‘conscientización’ expresaba varias cosas a la vez. Paso de la consciencia enajenada a la consciencia liberada; destrucción de las falsas representaciones que impiden el franco acceso a lo real; potenciación de la consciencia en la historia; concepción esclarecida del proceso político (Ardiles, 1989: 407-408, nota 87).

Y justamente dentro de ese “paso” tiene importante cabida la educación. Educación, en suma, como una opción para la liberación del hombre a partir de su agencialidad histórico-social y donde el ocio tiene, como veremos, un lugar importante para tal objetivo: se trata entonces de pensar el ocio desde una filosofía para la liberación por una educación ociosa y comprometida.

### I. PENSAR EL OCIO...

¿Por qué hablar del ocio para pensar una educación, más aún, una educación liberadora? Podríamos convenir con Rodolfo Marcelo Cárdenas (1965: 96, 99), quien nos dice que uno de los retos está en que “[u]no de los criterios pedagógicos fundamentales para juzgar la conveniencia de una técnica educativa se basa en su laboriosidad. Ese carácter de seriedad, esfuerzo, racionalidad que se considera una garantía de la enseñanza ha llevado a deformaciones absurdas” y es la que ha llevado a una educación “bajo la forma pasiva de siervo y no de hombre libre”. De allí que el ocio pueda tener cabida dentro de una educación liberadora, ya que implica una práctica social en tanto que dimensión cultural caracterizada, siguiendo a los especialistas Gomes y Elizalde, “por la vivencia lúdica de manifestaciones culturales en el tiempo/espacio social” (Gomes y Elizalde, 2012: 198). Vivencia que colabora con una educación en la que los educandos sean partícipes del aprendizaje al ser agentes dialógicos para una transformación activa del conocimiento y, en tal sentido, de todos los individuos involucrados en tal proceso (educandos y educadores principalmente) como expresión de la humanización a través de la socialización.

La educación, pensada y ejercida lúdicamente, puede llevar a cabo su labor humanizadora y de libertad a través del respecto por la ley y la autonomía democrática. El ocio juega, en tal sentido, un papel fundamental en la agencialidad del ser humano por medio de la educación como un vehículo antropológico y político.

En tal sentido, *no debemos confundir el ocio con la recreación*, ya que esta última se origina a fines del siglo XIX en los Estados Unidos para institucionalizar una serie de prácticas consideradas saludables, higiénicas, moralmente válidas, productivas y vinculadas a la ideología del progreso en los centros de recreación conocidos como *playgrounds*. Por ello, introducidas en América Latina a partir del siglo XX, *la recreación operó más como un servicio a ser prestado y se vio como una estrategia educativa esencial para promover, sutilmente, el control social*. En ese proceso, fue ampliamente difundida la idea de que la recreación podría llenar, racionalmente, el tiempo libre u ocioso con actividades consideradas útiles y saludables desde el punto de vista físico, higiénico, moral y social [...] para el progreso de las sociedades modernas (Gomes y Elizalde, 2012: 236).

La recreación así entendida está atravesada y constituida por una lógica mercantil y una ideología opresora y reprimente de la creatividad humana, anclada en el consumo como ordenamiento de la vida y donde el tiempo libre es colonizado por una ideología de las necesidades

construidas por el mercado. La recreación es, de este modo, la mercantilización del tiempo libre y la alienación de la vida humana. ¿Cómo entonces leer al ocio?

En este punto resulta nodal el tema del “tiempo libre”, entendido como un tiempo vivido fuera del trabajo. Sin embargo, el problema estriba, en apretada síntesis, en que dicho tiempo no está fuera de la lógica de mercado y la recreación, tal como la hemos definido, es muestra de ello. No obstante, que sea posible y deseable vivir ociosamente este tiempo en tanto “vivencia lúdica de manifestaciones culturales”, el verdadero reto tal vez sigue estando en constituir un “trabajo ocioso”, esto es, un trabajo donde el goce y el disfrute no estén exentos del “tiempo de trabajo” (aún en ámbitos privados) sino que le sean constitutivos (como expresión de un “trabajo liberado” al modo como lo planteara ya un Marcuse (1969)).

El ocio tiene entonces otra especificidad. Sin pretender hacer una revisión histórica del término, sin duda necesaria –y que puede evaluarse a partir de otros autores (Gomes y Elizalde, 2012: esp. 203-283; Pieper, 1979; Cardenas, 1965)–, valdría la pena preguntarse ¿cómo leer al ocio desde América Latina? (camino sugerente, si bien aún abierto, es la emprendida en la obra de Gomes y Elizalde (2012)) y ¿cuál es su aporte para una educación liberadora? Preguntas que suponen la especificidad del ocio respecto de la recreación.

En este sentido la cuestión se perfila hacia una “política del ocio” (Cárdenas, 1965: 89-104), que podría formularse del siguiente modo: ¿cómo pensar una vivencialidad fecunda del ocio y cómo posibilitarla para una liberación humana? Es aquí que se abren, por lo menos, dos frentes: primero, el del ocio como potencial liberador, cuestión que lleva al segundo frente, en el nodal tema de una “educación liberadora” como ámbito desde donde puede pensarse tal fecundidad del ocio. Abordamos a continuación el primer punto, dejando el segundo para un siguiente apartado.

Primeramente puede decirse que el ocio, al estimular la creatividad humana, puede ayudar a valorar las diversas manifestaciones socioculturales lúdicas y no sólo aquellas que puedan ser vividas de forma pasiva y alienada en tanto transformadas en servicios. Más aún: el ocio es más amplio que la recreación (institucionalizada o no) y no al revés, ya que ésta es un medio posible para aquella en la vivencialidad lúdica. En este caso, sólo cuando se inserta a una lógica de producción y consumo capitalista, puede “integrarse” al ocio como “actividad recreativa” y alienada.

Por ello, siguiendo aquí a Gomes y Elizalde (2012: 299), el ocio tiene una ambivalencia constitutiva que lo lleva a “expresar formas de reforzar las inequidades, injusticias, alienaciones y opresiones sociales, como, por el contrario, representar una posibilidad de libertad y dignificación de la condición humana”. Esto es, que el ocio puede operar tanto ideológicamente (en su sentido peyorativo del término, en tanto “recreación”) como utópicamente (en su sentido crítico y propositivo del término), en tanto función utópica para proyectar un mundo desreificado posible.

El ocio es, visto desde su valoración como potencial transformacional y crítico, una necesidad humana culturalmente satisfecha en las prácticas sociales vivenciadas como disfrute y gozo cultural: así las fiestas, juegos, paseos, viajes, manifestaciones artísticas u otro tipo de actividades, como la educación, pueden ser reproducidas ociosamente. Por ello también puede pensarse al ocio dentro de una forma lúdica de trabajo que conlleva su reproducción desde una concreción que busca la realización de humanidad y politicidad misma del hombre a partir de su reproducción y resignificación de la creatividad como fuente de des-alienación para una “vida llena de sentido” crítico y transformacional para un orden social más justo y solidario, capaz de romper con la lógica excluyente del *status quo* (Gomes y Elizalde, 2012: 298).

En tal dirección, el “tiempo libre” (y aún el tiempo “ocupado”) vivido ociosamente conllevaría una relación dialógica y comprometida que puede explorarse en y desde distintos campos y enfoques del conocimiento, tal como lo muestra la obra de Gomes y Elizalde (2012). Y

es en el campo de la educación donde, como hemos dicho al principio, se juegan elementos imprescindibles para poder pensar una transformación social auténticamente democrática e incluyente de nuestras sociedades. Surge entonces la cuestión de pensar un ocio para una “educación liberadora” desde nuestra América.

Ciertamente, siguiendo a Eduardo Mendieta (2012: 341-355), para el caso de tal “educación liberadora” podemos encontrar a pensadores clásicos en este tema –como Paulo Freire e Iván Illich– y aún aquellos que la han pensado desde la filosofía, la teología o las ciencias sociales – donde se encuentran Enrique Dussel, Juan Luis Segundo, Augusto Salazar Bondy y Orlando Fals Borda; pudiendo también pensar, además, en Arturo Andrés Roig (1998) y Mario Magallón Anaya (1993, 2005), por mencionar sólo algunos nombres.

Siguiendo lo anterior, nosotros proponemos leer el vínculo entre una educación liberadora y el ocio en su potencialidad crítica y creativa desde la propuesta que ha sido cultivado por el filósofo Osvaldo Ardiles. Pensador situado desde una “filosofía de la liberación” (junto al citado Dussel, entre otros y otras), quien ha elaborado pertinentes reflexiones al respecto. Conviene, a continuación, esbozar brevemente sus planteamientos a fin de reconstruir su concepción del tema y buscar, en un apartado final, sus elementos fecundos para pensar hoy la educación.

## II. ...DESDE UNA FILOSOFÍA PARA LA LIBERACIÓN: ACADEMIA, OCIO Y FILOSOFÍA EN EL PENSAMIENTO DE OSVALDO ARDILES...

Osvaldo Ardiles fue, como hemos dicho, un filósofo argentino que vivió entre 1942 y el 2010. Su pensamiento se inscribió, a partir de la década de 1970 y hasta su muerte, en la llamada “filosofía de la liberación”. Filosofía que proyectó en distintos y variados senderos de forma muy creativa y crítica tanto en Córdoba (Argentina) como durante su exilio mexicano (entre 1976 y 1983), tal como hemos explorado en otros trabajos (Lima, 2015, 2016<sup>2</sup>).

Uno de los problemas de principal reflexión que abordó Ardiles fue el de la alienación humana en tanto fruto de la reificación de la vida social en el contexto de una opresión capitalista y periferizadora de regiones como nuestra América.

En tal sentido, en uno de sus primeros libros titulado *Ingreso a la filosofía* (firmado en 1969 desde Alemania, durante su doctorado en Frankfurt y antes del comienzo colectivo de tal “filosofía de la liberación”, pero editado por la Universidad Nacional de Córdoba) definió a la filosofía como “una teoría de la liberación humana; su labor es crítica y constructiva: denuncia las ilusiones alienantes y descubre las realidades esenciales” (Ardiles, 1969: 85; subrayado del autor). Y es desde esta óptica que Ardiles abordó al ocio como un campo no sólo potencial, sino también posibilitador de esta liberación humana a partir de la filosofía y su sentido académico. Enfoque quizá no casual, ya que Ardiles centró sus estudios sobre filosofía en, como veremos, primero el pensador cristiano Josef Pieper y, luego en Alemania, sobre el pensamiento de Herbert Marcuse, ambos pensadores que posicionaron sus reflexiones también sobre el fecundo tema del ocio para un trabajo liberado, como veremos (por ejemplo en Marcuse, 1969 y Pieper, 1965). ¿Cómo desarrolló Ardiles tales reflexiones?

En uno de sus primeros estudios publicado hacia 1966 donde indagó sobre los “Orígenes, fundamento y función de la Universidad” (Ardiles, 1966), Osvaldo Ardiles elabora un temprano abordaje de su idea de filosofía que irá construyendo con el tiempo. Ubica allí a la filosofía en su producción europea medieval de *ancilla teologiae* y, junto a las “Artes Liberales”, sería

---

<sup>2</sup> A estos escritos remitimos al lector para mayores referencias de su vida y obra, así como de su proyecto filosófico inscrito en las filosofías de la liberación. Ambos trabajos pueden consultarse en web.

“incorporada” en tanto “aspecto que podemos llamar «laico» o profano” como una forma de relación y asimilación de la cultura greco-latina dentro de la cultura cristiana.

En este contexto Ardiles distinguió a las “Artes Libres” como aquellas con un fin intrínseco (o “finalístico”), afirmando con el pensador alemán Josef Pieper (1904-1997) que darán sentido pleno a la concepción medieval de la Universidad y de la “libertad académica”. Ello muestra, para Ardiles, una relación intrínseca entre Academia, Universidad y Filosofía, pues

hay continuidad histórica entre nuestras universidades y la primitiva Academia platónica, de la que toma su nota esencial: lo «académico». [...] Lo «académico» constituye un concepto vital para la noción y existencia de la Universidad [...ya que] «Académico» quiere decir filosófico; formación académica es lo mismo que formación filosófica [...] ¿Qué quiere decir *filosófico*? Un examen que los griegos llamaron *theoría*. Ser movido por la verdad y no por otra cosa [...] Por eso el término 'universidad' [...]designa hasta la Edad Media] el conjunto de personas – maestros y discípulos– que participan en la enseñanza que se da en ellas (Ardiles, 1966: 110, 114).

La profesionalización, por su parte, es un “elemento no académico a las universidades modernas que ya tenían también las medievales” y, no obstante ello, “*la misma* formación profesional –en tanto auténtica Universidad– debe ser académica, determinando completamente el carácter de la formación profesional en cuanto tal” (Ardiles, 1966: 112). Por lo que, podemos afirmar, la *filosofía es entendida por Ardiles como un conocimiento teórico (en sentido cultural greco-latino) de carácter académico (no necesariamente profesional) y por eso mismo ocioso en tanto “libre” y finalista en su actividad (como filosofar)*<sup>3</sup>.

Abordando los caracteres y criterios del filósofo, la filosofía y el filosofar (distinción trabajada por Ardiles que consideramos oportuno denotar), afirmó la libertad intrínseca de la *filosofía*, en consonancia con su artículo previamente reseñado, en tanto que *actividad in-útil* u ociosa pues está libre de lo que Pieper llamó “el mundo totalitario del trabajo” útil e instrumentalista. Es decir, el trabajo como *neg-ocio*, o que niega al ocio. De este modo *el filósofo* es un *ocioso* en tanto que su actividad es útil en sí misma, es in-útil y no “sirve para” sino “sirve desde sí misma”. Más aún, “Filósofo no es lo mismo que investigador de temas de temas filosóficos ni tan siquiera que profesor de filosofía. El filósofo entrega toda su vida y su tiempo al salvífico ejercicio del filosofar” (Ardiles, 1969: 27).

*Ardiles distingue a la filosofía, de este modo, como un producto cultural cuya actividad “finalista” es ociosa, in-útil* porque “¿qué tiene que ver el ocio con el filosofar?, se preguntarán ustedes. Mucho, y no solo con la filosofía sino con toda la vida espiritual. [...] El ocio es un requisito esencial para desarrollar la vida espiritual [(ontológico y culturalmente hablando en tanto proyecto existencial histórico, religiosamente como un modo de religación con Dios a partir de la comunicación con los otros)]. Ocio era sinónimo de «cultura»” (Ardiles, 1969: 21-22), por lo que *se contraponen a las actividades “instrumentales”, alienadas (de neg-ocio, útiles “para” algo) amantes del lucro y del poder*. Por ello, es sugerida la distinción de actividades finalistas/instrumentalistas como actividades ociosas-creativas/de negocio-alienadas, ya que “una actividad es más valiosa cuanto más in-útil sea” pues posibilita en *encuentro con* el otro como cultivo vital del conocimiento tanto inteligible como sensible (Ardiles, 1969: 19).

---

<sup>3</sup> Tal sentido tendrá cultivo en la citada obra de 1969, *Ingreso a la filosofía* (Ardiles, 1969), donde Ardiles ahonda más en su idea de la filosofía como un “quehacer de salvación” que abre caminos al “Llamado del ser”, a una búsqueda dialéctica y progresiva de la Verdad de lo real.

Por ello afirma: “Búsqueda y encuentro, en relación dialéctica, impulsándose mutuamente en un único movimiento de Amor. Tal es el significado fundamental de la palabra «filosofía»”, agregando años después que “Esta se estructura como una búsqueda del «saber del todo» [... y, por ende,] se puede definir como una *reflexión crítica sobre lo real visto como totalidad abierta en movimiento*” (Ardiles, 1978: 15).

Lo anterior le permitió afirmar, dentro de su artículo de 1973 titulado “Bases para la destrucción de la historia de la filosofía en la América indo-ibérica” que

La filosofía se interroga a sí misma sobre el rol que debe jugar en el proceso histórico de nuestros pueblos [... pues los dominadores] han trasplantado proyectos históricos de otros pueblos y asumido intereses que no son los nuestros. Con ello, han contribuido a mantenernos como objetos pasivos de una historia ajena en lugar de ayudarnos a convertirnos en agentes de la propia. [...] Su resultado fue siempre el mismo: la consolidación de una sociedad escindida, marginal a la historia; con pautas inauténticas, por impropias, de conducta, y una cultura domesticadora extraña al destino de los hombres que la sustentan (Ardiles, 1973: 23-24).

Es desde tal marco que afirmó que la filosofía *es constitutivamente política* por cuanto ella “denota la estructuración de las relaciones sociales y la ordenación por vía de autoridad de la convivencia humana” (Ardiles, 1973: 11).

Por ello también afirmó al ocio como un espacio de reflexión filosófica y constitución académica y escolar, pues: “«Ocio» quiere decir «escuela». Así es, aunque lo hayamos olvidado. «Ocio» se dice en griego «*sjolé*» lo cual fue traducido al latín como *schola* y al castellano como «escuela». El nombre de los lugares donde se forma y educa a los jóvenes, incluso en la universidad –pues allí también hay «escuelas»– significa «ocio»”, en (Ardiles, 1969: 21-22; subrayado en el original).

Entendemos entonces al ocio, siguiendo las sugerentes reflexiones ardilesianas, como una actividad cultural y, por eso mismo, educativa que puede ser constituida académicamente (y por eso mismo también filosóficamente). De este modo, el ocio, en tanto actividad in-útil, denota el cariz lúdico del trabajo creativo (culturalmente hablando) por medio del cual se posibilita la socialización y la desalienación para una liberación humana integral. La filosofía es ejemplo de ello en tanto “teoría de la liberación humana” que plantea la necesidad del diálogo para tal fin.

### III. ...POR UNA EDUCACIÓN OCIOSA

Ahora bien ¿en qué medida el ocio así entendido posibilita un sentido y fecundidad para pensar hoy la educación liberadora? Justamente porque el ocio implica, siguiendo a Ardiles, un trabajo creativo desde una socialización para una liberación humana donde el filosofar colabora con su posibilitación del diálogo. Esto es, que el ocio posibilita una liberación en tanto que orienta utópicamente una existencia no reificada (desde un trabajo utilitario) sino a partir de las actividades finalistas y para superar la necesidad y liberar la praxis social para una agencia histórica efectiva de la existencia a partir de la transformación de la noción misma del trabajo.

En una sociedad liberada del imperio de la necesidad-escasez y apropiada por el existente humano, el sentido de lo que hasta entonces se denominó trabajo cambia radicalmente y permite incorporarle las instancias expansivo-culturales otrora privativas del *ocio*. [...] La fiesta cultural [*sic*] ha sido considerada tradicionalmente como el ámbito del ocio. [...] Incluso no falta, al caracterizar el ámbito del trabajo, la mención del elemento *lúdico*, recientemente subrayado por el propio Marcuse como integrante de una existencia liberada (Ardiles, 1989: 209-210).

De este modo, para Ardiles, el ocio puede, en contextos de colonización como los de nuestra América y, siguiendo a Paulo Freire, subraya el papel de la filosofía en la colaboración con la conscientización de los intelectuales de dicha problemática (no sólo regional) para una *militancia con y desde* el pueblo a partir de la politización de su cultura para una liberación social (intelectual y popular, unificados en un “bloque histórico):

Se trata de pensar lo que el pueblo sufre y sentir lo que el pueblo piensa. El “bloque histórico” en curso descifra la carga noética del dolor y entiende sus signos. Y aquí la concientización liberadora nos incita a una doble y complementaria tarea [utópica]: “denunciar y anunciar”; tal como entre tantos otros, nos recordaba Paulo Freire. Es decir, poner a la luz los mecanismos encubridores montados por la cultura “imperial” para uso de los colonizados y enunciar metódicamente los rasgos distintivos de una cultura que, siendo nacional, sea, también, expresión del *ethos* del pueblo que la genera. Es nuestra más cálida convicción que, en este proceso, la historia corre a favor de los pueblos (Ardiles, 1989: 414).

Por ello, la educación tiene especial atención: el ocio es así una labor cultural finalista que Ardiles ubica en su sentido etimológico griego como producida por la educación en la escuela y que posibilita un verdadero en-cuentro “con” los otros para la liberación socio-histórica.

«Educación» viene del latín «*e-ducere*» = conducir fuera, sacar, criar. Y ¿qué es lo que se saca afuera sino lo que previamente se ha cultivado en el interior del alma del educando? La educación es fruto de la cultura y, al mismo tiempo, genera nueva cultura; existe una estrecha inter-relación entre ambas. [...] El ocio es el lugar donde se posibilita el auténtico encuentro. [...] «En-contrar» quiere decir «salir al encuentro de» algo o alguien, estar frente a él, detenerse y establecer una relación de inherencia con él. [...] Por ello la] e-ducación no consiste en «impartir» conocimientos sino en utilizarlos adecuadamente para dar una **forma**, una **estructura** al educando. Esto implica un proceso de construcción, edificación (Bildung) consciente de la persona según un fin. [...] Educación [...] es cultura y, por eso, llega su fin en sí misma. Es mediante el culto y el cultivo de los valores finalistas como se formará el hombre” (Ardiles, 1969: 23-26; subrayado en el original).

Hablar del ocio, desde los planteamientos ardilesianos, implica entonces una dimensión lúdica de la educación misma que posibilita planteamientos utópicos construidos desde una realidad que reclama una vida más digna y que tienen un asiento importante en nuestra América en tanto su proyección de liberación dialógicamente construida. Por ello, de acuerdo con Juan Eduardo García-Huidobro (2005: 229-230), esto implica hablar de una educación como “educación liberadora”, ya que:

Tomar conciencia es apropiarse críticamente de la situación, lograr una conciencia crítica e histórica [...] El conocimiento humano es una estructura dialógica. Así, la educación liberadora es llamada también «educación dialógica» [...] pues] conduce a un encuentro de sujetos, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo.

A lo anterior conviene agregar también que la educación liberadora, siguiendo a García-Huidobro (2005: 233), tiene un carácter participativo tanto en lo social (abriendo espacios de participación popular en la sociedad) como epistemológicamente (a partir de un método educativo) y, de este modo, permite abonar al “fortalecimiento de las organizaciones de los

sectores populares como el camino para lograr tanto el cambio social como la participación efectiva de los sectores populares”.

De allí el compromiso para formar el sentido de humanidad no sólo *al otro*, sino sobre todo *con* ese otro a partir del diálogo solidario y que implica *dejar ser al otro a partir de su palabra* para una auténtica *concientización*: “Tomar la palabra es lo que Freire llama *concientización*, o *concienciación*. Es decir, el despertar a la plenitud de una auto-conciencia integrada con su propia libertad y la de sus interlocutores” (Mendieta, 2012: 346). En tal sentido, la cuestión transita por elementos hermenéuticos y fenomenológicos para posibilitar un diálogo con la alteridad para un mundo *propio* y así ampliar las pautas del reconocimiento de todo sujeto. Aquí siguen resonando las palabras de Ardiles cuando nos dice que: “si abandonamos el campo de la visión y la imagen, del «eidos» y la «comprensión», las condiciones del lenguaje se transforman radicalmente. El *otro* tiene entonces la palabra” (Ardiles, 1977: 75)<sup>4</sup>.

Afirmación última que abre a su vez el camino a los debates sobre el pensamiento producido y ejercido en idiomas distintos al propio y que, en nuestra América, tienen aún fecundos horizontes por transitar. Considerando además la problematización de dicotomías con las que se han abordado los pensamientos no occidentales (¡aunque sí históricamente occidentalizados!) a partir de la negación y hasta peyorativización del primer polo, subsumido al segundo: *mito-logos, oralidad-escritura, tradición-modernidad, particular-universal* (Cerutti, 2012)<sup>5</sup>.

Por ello, para Ardiles la educación en tanto actividad finalista mostraba un fin bastante claro de compromiso con el Otro: “el camino de las actividades finalistas ha sido presentado como conducente no al campo de batalla, sino a la *torre de marfil* y sus asépticas seguridades. Sin embargo no es así. [...] Lo develado compromete sólo cuando ha sido perseguido como fin en sí del actuar” (Ardiles, 1989: 173). Y es desde el ocio que, en tanto actividad finalista y cultural, puede trazarse para Ardiles un auténtico compromiso para *escuchar a y dialogar con* los otros en camino de constituir un *tiempo liberado y ocioso*.

Podemos, de este modo, hablar de una *educación ociosa* o una educación donde el ocio como una “actividad finalista” y vivencia lúdica de, en este caso, la educación tenga cabida *para* un fin de liberación en tanto humanización socializante. Educación y liberación son un binomio inseparable. Después de todo, el reto sigue aún presente y la apuesta tiene plena vigencia pues, como escribe Lino Morán Beltrán (2009: 190): “Si miramos hoy la realidad de nuestros países con los ojos de los pobres y excluidos, vemos que las opciones fundamentales y los elementos constitutivos de la educación popular liberadora siguen más vigentes que nunca”.

---

<sup>4</sup> Lo cual nos conduce a la amplia temática de las mediaciones que posibilitan ese encuentro con la alteridad. Para un examen de este tema en Ardiles, remito a las páginas de su *Vigilia y utopía* en (Ardiles, 1989: 151-234) y también las páginas de mi estudio *La filosofía para la liberación en el pensamiento de Osvaldo Ardiles* en (Lima, 2016: 289-355).

<sup>5</sup> En tal sentido puede leerse, para el caso paraguayo, nuestro “Pensar la resistencia desde el Paraguay. Aproximaciones al filosofar de José Manuel Silvero Arévalos” (escrito en prensa, de próxima aparición en Asunción dentro de un volumen colectivo en homenaje a este fecundo pensador paraguayo y donde examinamos sus ideas a partir de las fecundas reflexiones que surgen desde un filosofar en clave guaraní). Así también, por ejemplo y entre la basta y sugerente obra, merecen mención la de Carlos Lenkersdorf, *Filosofar en clave tojolabal* (México, Miguel Ángel Porrúa, 2005) y la reciente tesis doctoral del filósofo tzotzil Miguel Hernández Díaz, *El concepto del hombre y el ser absoluto en las culturas Maya, Náhuatl y Quechua-Aymara* (México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2013).

## Referencias bibliográficas

ARDILES, O. (1966). Orígenes, fundamentos y función de la Universidad. Consideraciones histórico-especulativas. *Sapientia: revista tomista de filosofía. Órgano de la facultad de Filosofía (UCA)*, XXI (80), pp. 107-129. Buenos Aires, abril- junio.

- \_\_\_\_\_ (1969). *Ingreso a la filosofía*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- \_\_\_\_\_ (1973). Bases para una des-trucción de la historia de la filosofía en la América indo-ibérica. VV. AA. *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*. (pp. 7-26) Buenos Aires: Bonum.
- \_\_\_\_\_ (1977). *La descripción fenomenológica*. México: ANUIES.
- \_\_\_\_\_ (1978). *Ingreso en la filosofía. ¿Qué es la filosofía?* Córdoba: Ediciones Sils-María.
- \_\_\_\_\_ (1989). *Vigilia y utopía. Cuestiones para un filosofar americanamente extemporáneo*. 2ª ed. Córdoba, Argentina: Ediciones Sils-María.
- CARDENAS, R. (1965). *Valoración del Ocio*. Buenos Aires: Huemul.
- CERUTTI, H. (2012). Para el análisis de la filosofía afroamericana: una perspectiva. En Serna, J. y Díaz, V. [coords.]. *Estudios sobre filosofía y cultura afroamericanas*. (pp. 15-23) México: CIALC-UNAM.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (2005). Educación liberadora. En Salas Astraín, R. [coord.]. *Pensamiento crítico latinoamericano. Conceptos fundamentales, vol. I*. (pp. 227-237) Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- GOMES, C. y ELIZALDE, R. (2012). *Horizontes latino-americanos do lazer/Horizontes latinoamericanos del ocio*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- LIMA Rocha, O. (2015). Osvaldo Ardiles y las filosofías de la liberación. Elementos para una ubicación de su pensamiento. En *Pelícano. Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba, I* (1), pp. 59-72. Córdoba (Argentina): UCC. Recuperado de <http://pelicano.ucc.edu.ar/ojs/index.php/pel/article/view/16/13>
- \_\_\_\_\_ (2016). *La filosofía para la liberación en el pensamiento de Osvaldo Ardiles*. Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos. México.
- MAGALLÓN Anaya, M. (1993). *Filosofía política de la educación en América Latina*. México: CCyDEL-UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2005). Filosofía de la educación para la liberación en la América del siglo XXI: entender la realidad del siglo XX y su proyección para el siglo XXI a través del lenguaje. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (40), pp. 55-72. México: UNAM.
- MARCUSE, H. (1969). *Un ensayo sobre la liberación*. México: Joaquín Mortiz.
- MENDIETA, E. (2012). Educación liberadora. En Hoyos Vázquez, G. [edit.]. *Filosofía de la educación*. (pp. 341-355) Madrid: Trotta.
- MORÁN Beltrán, L. (2009). Educación popular. En Biagini, H. E. y Roig, A. A. [direc.]. *Diccionario del pensamiento alternativo*. (pp. 187-190) Buenos Aires: Biblos.
- PIEPER, J. (1979). *El ocio y la vida intelectual*. 4ª ed. Madrid: Ediciones Rialp.
- ROIG, A. (1998). *La Universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza: EDIUNC.

## **Orlando Lima Rocha**

Académico del Colegio de Estudios Latinoamericanos. Institución: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Licenciado y Maestro en Estudios Latinoamericanos por la UNAM, con especialidad en Filosofía e historia de las ideas. Profesor de Filosofía latinoamericana en el Colegio de Estudios Latinoamericanos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y de Epistemología de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades en la UACM. Actualmente colabora en el Proyecto de Investigación “Conocimientos y saberes de América Latina. Hacia una modernidad radical” dirigido por Mario Magallón Anaya, en el CIALC (UNAM). Ha publicado diversas reseñas en el suplemento dominical La Jornada Semanal del periódico mexicano La Jornada y el estudio “Filosofías de la liberación: una autoimagen en tensión utópica” en el libro Actualidad de la filosofía. Instituciones, prácticas y resistencias editado en 2014 por la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). Ha participado como ponente y organizador en diversos coloquios y congresos nacionales e internacionales.