

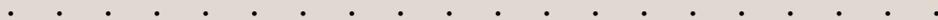
Ocio y Formación

*Hacia la equiparación de oportunidades
mediante la Educación de Ocio*

Documentos de Estudios de Ocio, núm. 7

Manuel Cuenca Cabeza

Universidad de
Deusto



**Instituto de
Estudios de Ocio**

Ocio y Formación:

Hacia la equiparación de oportunidades
mediante la Educación de Ocio

Manuel Cuenca Cabeza

Ocio y Formación:

Hacia la equiparación de oportunidades
mediante la Educación de Ocio

1999
Universidad de Deusto
Bilbao

Documentos de Estudios de Ocio, núm. 7

El Instituto Interdisciplinar de Estudios de Ocio pretende que la aparición de sus *Documentos* ayude a paliar la escasez de publicaciones sobre temas de Ocio en lengua castellana. Cada Documento tratará de responder a alguna cuestión relacionada con la práctica del Ocio, entendido como Cultura, Deporte, Educación, Turismo, Recreación y Desarrollo Personal y Comunitario. Los especialistas y técnicos en las áreas señaladas podrán disponer así de investigaciones, instrumentos de trabajo y puntos de vista de personas que colaboran con este Instituto universitario. El contenido de cada uno de los documentos es obra y responsabilidad de su/s autor/es.

Consejo de Dirección

Manuel Cuenca Cabeza
M.^ª Luisa Amigo
Susana Gorbeña
M.^ª Luisa Setién
Roberto San Salvador del Valle

Documento subvencionado por la ONCE

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación, o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

© Universidad de Deusto
Apartado 1 - 48080 Bilbao
I.S.B.N.: 978-84-9830-998-0

Sumario

Presentación	11
Capítulo 1: Ocio y Educación del ocio	13
El ocio en la actualidad.....	13
— Ocio y tiempo.....	16
— Aproximación actual.....	17
— ¿De qué ocio hablo?.....	19
— Sobre las dimensiones del ocio.....	20
— ¿Para qué sirve el ocio?.....	24
La educación del ocio.....	27
Capítulo 2: La intervención educativa en ocio y tiempo libre	31
Ocio, tiempo libre y educación.....	31
La intervención educativa.....	33
— Alexandre Sanvisens.....	33
— Carta Internacional de la Educación del Ocio.....	35
— La intervención en ocio.....	38
Algunos ámbitos concretos.....	41
— Formación.....	42
— Turismo.....	44
— Personas con minusvalías.....	46
— Tercera edad.....	47

Capítulo 3: Orientar en ocio	53
Ocio y orientación	53
— Una tradición escasa	54
— Ocio e identidad	55
— Percepción de los alumnos	57
Tres Referencias de Actuación	59
1. <i>Counseling</i> de ocio	60
Orígenes	61
La función del orientador	61
Tendencias	63
2. Las funciones del ocio	64
Visión europea	64
Visión norteamericana	66
Ocio y bienestar	67
3. Barreras del ocio	68
Barreras intrínsecas	69
Barreras extrínsecas	70
Capítulo 4: Transversalidad de la educación del ocio en el ámbito escolar	73
Transversalidad y líneas transversales	75
Transversalidad de la educación del ocio	77
1. Propuesta curricular de la LOGSE	77
Objetivos	77
Contenidos	80
— Educación primaria	80
— Educación secundaria	83
— La metodología, un factor clave	84
2. Más allá del currículo académico	86
Tiempo libre en el centro escolar	86
Tiempo flexible	88
Actividades complementarias	89
Actividades extraescolares	93
Continuidad de lo educativo	95
Capítulo 5: El papel de la educación del ocio en la equiparación de oportunidades	97
La educación del ocio en el periodo escolar	98

— ¿Cómo debiera ser la educación del ocio en la edad escolar?	102
La educación del ocio en adultos	103
— Ámbito educativo	103
— Rehabilitación	105
Orientación, ocio y discapacidad	107
— Desarrollo e integración	108
— Aspectos de intervención educativa en ocio	109
— Otras sugerencias para la orientación	111
Capítulo 6: Reflexiones finales y Bibliografía	117
Reflexiones finales	117
Bibliografía	112

Presentación

Las III Jornadas de la Cátedra de Ocio y Minusvalías, celebradas en la Universidad de Deusto los días 29 y 30 de Mayo de 1997, hicieron que me enfrentase por primera vez al tema de la Educación del Ocio como aspecto determinante de la Equiparación de Oportunidades. En aquel momento mi preocupación eran las personas con discapacidad y su acceso a las vivencias de ocio. Durante el año siguiente y, gracias al estímulo de preparar intervenciones para otras jornadas y congresos, seguí profundizando en temas complementarios, unidos todos ellos por la misma visión educativa y equiparadora. Así se me fue clarificando cada vez más la idea de que Educación del Ocio e Igualdad de Oportunidades no son cuestiones que se refieran sólo a las personas con discapacidad, sino que, muy al contrario, la Educación del Ocio es actualmente una importante causa de desigualdad educativa y de oportunidades a la hora de llevar a cabo vivencias de ocio enriquecedoras y gratificantes.

Esta publicación recoge las reflexiones que llevé a cabo durante ese tiempo y que, sin pretender dar una respuesta definitiva a las cuestiones que plantean, pueden ser un primer punto de partida en pos de una mayor profundización en un campo con tan escasa bibliografía en español como es la Educación del Ocio. A este respecto, quisiera llamar la atención del lector interesado en estos temas hacia los trabajos que, a lo largo de los diez últimos años, viene publicando la Universidad de Deusto, a través de las ediciones específicas de Estudios de Ocio o en sus colecciones y revistas.

Como se desprende del título, el objetivo de las páginas que siguen es hacer ver que, en una sociedad en la que el ocio tiene un papel cada vez más dominante, no se puede seguir ignorando su incidencia en la educación. No se trata de abordar los temas relacionados

con la educación del ocio parcialmente, que es lo que se viene haciendo cuando se habla de televisión, turismo, drogas, deporte, consumo cultural, etc. A mi modo de ver, la educación siempre ha buscado fundamentos y metas. Los fundamentos de las experiencias de ocio están en el elemento común que tiene su vivencia, distinta a otro tipo de experiencias vitales, como las familiares o las laborales. Sus metas se relacionan con el conocimiento de la experiencia de ocio en cuanto elemento dinamizador de desarrollo humano. Es difícil redactar objetivos sobre algo que no se conoce y que, además, tiene un fuerte arraigo en preconcepciones poco favorables o en sensaciones de carácter subjetivo y emotivo.

Los grandes temas que planteo —ya he dicho antes que no pretendo desarrollarlos a fondo— son: Intervención en Ocio y Tiempo libre, Educación del Ocio en el ámbito escolar, Orientación en temáticas de Ocio y Educación del Ocio en relación a las personas con discapacidad. Antes de abordar cada uno de ellos, me he visto en la necesidad de introducir un capítulo en el que señalo qué es lo que entiendo por Ocio y por Educación del Ocio. Parece que estas aclaraciones no deberían ser necesarias, pero desgraciadamente no es así. Como digo más adelante, hubo un momento en el que la Educación del Ocio se consideró patrimonio de los grupos de Tiempo Libre y de la educación extraescolar juvenil. Con el desarrollo del concepto de educación permanente, cada vez tiene más fuerza la idea de que la Educación del Ocio debe ser un elemento que contribuya a la calidad vital, en cada una de las etapas de la vida.

Además de los temas que son objeto de estas páginas, la Educación del Ocio tiene otras muchas cuestiones de interés en las que me gustaría invitar a profundizar desde aquí. Me refiero a los currículos de Educación del Ocio destinados a períodos escolares completos, tipo primaria o secundaria, a los programas específicos para edades, situaciones diversas y tipologías de población. En los últimos años interesan cada vez más los efectos positivos que tienen prácticas de ocio adecuadas sobre personas enfermas, marginadas y drogadictas. También interesa seguir profundizando en la función preventiva del ocio, especialmente en adolescentes y jóvenes, así como en su significación e incidencia en la vida de las personas mayores.

La educación integral o cualquier otro de los lemas educativos extendidos a partir de la Escuela Nueva, como «educación por y para la vida», no pueden hacerse realidad ignorando el significado del Ocio y la Educación del Ocio. Esta publicación pretende ser un estímulo para los que sienten que esto es así y que hay que empezar a hacer algo.

Capítulo 1

Ocio y educación del ocio

El ocio en la actualidad

Hablar de ocio en la actualidad parece que obliga a destacar la importancia que ha ido consiguiendo en los últimos años y la incidencia personal, social y económica de sus acciones. Como existen muchos datos al respecto y me he referido a ellos en otras ocasiones¹, me voy a permitir ser sintético y tan sólo esbozar algunas ideas que nos sitúen en el tema que tratamos. Me refiero al incremento del tiempo de «no trabajo» y a la reducción del periodo laboral, a la importancia de nuevos hábitos de vida como ver televisión, oír la radio, ir de vacaciones, hacer turismo, hacer deporte, oír música, leer libros y revistas, salir al campo los fines de semana o el consumo de alcohol de las noches de viernes y sábados. También a la incidencia que estas y otras prácticas están teniendo en nuestro mundo de valores, en la economía, en la aparición de nuevas industrias y en el desarrollo o la destrucción de pueblos y comunidades. Y todavía hay quien dice que estos cambios son aún escasos y que el ocio tendrá un auge mayor gracias al teletrabajo, a la realidad virtual y a las muchas y cambiantes tecnologías que no cesan de entrar en nuestras casas, poniendo en nuestra mano el encuentro o la comunicación con cualquier persona o lugar del planeta.

¹ M. CUENCA CABEZA:

—, *Temas de Pedagogía del Ocio*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1995.

—, «Concepción actual del Ocio y sus dimensiones», *Minusval*, n.º 103, julio-agosto, 1996, pp. 14-18.

—, «Ocio y animación sociocultural», en J. TRILLA (coord.), *Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, Ariel, Barcelona, 1997, pp. 343-357.

Frente a todo este mundo de evasión, distracción y espectáculo que nos rodea, la persona es cada vez un ser más limitado, más dependiente de la máquina, más espectador de una realidad que no se sabe si fue, será o es, simplemente, irreal. Hablar de ocio hoy es, no en pocas ocasiones, un cuestionamiento directo de cada cual consigo mismo, de cómo ser un poco más libre para hacer lo que queremos y nos gusta hacer. Quisiera hablar de ocio desde lo que significa como experiencia humana, experiencia a la que tenemos derecho y que forma parte de nuestras vidas, aunque no siempre hayamos sido conscientes de ello. La vivencia del ocio es una experiencia que nos ayuda a realizarnos, a conocernos, a identificarnos, a sentirnos mejor, a escaparnos de la rutina y la dura realidad de cada día, a recuperar el equilibrio perdido por las frustraciones y desencuentros.

Coincidiendo con la campaña electoral francesa, Lionel Jospin escribía un artículo titulado «Un pacto para el empleo»². Sus reflexiones situaban en un primer plano la dialéctica de la reducción del trabajo interrumpida en Francia hace quince años, un tema que está candente y de actualidad en todos los países desarrollados³. Tras la nueva propuesta se esconde la intención de solventar uno de los problemas más graves de la actualidad, el desempleo. De modo que si experiencias como las de German Metal Workers Union y Volkswagen tienen el éxito esperado, la nueva redistribución del tiempo laboral puede ser una realidad cercana. Sus consecuencias serán múltiples, pero una de las más importantes tal vez sea la nueva valoración del ocio.

El progresivo aumento del llamado «tiempo libre» nos está obligando a replantear las cosas de otro modo. Por un lado el trabajo deja de ser la clave de la existencia en períodos cada vez más largos

² En el diario *El Mundo*. País Vasco, 24.V.97, pp. 4 y 5.

³ Véanse distintos planteamientos actuales de este tema en:

Empleo y tiempo de trabajo: el reto de fin de siglo, Departamento de Justicia, Economía, Trabajo y Seguridad Social, Vitoria-Gasteiz, 1997.

J. RIFKIN, *El fin del trabajo*, Paidós, Barcelona, 1996.

G. AZNAR, *Trabajar menos para trabajar todos*, Ediciones HOAC, Madrid, 1994.

O. GIARINI y P.M. LIEDTKE, *El dilema del empleo. El futuro del trabajo*, Fundación BBK, Bilbao, 1996.

Es interesante la propuesta que, desde el área de la educación social, hace sobre este problema Peter ALHEIT en «A provocative Proposal. From Labour Society to Learning Society», *Lifelong Learning in Europe*, n.º 2, Helsinki, 1996, pp. 3-5. El autor destaca el nuevo rol de la formación permanente tanto para la actualización como para la formación en ocupaciones sociales sin retribuciones directas.

de la vida; pero, además, el aumento del desempleo ha dejado sin argumentos de carácter social, crítico y moral la afirmación de si alguien no trabaja es por decisión personal. El crecimiento del tiempo sin ocupación laboral ha de conducirnos a replantear y profundizar en la experiencia de ese tiempo libre que se nos impone con el desarrollo de las tecnologías, como consecuencia de la evolución de la propia sociedad industrial.

Actualmente podemos hablar de una nueva civilización del ocio no sólo en función del progresivo aumento del tiempo libre, sino desde otros planteamientos más profundos. No es que el ocio venga a sustituir al trabajo, —de hecho el desarrollo del ocio está trayendo trabajo—, sino que viene a ocupar un puesto que había perdido o, si se quiere, que sólo ocupaba en las clases pudientes. Sin perder su importancia, lo que sí ha perdido el trabajo es su carácter de exclusividad. No somos sólo la profesión que ejercemos; para mucha gente el motivo de identificación, autodesarrollo y autorrealización es el ocio. Porque, mientras el trabajo ha ido evolucionando hacia un recorte progresivo del campo de libertad, el ocio ha ido abriéndose paso hacia situaciones, recursos y posibilidades insospechadas.

El aumento del tiempo sin obligación laboral no ha supuesto la reivindicación de un uso cualificado de esta área de la vida. En la mayor parte de los casos sigue siendo un «tiempo blando» que, a diferencia de lo que ha ocurrido con el tiempo de trabajo, no ha profundizado lo suficiente en la eficacia ni en la calidad, tanto desde el punto de vista del aprovechamiento personal como del social. En el mundo laboral puede resultar fácil concretar qué se entiende por eficacia, aprovechamiento, utilización o calidad. Pero en el ámbito del ocio «las nociones del buen o mal uso del tiempo aparecen más complejas»⁴. El aumento del tiempo de no trabajo nos coloca en una situación en la que resulta difícil definir la mayor parte de nuestra vida como mero «pasatiempo». La infravaloración de la experiencia de ocio no está ya justificada por el carácter evasivo y poco serio que se le atribuyó en el momento en el que el trabajo parecía dar razón de la mayor parte de las cosas. El ocio es hoy, como sabemos, motivo de realización e identificación, pero también es un modo de ocuparnos, organizarnos y pasar el tiempo. Ello quiere decir que está llamado a llenar el gran vacío existencial ocasionado por la reducción o la ausencia del trabajo.

⁴ P. SIVADON y A. FERNÁNDEZ-ZOÏLA, *Tiempo de trabajo, tiempo de vivir. Psicopatología de sus ritmos*, Herder, Barcelona, 1987, p.224.

Ocio y tiempo

A menudo utilizamos, con el mismo significado, los términos ocio, tiempo libre o tiempo de ocio. El tiempo es, en efecto, una constante sin la que resulta imposible explicar la vivencia de ocio. Toda vivencia de ocio transcurre en un tiempo y necesita de un tiempo de gestación y desarrollo. Cuando decimos tiempo libre a menudo nos referimos a un ámbito temporal lleno de posibilidades, que depende de nosotros. Un tiempo en el que la ausencia de obligaciones nos permite llevar a cabo acciones de cualquier tipo. Decir «tiempo de ocio» es frecuente que nos remita al tiempo empleado específicamente en prácticas de ocio. Como ya declaró hace años Sebastián de Grazia «ocio y tiempo libre son dos conceptos y dos mundos diferentes»⁵. Históricamente el ocio es la «skolé» griega, aunque se puede decir que ha existido siempre y de forma diversa, mientras que la concepción de tiempo libre arranca del desarrollo industrial.

El tiempo, en cuanto tiempo social, es considerado algo objetivo, medible y cuantificable; pero el ocio, en cuanto vivencia humana, ha de conectarse necesariamente a nuestra vertiente personal y subjetiva, en la que resulta difícil cuantificar los momentos y los efectos del proceso. En una experiencia de ocio es fácil determinar el tiempo que se emplea en la realización de la actividad objetivamente considerada (hacer un viaje, leer un libro, jugar un partido...); pero resulta más difícil hacerlo con su vivencia completa. Es decir, el tiempo que estuve proyectando o deseando y el tiempo posterior en el que disfruté recordando o rememorando. La vivencia plena de ocio se produce cuando, como decía Dewey, se lleva a cabo como experiencia completa y con sentido, es decir, cuando existe un proceso con inicio, desarrollo y final.

La vivencia de ocio gana significación, importancia y calidad en la medida que se separa del mero «pasatiempo» y se incardina en nuestras vidas rompiendo las barreras del tiempo objetivo. La experiencia de ocio se enriquece al fijar su realidad en presente, procesual y significativamente, con el pasado y el futuro que le corresponde. El tiempo que precede a la realización de una actividad de ocio no tiene que ser necesariamente «tiempo libre», ni tampoco su tiempo posterior. La vivencia de una experiencia de ocio se inicia, o puede iniciarse, mucho antes de la realización de la actividad en sí misma. El atractivo del tiempo que ha de venir nos permite vivir la esperanza y nos llena

⁵ S. DE GRAZIA, *Tiempo, trabajo y Ocio*, Tecnos, Madrid, 1966, p. XIX.

de ilusión. Ilusión y esperanza son, sobre todo, proyecciones temporales hacia el futuro, que habitualmente están presentes en la preparación de nuestras fiestas, vacaciones, diversiones y *hobbies*. Sivadon y Fernández-Zoïla, partiendo del análisis del pensamiento de V. Jankélavitch, dicen que la esperanza es «una especie de espera anticipada, basada en lo que se está desarrollando»⁶.

La vivencia de ocio, en cuanto experiencia humana, tampoco completaría su sentido si no incorporase un tiempo posterior a la realización misma de la actividad: es el tiempo para el recuerdo, el sentimiento que permite revivir mentalmente una experiencia pasada satisfactoria y, lo que puede ser aún más importante, cuando el final feliz de la experiencia se convierte en motivación inicial de un nuevo proceso existencial. De modo que la vivencia de ocio cierra su ciclo en virtud de un dinamismo temporal que permite unir pasado, presente y futuro en una misma realidad. Esto posibilita entender la vivencia del ocio como una experiencia dinámica y, consiguientemente, creativa. La monotonía, que es fuente de rutina y aburrimiento, se caracteriza por la pérdida del dinamismo temporal aludido y de la creatividad. Jankélavitch escribe que «el aburrimiento se vive principalmente en el presente»⁷, es decir, cuando falta la esperanza de futuro y se ha vaciado el presente de todo valor capaz de proporcionarnos satisfacción y alegría. De modo que el aburrimiento se define a menudo como «enfermedad del tiempo», muy unida a la incapacidad para vivenciar el ocio y, en ese caso, se hace necesaria la intervención. El abandono de la risa, la alegría y la ilusión que se produce con el advenimiento del aburrimiento, es un signo de ausencia de ocio; por el contrario, la experiencia de ocio nos introduce en un presente vivo.

Aproximación actual

El ocio puede estudiarse y analizarse desde puntos de vista distintos. Desde un punto de vista objetivo se confunde con el tiempo dedicado a algo, con los recursos invertidos o, simplemente, con las actividades. Desde un punto de vista subjetivo resulta especialmente importante considerar la satisfacción que cada cual percibe en su vivencia. También interesa su vertiente experiencial y el juicio y significado personal. Desde un punto de vista personal, el ocio forma parte de nuestra manera de ser y manifestarnos y, consiguientemente, es

⁶ *Op. cit.*, p. 228

⁷ Véase P. SIVADON y A. FERNÁNDEZ-ZOÏLA, *Op. cit.*, p. 231.

uno de los modos de expresión de nuestra personalidad. Subjetivamente la palabra *ocio* es sinónimo de ocupación gustosa, querida y, consiguientemente, libremente elegida. La vivencia del ocio no depende de la actividad en sí misma, ni del tiempo, el nivel económico o, en ocasiones, la formación que posea el sujeto de la vivencia. Sí parece que tiene mucho que ver con el sentido de cada experiencia de ocio para quien la experimenta. También se relaciona con «lo esperado», «lo querido y deseado», de ahí su conexión con el mundo de la emotividad y, consecuentemente, de la felicidad.

Tradicionalmente el ocio ha sido considerado un aspecto residual de la vida, una parte poco significativa, secundaria, un lujo, algo periférico. En la actualidad empieza a considerarse un elemento central, algo que puede ser experimentado por la mayoría de la gente. Frente a la sociedad industrial, que institucionalizó el ocio como descanso, como justificación y premio del trabajo, las sociedades tecnológicas y de consumo justifican el ocio como parcela autónoma y diferenciada. Aceptada y superada la necesidad de descanso, el ejercicio del ocio cada vez se centra más en la ocupación libre y gustosa. La diversión, en el sentido de escape o de «pasar el tiempo», puede servir en un primer momento, pero no parece suficiente. Muchos ciudadanos encuentran que el trabajo no permite su expresión, ni cubre sus necesidades de desarrollo personal; porque la sociedad moderna produce necesidades y las satisface, pero no responde a significados vitales. Más allá de los instintos y los valores sociales, el sentido de la vida es algo individual que cada cual debe asumir por sí mismo, que cada cual debemos encontrar.

El ocio, en cuanto expresión y ejercicio de libertad, es un derecho de todo ser humano. Un derecho reconocido como *derecho cívico*, lo que le confiere un peso específico nuevo en las aspiraciones sociales. Su evolución histórica aparece unida a la Declaración Universal y progresiva implantación de los derechos humanos, llevada a cabo a partir de 1948. A ella se fueron uniendo otras declaraciones de carácter universal, como el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, y múltiples normativas y leyes de carácter estatal. En nuestro caso concreto, el derecho al ocio puede leerse en el artículo 43 de la constitución española de 1978, donde se señala que el Estado ha de facilitar la adecuada utilización del ocio. La vivencia de ocio que va más allá del derecho al descanso y la diversión se abre a un ámbito de libre expresión, autorrealización y autodesarrollo. Es, por tanto, una manifestación de dignidad, no de egoísmo.

Soy consciente de que, aunque el ocio forma parte de los derechos democráticos, estilos de vida y mundo de valores de la nueva ciudada-

nía, todavía no se experimenta desde un horizonte de percepción común. Parte de la población lo considera de un modo tradicional, unido al descanso y la diversión, mientras para otra buena parte es motivo de identidad, autorrealización y sentido. La evolución actual del ocio tiene una vertiente social, ámbito en el que se le reconoce una importancia cada vez mayor e incluso un derecho; pero también tiene mucho de cambio y evolución individual. El ocio moderno es un atributo de la vida de la persona, un espacio vital que le ayuda a realizarse.

Sé que la experiencia de ocio puede vivenciarse también desde otros puntos de vista, como puedan ser el aburrimiento, el vicio y la destrucción. Claude Soucy dijo que el espíritu del ocio es un Jano de dos caras⁸. En nuestro Instituto preferimos hablar de experiencia dinámica con direccionalidad positiva o negativa⁹. En este último caso habría que hablar del ocio nocivo. Pero las prácticas de ocio nocivo, siendo una realidad, no son, educativamente, el ideal, ni el punto de referencia. El ocio, en cuanto ámbito de desarrollo humano, nos ofrece posibilidades para hacernos, recrearnos y proyectarnos. Nos da la oportunidad de expresarnos personalmente, y de desarrollar nuestra dimensión creadora.

¿De qué ocio hablo?

Partiendo, por tanto, del reconocimiento de una realidad dual, quisiera precisar que cuando hablo de ocio no me refiero a la mera diversión, el consumo material, el ocio pasivo o la simple utilización del tiempo libre. Aludo a un concepto de ocio abierto a cualquier perspectiva presente y futura, pero, al mismo tiempo, entendido como marco de desarrollo humano y dentro de un compromiso social. Hablo de la experiencia de ocio, gratificante y no utilitaria, desde cualquiera de sus dimensiones: lúdica, creativa, festiva, ambiental-ecológica y solidaria. Un ocio maduro que se caracteriza por ser propio de cada edad, pensado y deseado, participativo, social y con amplitud cultural. Un ocio humanizante para cualquiera y, por supuesto, para cualquier persona con discapacidad.

Me interesa la vivencia del ocio en cuanto experiencia enriquecedora, gratuita y solidaria. Experiencia necesaria de la naturaleza hu-

⁸ C. SOUCY, «Consumo, sexualidad, tiempo libre», en *Tiempo Libre*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1970., p. 48.

⁹ Cfr. M. CUENCA CABEZA, *Temas de Pedagogía del Ocio*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1995, pp. 56-57.

mana, que nos permite restablecer el equilibrio físico y psíquico y nos abre las puertas de la creatividad, la imaginación, la utopía, la contemplación y el altruismo. Aunque hay muchos tipos de ocio, hablo aquí de un ocio humanista, es decir, un ocio en el que el desarrollo humano esté por encima del disfrute del dinero, por encima del placer y más allá de la diversión. Un ocio que realice a la persona, capaz de integrar sus vivencias en un todo unitario, con otras experiencias importantes de la vida. Por eso, aunque abordo el tema como una faceta de la vida humana, la veo interdependiente y en armonía con otros valores personales y sociales.

Entre las múltiples definiciones que he leído sobre el término *ocio* en los últimos años, quisiera destacar aquí la del pedagogo alemán Kriekemans. Este autor define el ocio de este modo: «El ocio es una "recreación", o sea, un medio para restablecer la voluntad y el valor de vivir»¹⁰. El término *recreación* está usado aquí en un sentido más profundo que el de diversión, alegría o deleite. Siguiendo la definición de la Real Academia, su significado es «acción y efecto de recrear», entendiendo por recrear la acción de «crear o producir algo nuevo» que, en este caso, es una nueva voluntad de vivir y un redescubrimiento del valor de la vida. Esta es una aportación que da profundidad al concepto *ocio*, marcando pautas para una lectura actual y moderna del ocio humanista. Un ocio que «recrea», que da vida, no puede ser una experiencia superficial, sino que ha de estar anclado en la vida interior y los valores básicos. A partir de aquí, los recursos y las posibilidades comerciales se convierten en medios, no en fin. La vivencia de un ocio capaz de recrear vida en quien lo experimenta es, por esencia, un ocio compartido; porque las ganas de vivir y la satisfacción que lleva implícita su vivencia implica la apertura al otro, el desarrollo de ámbitos de comunicación que trascienden a los sujetos que la experimentan.

Sobre las dimensiones del ocio

El ocio de cada uno de nosotros forma parte de nuestro peculiar estilo personal. Comprende tanto una cierta filosofía como unas necesidades personales específicas, desde la elección de lo que quiero hacer a cómo quiero hacerlo. El estilo de ocio es la expresión de los intereses individuales. Es evidente, sin embargo, que una visión pro-

¹⁰ A. KRIEKEMANS, «La educación del empleo de los ocios», en *Pedagogía General*, Herder, Barcelona, 1973, p. 525.

funda del tema trasciende lo personal y nos plantea también su importancia social y comunitaria. Los llamados estilos de vida de ocio no son otra cosa que conjuntos de actitudes, hábitos y conductas que diferencian a distintas comunidades humanas y determinan sus modelos de ocio.

Desde un punto de vista comunitario, el ocio se transforma en experiencia grupal compartida. Su práctica sistemática desarrolla lazos afectivos de unión entre los que comparten maneras de vivirlo, que tienen un reflejo inmediato en la cohesión de la comunidad y en su desarrollo. Los vínculos que se generan en las prácticas de ocio comunitario son de muy diverso tipo, pudiendo variar desde la apertura altruista, con una incidencia beneficiosa para toda la comunidad, hasta la «distinción segregada», es decir, como vivencia grupal cerrada a los otros grupos. Ejemplos de uno u otro tipo son fáciles de encontrar en los contextos más diversos.

El ocio comunitario se define a partir de la propia comunidad que lo vivencia, de ahí que sus raíces estén en la tradición y la cultura desarrollada en el entorno. En su sentido más puro, es expresión de las personas que constituyen un grupo humano concreto. Expresión que, en muchos casos, pudiera arrancar de alguna iniciativa de tipo individual o particular, pero que pronto es refrendada y consensuada por el grupo como manifestación de una colectividad. Esto hace que el ocio comunitario más puro sea aquel que se desarrolla a partir de la libre iniciativa de la comunidad misma; aunque, considerando que la comunidad es esencialmente un organismo vivo y cambiante, hemos de tener en cuenta también otros tipos de prácticas de ocio. El ocio de una comunidad se nutre de sus iniciativas y de su tradición, pero también del momento histórico, de la realidad global que la circunda, con sus modas y preferencias, y de las iniciativas de tipo institucional que, a corto o largo plazo, pueden incidir en los hábitos de ocio de los ciudadanos.

El ocio, en cuanto experiencia comunitaria, es un fenómeno complejo que debiera contribuir a que los grupos humanos vivan más satisfactoria y felizmente. Sus manifestaciones son variadas; pero, visto desde un punto de vista positivo, de desarrollo personal y social, hemos de considerar que se manifiesta de muy diversas formas, a las que podemos denominar dimensiones. Las dimensiones del ocio se relacionan con distintos modos de vivir el ocio y con diversos ámbitos, ambientes, equipamientos y recursos¹¹.

¹¹ Las dimensiones del ocio, que se sintetizan a continuación, las he desarrollado con mayor extensión en *Temas de Pedagogía del Ocio*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1995, pp. 56-81.

El ocio comunitario entendido como **dimensión lúdica** nos conduce a unas vivencias desenfadadas, de trascendencia limitada, aunque no por ello de menor interés. Se refiere al modo en que una comunidad vive y asume el tema de la diversión y el juego, tanto de niños como de adultos. Responde a cómo se divierten las personas en sus distintas fases de la vida, al lugar y los medios, a las relaciones que se establecen, a la importancia o falta de interés por el mundo lúdico en general. Se corresponde también con el mundo de los *hobbies* y entretenimientos generalizados, al apoyo institucional que reciben y a los vínculos que se establecen a partir de ellos.

La **dimensión creativa** del ocio comunitario nos sitúa en una vivencia formativa y cultural. Hace alusión a un disfrute más razonado, ligado a procesos de reflexión. Alude a experiencias culturales de ocio, unidas tradicionalmente al desarrollo de prácticas musicales, dramáticas, literarias, artesanales, pictóricas, folklóricas, etc. Es una dimensión que guarda una relación directa con el capital cultural de las personas y los grupos, siendo expresión de modos de vida y de mentalidades, puntos de vista, visión estética y, en muchos casos, planteamientos éticos. El desarrollo de la dimensión creativa de las comunidades está muy unida a sus procesos educativos, pero también a sus infraestructuras, recursos y posibilidades de comunicación y apertura.

La **dimensión ambiental-ecológica** del ocio comunitario se relaciona, por una parte, con el entorno físico y urbano de la comunidad y, por otro lado, con la vivencia de ocio unida a la Naturaleza. Desde un punto de vista ambiental-ecológico unas comunidades están más mentalizadas que otras en la importancia de su entorno, el cuidado de su patrimonio o la conservación y transmisión de su historia. La dimensión ambiental-ecológica aporta al observador la información que transmite el ambiente de las plazas, parques y paseos, donde se encuentran importantes claves sociales del significado del ocio comunitario. Esta misma dimensión nos alerta también de la relación que establece una determinada comunidad entre ocio y Naturaleza, su conocimiento, percepción y especial sensibilidad. Se manifiesta en usos y hábitos de fines de semana, en el cuidado del entorno natural y en la conciencia ecológica expresada en los objetivos colectivos que se plantean. La dimensión ambiental-ecológica del ocio expresa la sensibilidad ciudadana sobre los impactos de las actividades de ocio y ayuda a planificar un desarrollo sostenible que respete la armonía medioambiental.

La **dimensión festiva** del ocio comunitario plantea la vivencia de un aspecto que define e identifica a las comunidades: sus fiestas. La

fiesta, entendida como manifestación extraordinaria de ocio, permite llevar a cabo experiencias que se apartan de lo racional, pero que tienen un enorme poder de cohesión comunitaria. La dimensión festiva del ocio permite visualizar la realidad comunitaria desde una cara opuesta a la vida cotidiana, a la organización racional y a la rutina. La fiesta, en cuanto experiencia eminentemente grupal, permite hablar de ocio compartido y social frente a la vivencia individual en sí misma. No es de extrañar, por tanto, que, conocida su incidencia, sea un tipo de ocio especialmente cuidado por las instituciones públicas de los países democráticos.

Finalmente, **la dimensión solidaria** nos llevaría a hablar de un ocio entendido como vivencia social y altruista, de la satisfacción enraizada en el hecho de ayudar desinteresadamente a otros, independientemente de la actividad realizada en sí misma. La vivencia de un ocio solidario es un signo de calidad humana y de sensibilidad. Su desarrollo se corresponde con comunidades abiertas, en las que madura la responsabilidad y el compromiso, cuyo fundamento descansa en la voluntariedad y la libre elección. El ocio, en cuanto vivencia solidaria, representa un potencial de desarrollo de gran trascendencia para una comunidad.

Las dimensiones del ocio que se acaban de presentar son puntos de referencia para el desarrollo personal y comunitario. No son ámbitos ni parcelas excluyentes, sino todo lo contrario. Unas y otras contribuyen a analizar, comprender y planificar la realidad global y compleja en la que se presenta el ocio. Hay veces que una de ellas está más patente que otras, pero difícilmente encontramos comunidades en las que no aparezcan todas de una forma u otra. El conocimiento y proyección de estas dimensiones del ocio ilumina el diagnóstico y la planificación de un ocio entendido como desarrollo humano.

Antes he dicho que el ocio es un derecho; ahora me gustaría precisar que es un derecho de y para todos, de y para cualquier persona sin distinción de sexo, raza, religión, tenga o no tenga discapacidad¹². Hace tiempo que vengo defendiendo en distintos lugares y foros el derecho al ocio de las personas con discapacidad. Pienso que éste es un mensaje actual que nos conecta con el desarrollo de los derechos de la Tercera Generación y con los países más avanzados. Es también un mensaje que ha sido excelentemente entendido y asumido por las personas con discapacidad y sus colectivos cercanos; pero, al mismo tiempo, es un objetivo en el que queda mucho por hacer, porque se

¹² S. GORBEÑA y otros, *El derecho al Ocio de las personas con discapacidad*, Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto. Bilbao, 1997, pp. 243-252.

basa en un derecho general y colectivo que todavía no ha sido suficientemente asumido por la sociedad.

¿Para qué sirve el ocio?

La vivencia del ocio se asocia a valores hedonistas (placer, bienestar, felicidad, diversión etcétera) constituyendo una de las principales motivaciones del mundo del consumo. Tener, comprar y consumir son verbos esenciales para entender el modo en el que se nos quiere vender el ocio. La concepción consumista del ocio ha logrado algo impensable hace tiempo: «ir de compras» es, estadísticamente, la primera de nuestras aficiones y entretenimientos de ocio¹³. Por fortuna, junto al ocio de consumo existen otras concepciones del ocio ancladas en la dimensión humana y el desarrollo personal. Desde ellas se produce una identificación del ocio como calidad de vida, motivo de identidad, derecho a la cultura, el deporte y el turismo o ámbito de encuentro y de igualdad. Es un ocio que se reivindica independientemente del trabajo, como espacio vital al que tenemos derecho por el hecho de existir, una experiencia que, encauzada adecuadamente, nos reporta salud, encuentro y desarrollo. Esta vivencia de ocio de la que hablo es, ante todo, una vivencia profundamente humana y gustosamente humanista.

Además de las funciones señaladas, el ocio ha sido considerado tradicionalmente, sobre todo a partir de los estudios de J. Dumazedier¹⁴, como fenómeno liberador, creador y contestatario. Con la función liberadora se ha querido destacar que el ocio nos libera de la fatiga y del aburrimiento; pero sobre todo que nos libera de la rutina cotidiana introduciéndonos en un mundo más flexible, que nos permite proyectar de modos diferentes todo lo que llevamos dentro. Proyectar y realizar nuestros deseos es tanto como realizarnos a nosotros mismos, aplicar la creatividad a nuestros propios actos y tener la oportunidad de «re-crearnos» con ellos nuevamente.

La función creadora del ocio no consiste sólo en desarrollar nuestras cualidades y deseos; es también una función que contribuye a recrear un nuevo orden con las personas y con las cosas. De ahí la importante labor organizadora que lleva implícita toda práctica de ocio.

¹³ M.^a L. SETIEN, «El Ocio en la vida de los españoles» en CESC, *España 1994. Una interpretación de su realidad social*, Fundación Encuentro, Madrid, 1995, p. 468.

¹⁴ El que mayor impacto ha tenido en España fue J. DUMAZEDIER, *Hacia una civilización del Ocio*, Estela, Barcelona, 1964.

La creatividad nos conecta con la vivencia de la dimensión lúdica del ser humano, algo esencial para acceder al mundo de la fantasía y para introducir la alegría en nuestra cotidianidad: «La alegría del espíritu —dirá en un momento Kriekemans— es lo que caracteriza al hombre liberado»¹⁵. Partiendo de las ideas de Huizinga, Kriekemans considera que la vivencia de la dimensión lúdica de la persona es algo esencial para su realización: «en el juego verdadero nos acercamos al mundo de un modo distinto a como lo hacemos en nuestra vida habitual. En él se atribuye al mundo una significación distinta de su realidad. Ocurre como si nos pusiéramos de acuerdo con el mundo para darle otra significación, principalmente una significación de fantasía»¹⁶.

Las funciones liberadora y creadora del ocio conducen a la contestataria, el desarrollo de lo personal dificulta la implantación de lo gregario y la manipulación. El ocio, en cuanto experiencia personal consciente, no es ajeno al consumo, pero actúa como revulsivo crítico ante cualquier consumo sin sentido. La reivindicación de la experiencia de ocio considera a la persona como núcleo del proceso y critica la colonización de los sentimientos, los deseos y la propia cultura. La vivencia de ocio está relacionada necesariamente con la falta de obligatoriedad, con la voluntad de querer hacer algo y la satisfacción que experimentamos al realizarlo. La libertad, cuando hablamos de ocio, no sólo es una libertad condicionada: es además una libertad percibida. La realización del ocio personal, no manipulado, es ejercitación de nuestra libertad, afirmación de una vida liberada de obligaciones e, incluso, de la opresión del tiempo. En un ambiente así, las personas podemos entregarnos a nuestras aficiones o a los demás de una forma desinteresada. Este tipo de ocio es el que defendemos para cualquier tipo de persona, también para cualquier persona con discapacidad.

En una propuesta de un modelo de integración en el tiempo libre elaborada por un equipo de especialistas de la Comunidad de Madrid¹⁷ se señala que las actividades de ocio posibilitan, de un modo más concreto que lo señalado hasta aquí, una serie de oportunidades de desarrollo que se suman a las conseguidas por la escuela y la familia. Concretamente señalan las siguientes:

¹⁵ A. KRIEKEMANS, *Op. cit.*, p. 529.

¹⁶ *Idem*, p. 539.

¹⁷ A. ESPINOSA RABANAL y otros, *Iguals, pero diferentes. Un modelo de integración en el tiempo libre*, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, 1995, p. 45.

- En los ámbitos de ocio existe una mayor flexibilidad en la consecución de logros y metas.
- Las expectativas familiares y sociales son, la mayoría de las veces, menores que las que recaen sobre la escuela, pero no por ello menos importantes.
- Las personas discapacitadas pueden alcanzar hábitos y responsabilidades en un marco de convivencia normalizado con otras personas.
- Su participación en actividades de ocio facilita el aprendizaje de comportamientos sociales que colaboran en la adaptación al sistema.
- Ocio y tiempo libre son espacios muy importantes para la participación social y el desarrollo de la solidaridad entre la población.
- La parte lúdica del ocio favorece actitudes positivas.
- La práctica de ocio permite reflexionar sobre realidades y formas de vida distintas, contribuyendo al desarrollo integral de la persona.
- La interacción entre iguales y la relevancia del grupo facilita la integración.

El ocio al que me refiero no surge espontáneamente, pues, aunque la naturaleza nos dota de cualidades y atributos por los que podemos acceder más fácilmente a ciertos tipos de disfrutes y prácticas de ocio, lo cierto es que la educación nos abre las puertas a otras múltiples experiencias que tienen su clave de acceso en el aprendizaje. La educación está presente tanto en el ajedrez como en los deportes, tanto en la práctica de las artes como en el disfrute de la naturaleza, tanto en saber vivir y gozar con el mundo festivo como en la satisfacción de ser solidarios con las personas y las comunidades. El ámbito del ocio no se refiere sólo al mundo del espectáculo y de la diversión; se centra en una de las vertientes más importantes de persona humana, que es el ejercicio de la libertad, entendida como capacidad de elección, de expresión y autorrealización. El ejercicio del ocio está conectado con nuestra formación general, con nuestra actuación global como seres humanos: de ahí su relación directa con la educación integral. Al mismo tiempo hace alusión a un aspecto específico y delimitado, a nuestra propia actitud y conocimiento del fenómeno del ocio en su conjunto y, en concreto, a su relación con cada uno de nosotros. Esto hace que se pueda decir que sólo hay Educación del Ocio en la medida que somos conscientes de ella.

El crecimiento del nivel educativo de la población, las legislaciones laborales y las políticas de los últimos años, junto al acceso masivo a

los medios de locomoción y tecnologías de la comunicación, han favorecido el desarrollo de unos estilos de vida en los que el ejercicio del ocio tiene una gran incidencia temporal, personal, económica, política y social. Frente a esta realidad, las páginas que siguen tratan de cuestionar el papel de la educación y, más concretamente, de la Educación del Ocio, al menos como se ha venido entendiendo hasta ahora. No trato aquí de profundizar en el tema de manera exhaustiva, sino de abrir horizontes sobre ámbitos de intervención educativa que pueden incidir en la labor de cualquier educador.

La educación del ocio

El ocio humanista en el que he centrado la primera parte de mi reflexión no es, como se ha dicho el ocio espontáneo que pudiera imaginarse, sino más bien el ocio posible que se hace realidad gracias a la educación. El ocio humanista no es algo que se desarrolle *per se*, sino que es una vivencia basada en la formación.

Llevar a cabo un ocio humanista es tratar de hacer realidad la igualdad de oportunidades, posibilitando la participación en las actividades recreativas, deportivas o culturales de cada comunidad. Es, en definitiva, intentar realizar lo que se decía en el Programa de Acción Mundial, en 1988: «Los Estados miembros deben procurar que las personas (con o sin discapacidad) tengan la oportunidad de utilizar al máximo sus posibilidades creadoras, artísticas e intelectuales, no sólo para su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la comunidad»¹⁸.

Desde una posición humanista se entiende que la Educación del Ocio es una de las herramientas más valiosas para favorecer el desarrollo integral de la persona y la adquisición de conductas positivas. Constituye un proceso continuo de aprendizaje que conlleva el desarrollo de actitudes, valores, conocimientos, habilidades y recursos. La Educación del Ocio ayuda a reducir las diferencias entre los grupos sociales, porque facilita la igualdad de acceso y de recursos para todas las personas.

Igual que decía antes al referirme al concepto ocio, tampoco la Educación del Ocio es un término que se comprenda desde una concepción unívoca. Mucha gente pensará que se trata de enseñarnos

¹⁸ Véanse las medidas de equiparación de oportunidades del *Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad*, ONU/Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía, Madrid, 1988.

cómo debemos o tenemos que divertirnos, lo que resulta absurdo o, al menos, innecesario. Históricamente, tanto el ocio como su educación han tenido concepciones diversas en distintos lugares y épocas. En sus primeros momentos, la educación en temas de ocio tuvo el objetivo de preparar a niños y jóvenes para llevar a cabo acciones de provecho durante su tiempo libre. Ello explica su relación con instituciones y actividades tales como los *boy-scouts*, colonias de verano o clubes. Puig y Trilla destacan que educar en el tiempo libre significa «aprovechar este tiempo como marco de alguna actividad educativa, sea del tipo que sea»¹⁹. Para R. Mendía y J. M.^a Pitarque la educación en el tiempo libre es algo especialmente importante para la juventud y tiene como finalidad «encauzar debidamente el empleo de dicho tiempo, haciendo que las horas desocupadas se utilicen adecuadamente y de forma educativa»²⁰.

Estas primeras concepciones fueron eficaces en las décadas del 60 y el 70, pero las circunstancias posteriores las han hecho evolucionar; así, Alfons Martinell dice que la educación en el tiempo libre ha de crecer y fomentarse hacia otros «proyectos innovadores y específicos, que conecten con motivaciones de la infancia y juventud de la actualidad»²¹; mientras que Paciano Feroso defiende que «la pedagogía del tiempo libre trabaja con todos los individuos allí donde estén para que el tiempo vacío se pueble de ocupaciones fructíferas y beneficiosas para el desarrollo de su personalidad. No hace distinciones de edades, de clases sociales o de género; tampoco las hace de lugares: casa, playa, club...»²².

Luis Racionero²³ defendió en la década de los ochenta la necesidad de un proceso formativo, antesala de lo que se ha llamado un «*otium cum dignitate*» o ejercicio de un ocio humano y digno, algo que ya lo hicieran años antes J.L. López de Aranguren, Weber, Maritain y otros muchos. Porque de la misma forma que nadie niega hoy la necesidad de una formación para el trabajo, no parece que ésta se vea tan clara cuando hablamos del ocio.

Independientemente de estas u otras consideraciones, lo cierto es que la Educación del Ocio es un término que puede entenderse des

¹⁹ J. M. PUIG y J. TRILLA, *La pedagogía del Ocio*, Laertes, Barcelona, 1996, p. 83.

²⁰ R. MENDÍA Y J. M.^a PITARQUE, *Educación en el tiempo libre*, «Instituto Pontificio San Pío X, Salamanca, 1975, p. 23.

²¹ J. FRANCH y A. MARTINELL, *Animar un proyecto de educación social. La intervención en el tiempo libre*, Paidós, Barcelona, 1994, p. 40.

²² P. FEROSO, *Pedagogía Social. Fundamentación científica*, Herder, Barcelona, 1994, p. 364.

²³ L. RACIONERO, *Del paro al Ocio*, Anagrama, Barcelona, 1983.

de distintos significados. A partir de la publicación del libro de J. Mundy y L. Odum, en 1979²⁴, muchos autores consideran que la Educación del Ocio es un proceso relacionado directamente con la mejora de la persona en relación con sus vivencias de ocio. Esta línea de acción subraya la importancia de lo personal, la incidencia que puede tener la vivencia de una experiencia de ocio en la persona y en la mejora de su calidad de vida. De una oferta de acciones y entretenimientos se ha pasado a una reflexión sobre los procesos personales de cambio, dando prioridad a la importancia de los valores, el desarrollo de actitudes y el papel de destrezas y conocimientos en las vivencias de ocio. No se trata de reivindicar una parcela más de educación, sino de relacionar las experiencias de ocio con los valores que sustentan nuestra vida y nuestra peculiar manera de entender lo que es vivir. De modo que la Educación del Ocio llama la atención sobre la consciencia ante el fenómeno, sobre los modos convenientes de tratarlo, sobre los beneficios que reporta a la persona y sobre las dificultades para llevar a cabo la tarea educativa, así como sobre los perjuicios que puede acarrear su ignorancia.

En la Educación del Ocio encontramos un campo inmejorable de auto-conocimiento, un ámbito único de consciencia, una ocasión de encuentro de valores y sentidos y una poderosa fuente en la que desarrollar nuestra identidad personal y comunitaria. La Educación del Ocio tiene sentido dentro de la educación integral y total, pero su especificidad radica en el conocimiento y la toma de consciencia de la importancia del ocio en la vida personal y social. Como proceso educativo debiera tener en cuenta una serie de pautas generales que J. Mundy y L. Odum identificaron hace unos años como

- Identificación de valores, actitudes y objetivos relacionados directamente con el ocio.
- Potenciación de la autonomía y autosuficiencia de las personas.
- Autoconocimiento y desarrollo de la capacidad personal de elección en los aspectos relacionados con el ocio.
- Aumento y desarrollo de opciones y posibilidades para llevar a cabo un ocio de calidad.

El sentido específico de la Educación del Ocio no es tanto la liberación del aburrimiento o la prevención de las lacras sociales que han proliferado en las sociedades de consumo como la reivindicación de la persona, de su libertad responsable y su generosidad. Es la defensa

²⁴ J. MUNDY y L. ODUM, *Leisure Education: Theory and Practice*, John Wiley and Sons, Nueva York, 1979.

de lo satisfactorio por encima de lo útil o, si se quiere, la redefinición de nuestras acciones en función de criterios diferentes a la utilidad, lo utilitario y las necesidades básicas. Esta manera de entender la Educación del Ocio afecta a todas las edades. En el ocio, como en la vida misma, estamos sometidos a un continuo proceso de cambio que requiere una sucesiva adaptación a cada edad y a cada circunstancia. La Educación del Ocio, entendida como proceso personal, arraiga en un campo de valores, actitudes, habilidades y conocimientos personales, lo que quiere decir que es un proceso que no puede, ni debe, eludir la reflexión, el encuentro y la comunicación personal; sin que ello signifique la exclusión de lo grupal o de la profundización en lo genérico y social.

La Educación del Ocio no puede quedar en una mera transmisión de conocimientos, ni en un acercamiento a los problemas específicos independientemente del resto de los temas personales o educativos. Hemos de considerar que los valores de fondo, que subyacen en toda experiencia de ocio, tienen una relación directa con la libertad, la autonomía, la autorrealización o la percepción de lo que agrada o desagrada a cada cual. De ahí que, partiendo de un marco global de referencia, se haya de incidir en el sujeto real de cada experiencia de ocio. La Educación del Ocio debiera conducir a la revisión de nuestras actitudes y al replanteamiento del papel que desempeña o puede desempeñar el ocio en nuestras vivencias; pero también a un cambio de actitudes hacia el ocio de los otros, hacia la incidencia de las prácticas de ocio en la sociedad y la misma globalización del fenómeno en el momento actual. Ello facilitaría el desarrollo del ocio solidario y la apertura de nuevos caminos de respeto e integración.

Estas consideraciones sobre la Educación del Ocio, abiertas a múltiples posibilidades de mejora, nos sitúan ante un concepto de educación que no se refiere sólo a la infancia, sino que afecta a todas las edades. En el ocio, como en la vida misma, estamos sometidos a un continuo proceso de cambio que requiere una sucesiva adaptación a cada edad y a cada circunstancia.

Capítulo 2

La intervención educativa en ocio y tiempo libre

Ocio, tiempo libre y educación

Bibliográficamente hablando, el desarrollo de la educación en el tiempo libre en España tiene un punto de referencia obligado en Cataluña. Las personas que llevaron a cabo la actividad que se generó en torno al servicio de Colonias de Vacaciones de Barcelona y, posteriormente, en la Escola de l'Esplai, inciden en destacar el papel central de Joaquín Franch. Junto a él trabajaron Alfons Martinell, Artur Martorell, Pere Vergés y Josep Estadella, a los que se unieron más tarde otros como Jaume Trilla y Josep María Puig Rovira. La labor de este grupo trascendió el ámbito local, y sus obras, inicialmente publicadas en catalán¹, se traducen al castellano y son leídas y estudiadas por especialistas e interesados de todo el territorio español. Rafael Medía, uno de los autores pioneros de este mismo movimiento en el País Vasco, reconoce en el prólogo de su obra *Educación en el tiempo libre*² que tiene una deuda, además de con los movimientos juveniles de Bilbao, con la «Escola de l'Esplai de Barcelona», donde dice haber profundizado en la investigación y experimentación sobre estos temas. Unos y otros reconocen tener unos planteamientos esencialmente pedagógicos, utilizando como referencia reflexiones de los pe-

¹ Testimonialmente citaré dos libros: J. FRANCH y A. MARTINELL, *L'animació de grups d'esplai i de vacances. Fer de Monitor* (1984), editado en castellano en 1986 por la editorial Laia. J.M. PUIG y J. TRILLA, *Pedagogía de l'óci*, CEAC, Barcelona, 1985.

² R. MENDÍA, *Educación en el tiempo libre*, «Instituto Pontificio San Pío X», Salamanca, 1975, 2 vols.

dagogos de la Escuela Nueva, junto a otras de autores posteriores como es el caso de Neill, Carl Rogers, Makarenko, Freinet u otros, además del propio pensamiento que se desarrollaba aquellos años en torno a la institución Rosa Sensat.

Coincidiendo con la implantación de la Ley General de Educación de 1970 y con el movimiento renovador que se vive en las escuelas y centros educativos españoles, conviene reseñar también una línea de acción de lo que pudiera llamarse «educación para el ocio», es decir, de Educación del Ocio en el centro escolar, entendida como preparación de niños y jóvenes para el ejercicio del ocio presente y futuro. Su labor, menos localizada espacial y personalmente, tiene también una importancia destacada. Por un lado conecta con la tradición de las actividades no formales en el ámbito escolar, pero además plantea interrogantes educativos sobre el tiempo libre en la escuela o la función de las actividades extraescolares, que pueden considerarse nuevos. En este sentido habría que destacar los escritos de L. A. Mattos, P. Blasco Cano, S. Scurati, M. Cuenca y otros³. En ellos también se percibe la influencia de los pedagogos de la Escuela Nueva, así como de otros autores de las corrientes personalistas. Su diferencia radica, fundamentalmente, en el distinto campo de acción en el que sitúan su labor.

Considero que la concepción educativa que se desarrolla en los años sesenta y setenta tiene también una gran deuda con los pensadores alemanes. Difícilmente pudiera entenderse gran parte del pensamiento educativo actual sobre ocio sin la revalorización del juego y la fiesta que se produce en Alemania y sin el conocimiento de autores, que tendrán especial trascendencia entre nosotros, como es el caso de Joseph Pieper, que redescubre el concepto de ocio de Aristóteles y los griegos, Enrich Weber, cuyo libro sobre *El problema del tiempo libre* es uno de los primeros tratados interdisciplinares de Educación del Ocio, o A. Kriekemans⁴. La huella de su pensamiento no hay que rastrearla sólo en la traducción de sus libros, sino también en

³ L.A. MATTOS, *Compendio de didáctica general*, Kapelusz, Buenos Aires, 1976. I.G. Nerici, *Hacia una didáctica general dinámica*, Kapelusz, Buenos Aires, 1973. M. CUENCA CABEZA, *Educación para el Ocio*, Cincel, Madrid, 1984. S: SCURATI, *L'Educazione extraescolastica, probleme e propective*, La Scuola, Brescia, 1986. P. BLASCO CANO, «Las actividades extraescolares como escuela paralela y complementaria», en *Educadores*, n.º 145, 1998, pp. 31-47. VV.AA: *Vida escolar*. Número monográfico sobre Actividades Extraescolares, n.º 172-173, 1995. E. RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, *Tiempo libre y actividades extraescolares*, Anaya, Madrid, 1982.

⁴ J. PIEPER, *El Ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid, 1974. E. WEBER, *El problema del tiempo libre*, Editora Nacional, Madrid, 1969. A. KRIEKEMANS, «La educación del empleo de los ocios», en *Pedagogía general*, Herder, Barcelona, 1973, pp. 516-547.

su incidencia sobre otros pensadores españoles de evidente importancia, como es el caso de Pedro Laín Entralgo, José Luis López Aranguren o Luis Racionero.

La intervención educativa

Se puede decir que, de un modo global, la década del ochenta ha sido pródiga en bibliografías específicas sobre temas de ocio y, consiguientemente, también en Educación del Ocio. La mayor parte de la producción está en inglés y, en buena medida, corresponde a autores norteamericanos⁵. Más que un libro completo, quisiera destacar aquí dos documentos breves que, a mi modo de ver, recogen pautas referenciales que nos sitúan en la intervención educativa del ocio en la actualidad. Uno de ellos es la presentación de Alexandre Sanvisens a la primera edición de *La pedagogía del ocio*⁶. El otro es la Carta Internacional de la Educación del Ocio, elaborada por la asociación WLRA en 1993⁷.

Alexandre Sanvisens

Josep M.^a Puig y Jaume Trilla tienen razón cuando, en el prólogo de la segunda edición de su libro, dicen que las páginas de presentación de Alexandre Sanvisens están llenas de lucidez y contribuyen a mejorar el libro. No quiero dejar de señalar que *La pedagogía del ocio* me parece un libro pionero, acertado y bien elaborado. Los que nos ocupamos de estudiar y enseñar asuntos relacionados con el ocio y su educación tenemos una deuda de gratitud con sus autores. Ahora quisiera destacar solamente seis ideas que señala Sanvisens y en las que, según pienso, se adelantan campos de intervención educativa que están presentes en la actualidad.

- a) El primero es la importancia del tema del ocio y su percepción como fenómeno complejo, que debiera ser tratado desde un punto de vista interdisciplinar: «Nos hallamos ante una cuestión de mucha actualidad, con vertientes, además de pedagó-

⁵ El lector interesado puede encontrar una buena síntesis de estas aportaciones en el libro de J. DATILO y W.D. MURPHY, *Leisure Education Program Planning*, Venture Publishing, P.A., 1991.

⁶ J. M.^a PUIG y J. TRILLA, *La pedagogía del Ocio*, Laertes, Barcelona, 1987.

⁷ World Leisure and Recreation Association (WLRA). La redacción de la Carta la realiza la Comisión on Education en Jerusalén, los días 2-4 de agosto de 1993.

- gicas, sociales, culturales e incluso políticas» que afectan a «sociólogos, ideólogos, economistas»⁸.
- b) El segundo es la visión de la Educación del Ocio como tema de interés para cualquier edad y circunstancia, no sólo para infancia y juventud: «La educación no tiene límites marcados por la edad o por la escuela, por los deberes profesionales o bien por la relación circunstancial de cada uno; se extiende y se aplica a todos y siempre, sincrónica y diacrónicamente.»⁹
 - c) Reivindicación del campo específico de la Pedagogía del Ocio, que es la ocupación humana desinteresada y satisfactoria. «El campo de la pedagogía del ocio, en el sentido más noble de este término, esto es, de enriquecimiento del espíritu y de la ocupación propiamente humana. Ocio opuesto a negocio, es decir, no como preocupación interesada, forzada por las circunstancias y las presiones del ambiente establecido y dominante, sino como dedicación personal y social orientada hacia la elevación de la persona y la colectividad.»¹⁰
 - d) Reconocimiento de la labor educativa específica de la Pedagogía del Ocio. En la pedagogía del ocio «interviene toda una temática de liberalización, de comprensión humana y social y de creatividad más que de simple esparcimiento, que cabe también en un sentido formativo y creativo, de cierta informalización, de decisión personal, como una autodeterminación consciente y voluntaria, responsable, de los niños y niñas de hoy, del hombre y de la mujer que se enfrentan con un mañana que requiere, seguramente, una intensa preparación técnica y científica, mas también, con no menor intensidad, una gran formación humana»¹¹.
 - e) Más adelante añadirá que la Pedagogía del Ocio, en cuanto formación humana, tiene dos vertientes decisivas: «la personal, que conduce hacia la conciencia, la responsabilidad y la autodeterminación» y, juntamente, «la social, que conduce hacia la convivencia, la solidaridad y la verdadera concordia»¹².
 - f) Finalmente la reivindicación del derecho al ocio, en cuanto necesidad humana y manera de realizarse en la libertad. De modo que el tiempo libre es «una necesidad humana y espiritual de

⁸ J. M.^a PUIG y J. TRILLA, op. cit., p. 10

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Idem*, p. 11.

¹¹ *Idem*, pp. 11-12.

¹² *Idem*, pp. 12.

todos, hombres y mujeres, para que puedan sentirse personas y puedan educarse, esto es, mejorar y perfeccionarse, en su propio ocio, inalienable, que es una forma de su libertad»¹³.

Carta Internacional de la Educación del Ocio

El segundo documento que quisiera destacar es la Carta Internacional de la Educación del Ocio.

Su primera formulación surge a partir del Simposio de Génova, 1967, en el que 16 agencias de carácter internacional piden a la Asociación Internacional de Recreación el desarrollo de una carta en este sentido. En su primera redacción trabajan representantes de cinco asociaciones internacionales durante 3 años; se dará a conocer a través de una primera publicación en cuatro idiomas (entre ellos el español) en la inauguración del Congreso «Leisure Today», en 1970. A partir de ahí surgen una serie de documentos complementarios, como la Declaración de Malta sobre el Derecho del Niño al Juego, la Carta sobre Tiempo Libre Pedagógico de la Asociación Europea de Ocio y Recreación (Carta Freizeitpädagogik), la Carta de Ottawa sobre Promoción de la Salud, o la Declaración sobre «Ocio, Turismo y Medio Ambiente» del Congreso de la Asociación Mundial para el Ocio y la Recreación (WLRA) en 1991. La elaboración final de la Carta se lleva a cabo en el Seminario de la WLRA (World Leisure and Recreation Association), celebrado en Jerusalén en agosto de 1993, y su aprobación tiene lugar en la reunión que el Consejo de dicha asociación celebró en la India, en diciembre de 1993. La primera difusión del documento se hace en 1994¹⁴, y se realizan con posterioridad ediciones separadas en francés e inglés. La única versión castellana es la que ha publicado el Instituto de Estudios de Ocio dentro de su colección de Documentos¹⁵.

La Carta Internacional para la Educación del Ocio se compone de cuatro partes. La primera, la más amplia, lleva el nombre de Preámbulo. En él se destaca el propósito de la carta, y se definen a continuación tanto el significado del ocio al final de siglo, como el concepto de Educación y el de Educación del Ocio que se toman como referencia. La segunda parte trata de la Educación del Ocio en las es-

¹³ *Idem*, p. 14.

¹⁴ En la revista *ELRA (European Leisure and Recreation Association)*, verano 1994, pp. 13-16.

¹⁵ S. GORBEÑA y otros, *El derecho al Ocio de las personas con discapacidad*, Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto. Bilbao, 1997, pp. 243-252.

cuelas, la tercera se centra en la Educación del Ocio en la comunidad y, finalmente, la Carta aborda el tema de preparación y formación de personal en la Educación del Ocio.

No voy a comentar con detalle esta Carta Internacional por el espacio y porque cualquier persona interesada puede consultar su texto completo. Pero sí quisiera, de acuerdo con el tema que nos ocupa aquí, destacar algunos aspectos que pueden servirnos de apoyo y referencia para otras posibles reflexiones.

Primeramente considero que hay que recordar su propósito:

El propósito de esta Carta es informar a los gobiernos, a las organizaciones no gubernamentales e instituciones educativas sobre el significado y beneficios del ocio y la educación para y en el ocio. También pretende proporcionar a los agentes educativos, entre ellos, escuelas, comunidades instituciones involucradas en la formación de personal, orientaciones sobre los principios bajo los cuales se desarrollan las políticas y estrategias de la Educación del Ocio.

Se ve, por tanto, que los destinatarios son de tres órdenes: gobiernos, organizaciones no gubernamentales e instituciones educativas. La formulación es muy amplia, pero se delimitan las instituciones que pudieran trabajar en ámbitos de intervención educativa en su más amplio sentido. Se pretende dar orientaciones para la intervención, pero no recetas. Después del propósito, la Carta se centra en el concepto de ocio del que se parte. Lejos ya de polémicas anteriores, la WLRA utiliza directamente el término ocio, separándose de otros conceptos muy utilizados anteriormente en el ámbito internacional, como son los de «tiempo libre» o recreación. El ocio que se considera es un área específica de la experiencia humana, un recurso importante de desarrollo personal y social, una fuente de salud y bienestar y, entre otras muchas cosas más, un derecho humano básico. Los puntos a los que me refiero son los que siguen:

2.1. El ocio se refiere a un área específica de la experiencia humana, con sus beneficios propios, entre ellos la libertad de elección, creatividad, satisfacción, disfrute y placer, y una mayor felicidad. Comprende formas de expresión o actividad amplias cuyos elementos son frecuentemente tanto de naturaleza física como intelectual, social, artística o espiritual.

2.2. El ocio es un recurso importante para el desarrollo personal, social y económico y es un aspecto importante de la calidad de vida. El ocio es también una industria cultural que crea empleo, bienes y servicios. Los factores políticos, económicos, sociales, culturales y medioambientales pueden aumentar o dificultar el ocio.

2.3. El ocio fomenta una buena salud general y un bienestar al ofrecer variadas oportunidades que permiten a individuos y grupos seleccionar actividades y experiencias que se ajustan a sus propias necesidades, intereses y preferencias. Las personas consiguen su máximo potencial de ocio cuando participan en las decisiones que determinan las condiciones de su ocio.

2.4. El ocio es un derecho humano básico, como la educación, el trabajo y la salud, y nadie debería ser privado de este derecho por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica.

Finalmente quisiera destacar la visión de la Educación del Ocio, que, en definitiva, es el motivo por el que solicitan la atención de los gobiernos y, en cierto modo, de todos nosotros. La Carta entiende que la Educación del Ocio es un proceso continuo de aprendizaje que incorpora tanto el desarrollo de actitudes y valores como el de conocimiento, habilidades y recursos de ocio. Considera que aunque ya ha sido reconocida como campo educativo, sólo se ha llevado a la práctica en pocos casos y parcialmente y, sin embargo, entiende que su papel es decisivo a la hora de reducir las diferencias y garantizar la igualdad de oportunidades y recursos. Esto es lo que dice:

4.1. Los requisitos y las condiciones para el ocio no pueden asegurarse de una manera individual. El desarrollo del ocio requiere la acción coordinada de los gobiernos, asociaciones no gubernamentales y asociaciones de voluntarios, industria, instituciones educativas y medios de comunicación. La Educación del Ocio juega un papel clave en la reducción de diferencias en los estatus de ocio, y a la hora de garantizar igualdad de oportunidades y recursos. También permite a la gente lograr su máximo potencial en ocio.

4.2. La Educación del Ocio debe adaptarse a las necesidades y demandas locales de países y regiones concretos, teniendo en consideración los distintos sistemas sociales, culturales y económicos.

4.3. La Educación del Ocio es un proceso continuo de aprendizaje que incorpora el desarrollo de actitudes, valores, conocimiento, habilidades y recursos de ocio.

4.4. Los sistemas de educación formal e informal cuentan con una posición privilegiada para implantar la Educación del Ocio y alentar y facilitar la participación del sujeto en este proceso.

4.5. La Educación del Ocio ha sido reconocida como parte del campo de la educación pero no ha sido puesta en práctica ampliamente. Ha sido percibida como una parte importante del proceso de socialización, en el cual distintos agentes juegan un papel importante. Esta Carta se centra en la escuela, la comunidad y la formación de personal.

4.6. El siglo XXI requiere nuevas e innovadoras estructuras interdisciplinarias para la provisión de servicios de ocio. Los profesionales del sistema de servicios de ocio de hoy necesitan desarrollar currículos y modelos de formación congruentes con las necesidades del futuro y preparar a los profesionales de mañana para desarrollar modelos que provean servicios de ocio integrados e innovadores.

La intervención en ocio

Considero que tanto la presentación de Sanvisens como la Carta Internacional de la Educación del Ocio que acabo de presentar nos proporcionan unas pautas adecuadas para la actualización de la intervención educativa en temas de ocio. Plantear la intervención en ocio como problema temporal no parece lo más adecuado en este caso, a pesar de que el tiempo libre sea una circunstancia que habitualmente acompaña a la práctica del ocio. Hablar de intervención en el tiempo libre es evocar un campo de acción que en la actualidad resulta impreciso y equívoco. Por el contrario, hablar de intervención en ocio nos lleva directamente a un tema con implicaciones personales y sociales comunes, en el que resulta más factible determinar unas pautas de intervención educativa.

La situación actual, en cuanto a intervención educativa en ocio se refiere, no es la misma que hace unos años. Gracias a los movimientos de tiempo libre, las intervenciones en ocio se han ido sucediendo, ganando importancia y consideración, a pesar de sus circunstancias marginales, la carencia de recursos y los no siempre precisos ámbitos de acción. El desarrollo de la Educación Social no ha sido ajeno al desarrollo de este campo de intervención¹⁶. Es conocido que a finales de los años sesenta empieza a llevarse a cabo una labor estable en centros infantiles y juveniles, al tiempo que se hace patente una diversidad de situaciones, instituciones y ofertas de ocio que, tras la transición política, abrirían nuevos campos de profesionalización. Puig y Trilla explican la consolidación de la intervención educativa en ocio en función de una serie de factores externos (social, económico, demográfico, político, etc.) y otros de carácter estrictamente pedagógico: desarrollo del concepto de educación permanente, apreciación de valores nuevos, reconocimiento de la actividad lúdica, etc.¹⁷. Lo cierto

¹⁶ Véase J. FRANCH y A. MARTINELL, *op. cit.*, p. 31.

¹⁷ J. M.^a PUIG y J. TRILLA, *op. cit.*, pp. 61-82.

es que gracias a esas primeras intervenciones con asociaciones y colectivos infantiles y juveniles, la intervención en ocio se ha consolidado y ampliado, permitiendo que hoy podamos hablar de un ámbito de intervención en el que todavía queda mucho por explorar. Esta situación se ha hecho realidad también gracias al apoyo de los poderes públicos, al gran peso que fueron cobrando el asociacionismo y el voluntariado y a la paulatina profesionalización de los responsables de las actividades de tiempo libre.

En 1994, Alfons Martinell reflexiona sobre la situación que se había venido haciendo en el campo de intervención educativa en tiempo libre y la resume en algunos de los siguientes puntos:

- a) Existen unas prácticas relacionadas con modelos anteriores, que hay que mantener.
- b) Se constata que los cuadros técnicos y políticos de las administraciones de juventud proceden de los grandes movimientos juveniles.
- c) La acción tradicional y clásica de acercamiento a la juventud es cuantitativamente poco representativa.
- d) Existen otras prácticas en pueblos y ciudades de colectivos importantes de juventud, que no están reflejados en las propuestas anteriores, que se dedican a actividades sectoriales: culturales, deportivas, de marginación.
- e) En los años 80, con la aparición y desarrollo de otros problemas sociales (fracaso escolar, drogadicción, paro...) emergen nuevos valores (solidaridad, integración, lucha contra el paro, defensa de la naturaleza...). Es difícil diferenciar entre ofertas para adultos (espectáculos en vivo, ofertas en centros culturales...) y para jóvenes. Se plantea la necesidad de proyectos integrales. También se demuestra que la acción juvenil en ocio es más amplia que las casas de juventud y programas de vacaciones.
- f) En los años noventa se ve la necesidad de revisar y actualizar los discursos que se habían mantenido hasta el momento, dada la situación tan diferente a la que nos enfrentamos. Se habla de reconversión de servicios, de nuevos conceptos de asociacionismo y acción sociocultural. Se aumentan los espacios de participación y se desarrollan intervenciones globales e integrales en las que aspectos relacionados directamente con la práctica del ocio necesitan entrar en diálogo con las grandes problemáticas sociales (ecología, multiculturalidad, paro, marginación, droga...)¹⁸.

¹⁸ J. FRANCH y A. MARTINELL, *op. cit.*, pp. 45-55.

De todo ello se deduce que, en la actualidad, podemos hablar de distintos modos de intervención educativa en ocio. Por un lado estarían los educadores, centrados en áreas de Educación del Ocio en el sentido que se ha considerado al hablar de este término. Por otro, la labor integral y necesaria que se lleva a cabo con otros objetivos y desde otros ámbitos, en los que se necesitaría que sus expertos dispusieran de unos conocimientos suficientes para canalizar actuaciones de ocio. En tercer lugar está la labor conjunta que pudiera impulsarse desde un equipo interdisciplinar, en el que uno de sus miembros sea una persona especializada en Educación del Ocio. La actuación profesional en ocio puede realizarse bien por la especialización en ámbitos institucionales específicos o no específicos de ocio, siguiendo la terminología empleada por Puig y Trilla, o bien siguiendo criterios de grupos de edad y sus necesidades. En cualquiera de los casos, tenemos unas posibilidades cada vez mayores, de las que quisiera reseñar la siguiente relación de ámbitos de intervención¹⁹:

- Centros de formación de educadores de ocio?
- Instituciones tradicionales de educación en el tiempo libre (clubes, *scouts*, ludotecas...).
- Instituciones de carácter cultural que proporcionan servicios de ocio: museos, bibliotecas, teatros...
- Centros culturales y recreativos de carácter comunitario o especializados en grupos de edad (casas de cultura, centros de jubilados, polideportivos...).
- Actividades educativas de vacaciones (colonias, campamentos, campos de trabajo, vacaciones activas ...).
- Actividades educativas relacionadas con el desarrollo turístico sostenible: atención a visitantes, desarrollo de programas de intervención turística...
- Centros escolares: actividades de carácter paraescolar y extracurricular.
- Medios de comunicación y publicaciones especializadas en temas de ocio.
- Centros y espacios de carácter lúdico: parques infantiles, parques de atracciones y parques temáticos...
- Integración de las personas con minusvalías en ámbitos de ocio.
- Ocio y nuevas tecnologías: multimedia, realidad virtual...

¹⁹ En esta relación de ámbitos se han tenido en cuenta los señalados por Jaume TRILLA en «Animación Sociocultural y educación en el tiempo libre», en A. PETRUS (coord.), *Pedagogía Social*, Ariel, Barcelona, 1997, pp. 148-151.

- Parques naturales, zonas protegidas y actividades de ocio medioambientales.
- Utilización, diseño y uso de juguetes.
- Actividades relacionadas con el desarrollo del ocio en la familia.
- Procesos de participación comunitaria en fiestas.
- Especialización en Educación del Ocio según edades: infancia, juventud, adultos, tercera edad.

Algunos ámbitos concretos

La limitación de páginas que debe tener en cuenta este escrito hace imposible detenerse en todos los ámbitos de intervención que se acaban de señalar. Algunos de ellos están más estudiados que otros: tal es el caso de las instituciones tradicionales de tiempo libre o las actividades educativas con niños y jóvenes en vacaciones. Un área de intervención que se ha desarrollado mucho en los últimos años es la relacionada con la *dimensión ecológica del ocio*. La conservación, el conocimiento y el disfrute del medio ambiente no es sólo un reto para la educación ambiental, sino también para la Pedagogía del Ocio. El aumento de las prácticas de ocio al aire libre, el desarrollo de la segunda vivienda en el campo o la playa, la aparición de nuevos deportes de creciente impacto entre los jóvenes, como piragüismo, ala delta, *surf*, *rafting*, etc., junto al crecimiento de zonas protegidas y parques naturales, indica que la vivencia de ocio en la naturaleza tiene un papel cada vez más significativo para el nuevo ciudadano. En un plano meramente educativo se puede apreciar el incremento que han experimentado, en los últimos años, instituciones y programas que unen experiencia de ocio y encuentro con la naturaleza. Me refiero a la proliferación de las granjas-escuela, las escuelas de la naturaleza, los itinerarios de educación ambiental o las visitas guiadas a los parques naturales. Las actividades que se organizan en estos y otros centros no van destinadas sólo a niños y jóvenes, la afluencia al medio natural durante puentes y vacaciones es una tendencia generalizada. El desarrollo del turismo ecológico, rural y natural es un signo más de este hecho.

Otra área de intervención que quisiera destacar, aunque no me pueda detener en ella, es la de las actividades extraescolares. El ámbito extraescolar es un espacio idóneo para llevar a cabo una educación musical, artística o deportiva fundamentada en el disfrute y en la personalización, que no es precisamente ahora la situación más habitual. Un estudio reciente llevado a cabo en la Comunidad Autónoma Vasca,

Navarra, Rioja y Cantabria²⁰, indica que 7 de cada 10 hogares con hijos de 3 a 16 años pagan y realizan actividades extraescolares. El gasto medio es de 7.145 pts. por familia, pero las diferencias según territorio son considerables. En Álava el gasto medio por familia es de 44.600 pts. al año, mientras que los hogares de Navarra y Cantabria rozan las 80.000 pts. La diferencia se debe al tipo de actividad realizada y a las partidas presupuestarias que destinan los ayuntamientos a estos menesteres. Las actividades más practicadas son deporte, idiomas y música; pero lo que llama más la atención del estudio es la buena opinión que tienen de ellos tanto los padres como sus hijos. Los resultados indican que la demanda es grande, pero que todavía hay mucho que mejorar en el modo como se realizan. También la oferta es amplia y diversa «pero no siempre pedagógica y técnicamente capacitada», por lo que se sugiere «que los centros escolares deberían contar con un asesor en actividades extraescolares que orientara a padres e hijos sobre lo que más conviene realizar a cada alumno»²¹.

Entiendo que la labor de orientación y asesoría es una percepción nueva a estos niveles, a la que habría que añadir la de organización y gestión del conjunto de actividades, así como la de formación de monitores, profesores especializados en las distintas actividades que se oferten. A este respecto hay que considerar que en la Comunidad Autónoma Vasca se ha puesto en marcha un proyecto, que está teniendo mucho éxito y que permite a los centros públicos disponer de profesores especializados con 2/3 de su tiempo laboral disponible para estas funciones. Con el fin de poder centrar mi reflexión en algún ámbito diferente, voy a detenerme en los cuatro que siguen, de los que, bien por su actualidad o por su importancia, considero que todavía no han recibido la atención que merecen desde la intervención educativa. Me refiero, como puede apreciarse a continuación, a la formación de profesionales, al turismo, el ocio de las personas con minusvalías y la tercera edad.

Formación

Uno de los campos de intervención de la Educación del Ocio con necesidades de mejora es el formativo. En un primer momento esta área se nutrió mayoritariamente del voluntariado y, en gran medida, así continúa. El proceso formativo específico se inicia con la prepara-

²⁰ Véase revista *Eroski*, n.º 210, octubre 1996, pp. 3-9.

²¹ *Idem*, p. 6.

ción de monitores, animadores o directores de campamentos, en la década de los sesenta. Posteriormente, ya en los ochenta, comienza a tomar cuerpo como asignatura específica en la universidad. Finalmente, rondando la década del noventa, se desarrollan los programas de formación especializada de postgrado y, con la implantación de los nuevos planes de estudios, el reconocimiento oficial de la Diplomatura de Educación Social.

Es evidente que se ha ido avanzando con el tiempo, pero ello no quiere decir que no quede mucho por hacer. Los educadores sociales que empiezan a graduarse en nuestras universidades tienen una formación superior a la de los monitores o animadores anteriores, pero es una formación generalista. Difícilmente podemos decir que están especializados en un área cualquiera de la Educación Social, y tal vez menos en temáticas de ocio. Se requeriría una especialización posterior, que quizá pudiera llevarse a cabo con una licenciatura de segundo ciclo, que ahora no tenemos.

Además de esto, considero que habría que replantear cuáles deberían ser los contenidos básicos de formación, porque no nos valen los lenguajes y el enfoque con los que se afrontaba este tema en las décadas del sesenta y setenta. Estoy de acuerdo con Alfons Martinell cuando señala que actualmente «existe una confusión referente a los lenguajes y valores utilizados cuando se interviene en la educación en el tiempo libre»²². Entre otras razones esto se debe a que los servicios que se han venido ofreciendo se planteaban como servicio público y desde la perspectiva de la administración local. Pero la profesionalización en el ámbito pedagógico del ocio ha ido creciendo en los últimos años. De modo que hoy se puede hablar de unos profesionales variados, a distintos niveles, y que pueden llevar a cabo sus servicios tanto en el sector público como en el privado o en el asociativo. No se trata de suprimir la labor del voluntariado, sino todo lo contrario, potenciarla y estimularla mediante una formación actualizada e idónea. En cualquier caso, en los campos de intervención que antes he esbozado, no es suficiente con el voluntariado; también se necesita el apoyo de especialistas y técnicos.

Una formación actualizada en Educación del Ocio no puede realizarse ignorando lo que está pasando en otros lugares del mundo y sin seguir planteándonos nuevas preguntas que se vayan resolviendo con la investigación. Es importante que no se desprecie el conocimiento experiencial que ha sido la base de la formación hasta hace

²² J. FRANCH y A. MARTINELL, *op. cit.*, p. 38.

poco, pero hay que considerar que existen campos de acción en los que todavía no se tiene experiencia y no por ello debemos dejar de pensar en ellos. Una forma de iniciar nuevas tareas puede ser la formación específica, el conocimiento de experiencias en otros países y la proyección hacia otros campos concretos de intervención. De acuerdo con los planteamientos que hacía antes, considero que habrá que diferenciar entre la formación de personas que, a distintos niveles, llevarán a cabo unas tareas específicas de Educación del Ocio, la formación de otros especialistas que debieran tener unos conocimientos complementarios de estos temas y, finalmente, la Educación del Ocio personal y comunitaria, que es una tarea que se puede llevar a cabo en cualquier momento de la vida.

Turismo

El turismo es una de las grandes actividades de ocio específicas de este final de siglo. Económicamente es la actividad que más ha crecido en la última década, el 60 % entre 1980-90. En la actualidad, su ritmo es más del doble de la media del crecimiento económico mundial²³. Mucho más habría que decir en el caso de España, donde en 1996 estuvimos cerca del 10 % del P.I.B., algo que, según las noticias que se tienen hasta el momento, quizá ocurra este mismo año. A primera vista, pudiera pensarse que el turismo es algo que no tiene nada que ver con los profesionales de la Educación del Ocio, a pesar de que Comenio decía que viajar era la actividad más importante en el período de formación de un joven. Pero quienes duden en ir más allá, sólo tienen que seguir la pista a la evolución del llamado turismo sostenible. Tras la publicación del «Informe Bruntland», los congresos, conferencias y asambleas internacionales sobre el tema han sido numerosísimos en todo el mundo²⁴.

Existen múltiples definiciones sobre el turismo sostenible; todas ellas reconocen el posible impacto negativo que el turismo puede te-

²³ Datos proporcionados por la Organización Mundial del Turismo.

²⁴ Dos libros de referencia pueden ser: B. BRAMWELL y otros, *Sustainable Tourism Management in Europe: Principles and practice*, Tilburg University Press, Tilburg, 1966. G. MCINTYRE y otros, *Desarrollo turístico sostenible. Guía para planificadores locales*, O.M.T., Madrid, 1993. El verdadero nombre del Informe Bruntland es «Our Common Future», pero se conoce así en honor de la primera ministra noruega, que fue quien lideró la Comisión Mundial para el Medio Ambiente. Se publicó en 1987 y es la primera vez que se define la idea de desarrollo sostenible.

ner sobre el entorno y las comunidades receptoras y todas ellas consideran que hay que acordar acciones para encontrar la manera de satisfacer las necesidades en el presente, preservando y manteniendo las oportunidades y recursos medioambientales, sociales, culturales, estéticos y éticos. Frente a la pasividad y la incomunicación del desarrollo turístico de hace unos años, el nuevo concepto defiende el diálogo, la integración y la implicación de los distintos sectores de la sociedad en un mismo proyecto. El concepto de sostenibilidad apuesta por un turismo más humano, más personal y crítico en el que la Educación del Ocio tiene un papel importante, tanto desde el punto de vista de los consumidores como desde el posicionamiento de la comunidad receptora. Desde los consumidores para que entiendan la importancia y el respeto que deben a los bienes que disfrutan, desde la comunidad receptora para que tome conciencia del cuidado y preservación de sus recursos, así como de la manera de desarrollar un turismo que sea elemento de crecimiento personal y comunitario.

El turismo sostenible ha incorporado al educador dentro en una dinámica interdisciplinar, de modo que su acción ha de estar coordinada, entre otros, con la de los gestores, políticos, especialistas medioambientales, técnicos turísticos, patrimonialistas, etc. Su labor específica se centraría en la formación de turistas y formación de la comunidad receptora. También deberían actuar como motor para favorecer la participación y el desarrollo comunitario, colaborando en la realización de planes de turismo sostenible. En cualquier caso hay que considerar que, además de las funciones antes señaladas, el turismo potencia una serie de tareas educativas directamente ligadas a la actividad turística. Las dos más clásicas son la labor de guía, un puesto de trabajo poco definido en la actualidad, y la organización y preparación de los viajes educativos y escolares, que en algunos países ha pasado a ser un nuevo campo de especialización de los educadores. A ellas hay que añadir el desarrollo del animador turístico, cuyas funciones son claramente pedagógicas.

J. Krippendorf, uno de los especialistas turísticos europeos que desde hace años viene defendiendo el papel de la educación en el desarrollo turístico, refiriéndose al trabajo llevado a cabo por el Starnberg Study Group for Tourism, considera seis diferentes áreas de animación en las que se pudieran desarrollar profesionales educativos especializados²⁵:

²⁵ J. KRIPPENDORF, *The holiday makers*, Heinemann International, Londres, 1992, p. 141.

1. *Movimiento*: formado por especialistas en todo tipo de deportes y juegos.
2. *Vida social*: especializados en celebraciones, fiestas, festivales, fiestas de niños y cumpleaños, comidas y reuniones especiales, etc.
3. *Actividades creativas*: pintura, *collages*, fotografía, cerámica, teatro de aficionados, cuentacuentos...
4. *Educación como descubrimiento y experiencias*: lectura de poesía, conciertos, cursos de lengua y cultura del país receptor, conocimiento de vida y tradiciones, etc.
5. *Aventura*: especializados en deportes de aventura, actividades de exploración, juegos y fuegos de campamento, etc.
6. *Autodescubrimiento sosegado*: yoga, audición de música clásica, conversación con grupos de amigos, recitales de poesía y prosa, etc.

Krippendorff considera que la animación aplicada al turismo tiene unas características diferentes a su uso habitual, dado que en un tiempo escaso se ha de ayudar a los participantes a que superen sus barreras de participación y se integren en una experiencia que sea autot creativa y estimulante. Además de dicha función animadora, este autor defiende la necesidad de que se informe a la población que recibe al turista de las características, percepciones y problemas de los visitantes, así como de las ventajas e inconvenientes de su visita. La información pudiera completarse con una propuesta de intervención comunitaria, destinada a los distintos grupos de población, para enseñar cómo preparar un viaje y educar para viajar.

Personas con minusvalías

Aunque éste es un tema que analizaré con más detalle en el capítulo 5, conviene señalar aquí que el disfrute democrático del ocio abre interesantes retos educativos al binomio ocio/persona con discapacidad.

Investigaciones realizadas por la Cátedra de Ocio y Minusvalías indican que la integración en los centros escolares plantea serios interrogantes a la hora de los recreos y de las restantes actividades de ocio. En cuanto a la integración de adultos, lo cierto es que hasta ahora se sabía poco de las demandas de ocio de las personas con discapacidad, de sus experiencias, o de la percepción que se tiene de estos temas desde las instituciones comunitarias y desde los propios

ciudadanos²⁶. La situación que tenemos en España puede decirse que es bastante parecida a lo que ocurría en Norteamérica hace años. Se ha iniciado decididamente el proceso de integración, se está consiguiendo mentalizar positivamente a toda la población sobre la importancia de este tema; pero todavía queda mucho por hacer. La integración en temáticas de ocio es fundamental, porque es un área donde la competitividad no tiene sentido y los estándares de excelencia están basados en unos criterios personales.

Tercera edad

El adelanto de la edad de jubilación, las prejubilaciones y el aumento de las perspectivas de vida están haciendo de la tercera edad un período de la vida largo y especialmente importante. Un período en el que el que el trabajo deja de ser significativo y las ocupaciones de ocio pasan a un primer plano. Disfrutar de la jubilación y de la vejez está relacionado con la forma de ser y con opciones concretas, que determinan la manera de ver la vida y las relaciones con los demás. Kalish²⁷ considera que la calidad de vida de los mayores se corresponde con una manera de vivir socialmente deseable, el mantenimiento de las actividades desarrolladas durante la mediana edad, el sentimiento de satisfacción respecto al estatus social y el sentimiento de felicidad y satisfacción general con la vida de uno mismo.

La actividad educativa encaminada a preparar para este período de la vida y también para la vejez ha ido en aumento en las últimas décadas en todos los países desarrollados. Asociaciones y organismos internacionales han recomendado retiradamente la importancia de los programas de preparación para la jubilación. Uno de los acuerdos de referencia puede ser el que adoptó el Consejo de Europa en Estrasburgo, en 1977; pero vinieron otros muchos, como se puede ver en el trabajo de J. Lansdsley y M. Pearson²⁸. La Educación del Ocio ocupa siempre un lugar preferente en los programas de preparación para la jubilación. Se trata, como se ha venido viendo, de educar en un ocio

²⁶ Todos estos temas se abordaron en las III Jornadas de la Cátedra de Ocio y Minusvalías, celebradas en la Universidad de Deusto en mayo de 1997. Allí se presentaron investigaciones recientes sobre prácticas de Ocio, acceso a los equipamientos y actitudes hacia la integración en ámbitos de Ocio.

²⁷ R. KALISH, *La vejez. Perspectivas sobre el desarrollo humano*, Pirámide, Madrid, 1983.

²⁸ J. LANSLEY y M. PEARSON, *Preparación para la jubilación en los países de la Comunidad Europea*, Comisión de la Comunidad Europea, 1989.

que posibilite el desarrollo personal. Desgraciadamente, los últimos datos que tenemos al respecto²⁹ señalan que nuestros jubilados tienen unas prácticas de ocio muy hogareñas y, lo que es peor, fundamentalmente pasivas: ver y oír televisión, oír la radio, lectura de prensa, etc. Este tipo de prácticas aparecen unidas a unos hábitos de vida poco saludables y escasamente creativos. Existe una posibilidad escasa de que los jubilados cambien de un estilo de ocio pasivo a otro activo por sí solos: estudios como el de Kunkel, hablan de esa dificultad. De ahí que distintos autores, entre ellos Agustín Requejo, consideren que la animación sociocultural tiene un papel clave en las personas y colectivos de la tercera edad facilitando procesos de participación, comunicación y desarrollo social³⁰. Un programa de animación debería ser integral, atendiendo a las distintas dimensiones del ocio antes señaladas y propiciando actividades de carácter físico, psicológico y social.

En los últimos años nuestra sociedad ha tomado conciencia de que el problema del tiempo libre de las personas mayores no es un problema cualquiera. Incluso la constitución española, en su artículo 50, reconoce que los poderes públicos tienen la obligación de promover el bienestar de los ciudadanos de la tercera edad mediante la promoción de servicios sociales que atiendan, además de salud y vivienda, su cultura y su ocio. No se trata sólo de ofrecer alternativas a la televisión o la radio, sino de que la persona mayor encuentre sentido en lo que se le propone y quiera hacerlo. A. Víctor Martín señala que parece claro que «una de las tareas básicas de la educación de las personas adultas debe ser la de entrenar a la gente en el disfrute del tiempo libre, para lo que es necesario promover contextos sociales estructurados que favorezcan actividades de ocio, dado que estas, a su vez, facilitan el establecimiento de amistades, diferentes redes y patrones de relación y apoya social, en conjunción con un mayor desarrollo de la activación del individuo en las esferas física y mental»³¹. La persona mayor con más intensa participación en ocio tiene un menor riesgo de enfermedad, una mayor apertura y capacidad de servicio, una probabilidad menor de conflictividad. Económicamente, la participación en ocio reduciría el gasto público en enfermedades, medicinas y atenciones, al tiempo que potenciaría el desarrollo de un grupo de

²⁹ CIREs, *La Realidad Social de España 1992-93*, BBV - Caja Madrid - BBK, 1994. A. DE MIGUEL, *La Sociedad española 1994-95*, Edit. Complutense, Madrid, 1995.

³⁰ Crf. A. REQUEJO, «Animación Sociocultural en la tercera edad», en J. TRILLA (coord.), *Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, Ariel, Barcelona, 1997, p. 261.

³¹ A.V. MARTÍN GARCÍA, «Jubilación y Educación de Adultos», en J. GARCÍA CARRASCO (coord.), *Educación de adultos*, Ariel, Barcelona, 1977, p. 249.

población solidaria, que podría ejercer su acción en los aspectos diversos y beneficiosos para la comunidad.

A partir del estudio realizado por Havighurst en 1957, sobre los adultos de Kansas City, se ha venido confirmando la teoría de que existe una relación directa entre la satisfacción de vida de los mayores y su actividad de ocio. John Kelly, Marjorie Steinkamp y Janice Kelly anunciaban en 1987, tras una conocida y laboriosa investigación³², que la actividad recreativa y de ocio es la que más influye en la satisfacción de vida de los jubilados. En los años 90, Nelson Meléndez, desde la Universidad de Puerto Rico, volvía a concluir lo mismo tras la investigación llevada a cabo con los jubilados del área metropolitana de San Juan³³. La hipótesis de trabajo confirmada en estos dos últimos estudios fue que la participación en actividades recreativas (de ocio) influía más sobre la percepción de satisfacción de vida que cualquier otro factor de los que se consideraban. Entre las variables contempladas, en el caso de Melendez, se encontraban la salud, los ingresos económicos, la educación y el tipo de trabajo desarrollado anteriormente.

Desde distintos puntos de vista, los estudios de Brooks y Elliott, Campbell, Flanagan, London y Yankelovich³⁴ demostraron la importancia de los comportamientos de ocio para el bienestar psicológico y la satisfacción de vida. Del mismo modo, la investigación de Iso-Ahola³⁵ indicó que la actividad de ocio participativa y activa era más favorable para la salud mental que la actividad de ocio no participativa o pasiva y Maclean ratificó la contribución positiva que el ocio activo aportaba al bienestar físico³⁶.

³² La investigación se llevó a cabo en la Universidad de Illinois, y se dieron los primeros resultados en 1986, en *Gerontologist*, 26, pp. 531-37. El libro *Later-Life Satisfaction: Does Leisure Contribute?*, apareció un año después.

³³ N. MELÉN satisfactions», *Human Development*, 14, 1971, pp. 51-61.

A. CAMPBELL, P. CONVERSE y W. ROGERS, *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*, Russell Sage Foundation, New York, 1976.

C. FLANAGAN, «A research approach to improving our quality of life», *American Psychologist*, 33, 1978, pp. 138-147.

LONDON, R. CRANDALL y G. SEALS, «The contribution of DEZ, ¿Contribuye la recreación a la satisfacción del envejeciente jubilado?, Universidad de Puerto Rico, 1991.

³⁴ B. BROOKS y D. M. ELLIOT, «Prediction of psychological adjustment at age thirty from leisure time activities and job and leisure satisfaction to quality of life», *Journal of Applied Psychology*, 62, 1977, pp. 328-334.

³⁵ S.E. ISO-AHOLA, *The social psychology of leisure and recreation*, W. C. Brown, Dubuque, IA, 1980.

³⁶ J.R. MACLEAN, «Leisure and the quality of life», en T.T. Craig (ed.), *The humanistic and mental health aspects of sports, exercise, and recreation*, American Medical Association, Chicago, 1976, pp. 73-75.

Todo indica que la intervención educativa en ocio es un ámbito importante en la Tercera edad. Junto a los programas de preparación para la jubilación y el papel de la animación en la tercera edad, no podemos dejar de mencionar la importancia y el desarrollo de las aulas y universidades de Tercera Edad, nacidas a partir de distintas ideas como el caso de Pierre Vilar, de la Universidad de Toulouse. El éxito y la difusión conseguida se debe a la importancia de su función múltiple: formativa, ocupacional, preventiva y relacional. En estas u otras áreas de acción, los educadores deben ayudar a corregir el desfase que se produce entre las expectativas y lo que realmente es, a reducir miedos, mitos y falsas interpretaciones acerca de ese período de vida. Deben ayudar a recuperar el sentido del propósito de los actos, a desarrollar nuevos roles con significado que permitan seguir sintiéndose necesario, a encontrar diversión en otras cosas, a desarrollar la creatividad en un nuevo encuentro consigo mismo y con los otros. Deben ayudar, finalmente, a redescubrir el mundo y el entorno de un modo más sosegado y desprendido, abriendo la posibilidad de seguir recibiendo y seguir dando hasta el final.

En el discurso que he desarrollado hasta aquí, he destacado la importancia de precisar los términos, a la hora de pensar en una intervención educativa profesional en ocio y tiempo libre. Cada uno de estos conceptos nos remiten a un ámbito diferenciado. El tiempo libre nos lleva a un tiempo social en el que pueden producirse intervenciones en diversos campos. El ocio se refiere a un tipo de experiencia humana concreta y compleja. Sus manifestaciones culturales, deportivas, lúdicas, ecológicas, festivas o solidarias nos sitúan en aspectos complementarios de la misma experiencia.

El ocio es un ámbito de conocimiento, de expresión y de desarrollo personal a lo largo de toda la vida, de modo que la intervención educativa en ocio no puede tener fronteras, edades, espacios o tiempos limitados. El ocio forma parte de nuestra misma vida y, por consiguiente, es una faceta más de la existencia que no podemos descuidar. La Educación del Ocio debe contribuir a una vida personal y comunitaria mejor, pero también a hacer realidad la igualdad de oportunidades.

La crisis del trabajo que estamos actualmente atravesando, junto a las nuevas ideas sobre el reparto del trabajo y la reducción de la jornada laboral, abren un camino desconocido para el desarrollo de personas y pueblos, para el ejercicio de actividades satisfactorias y no utilitarias. Todas estas nuevas posibilidades hacen pensar en un mundo más feliz, más solidario y más humano. Pero no podemos caer en el

error de creer que esto surgirá espontáneamente: los intereses económicos privados y los intereses ideológicos públicos hace tiempo que descubrieron en las prácticas de ocio nuevos campos de cultivo. Del mismo modo que un ocio cultural o un *otium cum dignitate* requiere formación, también necesitamos formación para llevar a cabo un ocio ecológico, solidario, libre, personal y comunitario. Desde la Educación queda mucho por hacer.

Capítulo 3

Orientar en ocio

Este capítulo aborda cuestiones que preocupan puntualmente y que son importantes para una educación integral, a pesar de que no hayan tenido la atención académica necesaria. La relación ocio/orientación es un tema novedoso y carece de bibliografía y referentes en lengua castellana. Aquí se hace un planteamiento general del binomio y se proponen tres ámbitos que facilitan el desarrollo de la orientación en éste área: *counseling*, funciones y barreras del ocio. Más tarde, en el capítulo quinto, se vuelve a tomar el tema y se trata de la orientación de ocio en las personas con discapacidad, aportándose datos y sugerencias que se pueden deducir de las escasas investigaciones llevadas a cabo sobre cuestiones relacionadas.

Ocio y orientación

El binomio ocio y orientación nos sitúa en cuestiones muy diversas para las que no siempre encontramos respuesta y, todavía menos, tradición. Educativamente siempre ha preocupado lo que se hacía o dejaba de hacer en los días festivos, así como las maneras más o menos convenientes de divertirse o descansar. En otras ocasiones me he ocupado de este tema, centrándome en el nacimiento de la Escuela Tradicional o en la experiencia de la Institución Libre de Enseñanza. Allí recordaba los consejos que Francisco Giner de los Ríos daba a José Castillejo¹ haciéndole ver la importancia de los paseos o las salidas al campo. Porque, como es conocido, la Escuela Nueva potenció

¹ M. CUENCA CABEZA. *Temas de Pedagogía del Ocio*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1995, p. 109.

el desarrollo de múltiples actividades de ocio en los centros escolares, considerando que eran muy importantes desde el punto de vista educativo, higiénico, social y cultural. En cualquier caso, estos u otros muchos ejemplos que pudieran señalarse no fueron actuaciones mayoritarias. El derecho de los alumnos a la orientación no se enuncia hasta la Ley General de Educación de 1970. A un nivel especial, pensando en los niños y niñas con minusvalías, aún tenemos que esperar a una fecha posterior, considerando que la ley de integración de minusválidos de 1982 puede ser ya un punto importante de referencia.

Una tradición escasa

En un primer momento, aunque la distinción entre la función tutorial y la función orientadora no estaba muy clara (en el capítulo XV del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo se habla, indistintamente, de una y otra), podemos decir que la preocupación por los temas de ocio ha estado presente en ambas funciones, a pesar de que no se haya tenido una conciencia clara de su importancia. Es habitual que en las tutorías se tratasen los temas de ocio de una manera directa o indirecta. Un ejemplo puede ser la reflexión con los alumnos sobre los fines de semana, el sentido de las grandes fiestas como Navidad o Carnaval o, sobre todo, siempre que se ha tratado de organizar un plan de vacaciones. Como pauta bibliográfica de este tipo de actuaciones las *Guías del tutor*, del Departamento de Orientación del I.C.C.E.²

Respecto a la orientación como tal, considero que difícilmente puede entenderse su situación actual sin la preocupación continuada por llevar a cabo una educación integral y personalizada. Y es aquí, al hablar de educación integral, orientada hacia la realidad y hacia la vida misma, donde de una manera natural han ido emergiendo los planteamientos relacionados con el ocio de modo esencial y necesario. Así, por citar un caso concreto, cuando Serafín Sánchez señala que la orientación hace necesario el conocimiento del alumno con el fin de proporcionarle el conocimiento de sí mismo (posibilidades, limitaciones e intereses...)³, ¿pensamos que es factible ignorar las posibilidades, limitaciones o intereses de ocio? J. Fernández García considera que el orientador tiene la función de «ayudar a vivir por medio de

² M. T. FERNÁNDEZ TARRERO y otros, *La tutoría en la educación secundaria*, tres volúmenes, Publicaciones I.C.C.E., Madrid, 1996.

³ S. SÁNCHEZ, *La tutoría en los centros docentes*, Escuela Española, Madrid, Tercera Edición, 1981, p. 23.

la información al sujeto que carece de ella, por encontrarse en un proceso de maduración aún no terminado»⁴.

En 1961 A. J. Jones⁵ planteaba que eran propios de la orientación los aspectos que siguen:

- Los entretenimientos y deportes.
- La relación salud/deficiencias o minusvalías y deporte.
- Recursos para la recreación.
- Intereses por la lectura.
- Trabajo manual.

Manuel Artigot Ramos, refiriéndose a los contenidos de la orientación, argumenta que el «tiempo libre es una de las situaciones que reclaman ayuda personal en la orientación»⁶. Partiendo de importantes reflexiones realizadas en aquel momento por autores como Weber, Marín Ibáñez, Dumazedier o L. González Seara, el autor considera la importancia del ocio en nuestra vida actual y constata la incidencia del tema en los estudiantes, que no sólo dedican gran parte de su tiempo a las actividades de ocio, sino que ocupan su mente más tiempo aún pensando en fines de semana o vacaciones con una anticipación imaginativa que roba mucho tiempo a otras cuestiones escolares. Desde su punto de vista, la orientación debería colaborar en que el ocio sea realmente «un elemento reparador», «posibilidad de vida contemplativa» o «dimensión enriquecedora». Siguiendo el pensamiento de Tomás Alvira, Artigot piensa que tanto padres como profesores tienen demasiada preocupación por educar para el trabajo y se plantean pocas veces la preparación para el ocio⁷.

Ocio e identidad

Si consideramos que los objetivos educativos de la orientación⁸ están relacionados, entre otros aspectos, con la formación de un autoconcepto real y positivo, el desarrollo e integración del mundo emocional propio y la potenciación de la capacidad relacional, valora-

⁴ J. FERNÁNDEZ GARCÍA, *Sistemática de los contenidos de la orientación personal*, tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid, 1981, p. 494.

⁵ A. J. JONES, *Principios de orientación y asistencia personal al alumno*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1961, p.38.

⁶ M. ARTIGOT RAMOS, *La Tutoría*, I.C.E. de la Universidad Complutense/Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., Madrid, 1973. p. 232.

⁷ *Idem*, p. 233.

⁸ Encuentro que los objetivos de la orientación están muy bien sintetizados en el

tiva y ambiental de los orientados, parece evidente que cuando pensamos en el binomio ocio y orientación tenemos que ir un poco más allá. Autoconcepto y ocio son dos términos que se encuentran porque se piensa que el ocio contribuye al proceso evolutivo de los seres humanos, a mantener la autoconciencia. Kelly⁹ afirma que «hay algo en la actividad de ocio que proporciona el contexto idóneo para el desarrollo de identidades». Esto nos sitúa en un acercamiento que supera al mero sentirse bien, introduciéndonos en el mundo de las creencias personales. En este sentido Samdahl (1988) ha estudiado las connotaciones de la experiencia de libertad en ocio, Samdahl y Kleiber (1989) encontraron que la autoconciencia pública en situaciones de ocio estaba acompañada por un afecto positivo, mientras que ocurría justo lo contrario en situaciones de no ocio. Esto les llevó a afirmar que la discrepancia entre el yo percibido y el yo ideal, en situaciones de ocio, pudiera no ser tan grande como era habitual en otras situaciones de la vida cotidiana.

Partiendo de las investigaciones de Haggard y Williams¹⁰ pudiera afirmarse que las imágenes de identidad se representan frecuentemente en la memoria como afirmaciones sobre uno mismo, por ejemplo «soy una persona creativa», «tengo sentido del humor», etc. Estas imágenes constituyen un proceso progresivo de autodefinition continua, de validación y de mantenimiento. Afirmamos la naturaleza de nuestro yo y nos aseguramos también para que las otras personas tengan una interpretación correcta de quiénes somos. El ocio puede ser especialmente eficaz en este proceso de autoafirmación, porque los comportamientos libremente elegidos influyen en la autopercepción mucho más que los obligados.

Los estudios de Linder, Cooper y Jones (1967), así como las teorías de Bem (1972), descubrieron que es más probable que se produzca un cambio de actitud en un sujeto cuando éste percibe que la conducta que ha elegido libremente es representativa de él mismo. Esto cuestiona si nuestras conductas de ocio nos permiten elegir en qué aspectos generales de nuestro yo deseamos fijarnos en algún momento. Se puede decir que si las situaciones de ocio son una

libro de C. VALDIVIA SÁNCHEZ, *La orientación y la tutoría en los centros educativos: cuestionario de evaluación y análisis tutorial*, Ediciones Mensajero, 1998, pp. 17-19.

⁹ J. R. KELLY, *Leisure identities and interactions*, George Allen and Unwin, Londres, 1983, p. 93.

¹⁰ L. M. HAGGARD y D. R. WILLIAMS, «Identity affirmation through leisure activities: leisure symbols of the self», en *Journal of Leisure Research*, vol. 24, n.º 1, pp. 1-18, 1992.

oportunidad para afirmar rasgos del yo ideal, las actividades previamente seleccionadas tienen un mayor interés y, al mismo tiempo, un mayor potencial de identidad.

Víctor García Hoz, en su valioso libro *Principios de pedagogía sistemática*¹¹, defendía que el ocio es una de las necesidades de la existencia humana y, como consecuencia, debe ser uno de los aspectos tratados en las entrevistas de orientación educativa. Posteriormente, en *Introducción general a una pedagogía de la persona*¹², irá todavía más allá al señalar que el sentido de la vida no se encuentra únicamente en el éxito profesional o en el éxito social, sino que puede estar en otros aspectos y en otros ámbitos entre los que están la familia, la amistad o las vivencias de ocio. Desde este punto de vista, la alegría de vivir está conectada con todas estas situaciones. Incluso hay «ocasiones en las que estamos alegres sin saber por qué. En estas situaciones no hay una razón particular, o al menos no la advertimos y, sin embargo, tenemos la experiencia de que el vivir, simplemente el vivir, es una realidad gozosa. Ha entrado en nosotros el espíritu de fiesta, en el que quizá se condensa la alegría de vivir y, al mismo tiempo, se extiende (...) a la realidad misma»¹³.

Percepción de los alumnos

Lo que se ha venido diciendo hasta aquí corresponde al papel del ocio en la orientación, vista desde la percepción de los educadores, pero ¿cuál es la percepción de los alumnos? Personalmente no conozco estudios que den una respuesta suficiente y válida a esta cuestión; sin embargo, existen algunas referencias. Me referiré a los estudios de F. Ortega y María Teresa Díaz Allué.

Ortega publicó un artículo, en 1973, titulado «El ocio como experiencia educativa»¹⁴ en el que incluye un estudio sociológico del ocio de un grupo de estudiantes de bachillerato de edades comprendidas entre los doce y los quince años. Su pretensión no era ofrecer datos válidos a nivel general, cosa que resultaba imposible con una muestra re-

¹¹ V. GARCÍA HOZ, *Principios de pedagogía sistemática*, Rialp, Madrid, 1968, p. 329 y p. 205.

¹² V. GARCÍA HOZ, *Introducción general a una pedagogía de la persona*, Rialp, Madrid, 1993.

¹³ *Idem*, p. 212.

¹⁴ F. ORTEGA, «El Ocio como experiencia educativa», *Bordón*, n.º 198-99, octubre-noviembre, 1973, pp. 417-455.

ducida; sin embargo, una vez analizada la encuesta que pasó al grupo de jóvenes, entendió que su lectura podría señalar tendencias que permitieran dar una de de la imagen del ocio en ambientes educativos.

Veinticinco años después muchas de las cuestiones que se planteaban en ese artículo siguen pendientes, aunque el tema de la educación del ocio se haya trabajado más de lo que estaba en aquellos momentos. Las prácticas de ocio de los escolares es probable que sigan muy parecidas, pero sería curioso saber si la percepción del ocio sigue igual o no. Un primer rasgo de esa percepción era el tiempo. En el estudio se señalaba que los escolares tenían diariamente entre una y tres horas de tiempo libre y que consideraban suficiente ese espacio temporal¹⁵. El segundo rasgo podría tomarse de las respuestas a la pregunta ¿Para qué crees que sirve el tiempo libre? Las contestaciones mayoritarias se centraban en descansar, divertirse, distraerse y, a mucha mayor distancia, resultaba significativa la realización de actividades culturales (estudiar), practicar aficiones personales y desarrollar la personalidad. Considero que estas últimas respuestas son significativas porque, aunque ninguna de ellas llegaba al 10 %, indican que ese grupo de adolescentes se estaban planteando una serie de cuestiones que tenían algo que ver con los planteamientos educativos que se han señalado anteriormente, es decir, la percepción del ocio como ámbito de mejora personal. ¿Serían semejantes los resultados en un grupo de escolares con los que se hubiese reflexionado sobre la importancia del ocio en nuestros días y su incidencia en el desarrollo de nuestra personalidad?

El otro estudio que quería recordar aquí es el de María Teresa Díaz Allué, recogido en su libro *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*¹⁶. En este caso nos encontramos con una investigación rigurosa sobre la orientación universitaria en la que, a partir de un amplio cuestionario, se trata de desentrañar la percepción de los estudiantes de Pedagogía tanto de su carrera como de la orientación. Lo que nos interesa ahora es la opinión de los estudiantes sobre la orientación en y para el ocio. La respuesta que recoge el estudio señala que el 35 % de los estudiantes le daban mucha o bastante importancia, el 36 % le daban una importancia normal y sólo el 24,6 % consideraban que era un asunto de menor importancia¹⁷.

¹⁵ Véase página 437.

¹⁶ M. T. DIAZ ALLUÉ, *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*, Narcea, Madrid, 1989.

¹⁷ *Idem*, p. 111.

Aunque no es factible ni conveniente una comparación entre los datos de estos dos estudios por múltiples razones, quisiera señalar que existe un cambio de percepción respecto a lo que se pudiera esperar en un grupo de población normal, que, con toda probabilidad, hubiese defendido que para descansar y divertirse no es necesario ningún tipo de orientación. Es muy posible que el 71 % de los estudiantes que consideraban que la orientación en o para el ocio era un tema normal o importante, es decir, que se debía tratar en orientación, estuviesen pensando en otros aspectos muy diferentes, además del disfrute y descanso referidos en el primer caso. Considerando que las generaciones jóvenes son mucho más sensibles a la necesidad de una orientación y educación para el ocio de lo que fueron las generaciones pasadas, estos dos estudios sugieren que las personas con inquietudes educativas están más próximas a defender la propuesta de un ocio creativo y personal, para el que resulta necesaria la intervención educativa.

TRES REFERENCIAS DE ACTUACIÓN

Ateniéndonos a la realidad de nuestro entorno hemos de reconocer que apenas tenemos experiencia sistemática y científica de la relación que puede y debiera existir entre ocio y orientación. La orientación en ocio ha de estar presente en lo que entenderíamos genéricamente como orientación personal, sin olvidar tampoco que el ocio es un nuevo campo de desarrollo profesional que crece de día en día. Aún así, uno de los ámbitos que pueden contribuir a la realización de estas necesidades es el que en Norteamérica se ha desarrollado con el nombre de «leisure counseling». Ahí podemos encontrar pautas referenciales, fundamentadas tanto en la experiencia como en la investigación. También podemos considerar otras dos áreas importantes de aproximación al ocio desde un punto de vista más genérico. Me refiero al análisis de las Funciones del Ocio y al conocido con el nombre de Barreras de Ocio. Ambos tienen importante literatura, tanto en el nivel de la aproximación teórica como en el de la práctica.

Antes de comenzar la exposición de los aspectos relacionados con estos temas, quisiera señalar que difícilmente se pueden entender estos comentarios sobre ocio y orientación sin recordar que estamos hablando de una orientación educativa, integrada en el sistema educativo actual. Esto quiere decir que la Orientación Educativa en o para el ocio debe entenderse como parte de un planteamiento más genérico, que es el de la educación del ocio en el ámbito escolar. Desgra-

ciadamente no existe todavía una mentalidad generalizada que perciba la importancia de un diseño claro de estos temas en los proyectos educativos. Ello se debe, en parte, a la ausencia de formación sobre estas áreas en los currículos formativos de profesores y educadores. Entiendo, sin embargo, que la sociedad (padres y educadores) es cada vez más permeable a estos temas, en parte por las consecuencias negativas que evidencian la ausencia de una educación en este sentido.

La extensión y los objetivos de este estudio no permiten que se desarrollen aquí exhaustivamente las áreas referenciales que acabamos de citar. Haré mención de sus planteamientos esenciales, invitando al lector a profundizar, si lo desease, en sus campos de actuación y rasgos fundamentales.

1. *Counseling* de ocio

A la hora de orientar y aconsejar de forma integral hay que entender que, lo mismo que ocurre con el asesoramiento laboral, en el ocio existen también problemas y desconciertos. Podríamos preguntarnos por qué al hablar de ocio necesitamos utilizar adjetivos complementarios que permiten iluminar una dimensión específica que, al parecer, no tiene en sí misma la palabra. En este sentido hablamos de «ocio creativo», «ocio constructivo», «ocio activo», etc., sin que esto sea normal en otras situaciones semejantes referidas al trabajo, la familia o la comunidad. Puede que se deba, al menos en parte, a que lo que entendemos por ocio no nos conduce necesariamente a él; partimos de una vivencia subjetiva.

En realidad somos educados para pensar más en el trabajo, la ocupación y otros temas que se consideran serios como la familia, los amigos o las creencias, pero no pensamos ni hacemos lo mismo respecto al ocio, a pesar de que también forma parte de nuestra vida y cada vez más. No se puede decir que sea una preocupación generalizada la planificación de las vacaciones o, lo que resulta mucho más importante, qué es lo que se quiere hacer tras la jubilación. Si el ocio forma parte de nuestras experiencias positivas y, a menudo, aleja de nosotros la insatisfacción, la frustración y la disconformidad, contribuyendo al desarrollo de nuestro bienestar y propia identidad, ¿por qué no ayudar a la gente a que encuentre por sí misma la experiencia de ocio que le gustaría tener? Estos son algunos de los argumentos que han permitido el desarrollo del *counseling de ocio* al que nos referimos.

Orígenes

El *counseling* comienza al inicio del siglo xx con los estudios de Frank Parsons (1909). A partir de él se desarrollará una tendencia que lo usa como herramienta para ayudar a la gente. Con Carl Rogers (1942) empieza a ser utilizado para conocer los sentimientos de la persona, originando así las tendencias directiva y no directiva. En el ámbito del ocio tiene un reconocimiento creciente a partir de la Segunda Guerra Mundial y del desarrollo de la televisión. La década de los años setenta fue pródiga en publicaciones científicas que destacaron la influencia del ocio en la salud mental y en la satisfacción de vida de las personas. Tal es el caso de los estudios de Mendel, Neulinger o Iso-Ahola¹⁸.

A partir de estos estudios y ante la demanda de muchas personas que querían beneficiarse del uso creativo del ocio, se han desarrollado distintos programas piloto en *counseling* de ocio y han aparecido diversos manuales y publicaciones, todos ellos en el ámbito norteamericano. Conviene recordar a este respecto los libros de Witt, Campbell y Witt, Edwards y Overs, Taylor y Adkins, entre otros¹⁹. De manera que, aunque a menudo aparece asociado a necesidades artísticas o a poblaciones especiales, el *counseling* de ocio ha ido extendiendo su incidencia a todos los segmentos de población. En la actualidad puede decirse que en Estados Unidos se utiliza, de forma diversa, para tres grandes grupos de población diferenciados:

- a) Gente que trata de desarrollar sus posibilidades a través de actividades de ocio.
- b) Personas en circunstancias especiales: hospitales, periodos de rehabilitación, prisiones, etc.
- c) Población enferma que necesita conseguir satisfacciones a través del ocio, así como personas con discapacidad para las que el ocio es tanto un motivo de disfrute como un medio de progreso y mejora.

La función del orientador

McDowell considera que el *counseling* de ocio es «un proceso de mejora a través del cual se facilitan los cambios cognitivos, afectivos y conductuales con el fin de mejorar el bienestar en el ámbito del ocio. Más específicamente lo que se promueve es el desarrollo progresivo

¹⁸ Véase en Bibliografía.

¹⁹ *Idem.*

de los estilos de vida de ocio de los clientes»²⁰. Se considera que la función del asesor o consejero en ocio es ayudar a explorar el sistema de valores de ocio de la persona a la que ayuda. También ayudará a identificar intereses y capacidades, así como al descubrimiento de los recursos de ocio existentes y la superación de las barreras o dificultades. Larry C. Loesch, de la Universidad de Florida, refiriéndose al *counseling* con jóvenes, propone que se tengan en cuenta tres dimensiones diferenciadas: **afectiva**, relacionada con los sentimientos, actitudes, valores, expectativas, intereses y características personales que inciden en el ocio; **cognitiva**, referida a la inteligencia, aptitudes, capacidades, procesos de pensamiento y conocimiento; y **conductual**, centrada en los niveles de actividad física, las conductas individuales características, el comportamiento social y la relación con el entorno²¹.

C. Forest McDowell²² piensa que, tanto cultural como biológicamente, nuestras interpretaciones del trabajo y del ocio se sustentan en distintos modos de conciencia. La conciencia racional, relacionada con el trabajo, aparece unida a la responsabilidad y el respeto. La conciencia intuitiva, relacionada con el ocio, tiene una relación directa con el juego y el placer. Nosotros podemos entrar y salir en una u otra conciencia, no sólo en nuestra vida sino también en la Historia, pasando de dar importancia a una, a primar la otra. Estos dos tipos de conciencia se proyectan en nuestra vida y tienen una incidencia diversa incluso en el desarrollo del lenguaje, en el que siguen distinto camino. Sus valores y vivencias son complementarios, de manera que hay veces que confluyen en los mismos campos y otras en las que se viven por separado. Las posibilidades son amplísimas.

Para este autor ambas conciencias tienen una relación distinta con la temporalidad. En el trabajo y la conciencia racional, el tiempo y la duración son conceptos claves: aprendemos a hacer cosas en un tiempo y tenemos conciencia de él como un valor, percibimos la relación tiempo-actividad desde el punto de vista de lo razonable y el orden. En el aprendizaje y el rendimiento la secuencia temporal es im-

²⁰ C. F. McDOWELL, «Leisure Counseling: a review of emergenging concepts and Orientations», en A. EPPERSON, P. WITT Y G. HITZHUSEN (eds.), *Leisure Counseling: An Aspect of Leisure Education*, Thomas, Springfield, 1977, p. 138.

²¹ L. C. LOESCH, «Leisure Counseling with Youth», *The Counseling Psychologist*, 9.3, 1981, p. 61.

²² C. F. McDOWELL, «Leisure: Consciousness, Well-Being and Counseling», *The Counseling Psychologist* 9.3, 1981, pp. 3-31.

portante. De modo diferente, una característica de la conciencia intuitiva es la atemporalidad, es necesario reflexionar y hacer una pausa si queremos tomar conciencia del tiempo cuando estamos teniendo sensaciones agradables. Las sensaciones agradables despiertan nuestros sentidos y nos permiten evocar situaciones pasadas pero, al mismo tiempo, anulan el presente. La vivencia de ocio se centra en un tiempo presente, enriquecido por la calidad propia de las experiencias íntimas. De ahí que pueda aparecer como un «presente indefinido» o un «estado de la mente», mientras que en la relación tiempo-conciencia racional se percibe con mayor nitidez el fluir temporal.

Tendencias

Howard E.A. Tinsley y Diane J. Tinsley²³ distinguen dos tendencias en el *counseling* de ocio y sus bibliografías. Una centrada en proporcionar información para ayudar a los sujetos a seleccionar las actividades de ocio en las que participar. La segunda, constituida por aquellos otros autores que han acudido al uso de técnicas puntuales (por ejemplo la clarificación de valores) sin relacionarlas con ninguna teoría global. En cualquier caso, los autores consideran que la multitud de casos y demandas indican que el asesoramiento sobre ocio es un área en desarrollo, pero que, aún así, todavía se necesitan investigaciones que respondan a preguntas tales como

- ¿Cuál es la naturaleza del ocio?
- ¿Cuáles los objetivos del consejero u orientador de ocio, en qué condiciones y con qué personas?
- ¿Cuál será el proceso psicológico apropiado para conseguir los objetivos?
- ¿Cuáles serán las técnicas más apropiadas y efectivas?

A pesar de la afirmación de Howard y Diane Tinsley, hay que reseñar aquí que los modelos de orientación de ocio que se proponen en la década del 70, como el conocido de Gunn y Petterson²⁴ directamente relacionado con planteamientos de Educación del Ocio, proporcionan una información valiosa para aproximarse a las cuestiones anteriores, que no pueden ser despreciadas en ningún caso.

²³ H. E.A. TINSLEY y D. J. TINSLEY, «An Analysis of Leisure Counseling Models», *The Counseling Psychologist*, 9.3, 1981, pp. 45-53.

²⁴ C. A. PETTERSON y S. L. GUNN, *Therapeutic recreation program design: Principles and procedures*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1984.

2. Las funciones del ocio

Hablar de las funciones del ocio es tanto como plantearse para qué sirve el ocio, cuáles son las consecuencias de vivir dicha experiencia humana. Sobre ello se ha escrito mucho desde que se iniciaron los Estudios de Ocio a finales del pasado siglo. Como fenómeno personal y social que es, el ocio puede ser analizado desde uno u otro punto de vista.

Visión europea

Joffre Dumazedier, con su conocido libro *Hacia una civilización del ocio*²⁵, hizo famosas en los años sesenta tres funciones del ocio, conocidas luego como las tres D de Dumazedier: Descanso, Diversión y Desarrollo personal. Las dos primeras se entendieron con facilidad, porque eran valores que se justificaban desde la sociedad industrial, focalizada hacia el trabajo. El tercero, desarrollo personal, ha tardado más en extenderse y yo diría que no se ha profundizado seriamente en él hasta la década del 80. Dumazedier entiende que la función de desarrollo personal del ocio se caracteriza por dos líneas de acción fundamentales. Por un lado las nuevas perspectivas de integración voluntaria en la vida de los grupos recreativos, culturales y sociales permiten el desarrollo y actualización de actitudes y habilidades. Por otro, las motivaciones de ocio permiten que nos introduzcamos en aprendizajes y conocimientos innovadores, creativos y libres, que facilitan el completo desarrollo de nuestra personalidad individual y social.

Unos años más tarde, 1980, Roger Sue vuelve al tema de las funciones del ocio y lo plantea de una manera diversa²⁶. Sue considera que, independientemente de las diversas concepciones que pudieran tenerse del ocio, existen una serie de funciones que se manifiestan como consecuencia de su experiencia. A todas ellas las organiza en tres grandes grupos: psicológicas, sociales y económicas²⁷. En el grupo de **funciones psicológicas** incluye las tres D de Dumazedier, comentadas anteriormente, entendiendo que no ofrecen una compensación total frente a la vida de trabajo, pero que, sin embargo, proporcionan compensaciones parciales que son esenciales para el equilibrio psicológico del individuo. Para él, descanso y diversión son

²⁵ J. DUMAZEDIER, *Hacia una civilización del Ocio*, Estela, Barcelona, 1964, pp. 28-31.

²⁶ R. SUE, *Le Loisir*, Presses Universitaires de France, París, 1980. Existe una traducción en español publicada en el Fondo de Cultura Económica, Méjico, 1992.

²⁷ Véanse pp. 55-81.

la evasión a través del ocio; mientras que la función de desarrollo personal es la más «compensadora» en relación con el trabajo y sus efectos negativos. Desde su punto de vista, el desarrollo se caracteriza por una «búsqueda dinámica de todas las actividades que puedan contribuir al desarrollo físico y mental»²⁸.

De las **funciones sociales** del ocio, Roger Sue destaca tres consecuencias significativas: sociabilidad, simbolismo y terapia. En la **sociabilidad** se plantea que las condiciones del trabajo moderno, la urbanización intensiva y el nuevo hábitat, han generado un empobrecimiento de la comunicación interpersonal y un aislamiento que sólo parece encontrar su contrapunto en las nuevas oportunidades y experiencias de ocio. En la función **simbólica** señala que, aunque con frecuencia el Ocio es un signo de pertenencia a una determinada categoría social, lo cierto es que también es símbolo de afirmación personal con respecto a los demás. La uniformidad y mecanicismo en las formas de trabajo ha generado la necesidad de distinguirse socialmente en las diversiones, de afirmar la personalidad a través de la elección de las actividades de esparcimiento. Para Sue las nuevas oportunidades de ocio permiten tanto cierta movilidad social como la posibilidad de emancipación de las divisiones sociales y de expresarse según los propios deseos y gustos. Con relación a la función **terapéutica** considera que, a pesar de ser obvia, está paradójicamente descuidada. El ocio contribuye a mantener un buen estado de salud física y mental. Físicamente se trata de contrarrestar la vida sedentaria, insana y poco higiénica. Desde un punto de vista mental cobran nuevamente sentido las funciones psicológicas que se han referido antes y, en especial, el descanso y la diversión.

La **función económica** del Ocio es tal vez la que menos aporta al tema de estudio que nos ocupa, ya que trata de la incidencia creciente del ocio en la economía y viceversa, así como del gasto personal y familiar, que crece cada año en esta área. Pero, además de estas cuestiones, Roger Sue se hace una pregunta, dentro de este campo, que considero que hay que reseñar aquí. La cuestión es ésta: ¿Qué es el ocio: consumo o enajenación? Las diversiones modernas de ocio son inseparables del consumo de objetos y mercancías, de manera que puede ocurrir, y de hecho ocurre así, que el sentido de la acción y el desarrollo personal que implique se transforme en algo secundario, pasando a un primer plano el consumo en sí mismo y transformando

²⁸ *Idem*, p. 63.

la experiencia de ocio en enajenación. De ahí que la función económica del ocio resulte ambivalente: los gastos permiten activar el sistema productivo, pero aquellas prácticas que no impliquen gasto nunca obtendrán el apoyo del sistema.

Visión norteamericana

Independientemente de estas aproximaciones globales representativas del pensamiento europeo en temas de Ocio, la bibliografía inglesa y, en especial, la investigación norteamericana, dispone de abundantes aportaciones sobre la función relevante que el ejercicio del ocio está teniendo en nuestras vidas. En ámbitos psicológicos esta área se conoce con la denominación genérica de «beneficios del ocio». Señalaré a continuación algunas referencias que permiten dar una visión aproximada de consecuencias posibles que el ejercicio del ocio nos proporciona.

En 1956 Dubin encuentra que para mucha gente sus necesidades de ocio y sus satisfacciones han llegado a ser un aspecto central en su vida, incluso con mayor importancia que el trabajo. Esto se vuelve a ratificar con Campbell, Converse y Rodges (1976). En 1978 Yankelovich²⁹ afirma que la familia y el trabajo pierden importancia, frente al aumento del ocio. Unos años antes, 1970, Glasser había señalado que el ocio es una ocasión para desarrollarse respecto a una identidad deseable, y otras investigaciones³⁰, que el ocio desarrolla la capacidad de expresión y el control autónomo, ofreciendo oportunidades de autoaprendizaje, desarrollo, autosatisfacción, etc. C. Forest McDowell³¹ añade un listado de nuevas ideas y posibilidades relacionadas con las funciones del ocio tales como estas:

- Permite explorar otras categorías de tolerancia, novedad, complejidad, competencia, estrés, etc.
- Proporciona un sentido de intimidad o de socialización diferentes.
- Es un reto que mezcla aspectos contradictorios: descansar/relajarse, jugar/entretenerse, socialización/soledad, construcción/distracción.
- Se relaciona con aspectos positivos en cada uno de nosotros.
- Sirve para desdibujar o perder las fronteras del yo.

²⁹ Véase Bibliografía.

³⁰ A.R. MARTIN 1975 y M. CSIKSZENTMIHALYI, 1975. Véase Bibliografía.

³¹ C. F. McDOWELL, «Leisure: Consciousness, Well-Being and Counseling», *The Counseling Psychologist*, 9.3, 1981, pp. 3-21.

- Es una oportunidad para aumentar el conocimiento y la satisfacción hacia los demás, uno mismo y el entorno.
- Complementa y compensa otras experiencias de vida especialmente importantes (trabajo, familia, baja autoestima...).

Ocio y bienestar

En las últimas décadas se ha desarrollado la relación entre ocio y bienestar. Bienestar es calidad, vivir con calidad en todos los sentidos. Los diferentes planes de intervención, llevados a cabo por los distintos gobiernos, lo concretan. El bienestar se relaciona con holismo (equilibrio físico/mental/espiritual/social), auto-responsabilidad (cada cual es capaz de determinar su nivel de bienestar), humanismo (desarrollo de la persona y lo personal), estilo de vida (esencial en el bienestar deseado), etc. Cuando nacemos tenemos una capacidad para desarrollar una conciencia de ocio y sus experiencias de placer, satisfacción, etc., pero, desgraciadamente, no estamos dotados de unos intereses, actitudes o habilidades de ocio suficientes para tener un nivel de bienestar suficiente. De hecho mucha gente vivencia su «tiempo libre» con los mismos parámetros que su tiempo de trabajo («tener que», prisa, estrés,...)

El bienestar en ocio es una medida de cómo estamos preparados para asumir y mantener responsablemente experiencias estéticas, agradables, satisfactorias y dinámicas. También es un barómetro para entender nuestras relaciones con el entorno, de manera que la diferencia entre «lo que estoy haciendo» y «lo que me gustaría hacer» en ocio puede ser un excelente reto para el desarrollo.

Los beneficios y funciones del ocio aparecen de diferentes maneras complementando o constituyendo una razón importante de la vida, de modo que su conocimiento es importante como predictor de la satisfacción vital. Pero que el ocio sea más importante de día en día no significa que la gente esté preparada para llenar su ocio de forma satisfactoria. En Japón las estadísticas hablan de un 65 % de gente que no está satisfecha con su ocio, en Norteamérica, en 1976, era un 42 %³². El hecho de que la sociedad de consumo haya generalizado el ocio como tiempo, mercancía o dinero no significa que la gente vivencie sus experiencias de ocio. No hablamos de experiencias superficiales sino de experiencias profundas; porque la calidad debiera ser el primer determinante de una experiencia de ocio. Para que esto sea así se necesita tener conciencia de lo que el ocio es y representa para

³² Datos tomados de C.F. McDOWELL, *op. cit.*, p. 11.

cada uno de nosotros, y de su relación con el bienestar, la satisfacción vital y nuestra propia identidad.

Existe el riesgo de ver el ocio de un modo etéreo y así es algo difícil de experimentar. De hecho, también es difícil pensar que alguien que goza viendo fútbol y bebiendo cerveza tiene conciencia de autorrealización y de los beneficios del ocio. El ocio para las masas es lo que los medios venden como ocio, es una especie de dogma que a menudo degrada, más que engrandece. Lo cierto es que vivimos en una cultura dominada por el tiempo, el dinero, el trabajo y el consumo. La educación nos tiene que llevar, a cada uno, a decidir en qué sentido y con qué estilo de vida queremos vivir. Tenemos que optar entre una vida más racional o más placentera y decidir si queremos más tiempo o más dinero, más cosas o más amor, más dinero o más responsabilidad, etc. En cualquier caso, el papel del educador y del «orientador» es conocer, enseñar y orientar acerca de la importancia que el ocio tiene en nuestra vida, los beneficios y ventajas que reporta. De manera que no desarrollemos y recibamos informaciones sólo del mundo y para el mundo del trabajo y lo racional; sino sobre todo lo que representa vivir y, especialmente, vivir una vida consciente y digna.

3. Barreras del ocio

La tercera área que aporta nuevas ideas para la orientación personal es la de las barreras del ocio. Se refiere al estudio de las dificultades que encontramos para llevar a cabo determinadas prácticas de ocio y que, en la mayoría de los casos, no sólo son motivo de insatisfacción, sino que también impiden desarrollar todas esas funciones positivas, personales y sociales que se han reseñado en el apartado anterior. Hace unos años, Jaume Trilla publicó unas reflexiones sobre las limitaciones y presiones que desdibujan la libertad del ocio que conviene sean recordadas aquí³³. Trilla hablaba de distintos aspectos agrupados en cinco diferentes campos de reducción de libertad: limitaciones del contexto, estereotipos o tradiciones selectivas y discriminatorias, factores educogenéticos, expectativas externas y presiones subterráneas. Los cinco campos están relacionados con determinantes exteriores que inciden en los comportamientos de ocio de forma patente (posibilidades familiares o ambientales, modas, medios de

³³ J. TRILLA, «Instituciones de educación en el tiempo libre», en *Pedagogía social y educación no escolar*, San Sebastián, Universidad del País Vasco, 1989, pp. 273-286.

comunicación, etc.) o de manera indirecta y subterránea (costumbres, estereotipos, educación, herencia, publicidad...). Parece lógico que estos campos de limitación de libertad sean pauta de referencia tanto en la educación del ocio como en la relación entre ocio y orientación.

En la bibliografía de lengua inglesa se entiende por barreras del ocio «todos aquellos factores que inhiben la capacidad de participar en actividades de ocio, de pasar tiempo haciéndolas, de aprovecharse de ciertos servicios o de alcanzar los niveles de satisfacción deseados»³⁴. Con el fin de aproximarnos a ellas de una forma más específica vamos a diferenciar dos grandes grupos: barreras de carácter personal e intrínseco y barreras extrínsecas o ambientales.

Las **barreras intrínsecas**³⁵ están centradas en el desajuste entre necesidades, deseos e intereses y la realidad. Se consideran dificultades intrínsecas el desconocimiento de las oportunidades de ocio que ofrece el medio o las instituciones del entorno, la falta de habilidades necesarias para una determinada experiencia o el desajuste que se puede producir entre las acciones que se acometen y las posibilidades de cada cual. La mayor parte de estos aspectos se corresponden con lo que C. A. Petterson y S. L. Gunn denominaron requisitos indispensables de cualquier actividad de ocio. Estos autores piensan que si tomásemos conciencia de los requisitos físicos, cognitivos y afectivos necesarios para cualquier actividad de ocio, evitaríamos múltiples fracasos y sinsabores, al tiempo que tendríamos la posibilidad de desarrollar una vida con mayor calidad en nuestras prácticas de ocio. Petterson y Gunn insisten en la importancia de llevar a cabo una labor orientadora en y para el ocio, de modo que, combinando dicha acción con un programa educativo adecuado, permita que las personas encuentren en el ocio un ámbito de satisfacción y desarrollo personal. Desde su punto de vista, y considerando que son autores que parten de la investigación y la experiencia directa, la orientación sobre las experiencias de ocio proporcionaría

1. Una mayor comprensión de los resultados esperados en la participación.
2. Un conocimiento mejor de la complejidad que implica cada actividad.

³⁴ G. JACKSON, «Leisure despite constraint: the impact of leisure constraints on leisure participation», *Journal of Research*, vol. 23, n.º 4, pp. 301-13.

³⁵ Véase A. WERTHEIMER, « Consideraciones sobre el ocio », *Siglo Cero*, n.º 134, 1991, p. 52. También D. W. KENNEDY y otros, *Special Recreation. Opportunities for persons with disabilities*, W. C. Brown Publishers, 1991, pp. 67-87.

3. Información de cómo una actividad contribuirá a una conducta deseada, especialmente si se han comprobado resultados en otras metas y objetivos.
4. La manera de modificar o adaptar una actividad a una persona con limitaciones.
5. Información útil para seleccionar una intervención, ya sea educativa o técnica.
6. Una explicación racional de los beneficios del ocio en función de las actividades que implica.³⁶

Además de lo comentado, también formarían parte de las barreras intrínsecas los problemas de salud y la inmadurez en la autonomía personal en cualquiera de sus manifestaciones.

El segundo grupo de dificultades a que me refería antes es el conocido como **barreras extrínsecas** o ambientales. Está compuesto por aspectos externos al sujeto que lleva a cabo la experiencia de ocio y que inciden en ella. Los estudios sobre el tema³⁷ se centran, sobre todo, en el ámbito de las personas con discapacidad y distinguen distintos tipos. Se diferencia entre las barreras actitudinales, arquitectónicas, ecológicas y las llamadas barreras de omisión. Las barreras actitudinales hacen referencia a la actitud social negativa. Dentro de ellas se diferencia el etiquetado de conducta, que consiste en la predisposición a actuar de un determinado modo ante un tipo de personas o pautas de acción. También se considera importante, en el caso de las personas con discapacidad o de los niños, el paternalismo, adelantarse a resolver los problemas que ellos mismos pudieran resolver, y la conducta apática, que conduce a no tener en cuenta sus necesidades y deseos.

Las barreras arquitectónicas y ecológicas se centran en la dificultad de acceso, especialmente físico, tanto a edificaciones o recintos urbanos como al ambiente natural y a los espacios naturales de carácter público. A ellas habría que añadir las barreras en el transporte o las barreras normativas, es decir, ocasionadas por la falta de una legislación o normativa adecuadas. Finalmente, se conoce con el nombre de barreras de omisión a la falta de servicios de ocio para tipos de edades o personas, a la ausencia de información especializada y a la dificultad de encontrar ofertas y programas que consideren la posibili-

³⁶ C. A. PETERSON y S. L. GUNN, *op. cit.*, p. 182.

³⁷ D. W. KENNEDY, R. P. SMITH y D. R. AUSTIN, *Special Recreation. Opportunities for persons with disabilities*, Brown Publishers, 1991. A. WERTHEIMER, «Ocio. Un documento para debate», en VV.AA., *Integración de las personas con minusvalías en actividades de tiempo libre*, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1990, pp. 230-33.

dad de incluir personas (niños o mayores) con diversos tipos de dificultades.

Las barreras de ocio no son exclusivas de las personas con discapacidad o de los niños pequeños; todos tenemos algún tipo de barrera que explica parte de nuestros comportamientos y de la que no siempre somos conscientes. En el caso que nos ocupa, el ámbito de las dificultades nos aproxima a una realidad interesante desde el punto de vista educativo y de la orientación. Su conocimiento es un recurso que nos proporciona ayuda, también es un medio para avanzar en la calidad educativa.

No he abordado aquí los programas de Educación del Ocio que, en el caso de las personas con discapacidad, tienen larga tradición y experiencia en Norteamérica. Quede como reflexión final la necesidad de una acción coordinada entre orientación y educación del ocio en los centros escolares, como no podía ser de otra manera. A diferencia de lo que ocurre en el trabajo o en la escuela, el ocio no se rige por contenidos mínimos ni indicadores de eficacia externa, lo que dificulta las clasificaciones y categorías, al tiempo que propicia un desarrollo humano liberado de múltiples tensiones. Pensando en el colectivo de personas con discapacidad, la orientación pondrá especial cuidado en ahuyentar temores e inseguridades, encauzando las acciones e intereses de ocio hacia experiencias en las que haya garantía de éxito. Porque, se admita o no, el ocio es un ámbito de desarrollo vital de gran importancia para cualquier persona, pero aún más para las personas con discapacidad.

Capítulo 4

Trasversalidad de la educación del ocio en el ámbito escolar

La implantación práctica de la LOGSE ha puesto de actualidad un término apenas utilizado anteriormente en los ámbitos escolares, la transversalidad. Su dificultad radica en la necesidad de transmitir un mensaje de fondo unitario y diverso en cuanto a la forma. En esencia, las líneas transversales son temas que debieran impregnar las diferentes áreas y contextos de la vida de la comunidad escolar. No es de extrañar que, tras diversas interpretaciones¹, la buena voluntad de muchos educadores las hayan transformado, a menudo, en simples actuaciones de detalle.

Las áreas transversales han entrado en la vida de los centros hace poco tiempo, de manera que es buen momento para repensarlas y aportar nuevas ideas. En las propuestas de transversalidad de la LOGSE se habla expresamente de «educación para la paz», «educación ambiental», «educación para la salud, para la igualdad...», etc. y, afortunadamente, se deja la puerta abierta al considerar que, aunque tal vez los temas anteriores pueden ser preferentes e interesantes, tras los puntos suspensivos del final pueden aparecer otros igualmen-

¹ G. CELORIO DIAZ, en su artículo «Desde una transversalidad de trámite a una transversalidad renovadora», en la revista *Aula de Innovación Educativa*, n.º 51, pp. 31-36, argumenta que se han hecho lecturas limitadoras de la transversalidad, considerando tres grupos especiales: como compartimentos estancos, como apoyos de una educación en valores y líneas transversales reducidas al espacio de las áreas afines.

El libro de M. D. BUSQUETS y otros, *Los temas transversales*, Santillana, Madrid, 1993, defiende que son «claves de la formación integral» porque, a través de ellas, se dispone de un instrumento para resolver problemas reales, así como para conectar teoría y práctica en la labor escolar.

te importantes. Uno de ellos, de gran actualidad en el mundo que vivimos, es la Educación del Ocio y la vivencia del ocio en sí misma. Desde la puesta en marcha de la reforma, no conozco ningún estudio que haya profundizado suficientemente en el tratamiento educativo que debiera recibir en la escuela este tema, que, como veremos, bien merece ser incluido como tema transversal.

Existe un primer acercamiento que se llevó a cabo en la primera mitad de esta década, por iniciativa del Instituto Nacional de Consumo, en colaboración con las consejerías de las Comunidades Autónomas. Fruto de esta colaboración aparecieron publicados una serie de materiales didácticos monográficos, encaminados a ayudar a los profesores a introducir la Educación del Consumidor en los programas escolares. Uno de ellos se dedicó al ocio² y debe ser reseñado aquí por varias razones. En primer lugar por haber reparado en la importancia del tema; pero también por el intento de llevar a cabo una educación del consumo de ocio desde un planteamiento transversal: en cada tema se propone un enlace de los contenidos con las distintas áreas curriculares.

Me parece significativo el hecho de que se haga referencia a una enseñanza específica sobre ocio dentro de la escolaridad obligatoria. La propuesta educativa del Instituto Nacional de Consumo denota una clara preocupación por los recientes hábitos de vida de la población joven, especialmente los relacionados con la bebida, ruidos y discotecas, sobre los que se propone reflexionar. Pero, a mi modo de ver, el tratamiento de un tema educativo tan rico e importante como el ocio es evidente que no podemos enfocarlo sólo desde el consumo; es eso y mucho más.

La Educación del Ocio en la escuela no es una reivindicación nueva: hace años que distintas personas venimos hablando de ello³. La importancia del tema ocio y tiempo libre en la nueva ley de educación es grande, como demuestra el estudio de Ana María Ponce de León, *Las actividades de ocio y tiempo libre en el rendimiento*

² *El Ocio*, Ministerio de Sanidad y Consumo, Instituto Nacional de Consumo, Madrid, ISBN-8486816-45-9. Según se indica en la Introducción, la elaboración de este documento correspondió a las Comunidades de Navarra y La Rioja.

³ Véanse L. A. DE MATTOS, *Compendio de didáctica general*, Kapelusz, Buenos Aires, 1976; I.G. NERICI, *Hacia una didáctica general dinámica*, Kapelusz, Buenos Aires, 1973; M. CUENCA CABEZA, *Educación para el Ocio*, Cincel, Madrid, 1984; S. SCURATI, *L'Éducazione extraescolastica, probleme e propective*, La Scuola, Brescia, 1986; *Vida Escolar*. Número monográfico sobre Actividades Extraescolares, nºs 172-173, 1995; E. RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, *Tiempo libre y actividades extraescolares*, Anaya, Madrid, 1982.

escolar⁴. Lo que voy a desarrollar y defender aquí es la inclusión de la Educación del Ocio como área necesaria de educación transversal. Para ello deberemos dedicar unos minutos a clarificar el tipo de ocio del que hablamos, su inclusión en las líneas transversales y la peculiaridad que, a mi modo de ver, tiene el desarrollo de esta línea educativa. Como iremos viendo, la Educación del Ocio tiene un lugar claro en la nueva propuesta curricular de la LOGSE, pero, además, va más allá de la misma implicando en su desarrollo tanto al ámbito docente como a padres, alumnos y comunidad.

Transversalidad y líneas transversales

Se dice que algo es transversal cuando atraviesa de un lado a otro, cuando se desvía de la dirección principal o recta. En la LOGSE, la transversalidad aparece en el Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación y Ciencia. Allí se dice que las líneas transversales son «contenidos educativos valiosos», «aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad» o «líneas educativas y de contenido, hasta ahora poco presentes en la enseñanza, que son esenciales a toda educación». La ley propone, a modo de ejemplo, una serie de temas que he mencionado antes y deja abierta la posibilidad de tratar otros que reúnan las características antes señaladas. Mi propuesta es que la Educación del Ocio debiera ser uno de esos temas transversales.

El punto de partida de esta propuesta es que la escuela y los centros educativos en general deben implicarse en la educación integral, que se defiende desde el inicio de la renovación pedagógica y, más concretamente, desde la Escuela Nueva. La educación integral es la gran meta propuesta por la última reforma educativa. Este modo de entender la educación propugna la formación y el desarrollo personal del educando, así como su integración en el contexto sociocultural en el que vive. ¿Pensamos que es posible llevar a cabo este objetivo ignorando el tema del ocio?, ¿encogiéndonos de hombros ante el imperio de la televisión, los nuevos hábitos de vida de la juventud o los problemas que se plantean en momentos de tiempo libre, como la drogadicción o el abuso del alcohol?

Como se señala en normativas educativas oficiales, las líneas transversales «deben asumir aspectos de especial relevancia para el

⁴ A.M. PONCE DE LEÓN, *Las actividades de Ocio y tiempo libre en el rendimiento escolar*, tesis doctoral, UNED, Madrid, 1996.

desarrollo social en los tiempos actuales», deben poseer «un gran componente funcional» y abordar problemas que la sociedad actual tiene planteados⁵. La manera de abordar esto es precisamente la transversalidad, es decir, una línea de acción educativa que atraviesa lo que ya se viene haciendo, la acción formativa que se lleva a cabo dentro y fuera de las aulas. De ahí que requiera una intervención educativa global e interdisciplinar, con incidencia en las distintas áreas; pero sobre todo en los planteamientos formativos del centro, la familia y la comunidad. La esencia de la transversalidad que propone la reforma es la aproximación compleja y conjunta al mundo de los valores y de la Educación, con mayúscula, a través de unos temas globales y actuales, como es el ocio.

Lo transversal se opone a la impartición de saberes fragmentados y desprovistos de valores⁶. De modo que la incorporación de lo transversal a los nuevos proyectos educativos implica un tratamiento conjunto de los temas, aunque también un tratamiento específico de cada tema en tres niveles distintos: teórico, personal y social. Todo esto permitirá que los contenidos que se traten de este modo incidan en la vida de las personas y las comunidades, haciendo que esta influencia se produzca en distintos planos: intelectual, emocional, ético y político.

El alcance de estos objetivos aconseja que los temas transversales deban ser asumidos por los equipos docentes, con el fin de que cada cual, desde su área, haga las aportaciones posibles a la visión de conjunto; pero, aún más, en el caso de la Educación del Ocio llevaría a buscar la coordinación de la acción educativa del centro con la familia, sin perder de vista las ofertas y posibilidades que, en cada caso, ofrezca la acción comunitaria. La Educación del Ocio como área transversal habrá de tener en cuenta todas estas consideraciones, debiendo formar parte tanto del mundo de los objetivos como de las intervenciones educativas académicas o vivenciales. La propuesta que señalo a continuación indica las pautas de un posible modelo para hacer realidad todo esto.

⁵ *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Introducción a la Etapa y Líneas Transversales*, Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1994, p. 44.

⁶ Véanse al respecto F. G. LUCINI, *Temas transversales y educación en valores*, Anaya, Madrid, 1994; M.D. BUSQUETS y otros, *Los temas transversales. Claves de la formación integral*, Madrid, 1995.

Transversalidad de la educación del ocio

La aproximación pluridisciplinar a los temas de vida, que es la característica esencial de los tratamientos transversales, nos induce a pensar que el modelo que a continuación se ofrece tiene una mayor interrelación de lo que se puede pensar a primera vista. Es un modelo que implica al centro educativo en su totalidad. La transversalidad de la Educación del Ocio en la escuela interesa al Proyecto Curricular y al Proyecto Educativo. Al Proyecto Curricular en cuanto que los objetivos, contenidos y metodologías de la LOGSE pueden tener una lectura clara desde la Educación del Ocio. Al Proyecto Educativo del centro porque el mundo de las actividades extraescolares y complementarias siempre ha formado parte de la acción educativa, llevando a cabo una labor de la que no siempre se ha sido consciente y que en raras ocasiones guardaba una coherencia con las metas educativas globales. Con el fin de ir precisando con mayor detalle los aspectos que acabo de señalar diferenciaré a continuación dos ámbitos: el que se refiere a la propuesta curricular que nos sugiere la LOGSE y el de la acción educativa extracurricular que se realiza a través de las actividades complementarias y extraescolares.

1. *Propuesta curricular de la LOGSE*

Antes he comentado que la nueva propuesta de la Educación del Ocio en el del centro escolar está patente en la LOGSE de distintos modos. A continuación me voy a referir a los objetivos generales, a algunos contenidos específicos y a ciertas metodologías.

OBJETIVOS

La Educación del Ocio, entendida como área transversal, debe compartir y apoyar la consecución de los grandes objetivos de la educación en sus diversos momentos y circunstancias; pero muy especialmente en lo que se refiere a la formación de la infancia y la juventud. Esto significa que, aunque tenga unos objetivos específicos propios, la Educación del Ocio ha de colaborar en la consecución de los objetivos generales tanto de la Educación Primaria como de la Educación Secundaria. Desde esta posición se puede decir que la propia meta de la LOGSE debiera ser considerada meta de la Educación del Ocio.

El objetivo primero y fundamental de la educación de la LOGSE es proporcionar a niños/as y jóvenes «una formación plena que les per-

mita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad de ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad»⁷. Ni que decir tiene que la Educación del Ocio es un aspecto necesario para una formación plena de la persona, siendo así que el ocio colabora y forma parte de la propia identidad. De ahí que se pueda hablar de una coincidencia en fines tales como el desarrollo de la capacidad crítica, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

La Educación del Ocio ha de servir, como se señala más adelante en el preámbulo de la LOGSE, para integrar lo individual y lo comunitario, actuando contra la discriminación y la desigualdad que tradicionalmente también se viene patentizando en los ámbitos de ocio. El ocio, en cuanto derecho democrático directamente relacionado con el derecho a la cultura, al turismo, al deporte, la fiesta y la recreación, necesita de un proceso educativo que potencie una accesibilidad real, que va más allá de lo económico. Una accesibilidad para todos, también para cualquier persona discapacitada.

La LOGSE pretende ser un elemento decisivo para la superación de estereotipos; de ahí la necesidad de una educación de y para el ocio, donde los estereotipos están especialmente arraigados por falta de reflexión y preparación. La Educación del Ocio debe asumir como propios al menos dos de los fines que aparecen en el artículo 1.º de la LOGSE:

a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.

Estos fines se completarán con los principios educativos que siguen (artículo 2):

a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.

c) La efectiva igualdad de derechos entre sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y respeto a todas las culturas.

d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.

e) El fomento de hábitos de comportamiento democrático.

⁷ Preámbulo de la LOGSE, B.O.E. n.º 238 del 4 de octubre de 1990.

- f) La autonomía pedagógica de los centros.
- g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa.
- h) La metodología activa.
- i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- j) Relación con el entorno social, económico y cultural.
- k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

Todos los principios educativos propuestos por la LOGSE pueden ser considerados total o parcialmente desde la Educación del Ocio. Aunque, como sabemos, la LOGSE diferencia las Etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, la Formación Profesional de grado superior y la Educación Universitaria, aquí nos centramos en una reflexión sobre Educación Primaria y Secundaria, que son las enseñanzas en las que se puede hablar con propiedad de áreas transversales.

Entre los **objetivos generales de Primaria** considero que los más directamente relacionados con la Educación del Ocio son los que siguen:

- d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- e) Aprender los valores básicos que rigen la vida y la conciencia y obrar de acuerdo con ellos.
- f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
- y) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Respecto a los **objetivos de Educación Secundaria**, destacaría:

- c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.
- d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre personas.
- e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
- f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales.
- g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos.
- h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir

aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

- i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.
- j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.
- k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Quisiera señalar que he seleccionado directa y, en algún caso, parcialmente los mismos objetivos que aparecen en la LOGSE⁸. Sólo haría falta introducir en cada uno de los casos la adjetivación «de ocio» o «relacionado/a con el ocio». Llama la atención que, exceptuando los objetivos que se refieren directamente a las destrezas en lectura, escritura, cálculo u otros conocimientos muy específicos, casi todos los objetivos de Primaria y Secundaria pueden ser asumidos desde una lectura de ocio. El lector habrá observado que he mantenido las letras con las que los objetivos aparecen clasificados en la LOGSE. Esta es la razón por la que en ninguno de los dos casos aparecen los objetivos a, b y c, que son los relacionados con el dominio de las lenguas y el cálculo. Estos objetivos, además de ser una herramienta necesaria también para el ocio, pueden ser leídos desde la educación que proponemos, como puede verse al hablar de los contenidos.

CONTENIDOS

Del mismo modo que en los objetivos está presente el tema del ocio y hasta puede hacerse una lectura en mayor profundidad, también en el mundo de los contenidos aparece de una forma más o menos directa. Siguiendo el esquema anterior, comentaré separadamente el Diseño Curricular Base de Primaria y Secundaria.

Educación Primaria

Es sabido que en Educación Primaria existen dos áreas unidas tradicionalmente a los aprendizajes de ocio, Educación Artística y Educación Física. Sin embargo, los conocimientos de ocio están presentes también en las de Conocimiento del Medio y en Lengua y Literatura. El ocio aparece en los cuatro ámbitos en los que se divide el área de

⁸ El texto que tomo como referencia es el publicado por la editorial Escuela Española, Madrid, 1996.

Conocimiento del Medio. En el primero, Autonomía personal, porque la organización del espacio y el tiempo hace referencia a ocio y tiempo libre. En el ámbito de Referentes Sociales se reflexiona sobre las costumbres y tradiciones del entorno. Las costumbres y tradiciones de ocio no sólo son aquí conocimientos obligados, sino que resulta difícil entender a los pueblos sin ellas. En Hábitos Elementales se habla de la importancia del descanso y el disfrute; aprender a descansar y disfrutar son contenidos de la Educación del Ocio. Finalmente, el cuarto ámbito se refiere a «problemas de la vida cotidiana», donde habría que analizar el tema de la televisión y demás medios de comunicación, que, como se sabe, constituyen uno de los campos de mayor incidencia en cuanto a ocupación del tiempo libre.

En el área de Lengua y Literatura encontramos diversas maneras de tratar el ocio. Por un lado, en lo que se refiere al vocabulario y uso del lenguaje en aspectos y temas de ocio: gustos y preferencias, deportes, tiempo libre, vacaciones, mensajes de televisión y radio, etc. El otro bloque de contenidos corresponderían a la lectura, en cuanto que se la considera «fuente de saber, de ocio y de disfrute»⁹, y la Literatura en sus diversos géneros, en cuanto fuente de ocio en sí misma. Las áreas de Educación Artística y Física requieren comentario separado. La Educación Artística, con la propuesta de desarrollo y formación en los tres lenguajes, plástico, musical y dramático, es posiblemente la de mayor incidencia. La vivencia positiva de estas experiencias será decisiva en el desarrollo de la sensibilidad y germen de interesantes prácticas de ocio. La nueva ley hace especial hincapié al indicar que las metodologías de este área potencien el desarrollo de la creatividad, evitando el mimetismo y los estereotipos de metodologías pasadas. De ahí que se señale que «en esta etapa será fundamental que las actividades se basen en experiencias personales del alumno y de la alumna y en vivencias lúdicas y gratificantes para ellos»¹⁰. De este modo se pretende llegar a la autonomía de acción, la socialización y la adquisición de instrumentos, que son aspectos concretos que el área de Expresión Artística puede aportar a las finalidades de la Etapa y la propia Educación del Ocio.

Respecto al área de Educación Física, la LOGSE destaca el papel del cuerpo y movimiento como ejes de desarrollo personal y una mejor calidad de vida. Al cuerpo en movimiento se le atribuyen una serie de funciones, entre las que figuran tres directamente relacionadas

⁹ *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1992, p. 268.

¹⁰ *Idem*, p. 135.

con la experiencia de ocio. Las funciones agonística, catártica-hedonista y compensatoria. La función agonística se refiere a la opción de demostrar nuestras posibilidades mediante la competición y superación de dificultades. La función catártica-hedonista nos habla de los beneficios del ejercicio físico en cuanto liberador de tensiones y restablecedor de equilibrio psíquico. Se dice¹¹ directamente que ésta es una misión relacionada con el ocio. La función compensatoria puede considerarse una continuación de la anterior en cuanto que, además de compensar las restricciones del medio y el sedentarismo propio de la sociedad actual, también compensa en ocasiones de los sinsabores y decepciones de la vida cotidiana.

Dentro de esta área de Educación Física no quisiera dejar de resaltar que explícitamente se señala la importancia del **juego**. Uno de los objetivos generales del área se detiene en la importancia de la participación en los juegos, así como en educar las actitudes de rivalidad y agresividad en las actividades deportivas. Pero donde la ley destaca más el papel del juego en esta etapa es en el bloque cuarto de los contenidos del área que comentamos. La propuesta resalta su valor socializante y el camino a recorrer desde la toma de conciencia del otro, al comienzo de la Etapa, hasta ir dándole un mayor espacio a los juegos deportivos, en cuanto formas regladas y más especializadas que deben ir ocupando el núcleo de juego, al final. En hechos, conceptos y principios se deberá afrontar no sólo la práctica escalonada del juego desde lo espontáneo a lo reglado; sino también la reflexión sobre el juego como fenómeno social y cultural, junto a criterios básicos de clasificación y recursos para la práctica del juego.

Todos sabemos que el juego es un excelente medio educativo, pero también lo es de integración. En el mismo D.C.B. se señala la importancia de la adaptación en juegos y deportes mediante la flexibilización de las normativas. Me gustaría recordar que, junto a la adaptación de las normas, habría que pensar también en la adaptación de juguetes y materiales deportivos con el fin de que la participación de niños/as con minusvalías pueda ser cada vez más posible y habitual. Los juegos pueden venir en ayuda de situaciones problemáticas, en cuya resolución pueden colaborar; pero también pueden servir para comprender y asumir la función y la postura de los otros. En este último caso, los juegos de representación y los de colaboración pueden realizar funciones inmejorables. El mundo de los juegos no se refiere sólo al área de Educación Física; también nos interroga sobre

¹¹ *Idem*, p. 126.

lo que ocurre en los recreos o, incluso, por lo que pasa después de la salida de las clases. Pero sobre este aspecto volveremos luego.

Educación Secundaria

Al referirse al contenido, el DCB de la ESO pone especial relieve en la educación integral y la búsqueda de la dimensión práctica. Se trata de evitar la sobrecarga de contenidos academicistas que se apartan de la vida activa¹². La propuesta, en su conjunto, no puede ser más coherente con la Educación del Ocio, que, como se ha señalado, se preocupa esencialmente de la vida de cada alumno y de la mejora de sus vivencias de ocio.

Como se sabe, la ESO aumenta el número de áreas curriculares. De las diez áreas que se proponen podemos señalar tres en las que están menos patentados contenidos de ocio, aunque también pudieran relacionarse. Son las áreas de Matemáticas, Lenguas Extranjeras y Religión. Con las siete restantes nos encontramos, como ocurría en Primaria, que conviene diferenciar entre las áreas más o menos unidas a vivencias de ocio. Entre las primeras tenemos las de Educación Física, Expresión Visual y Plástica, Música o, incluso, Literatura. A ellas me referiré más adelante, deteniéndome ahora en las restantes.

Al comentar las áreas de Secundaria no pretendo ser exhaustivo en el análisis de sus contenidos, sino indicar algunas pistas en las que se constata la inclusión de contenidos de ocio. Así, en el área de Ciencias de la Naturaleza, en el bloque número 12, apartado 4, se pone especial atención en la salud como manifestación del equilibrio del sistema nervioso humano y se incluyen conocimientos tales como: actividad y descanso, las drogas y sus efectos, factores de riesgo, etc. En el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales existen cuatro ejes temáticos en torno a los cuales pudieran articularse contenidos de ocio. Los ejes temáticos son Sociedad y Territorio, Sociedades históricas y culturas diversas, Sociedad y cambio en el tiempo y El mundo actual. No es muy aventurado indicar que, en todos o casi todos estos temas, el ocio es un punto que debiera ser estudiado en alguna de sus dimensiones: cultural, festiva, lúdica o ambiental. También el área de Tecnología, aparentemente separada de nuestro tema, pudiera relacionarse; sobre todo cinco de sus bloques de contenido: Diseño y construcción de objetos, Herramientas y técnicas de fabricación,

¹² *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, p. 87.

Técnicas de administración y gestión, Tecnología, ciencia y sociedad y Tecnología y mundo del trabajo.

Con relación a las áreas más cercanas a la Educación del Ocio que se han señalado antes, destacaré, en cada una de ellas, algún aspecto característico. En el área de Educación Física quisiera resaltar la vertiente lúdico-creativa de los juegos y deportes, así como su ligazón con las señas de identidad de la tradición autóctona. En el área de Expresión Visual y Plástica tiene un interés especial para la formación en ocio el bloque de contenido número 4, referido a la apreciación del valor artístico en la plástica y la imagen; pero también resultan imprescindibles los aprendizajes relacionados con una expresión creativa y los que se preocupan de la lectura de imágenes. En el área de Música todos sus bloques de contenidos pueden estudiarse desde un posicionamiento de ocio: Expresión vocal y canto, Expresión instrumental, Movimiento y danza, Lenguaje musical, La música en el tiempo y Música y medios de comunicación. Finalmente, en el área de Lengua y Literatura se indica, reiteradamente, que la lengua oral y escrita sea entendida como información, pero también como fuente de diversión y gozo, para lo que será necesario tanto preparar para la recepción de la literatura como para la producción; sin olvidar los actuales medios de difusión como prensa, radio y televisión.

La metodología, un factor clave

Hasta aquí se han visto múltiples razones que nos permiten hablar de la Educación del Ocio como área transversal. Existen suficientes objetivos y contenidos explícitos a lo largo de la propuesta curricular de la LOGSE como para hacer una lectura global de la Educación del Ocio en la que se sientan implicados los distintos miembros de la comunidad escolar. Una manera de unificar esta acción dispersa pudiera venir a partir de una propuesta metodológica que les diese coherencia y unidad.

He señalado al hablar del ocio algo que es ya tópico común de múltiples estudios sobre el tema¹³, que sólo se puede hablar de ocio si hay una cierta satisfacción en la experiencia. Esto indica que a la hora de plantear su metodología educativa no se debe olvidar que

¹³ Véanse S. ISO AHOLA, *The social psychology of leisure and recreation*, Brown Company, Dubuque, 1980; J. NEULINGER, *The psychology of leisure*, Charles C. Thomas, Springfield, Illinois, 1974; M. CSIKZENTMIHALYI y A.K. DOUGLAS, «Leisure and self-actualization», en B.L. Driver y P.J. Brown y G.L. Peterson (eds), *Benefits of leisure*, Venture Publishing, Inc., State College, 1991.

tratamos de fomentar una vivencia que, en el mejor de los casos, ha de ser satisfactoria, libre y desinteresada. El objetivo de aumentar conocimiento sin más no tendría justificación, sobre todo si los conocimientos adquiridos no nos ayudasen a replantear actitudes y estimular vivencias de mayor calidad. Este planteamiento se hace notar de especial manera en las áreas que hemos considerado más específicas de ocio, tales como Plástica, Música, Literatura o Educación Física. ¿Cómo podemos pensar que los alumnos tengan vivencias lúdicas y gratificantes si al aprenderlas no las planteamos de una manera radicalmente distinta a como pudieran llevarse a cabo en una metodología tradicional?

Metodológicamente la Educación del Ocio debe traer a la escuela gran parte de la experiencia que posee en otros ámbitos educativos relacionados, como es el caso de la Educación en el Tiempo Libre. Los principios que se han venido formulando en este campo a partir de la década del sesenta son, a este respecto, de enorme utilidad¹⁴. Distintos autores confluyen señalando la importancia de no aburrir, compatibilizar la diversión con la creación y el aprendizaje, profundizar en el goce de lo cotidiano y lo extraordinario, así como en la necesidad de hacer compatible un ocio individual con un ocio compartido.

La beligerancia contra los ocios nocivos, que es un rasgo esencial en los movimientos pedagógicos juveniles de tiempo libre, no se consigue con la negación o la ignorancia, sino a partir del conocimiento, el desarrollo de la capacidad crítica y la propuesta de múltiples modos atractivos de llenar el tiempo en el que tenemos libre disponibilidad. Llevando estas reflexiones a la transversalidad del ocio en el ámbito escolar, tendríamos que saber responder positivamente a unas cuestiones como éstas: ¿Se vive el ocio en la escuela? ¿Para qué sirve la música, la plástica, la literatura o el deporte si no son motivo de goce para los niños/as? ¿Qué es más importante en la formación de un escolar, que sepa muchos conocimientos o que tenga actitudes positivas hacia ellos?

La metodología del ocio como área transversal tiene también excelentes modelos en los métodos activos y vivenciales, en el método de proyectos, en el aprendizaje entendido como investigación y en el mundo de los juegos. En cualquier caso hablo de metodologías que ponen especial relieve en los procesos y no tanto en la comparación final de productos. Eso no quiere decir que se abandone la tarea a la im

¹⁴ Véanse como referencia E. WEBER, *El problema del tiempo libre*, Editora Nacional, Madrid, 1969; A. KRIEKEMANS, «La educación del empleo de los ocios», en *Pedagogía general*, Herder, Barcelona, 1973, pp. 516-547.

provisación y la falta de profesionalidad. Reconozco que el camino que propongo no es el más fácil. Se trata de promover, entusiasmar y crear situaciones positivas; pero, al mismo tiempo, actuar de acuerdo con unos objetivos educativos y, consiguientemente, también evaluarlos. La diferencia en este último aspecto vendría de una evaluación más personalizada que grupal, más de actitudes que de conocimientos, más a partir de los referentes de ocio de cada uno que de los demás.

Parece evidente que en unos aprendizajes en los que se potencie lo personal, lo espontáneo, la creatividad o la satisfacción en los procesos, habrá que saber llegar a un equilibrio en el que, sin olvidar el valor académico de estas materias, se ponga especial acento en las capacidades y el logro de una dimensión expresiva y comprensiva relacionada con las potencialidades de cada cual. Pienso que esto es un aspecto donde queda mucho por avanzar, pero en el que la consecución de unos objetivos personales satisfactorios tendría un profundo significado para la Educación del Ocio y las futuras prácticas de los educados. La búsqueda de objetivos personalizados también permitiría encontrar nuevos cauces de integración a alumnos con minusvalías, puesto que el reto de cada cual estaría en sus propias metas, unidas a vivencias positivas, y no tanto a baremos colectivos de éxito y fracaso.

2. *Más allá del currículo académico*

La transversalidad del ocio, en cuanto área de vivencia y educación, va más allá de lo

puramente académico, se inserta en la vida del centro educativo y de la comunidad. El procedimiento por el que pudiera producirse este hecho tiene que ver con tres parcelas diferenciadas de la actividad educativa de una comunidad escolar: tratamiento de los tiempos libres, actividades complementarias y actividades extraescolares. La transversalidad pasaría por la coherencia de las acciones aquí englobadas con las anteriormente mencionadas en la acción curricular.

TIEMPO LIBRE EN EL CENTRO ESCOLAR

Todos sabemos que durante la jornada escolar se produce, habitualmente, una alternancia entre tiempo académico y tiempo libre. No sé hasta qué punto podríamos hablar aquí de tiempo libre en su sentido más estricto. En realidad se trata de espacios temporales reducidos que tienen el objetivo de distender, relajar la mente, descansar y satisfacer ciertas necesidades fisiológicas. La proporción de tiem-

po libre, en relación con la jornada escolar, pudiera considerarse reducida si tenemos en cuenta sólo el conjunto de recreos y descansos, cuya duración total oscila en torno a una hora¹⁵. Sin embargo, si añadimos el intermedio de mediodía, en el que gran parte de los alumnos permanecen en los centros y, además, el tiempo dedicado a actividades extraescolares, nos encontramos con la disponibilidad de un espacio temporal de múltiples posibilidades educativas. Dejaré para más adelante hablar del tiempo extraescolar y me referiré ahora a los otros dos momentos.

Los recreos

Prescindiendo de las pausas o descansos rápidos que se puedan producir entre clase y clase y que realmente no pueden dar más posibilidades que la distensión o el cambio de materiales escolares, nos fijamos ahora en los recreos en cuanto tiempo de descanso mayor en el que, habitualmente, los alumnos salen a jugar a patios y otros espacios abiertos, y permanecen allí alrededor de media hora. Los recreos desempeñan una función higiénica, socializadora y de libre expansión que en ningún caso voy a negar. La Educación del Ocio no puede defender la intervención innecesaria y, mucho menos, privar a los niños y jóvenes del libre uso de un tiempo y un espacio al que tienen derecho. Sin embargo, quisiera detenerme por un momento a pensar en aquellos niños y niñas para los que el tiempo de descanso no es un momento de disfrute e integración, sino todo lo contrario. Sin ánimo de generalizar, se podría decir que, al llevarse a cabo la integración escolar, muchos niños/as con discapacidad han podido tener experiencias desagradables en estos momentos. Esto ocurrió en las primeras experiencias de integración en Norteamérica y también se ha notado en nuestra propia realidad¹⁶.

Respecto al tiempo de juego a la hora del mediodía la situación puede ser parecida, aunque, en bastantes ocasiones, aún resulta más grave en función de que el tiempo del que se dispone es mayor y las personas responsables de estos espacios temporales son menos. Hace

¹⁵ Estos datos se refieren a un estudio sobre «Educación del Ocio en el Área Metropolitana de Bilbao», del que se publicó parte en M. CUENCA (coord.), *El Ocio en el Área Metropolitana de Bilbao*, Área de Cultura y Turismo del Ayuntamiento de Bilbao, 1992, pp. 111-134.

¹⁶ Véase L. BROWN, *Criterios de Funcionalidad*, Ediciones Milán/Fundació Catalana Síndrome de Down, Barcelona, 1989. Esta realidad también se ha constatado en diversas investigaciones llevadas a cabo por la Cátedra de Ocio y Minusvalías de la Universidad de Deusto.

años que muchos centros se preocupan de unos y otros tiempos, afrontando la situación con personas especialmente preparadas, monitores, turnos de profesores, padres o alumnos mayores. Vistos desde la Educación del Ocio, tengo que decir que estos momentos debieran ser considerados tan importantes y educativos como el resto de la jornada. Al decir importantes y educativos no quiero señalar con ello que hubiese que intervenir directamente: programar, dirigir y aprovechar para educar de forma directa. No se trata de esto, sino de crear las condiciones y el ambiente que haga posible un desarrollo libre y personal.

Ocurre que precisamente estos tiempos libres se caracterizan por la acumulación de prohibiciones: «no puedes salir de aquí», «no puedes usar este o aquel material», «no se puede entrar en el edificio», etc. Tomar conciencia del valor del tiempo libre infantil y potenciar un uso de calidad implica, en primer lugar, asumir las necesidades y expectativas de los niños en esos momentos, ofertarles ideas nuevas, estudiar los recursos necesarios y darles la importancia vital que para ellos tienen. La verdadera integración escolar no se produce sólo entre las cuatro paredes del aula, sino que, en gran medida, se produce durante los recreos y tiempos libres. Es un momento en el que los niños se expresan libremente, se conocen, conviven y disfrutan; pero también en el que se aburren, se hacen daño y sufren su aislamiento. No es indiferente jugar al aire libre o dentro de un aula, en la tierra y en medio de la naturaleza o en un espacio asfaltado, no es lo mismo fomentar juegos agresivos que solidarios.

La Educación del Ocio se preocupa de que lo que ocurre en estos espacios temporales sea coherente y complementario, educativamente hablando, con lo que pase en el resto del tiempo. Por eso trata de no minusvalorar estos momentos restándoles protagonismo, considerándolos sin importancia. Las posibilidades de acción son infinitas pero, en cualquiera de los casos, los niños y niñas del centro tendrán mucho que decir al respecto. Ellos son los auténticos protagonistas, los que pueden y deben elegir, los que disfrutan o sufren. Los educadores y padres son responsables del ámbito en el que ocurren todas estas experiencias. Y este ámbito puede ser idóneo para el desarrollo de un ocio positivo o todo lo contrario.

TIEMPO FLEXIBLE

Más allá de los tiempos de descanso y mediodía la escuela tiene la opción de planificar el tiempo de una forma rígida o flexible. El primer caso es el que usamos más frecuentemente y está determinado por la división de las horas reales o académicas en función de las

asignaturas o tareas. Este modo de organización es el que encaja más directamente con las pausas y descansos, a los que me he referido antes. La planificación flexible, propia de las escuelas multigrado en las que se lleva a cabo un proceso de enseñanza a través de equipos docentes, también se ha experimentado en algunas metodologías de educación personalizada. En uno u otro caso se ha venido diferenciando entre los horarios de trabajo personal y grupal. En el primer grupo cada alumno puede seguir su programa individualizado y, consiguientemente, puede disponer de un bloque de tiempo diario y semanal que debe ser administrado personalmente. Este modo de hacer permite que los alumnos accedan a un uso del tiempo más en consonancia con la realidad que se vive en la vida cotidiana, de modo que puedan aprender a intervenir en él y, al mismo tiempo, a utilizarlo de forma diferenciada. Como se afirma en la investigación de Coridian y otros *Les rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir*, cada cual «vivimos el tiempo que hemos aprendido» dado que nuestras costumbres temporales están motivadas por la educación¹⁷.

Hace unos años tuve la ocasión de llevar a cabo una experiencia de horario flexible y trabajo personalizado¹⁸. En la evaluación se constató que la mayor parte de los niños con los que se llevó a cabo la implantación del nuevo método no sólo terminaban organizando sus trabajos más eficazmente, sino que también conseguían un tiempo libre semanal en el que fue posible desarrollar unos talleres y clubes con unos resultados que, desde el punto de vista de la Educación del Ocio, no hubiéramos soñado en un horario tradicional. Después de esta experiencia nos atrevemos a afirmar con J. de Chalendar que la organización temporal incide tanto en la educación en sí misma como en la «imagen del trabajo» y «del ocio» que el niño adquiere en su periodo escolar.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

El término *actividades complementarias* no es un concepto utilizado tradicionalmente; el mismo *Diccionario de Ciencias de la Educación*¹⁹ no lo recoge, mientras se detiene a analizar otros como «activi-

¹⁷ CH. CORIDIAN, J. HASSENFORDER, N. LESELBAUM, *Les rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir*, INIP, Collection Rapports de Recherches, n.º 6, 1984.

¹⁸ Sobre esta experiencia puede verse: M. CUENCA CABEZA, «Adaptación del programa «Individually Guided Education» a los ciclos Inicial y Medio de E.G.B.», *Bordón*, n.º 251, 1984, pp. 75-93. También en M. CUENCA CABEZA, *Educación para el Ocio*, Cincel, Madrid, 1986.

¹⁹ S. SÁNCHEZ CEREZO (dir.), *Diccionario de Ciencias de la Educación*, 2 vols., Santillana, Madrid, 1983.

dades al aire libre», «actividades extraescolares», etc. Se puede decir que, en cierta medida, las actividades complementarias están relacionadas con la llamada educación extraescolar, es decir, la que se desarrolla en función de estímulos educativos que provienen del medio ambiente y de la propia comunidad escolar; pero que no responden directamente a los objetivos curriculares. Es un tipo de educación que tiende más al desarrollo de los distintos aspectos relacionados con la personalidad de los educados que a la adquisición de conocimientos.

Sus metas se proyectan hacia la integración en el mundo circundante, buscando un equilibrio entre la participación, el interés y la formación del alumno. La idea de «complementarias» se refiere a que complementan la formación curricular oficial, más centrada en los conocimientos. E. Solana decía a comienzos de siglo, en uno de los primeros manuales para la formación de maestros, que «la obra de la escuela no debe reducirse a enseñar, durante las horas de clase, las materias de un programa fijo e invariable; su objeto es más amplio, más hermoso, el maestro ha de ser el educador de la juventud y el principal factor de cultura popular»²⁰.

Aquí hacemos una diferenciación entre actividades complementarias y actividades extraescolares. Las primeras, más unidas al currículum general del centro, las consideramos como acciones institucionalizadas de carácter lúdico, cultural, deportivo o festivo, muy relacionadas con la vivencia cultural y la Educación del Ocio, tanto por su contenido como por su metodología. Desde un punto de vista temporal se diferencian de las extraescolares por su incidencia en el horario escolar del que forman parte, ya en su proceso de organización, ya en su misma realización. Consideramos actividades complementarias a las visitas y excursiones; las fiestas, celebraciones y conmemoraciones; los viajes, exposiciones, semanas especiales o, incluso, la labor autónoma que se pueda llevar a cabo desde la biblioteca. La limitación espacial a la que necesariamente debe acogerse este escrito impide que desarrolle los aspectos característicos de estas actuaciones educativas concretas; pero es muy posible que coincidamos en darles una mayor importancia de la que tienen en la actualidad y, desde luego, de la que se les ha venido atribuyendo en el pasado²¹.

²⁰ V. F. ASCARZA y E. SOLANA, *Cuestiones pedagógicas*, El Magisterio Español, Madrid, 1912, p. 178.

²¹ En el D.C.B. de Educación Secundaria del Gobierno Vasco (*op. cit.*) se las denomina «Actividades significativas», considerando que deben planificarse integradas en el Proyecto Curricular de Centro como medios significativos y válidos en el desarrollo de Objetivos Generales de la etapa.

Todas ellas hacen referencia a distintas acciones educativas organizadas y relacionadas con la educación formal, no formal e informal; aunque no reglamentadas en las áreas curriculares oficiales. Se pueden considerar acciones formativas que concretan y tratan de hacer realidad la propuesta de Pestalozzi, Spranger o la Escuela Nueva: «La vida educa». Sus funciones pueden ser diferentes:

I. *Llenar huecos vacíos de formación integral.*

Esto nos proporcionaría nuevos caminos para perfeccionar el modelo de educación centrado en la escuela, que, hasta el momento, se ha caracterizado por la separación entre el aprendizaje, la acumulación del saber y la utilización del mismo.

II. *Integración comunitaria.*

Blasco Cano²² considera que en la década de los ochenta se concedió excesiva importancia al desarrollo de la creatividad, olvidando algunos aspectos interesantes, como el hecho de que la originalidad o la autenticidad no son suficientes para una educación adaptada a las circunstancias actuales. En este sentido, destaca la importancia de la integración en ambientes y contextos comunitarios. Muchas de las actividades complementarias y extraescolares ayudarían al desarrollo y consecución de estos objetivos.

III. *Adaptación curricular.*

La dificultad de poder tratar convenientemente todos los temas actuales hace necesaria la instauración de una franja de actividades libres, aunque relacionadas con la actividad escolar total. En este sentido, todas las actividades complementarias permiten adaptaciones y ajustes que humanizan los programas y socializan los contenidos. Ello hace que este tipo de aprendizajes sean considerados por los escolares con especial agrado y, por supuesto, con mayor interés que cualquier lección.

IV. *Complementar la teoría.*

Se puede decir que los buenos formadores siempre han estado y estarán dispuestos a la realización de este tipo de actividades. En la medida de sus posibilidades de tiempo y recursos, todo educador ha propiciado contactos con la realidad, la acción espontánea o cualquier experiencia positiva abierta a la participación de los alumnos. La sociedad actual es una sucesión de demandas diversas, con el riesgo

²² P. BLASCO CANO, «Las actividades extraescolares, como escuela paralela y complementaria», *Educadores*, n.º 145, 1988, pp. 31-47.

de la superficialidad y el activismo incontrolado. El mundo escolar está inmerso en este mismo ámbito agresivo y de consumo, y de ahí que deba proporcionar algunos de los múltiples servicios que se demandan actualmente, ofreciendo, al mismo tiempo, alternativas más autónomas y responsables propias de la sociedad educativa.

V. *Facilitar la participación.*

Nunca ha existido una mayor participación en el ámbito escolar por parte de los padres, de la comunidad y, más concretamente, de los representantes de los organismos públicos. Todos estos protagonistas pueden organizar una nueva y diversa oferta educativa. Lo académico y lo educativo pueden complementarse sin necesidad de que existan interferencias.

Distintos autores se han planteado la importancia de la labor que se puede llevar a cabo con el desarrollo de las Actividades Complementarias. A. de Mattos, por ejemplo, señala que permiten estimular la libre iniciativa de los alumnos y su capacidad creadora. Además, piensa que favorecen la actividad y el estudio autónomos, enriqueciendo y ensanchando la experiencia vital de los alumnos, al tiempo que les permiten ampliar su visión de la realidad y ejercitar su responsabilidad²³. Blasco Cano también se plantea distintas cuestiones relacionadas con este tema. Considera son actividades que no deben seguir un programa inflexible. Ellas son, para este autor, las que definen el rostro pedagógico de un centro escolar y, en cierta medida, del entorno en el que se incardina. De manera que resultan imprescindibles tanto para el desarrollo de la vida de la comunidad escolar como para aumentar su calidad educativa²⁴.

Analizadas desde el punto de vista de la Educación del Ocio, no se puede decir que la puesta en marcha de un plan de Actividades Complementarias deba hacerse exclusivamente desde la vivencia de ocio; pero tampoco parece justificable que se evite esta cuestión, manifiesta a todas luces. Más allá de la relación con los contenidos curriculares y de la vivencia de valores propuestos por el centro escolar, las Actividades Complementarias presentan ocasiones extraordinarias en las que se pueden tener experiencias gratificantes de tipo cultural, deportivo, festivo, lúdico, turístico o de otras características. Con ello se supone que estamos enseñando a viajar, a divertirse, a festejar, a gozar de la lectura, las artes o la naturaleza. ¿Cómo podemos olvidar que éstos son objetivos de la Educación del Ocio? Las Actividades

²³ L.A. DE MATTOS, *op. cit.*, p. 257.

²⁴ Cfr. P. BLASCO CANO, *op. cit.*, pp. 32-35.

Complementarias deberían formar parte de la transversalidad del ocio en el centro escolar, buscando, como decía antes, la coherencia y la coordinación del plan educativo general y la línea transversal específica de Educación del Ocio.

Actividades extraescolares

Prescindiendo de lo equívoco que puede resultar el término *extraescolar*, que muchos autores modernos sustituyen por *paraescolar* o *extracurricular*, existe total acuerdo al afirmar que dichas actividades son parte esencial del proyecto formativo de un centro y de la educación integral de sus alumnos. Nericí, que las llama *actividades extraclase*, afirma que son «aquellas que se desenvuelven a manera de complemento de las que son propias de la clase, vinculadas o no a las materias del plan de estudios y dirigidas, preferentemente, por alumnos bajo la supervisión de los profesores»²⁵. Esta definición, que serviría en gran parte para las Actividades Complementarias que hemos comentado, habría que precisarla un poco más diciendo que uno de sus rasgos más característicos es que tienen lugar después de la jornada escolar, con personas responsables diferentes y, en bastantes casos, en lugares distintos al propio centro escolar. Además, las Actividades Extraescolares tienen habitualmente un plan o programa organizado y durante todo el curso, mientras que el resto responden, en su mayor parte, a proyectos o acciones aislados.

Con uno u otro nombre, las Actividades Extraescolares tienen una larga historia, desde la antigüedad clásica hasta los tiempos modernos, pasando por la Edad Media y el Renacimiento. Su función asistencial y recreativa siempre tuvo un matiz educativo y socializador. La didáctica moderna las ha revalorizado considerándolas parte integrante del plan educativo y de la vida de cualquier centro escolar. A. de Mattos señala que un colegio que no ofrezca este tipo de programas «está privando a sus alumnos de una de las más fecundas modalidades de autoeducación por iniciativa, por experiencia, por la autoexpresión, por la responsabilidad personal y por la socialización»²⁶. Y es que, en efecto, muchos pedagogos están de acuerdo en que las Actividades Extraescolares enriquecen la experiencia vital de los alumnos y les abren nuevos horizontes, a la vez que desarrollan la capacidad

²⁵ I.G. NERICI, *op. cit.*, p. 410.

²⁶ A. DE MATTOS, *op. cit.*, pp. 227-228.

de organización, la creatividad, la capacidad de expresión y el espíritu de colaboración.

Las Actividades Extraescolares tratan de llenar huecos dentro de la formación integral de la persona, pero, especialmente, se centran en la Educación para el Ocio. Las características esenciales que tradicionalmente se les han considerado propias son tres:

- a) Iniciativa libre y espontánea de los alumnos, que son los que se comprometen a participar en reuniones o trabajos.
- b) Acción grupal, socializadora, lo que hace necesaria cierta organización interna.
- c) Programas prácticos de actividad, relacionados con la vida real.

Para Blasco Cano las Actividades Extraescolares que se realizan en los centros corren el riesgo de perder su verdadero valor educativo en función de la nueva valoración social que están consiguiendo. De ahí la importancia que tiene una formulación clara de los objetivos que se pretenden y que, según este autor, plantean distintos sentidos de una actividad extraescolar. He aquí algunos de esos objetivos²⁷:

- I. Ordenar la ampliación del panorama cultural más allá del estudio y los cauces que plantea un programa.
- II. Proporcionar un marco de experimentación vital donde se primen los conocimientos universales y las visiones generales. Ello favorecerá el desarrollo de la persona y su encarnación en los ambientes humanos en los que tiene que vivir.
- III. Favorecer la personalización, posibilitando la creatividad y la compensación de gasto energético.
- IV. Mejorar la comunicación interpersonal, dentro y fuera del ambiente escolar.

Los objetivos son una necesidad cuando se pretende que las Actividades Extraescolares sean cauce eficiente para lograr un desarrollo personalizado. En este sentido, la participación en una actividad extraescolar debiera servir para aumentar la autodisciplina del niño/a, siendo un motivo de satisfacción y no una obligación más. De ahí la importancia de la libre elección, así como de las tareas de evaluación y del tratamiento de la competitividad. Junto a los problemas pedagógicos y didácticos, las Actividades Extraescolares plantean problemas de organización interna (responsables, atribuciones, mantenimiento...) y otros de tipo económico y social. Además, si se quiere

²⁷ Sintetizo aquí lo que se expone en P. BLASCO CANO, *op cit.*, pp. 36-40.

conseguir una adecuación a la realidad, requieren una reflexión periódica sobre su funcionamiento.

Distintos estudios sobre las Actividades Extraescolares demuestran que su importancia crece, la preocupación familiar y comunitaria aumenta y probablemente tendrán un mayor protagonismo en los próximos años²⁸. Estas mismas investigaciones indican que el tema es complejo y afecta tanto a la comunidad escolar como a la familia o a la misma organización social circundante. La proliferación de ofertas deportivas, culturales o de formación complementaria por parte de ayuntamientos, asociaciones y academias ha aumentado notablemente. Los aprendizajes más extendidos en el horario extraescolar están relacionados con los deportes, los idiomas y la música²⁹. En función de ellos y de sus objetivos nuevamente llamamos la atención sobre la Educación del Ocio.

Las Actividades Extraescolares son, en muchos casos, maneras de entender y reconocer la existencia de la Educación del Ocio. Una lectura de la realidad nos señala que es una educación desvinculada de los centros o, lo que es peor, de los proyectos educativos de los centros. En muchos casos se plantea como una educación de segunda categoría, es decir, con pocos fondos y pocas personas preparadas para ello. Curiosamente un grupo selectivo de padres ve en estas actividades un signo de distinción, una manera de adquirir conocimientos que dan acceso a una formación más diferenciada.

Continuidad de lo educativo

Lo escolar y lo extraescolar, lo curricular y lo extracurricular, no son ámbitos educativos esencialmente distintos, ni tienen por qué ser incompatibles entre sí. De ahí que la postura no sea contraponer unas actividades educativas a otras. Más bien conviene llevar a cabo una recíproca integración, lo que resultaría, en todo caso, beneficioso para la educación en general y la educación integral de cada cual. La actividad complementaria viene a traer a la escuela distensión y autenticidad, facilitando la integración de niños y niñas con discapacidad. En muchos casos es una manera de conectar con la realidad, al tiempo que se puede encontrar un campo de motivación recíproca. Esto quiere decir que la comunicación entre lo escolar y lo comple-

²⁸ Véase el reportaje «Extraescolares: todos de acuerdo, son muy convenientes», publicado en la revista *Eroski*, n.º 210, octubre 1996.

²⁹ *Idem*, p. 5.

mentario debe ser fundamental con el fin de evitar interferencias y sumar energías de ambas partes.

Parece que tradicionalmente lo «escolar» se sitúa en el campo de la reflexión y la objetividad, pero cuando nos referimos al campo de las actividades extraescolares y complementarias no tenemos por qué prescindir de estos valores, aunque, ciertamente, nos encontremos ante un ámbito donde puedan desarrollarse otras muchas habilidades. La educación y el crecimiento personal sólo puede conseguirse gracias a la cooperación de las diversas acciones formativas. Mi propuesta es que la Educación del Ocio se asuma en cada parcela educativa, valorándola desde el propio alumno y sus posibilidades de realización y disfrute de ocio, cosa que resulta imposible considerando sólo la jornada escolar. La transversalidad del Ocio potenciaría la autosatisfacción de niños/as con discapacidad, a los que se les ofrece la opción de llevar a cabo acciones motivadoras y relacionadas con los valores y posibilidades de cada uno. Se necesita un diálogo y un consenso para aunar fuerzas entre profesores, padres y comunidad con el fin de afrontar este problema complejo en sí mismo, pero no por ello menos real e importante. Un tratamiento del ocio y de la Educación del Ocio como área transversal implicaría este compromiso, así como un plan de acción coherente que, de alguna forma, estuviese consensuado por padres y profesores; pero también, y especialmente, por los propios alumnos. Las instituciones locales y municipales que se preocupan de fomentar una juventud sana y creativa deberían formar parte de este proyecto.

Se puede decir que las actividades complementarias y extraescolares, en general, constituyen el mejor instrumento para que las asociaciones de padres de alumnos cooperen en la realización de esta área transversal. Cuando todas estas actividades especiales se ajustan a las características acordadas en el Proyecto Educativo, aumenta el interés por parte de las familias, la participación y el contacto con la realidad. Los alumnos, padres y comunidad deben comprender el sentido de estos programas, así como los beneficios formativos para el alumno y su integración social.

Capítulo 5

El papel de la educación del ocio en la equiparación de oportunidades

El disfrute democrático del ocio es una de las grandes conquistas sociales del siglo xx y un logro para todos, incluidas las personas con discapacidad. No es casual que *El Derecho al Ocio*¹ haya sido nuestra primera investigación en la Cátedra de Ocio y Minusvalías. Me consta que es un derecho fácil de entender, pero complicado de llevar a la práctica. Las propuestas sobre la equiparación de oportunidades que se han ido realizando en los últimos años, llevadas a cabo por organismos como la ONU, UNESCO, Consejo de Europa, OMT y otras instituciones internacionales, estimulan a los estados para la integración de las personas con discapacidad mediante la participación en todos los ámbitos de la vida, entre los que se contempla expresamente el ocio en sus manifestaciones culturales, deportivas, recreativas, turísticas o de cualquier otro tipo.

Es una afirmación genéricamente reconocida que la educación es uno de los elementos esenciales para que la igualdad de derechos sea algo realmente posible, pero resulta frecuente identificar educación con una etapa de la vida o con la preparación para el mundo laboral. Las reflexiones que siguen se van a centrar en el desarrollo de argumentos que defienden otros puntos de vista y que, a mi modo de ver, iluminan el papel de la Educación del Ocio en la equiparación de oportunidades.

Partiendo de los planteamientos que se realizan en el primer capítulo, sobre ocio y educación de ocio, este apartado final aborda la inci-

¹ Véase S. GORBEÑA, V. J. GONZÁLEZ Y Y. LÁZARO, *El Derecho al Ocio de las personas con discapacidad*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1997.

dencia de este tipo de educación en el periodo escolar y en la educación de adultos. En una segunda parte se retoman las ideas del capítulo dedicado a la orientación y se habla de ella en el ámbito de las personas con discapacidad. La Equiparación de Oportunidades requiere una educación en la que la orientación no sea un elemento extraño. De ahí que la reflexión conjunta sobre uno y otro contexto nos conduzca a unas líneas finales en las que se proponen pautas concretas de acción.

La educación del ocio en el periodo escolar

Gran parte de los programas de normalización e integración, tanto a nivel escolar como a otros niveles de actuación, no han prestado la suficiente atención al papel que tiene el ocio en la vida de cualquier ser humano. Tampoco han demostrado sensibilidad hacia la función que puede desempeñar la Educación del Ocio en la equiparación de oportunidades. Así, se puede decir que la preocupación de padres y profesores ha estado focalizada, en muchos casos, por el aprendizaje, entendido el término aprender sólo en un sentido utilitario: leer, escribir, números, etcétera, y olvidando que también se puede aprender a jugar, divertirse, festejar, mirar la vida en positivo o entender lo que una experiencia de ocio tiene que ver con la vida de los otros. Se puede decir que se ha valorado más el tiempo de clase que el del recreo, o la actividad escolar que la extraescolar. Es como si nos empeñásemos en afirmar que un momento de vida es más valioso que otro o que una parte de nosotros tiene menos importancia que las demás. Las vacaciones o los fines de semana son momentos cada vez más valorados por jóvenes y adultos, entendiendo que son tiempos de libertad en los que podemos llevar a cabo aquello que nos ilusiona. Y sin embargo, cuando pensamos en los otros, máxime si son niños o personas con discapacidad, a menudo se entiende que este es un tiempo que hay que ocupar en algo útil o, en todo caso, buscar algo en lo que se puedan entretener. De este modo, el ocio se reduce a un nivel de pasatiempo, de diversión que no sea nociva; en vez de pensar, como muchas veces pensamos para nosotros mismos, que puede ser un tiempo de autorrealización y una ocasión de expansión y desarrollo personal.

L. Brown, en *Criterios de funcionalidad*², cuenta que la ley de apoyo a la integración social de las personas con minusvalías propició, en

² L. BROWN, *Criterios de Funcionalidad*, Ediciones Milán/Fundació Catalana Síndrome de Down, Barcelona, 1989.

Estados Unidos, que padres, maestros y demás personal educativo tuvieran, por primera vez, encuentros constructivos para intercambiar información sobre las necesidades individuales de la mayoría de los escolares con discapacidades importantes. Uno de los temas que emergió en los encuentros fue la preocupación por el desarrollo de estas personas en ámbitos extraescolares³. Se vio que a los padres les interesaba mucho conocer lo que ocurría con sus hijos en las áreas escolares tradicionales, pero su interés no era menor al pensar en los ámbitos en los que podían moverse después de la jornada escolar, en los fines de semana o en las vacaciones. De esta preocupación surgió el desarrollo de un objetivo claro, la necesidad de programas educativos capaces de estimular habilidades, actitudes y conocimientos que facilitasen la integración en estas áreas.

En relación con este tema, quisiera destacar algunos puntos que cuando leí por primera vez la «Guía europea de buena práctica»⁴ llamaron mi atención.

Uno de ellos se refiere al párrafo 3 de la integración educativa; allí se destaca que «los alumnos tienen derecho a que sus necesidades educativas especiales se determinen, evalúen y satisfagan», especificando a continuación que esas necesidades especiales de los alumnos discapacitados deben contemplarse «a la luz de todo el contexto educativo y social de la persona», es decir, que, como más adelante se añade, se han de «tener en cuenta sus capacidades y deseos y no centrarse nunca, de manera simplista, en sus disposiciones y dificultades». Ello nos conduciría a plantear cualquier enfoque educativo desde una visión holística, es decir, en su totalidad. La integración requiere ante todo un conocimiento de las necesidades y posibilidades personales, no sólo de las deficiencias. De ahí que los alumnos con necesidades especiales «deberían tener un proyecto curricular completo y equilibrado» en el que se mantuviesen «unos objetivos generales comunes para todos los alumnos»⁵. Un enfoque holístico no se refiere sólo a la actuación educativa en el ámbito escolar, sino que requiere tener en cuenta todos los aspectos de la vida familiar, social o escolar de la persona. Esto no puede llevarse a cabo sin la participación y coordinación de todos los agentes educativos que se ocupan, en este caso, de la persona con minusvalía.

³ *Idem*, pp. 108-109.

⁴ Guía europea de buena práctica. *Hacia la igualdad de oportunidades de las personas discapacitadas*, Programa Helios II, Comisión Europea, 1993.

⁵ *Idem*, p. 44.

Dentro de este mismo apartado de integración educativa, considero que conviene recordar la recomendación de Helios II, cuando dice que los recursos educativos «deberán facilitar la transición entre las distintas fases educativas y hacia la vida adulta». Con el fin de conseguir unos resultados educativos aceptables, la «Guía europea de la buena práctica» hace patente la necesidad de apoyo a escuelas, profesores y educadores que lleven a cabo una función con personas con necesidades especiales. El documento propone una serie de funciones y tareas que, leídas desde la Educación del Ocio, podrían ser un excelente punto de referencia. El punto primero, sobre «enseñanza especializada», pudiera ser entendido como la necesidad de ser educados en temáticas de ocio desde las posibilidades y potencialidades de cada cual, sin perder de vista que el ocio es una experiencia humana común a todas las personas y que, en la medida que seamos conscientes de ella, estaremos en mejores condiciones de transformarla en una vivencia de mayor calidad. La consideración de la Educación del Ocio como parte imprescindible de la educación integral hace necesario que al poner en marcha las siete funciones restantes propuestas por Helios II se haga también una lectura desde el ocio. Es evidente que, desde la necesidad de llevar a cabo experiencias de ocio de calidad, resulta necesario el asesoramiento sobre cuestiones legales, el seguimiento y evaluación de las prácticas integrales, la colaboración de equipos y tecnologías especializadas, la formación continua de profesores y educadores, la diferenciación del proyecto curricular, la innovación, investigación y desarrollo de nuevas iniciativas; así como la creación de redes de escuelas y profesores, a lo que yo añadiría de asociaciones de padres y de experiencias comunitarias.

Helios II dice explícitamente que «la necesidad de integración de una persona con necesidades educativas especiales se aplica a todas las facetas de la vida. La educación para la integración es un proceso continuo que afecta a todos los estudios y aspectos de la vida del ser humano». De ahí el proceso de integración que propone, pensando en que cualquier persona con necesidades educativas especiales, avance «progresivamente a la autonomía, la determinación de la propia vida y la participación en los diferentes aspectos de la vida en la comunidad»⁶. Estas referencias tomadas directamente de la «Guía europea de la buena práctica» aclaran suficientemente que la Educación del Ocio está o debiera estar planteada como proceso de mejora

⁶ *Idem*, p. 51.

total y no sólo desde el punto de vista de los saberes escolares. Es más, no se refiere a una educación o a una integración sólo en el momento escolar, sino que se plantea la necesidad de una educación continua y de una integración en todos los ámbitos de la vida. Lo que es tanto como decir que, en el momento actual, no se puede ignorar la importancia de los hábitos de ocio. Todo este planteamiento se aclara más tarde cuando, al referirse a la educación de adultos discapacitados, la Guía propone que «sería conveniente establecer un curso educativo permanente que les permita dar el salto de la escuela a la comunidad»⁷.

La obligación del sistema educativo de adaptarse a las capacidades y necesidades de cada estudiante es un concepto sociológicamente nuevo; aunque responde a los principios pedagógicos de renovación proclamados a lo largo de este siglo. Como señala August Dens en su comentario al artículo 6 de las Normas Uniformes (*Helioscope*), «una cosa es que determinados estados miembros hayan consagrado legalmente este principio, y otra muy distinta es que existan casos de currículos adoptados y disposiciones organizativas flexibles». Dens considera que el principal desafío de cara a la educación integrada radica en que debiera ser una reforma intramuros, es decir, «desarrollar una escuela para todos que lleve la educación completa a cada aula». Respecto a la necesidad de apoyo y asistencia que permita llevar a cabo los necesarios cambios educativos, el autor piensa que «la aplicación de las normas uniformes requiere fundamentalmente personal de apoyo que se dedique a asistir a las escuelas ordinarias en ampliar progresivamente su oferta asistencial y en reunir las condiciones necesarias de integración en cada clase, sin que por ello se socave el papel central del profesorado»⁸.

Me pregunto si ese personal de apoyo no debiera estar formado también en temáticas de ocio y en modelos de actuación educativa no formal. Si la igualdad de oportunidades quiere estar presente en y desde la escuela, parece conveniente abrir un debate sobre cuál debiera ser el papel de la Educación del Ocio en el periodo escolar. Junto a ello, veo la necesidad de coordinación de las medidas propuestas y los agentes responsables, tanto de los propios del sistema educativo como de los ajenos al mismo. Porque, como se aconseja en *Helios II*, las medidas educativas deben coordinarse con los programas formulados en otras áreas de la sociedad.

⁷ *Idem*, p. 20.

⁸ A. DENS, «Educación», *Helioscope*, n.º 6, invierno 1995, pp. 16-17.

¿Cómo debiera ser la educación del ocio en la edad escolar?

Siguiendo la filosofía de la integración defendida durante los últimos años, la Educación del Ocio para el niño/a con minusvalía debería ser, en principio, la misma que para el resto de los/as alumnos/as del centro aunque, como se hace en los demás temas, adaptada a las características de cada cual. La introducción del ocio como actuación escolar podría ser, de paso, un apoyo que, partiendo de los recursos del servicio de integración, pudiera prestarse al resto del alumnado. En realidad este es un tema escasamente tratado hoy, y mucho menos de una manera global.

Si anteriormente he defendido que la vivencia de ocio debiera basarse en un sustrato de valores, ahora quisiera referirme a la implicación transversal y global que esta idea requiere a la hora de su práctica educativa. Los valores de fondo que sustentan la experiencia de ocio humanista son valores genéricos: alegría, libertad, autodeterminación, autoconocimiento, respeto, felicidad... No son, como puede apreciarse, valores exclusivos, sino que son valores compartidos. Este hecho confirma la necesidad de su integración educativa y su complementariedad, que no es lo mismo que secundariedad respecto de otras intervenciones escolares. La Educación del Ocio en la edad escolar debiera formar parte de los Proyectos Educativos de Centro, incluyéndose en sus objetivos generales y reflejándose tanto en los Proyectos Curriculares como en los planes de actividades complementarias y extraescolares.

Lo cierto es que, a partir de la implantación de la LOGSE, la Educación del Ocio forma parte de los contenidos curriculares de no pocas áreas, tanto de enseñanza primaria como de secundaria. Forma parte, más específicamente, de las áreas de expresión artística, de música y deportes; pero también de las áreas de lenguaje, sociales y de núcleos de conocimiento referidos al entorno o al conocimiento de sí mismo. Bastantes temas transversales, como es el caso de la educación para la salud o para el consumo, resultan difíciles de realizar sin enfrentarse a contenidos, hábitos y comportamientos relacionados con el ocio.

La planificación transversal y global de la Educación del Ocio en las escuelas potenciaría la acción que se realiza en las aulas y aumentaría la calidad de la intervención educativa no formal que se lleva a cabo en los centros. Me refiero a la acción educativa que puede tener lugar en los recreos, las excursiones y visitas, la biblioteca, las fiestas escolares u otras actividades complementarias. A ello habría que añadir una oferta más personalizada y atractiva en el período extraesco-

lar y un proceso de reflexión sistemático en el que cada alumno vaya perfilando el mundo personal de sus aficiones y *hobbies*.

La educación del ocio en adultos

He dicho antes que la Educación del Ocio no se refiere sólo al ámbito escolar, sino que forma parte del proceso educativo a lo largo de la vida. Si se quiere que las «personas con discapacidad puedan participar plenamente en la sociedad y disfrutar de los derechos humanos en condiciones de igualdad», como indica el preámbulo de las Normas Uniformes⁹, la acción educativa debe ir más allá de las aulas. La participación de las personas con discapacidad en las actividades culturales en condiciones de igualdad debiera traducirse en lo siguiente:

- Tener la oportunidad de utilizar la capacidad creadora, artística e intelectual, tanto en beneficio propio como en el de la comunidad.
- Promover el acceso de las personas con discapacidad a los actos y servicios culturales (teatros, museos, cines, bibliotecas...).
- Desarrollo y utilización de medios técnicos para el acceso a la literatura, cine, etcétera.

Si queremos que esto sea posible, hemos de pensar en el desarrollo de una serie de aspectos que se incluyen en la concepción actual de la formación permanente. Una parte de ella es la Educación del Ocio. En cualquier caso, considero que al hablar de la Educación del Ocio en los adultos con minusvalías conviene diferenciar entre el ámbito educativo en sí mismo y el de los servicios de rehabilitación.

Ámbito educativo

Las Normas Uniformes nos recuerdan que la educación es uno de los aspectos que impiden o determinan que las personas con discapacidad participen en las actividades que se organizan en la sociedad¹⁰. Un rápido repaso a las bases de datos más conocidas en los ámbitos

⁹ *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Naciones Unidas, Departamento de Coordinación de Políticas y de Desarrollo Sostenible, Nueva York, 1994, p. 15.

¹⁰ *Idem*, artículo 18, p. 10.

de Educación y Ocio, como es el caso de ERIC, LORETO, LRTA, FRANCIS, etc., nos puede demostrar rápidamente que la Educación del Ocio no se limita a preocupaciones escolares o familiares, sino que es un tema muy relacionado con los distintos servicios de ocio que se ofertan en la comunidad.

A pesar de la posible continuidad que pudieran tener las prácticas de ocio en la biografía de una persona, cada periodo de la vida exige una adaptación, una redefinición del ocio y, en cierta medida, un redescubrimiento. De modo que limitar la intervención educativa en ocio al periodo de escolaridad obligatoria sería solamente el inicio de la solución al problema. Cualquier persona con discapacidad tiene derecho a participar en la amplia gama de actividades de ocio que se ofertan desde comunidades e instituciones locales y estatales, pero el ejercicio de este derecho aumenta la necesidad de preparar a estas personas para que estén en disposición de asumir eficazmente las distintas funciones que se han de llevar a cabo en las diferentes prácticas de ocio.

Willy Faché ha estudiado la relación que existe entre la Educación del Ocio y el mundo de los adultos¹¹. Él nos recuerda que aunque al inicio de la intervención educativa con personas adultas la preocupación se centraba en el desarrollo de habilidades que les permitiesen mejorar su situación laboral, hace años que los objetivos fueron evolucionando hacia intereses más relacionados con la vida activa y la participación en ocio.

Independientemente del éxito que han ido alcanzando los talleres en los que se aprenden habilidades directamente encaminados a prácticas de ocio, como es el caso de los talleres de pintura, encuadernación, fotografía y otros; para muchas personas se ha convertido en una experiencia de ocio el mero hecho de seguir aprendiendo y estudiando aquello que siempre les gustó aprender. Tal es el caso del programa «Ocio Cultural Universitario» que desde hace unos años se viene impartiendo en la Universidad de Deusto, o programas de similar diseño que proliferan en instituciones varias. De este modo nos encontramos con la paradoja de que la educación no es sólo Educación del Ocio, en el sentido de que habilita a los participantes de programas y cursos para una mayor profundización y disfrute en nuevas áreas de ocio, sino que además convierte en ocio al aprendizaje y al proceso formativo en sí mismo.

¹¹ W. FACHÉ, «Leisure Education in community systems», en H. RUSKIN y A. SIVAN, *Leisure Education. Towards the 21st Century*, Brigham Young University, Provo, Utah, 1995, pp. 51-78.

Payne¹² llegó a la conclusión, tras un proyecto de investigación en educación de adultos, que la accesibilidad y la igualdad de oportunidades son aspectos esenciales a la hora de considerar que estas intervenciones educativas sean realmente una forma de ocio. Debemos pensar que la potenciación de acciones formativas como modalidad de ocio no es una inversión similar a otra cualquiera, dado que se trata de elevar el nivel cultural de una comunidad y de aumentar su potencialidad de mejora, con todos los beneficios secundarios que ello reporta. En el caso de las personas con minusvalía los beneficios podrían ser aún mayores, además de lo que estos nuevos ámbitos de encuentro pueden suponer en el mundo de la integración.

La armonización de posicionamientos innecesariamente antagónicos como es el caso de la «democratización de la cultura» y «democracia cultural», debiera conducir a la cooperación de instituciones con objetivos complementarios. Museos, bibliotecas, centros de educación de adultos, centros musicales, deportivos, recreativos, debieran coordinar más acciones con el fin de promover un ocio formativo de mayor calidad, encuadrado en los planteamientos del desarrollo comunitario. Ello facilitaría que se llevaran a cabo algunas recomendaciones de las Normas Uniformes, como que «los programas de educación pública reflejen en todos sus aspectos el principio de plena participación e igualdad», o la posibilidad de que se promueva una mayor toma de conciencia de estos temas en los programas educativos sobre la capacitación de educadores y profesionales que los llevan a cabo¹³.

Rehabilitación

Hace tiempo que la Educación del Ocio forma parte de programas de rehabilitación de personas discapacitadas. En el área de ocio terapéutico, tan desarrollada en países como Norteamérica, el reconocimiento de la importancia de estos programas es cada vez mayor. Una referencia obligada, hablando de estos modelos de intervención, es el libro de C.A. Peterson y S.L. Gunn sobre *Ocio Terapéutico*¹⁴. Dichos

¹² J. PAYNE, «Understanding adult education and leisure», en *Leisure Studies*, n.º 10, 1991, pp. 149-162.

¹³ *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Naciones Unidas, Departamento de Coordinación de Políticas y de Desarrollo Sostenible, Nueva York, 1994, apartado Y, párrafos 4, 8 y 9.

¹⁴ C.A. PETERSON y S.L. GUNN, *Therapeutic recreation program design: Principles and procedures*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, 1984.

autores consideran que la Educación del Ocio debiera formar parte de los servicios terapéuticos, con la misión de desarrollar y ayudar a adquirir habilidades relacionadas con el ocio, pero también actitudes y conocimientos. Sus programas de acción subrayan la importancia del desarrollo personal en ocio, para lo cual afirman que se requieren unos profesionales adecuadamente preparados, capaces de generar procesos internos de mejora en los participantes. Junto al conocimiento del ocio, la autoconciencia y el desarrollo de actitudes de ocio y juego, se destaca la importancia de la preparación para la participación, el desarrollo de la interacción social y la profundización de los recursos y oportunidades de ocio, entendidos estos en su más amplio espectro, es decir, desde las posibilidades personales y familiares hasta la disponibilidad de recursos a nivel comunitario, regional o estatal.

La propuesta de Peterson y Gunn me parece muy importante para entender el papel que puede desempeñar la Educación del Ocio en la equiparación de oportunidades, porque su propuesta desciende a lo concreto, hasta diseccionar cada uno de los requisitos que hacen posible la práctica de una actividad de ocio, aplicando la acción educativa allí donde aparece la dificultad. Toda experiencia de ocio se hace realidad en virtud de unos condicionantes:

- físicos, como la posición, coordinación o aguante de una parte o de todo el cuerpo.
- cognitivos, conocimiento de reglas, verbalización de fórmulas o lenguajes específicos.
- sociales, de interrelación y comunicación.
- afectivos y emocionales, alegría, frustración, miedo.

Una actividad de ocio está igualmente determinada por la edad, el número de participantes, los recursos disponibles, etc. El papel de la Educación del Ocio será trabajar en todos y cada uno de estos aspectos, con el fin de que se haga posible una real equiparación de oportunidades. El educador deberá adecuar sus programas a unos objetivos enmarcados en planteamientos reales, que eviten la frustración de las personas a los que se destinan.

La Educación del Ocio debiera ahondar en el desarrollo de la autonomía, ayudando a profundizar en la elección y jerarquización de valores. Este es un camino difícil: resulta más sencillo poner en marcha programas destinados a llenar el tiempo y entretener. Sin embargo, desde mi punto de vista el reto está en que cada cual, en la medida de sus posibilidades, vaya aumentando su capacidad de satisfacción, al tiempo que profundiza en la importancia de la elección. No es lo mismo hacer una cosa que otra, ni tampoco es igual

sentirse bien de uno u otro modo. En ocio, lo mismo que en las demás experiencias humanas, hay acciones que son más aceptables que otras, que nos desarrollan más que otras, que nos realizan más o que nos permiten descansar mejor. El cometido de la Educación del Ocio no es imponer, sino ayudar a que cada persona descubra sus mejores opciones.

En la introducción a las «Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad» se señala que, además de las condiciones generales de vida y de las políticas sociales y económicas seguidas en las diferentes épocas, hay circunstancias que han influido de modo especial en las condiciones de vida de este grupo de personas. Entre ellas se destaca «la ignorancia, el abandono, la superstición y el miedo». Más adelante se continúa diciendo: «gracias a la educación y a la rehabilitación, esas personas se han vuelto cada vez más activas y se han convertido en una fuerza motriz en la promoción constante de la política en materia de discapacidad»¹⁵.

Si, de acuerdo con las Normas Uniformes (artículo 3), la rehabilitación debiera ser un campo para atender las necesidades reales de las personas con el fin de hacer posible el «fomento de la autonomía» y los «principios de participación e igualdad», la incorporación de determinados programas de Educación del Ocio a estos servicios permitirían ampliar su eficacia abriendo nuevos horizontes de desarrollo e implicación. Si el objetivo último de la rehabilitación es que las personas con discapacidad estén en condiciones de alcanzar y mantener el estado funcional óptimo¹⁶, hemos de pensar que este es un proceso que afecta a cualquier aspecto importante de la vida, entre los cuales está el ocio.

Orientación, ocio y discapacidad

Antes se ha dicho que la relación entre Ocio y Orientación es un campo casi inexplorado. Lo que ocurre con las personas con discapacidad es el reflejo de esta situación general. No obstante, existe una diferencia esencial que permite pensar en unos resultados más esperanzadores en los próximos años. Me refiero a la mayor sensibilidad

¹⁵ *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Naciones Unidas, Departamento de Coordinación de Políticas y de Desarrollo Sostenible, Nueva York, 1994. Antecedentes y necesidades, p. 5.

¹⁶ *Idem*, artículo 23, p. 11.

desarrollada en los entornos personal e institucionales cercanos a estas personas. También a los avances de tipo legislativo, normativo y actitudinal experimentados en los últimos años, así como a la creciente investigación que se lleva a cabo en los países desarrollados, especialmente en Estados Unidos.

Desarrollo e integración

En primer lugar hay que decir que la experiencia de ocio es algo a lo que tiene derecho cualquier persona con discapacidad, como cualquier otro ciudadano. Pero es más, se podría decir incluso que en ellos es algo aún más necesario, dado el efecto equilibrador, compensador y beneficioso al que me he referido antes. El ocio es, además, un ámbito positivo y estimulante que aparece como medio idóneo para el desarrollo personal y para la integración y normalización de estas personas. Almudena Espinosa y otros, en *Iguals, pero diferentes*¹⁷, señalan que las actividades de ocio son nuevas oportunidades de desarrollo que se suman a la labor que se puede llevar a cabo en la escuela y la familia. Esto es así por una serie de razones, de las que destaco las que siguen:

- El aprendizaje no reglado y su mayor flexibilidad.
- Las menores expectativas familiares y sociales.
- La posibilidad de alcanzar hábitos y responsabilidades diversas.
- El desarrollo de la sociabilidad a través de la participación.
- El desarrollo de actitudes positivas y lúdicas.
- La posibilidad de potenciar diferentes formas de expresión y comunicación entre distintas personas y en distintas ocasiones.

Estas y otras reflexiones, como las que se encuentran en el libro de Lou Brown y colaboradores¹⁸, llaman la atención de los educadores sobre la importancia de las prácticas de ocio de estos niños y niñas, a las que se les ha prestado poca atención educativa en el proceso de integración escolar. Para este autor el «ocio es tan importante como cualquier otro apartado del curriculum» y «no se puede seguir invirtiendo más tiempo y energía para la formación profesional, el

¹⁷ A. ESPINOSA y otros, *Iguals pero diferentes. Un modelo para la integración en el tiempo libre*, Editorial Popular/Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, 1995, p. 45.

¹⁸ L. BROWN, *Criterios de funcionalidad*, Ediciones Milán, Barcelona, 1989, p. 110. Traducido por la Fundación Catalana Síndrome de Down.

aprendizaje de la lengua, de las matemáticas, de la lectura, o el desarrollo motor, a costa de ignorar el desarrollo de las habilidades recreativas o de ocio».

Aspectos de intervención educativa en ocio

Partiendo de las afirmaciones anteriores, Brown propone diecinueve factores que hay que tener en cuenta a la hora de elaborar un currículum creativo para estudiantes con discapacidad intelectual. Sólo me voy a referir aquí a aquellos que pueden resultar útiles a la hora de pensar en una orientación en o para el ocio con este tipo de personas. Dedicaré unos comentarios a la adecuación cronológica, la participación máxima-mínima, los ámbitos, las preferencias, decisiones de los padres y las preferencias de los estudiantes¹⁹.

El factor de adecuación a la edad cronológica se fija en el hecho de que, aunque las habilidades de los estudiantes con discapacidades intelectuales no sean las mismas de los niños de su edad, es injusto que los situemos continuamente con otros alumnos más jóvenes que ellos. Al pensar y organizar las actividades de ocio convendría tener en cuenta la edad cronológica tanto en las interacciones con los compañeros como en los objetivos y en los mismos materiales utilizados. No se trata de forzar una igualdad irreal, sino, al menos, de ofrecer la oportunidad, aunque sea parcialmente, en alguna de las muchas posibilidades que se presentan en función de la edad cronológica.

Refiriéndose a la participación máxima-mínima, Brown destaca que «hay una participación adecuada para cada individuo»²⁰ que no está necesariamente relacionada con unos máximos o mínimos estandarizados. Existe la posibilidad de que los estudiantes con minusvalías se les puedan enseñar eficacia y formas sociales adecuadas en distintas situaciones relacionadas con las prácticas de ocio. También puede existir un entrenamiento y un aumento de motivación para que este tipo de estudiantes se involucren más en sus prácticas de ocio y, consiguientemente, consigan unos mejores resultados de los que conseguirían si se les dejase libremente. «Un plan recreativo o de ocio global, a largo plazo e individualizado, debe contener programas sistemáticos designados para garantizar que se enseñe a todos y cada uno de los estudiantes con discapacidades intelectuales importantes a

¹⁹ Estos factores están en las pp. 112-133.

²⁰ *Idem*, p. 116.

participar con diferente intensidad en distintos ámbitos y actividades recreativas o de ocio, intentando, por ejemplo, que siempre se esfuercen al máximo.»²¹

Sobre el número de ámbitos se señala que todo el mundo lleva a cabo sus experiencias de ocio en una amplia variedad de ámbitos, ¿por qué no ocurre igual con las personas discapacitadas? Una propuesta educativa de ocio debe preocuparse de que los estudiantes sepan desenvolverse en una extensa gama de ámbitos y en un amplio abanico de posibles actividades.

Respecto a las preferencias de padres y alumnos, Brown propone algunas consideraciones como las que siguen:

- A los padres les cuesta mucho renunciar a su papel protector y supervisor a medida que sus hijos crecen; esto se acrecienta con los hijos discapacitados. Reconociendo que en estos casos sea más justificable, hay que evitar que estas posturas limiten innecesariamente los espacios vitales recreativos y de ocio de sus hijos. Se ha de intentar con cuidado y escalonadamente que el acceso a nuevos ámbitos de ocio sea motivo de satisfacción y se corresponda con sus preferencias.
- Hay que dar por válida una regla general de ocio según la cual la elección personal de una determinada actividad proporciona mayor satisfacción y disfrute. También las personas discapacitadas tienen derecho a elegir. Esto implica que la comunidad educativa haga posible esta elección proporcionando ámbitos diversos de actividades.
- Dado que las personas con discapacidades mentales tienen dificultad para iniciar actividades recreativas nuevas o para cambiar de actividad, conviene enseñarles este tipo de actuaciones, en diferentes circunstancias y momentos. En cualquier caso y como norma general «todo estudiante debe participar en la medida de lo posible en la selección de personas, lugares, actividades, etc., que figurarán en su programa recreativo o de ocio»²².

Todos estos aspectos nos dan pautas específicas que completan las aportaciones generales incluidas en la primera parte de esta reflexión. A ellas añadiré finalmente otro conjunto de sugerencias que se pueden deducir a partir de varias investigaciones que se han llevado a

²¹ *Idem*, p. 118.

²² *Idem*, p. 126.

cabo en los últimos años en la Cátedra de Ocio y Minusvalías de la Universidad de Deusto²³.

Otras sugerencias para la orientación

Quiero adelantar que ninguna de estas investigaciones se ha realizado en contextos de orientación educativa, ni siquiera en contextos escolares. Recogen sondeos que tienen interés como pautas referenciales de actuación comunitaria. No obstante, y a falta de otros estudios cercanos en el campo del ocio y la discapacidad, considero que vale la pena dejar constancia de algunas de las propuestas a las que llegan. Los temas centrales de las investigaciones que voy a comentar son los equipamientos de ocio, la oferta de las asociaciones y las prácticas de ocio de las personas con discapacidad. Las tres plantean interrogantes que pueden resultarnos de utilidad a la hora de llevar a cabo la orientación.

Las «propuestas de mejora «que se sugieren en el trabajo llevado a cabo sobre **equipamientos de ocio**²⁴ se centran en la accesibilidad y, consecuentemente, supresión de barreras. Las cuestiones se agrupan en tres apartados: accesibilidad física, participación en general, y accesibilidad y participación en función del tipo de discapacidad. Dejaremos a un lado la accesibilidad física, por ser un tema secundario en la reflexión que nos ocupa, y destacaré algunas ideas de los otros apartados.

La investigación afirma que las barreras de participación no sólo limitan la posibilidad de experiencias de ocio de calidad, sino que también impiden el crecimiento personal que acompaña a su realización y experiencia. Una propuesta de ocio se hace más accesible incluyendo y permitiendo la ejecución de diferentes niveles de habilidades cognitivas y físicas, así como desarrollando una interacción cooperativa entre participantes con y sin discapacidad. A lo largo del trabajo se reitera que hablar de personas con discapacidad no nos remite a un grupo homogéneo con los mismos problemas y soluciones.

²³ La Cátedra de Ocio y Minusvalías es un foro de encuentro desde el que se fomenta la investigación, formación y documentación en temas de Ocio y personas con discapacidad. Está ubicada en el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto y se financia con el patrocinio de la ONCE.

²⁴ Y. LÁZARO FERNÁNDEZ, *Análisis descriptivo del acceso de las personas con discapacidad a los equipamientos de Ocio de Bilbao*, Cátedra de Ocio y Minusvalías, Universidad de Deusto, Bilbao, 1996.

De hecho, las dificultades de accesibilidad y participación de personas con discapacidad física o motórica son muy diferentes a las de quienes tienen discapacidad sensorial o psíquica.

Las pautas de ayuda y orientación para escolares con discapacidad física pueden resultar más evidentes y lógicas, puesto que se limitarán a situaciones de acceso físico o de manipulación y uso de objetos, que en ocasiones encontrarán fácil solución y otras más complicada. Respecto a la discapacidad sensorial, la investigación llama la atención sobre los lenguajes de signos y subtitulados, en el caso de la discapacidad auditiva, y sobre el acceso al conocimiento y a las realidades a través del tacto y la autodescripción en las discapacidades visuales. A menudo olvidamos que añadiendo pequeñas informaciones supletorias a los materiales, como es el caso de las cartas que incluyen braille o los balones con cascabel, abrimos puertas de acceso y participación en actividades de ocio a personas que no podrían acceder de otro modo.

En el caso de niños o adultos con discapacidad psíquica, la investigación que comento destaca la importancia de la actitud de la comunidad en la que se insertan. Este es un aspecto que se debiera trabajar tanto desde la tutoría como desde la orientación personalizada, puesto que las actitudes habituales hacía la integración de personas con esta discapacidad en las actividades de ocio es de rechazo o de indiferencia. La integración de las personas con discapacidad en la vida académica, deportiva, cultural, social y recreativa de los centros educativos es una empresa de todos, además de ser un indicador de desarrollo y humanidad; porque, como señala F. Martín Vicente²⁵, «las verdaderas diferencias se encuentran no en las personas, sino en la calidad y disponibilidad de las oportunidades».

La segunda investigación de la Cátedra de Ocio y Minusvalías, a la que me refiero seguidamente, se titula *Análisis descriptivo de la oferta de ocio de las asociaciones de y para personas con discapacidad en Bilbao*²⁶. Después de un marco teórico referencial y de un estudio de campo sobre la realidad que se señala en el título, el estudio culmina con una serie de recomendaciones y propuestas, alguna de las cuales paso a comentar aquí. Hay que tener en cuenta que el estudio se

²⁵ F. MARTÍN VICENTE, «Filosofía y objetivos de los programas deportivos para minusválidos psíquicos» en *Perspectivas de Rehabilitación Internacional*, INSERSO, Madrid, 1990, p. 241.

²⁶ Esta investigación estuvo dirigida por S. Gorbeña y realizada por Aurora Madañaga Ortuzar, contando con la colaboración del Área de Investigación del Instituto de Estudios de Ocio. Se finalizó en febrero de 1996

centra en unos ámbitos sumamente concienciados tanto en los temas de discapacidad como en los principios de normalización e integración. Esto significa que su experiencia puede ser punto de referencia tanto para la integración en centros escolares como en otros centros de ocio comunitarios.

Entre las conclusiones se señala que las asociaciones específicas abordan, con plena conciencia, tanto las funciones del ocio (especialmente las que señaló Dumazedier: Descanso, Diversión y Desarrollo), como los distintos ámbitos de actuación (turismo, cultura, deporte y recreación). Del análisis de la experiencia se puede deducir que las personas con discapacidad pueden participar en las mismas actividades y programas que se organicen para el resto de la población, siempre que se tenga en cuenta la adaptabilidad necesaria. En este sentido, se puntualiza que el tema de las adaptaciones ha estado y está mitificado en exceso. Las asociaciones especializadas no realizan adaptaciones generalizadas, salvo en actividades concretas y/o con personas con una discapacidad determinada. No se necesitan multitud de recursos específicos, sino, especialmente, creatividad y voluntad de integrar a las personas con discapacidad en la realización de las actividades. La investigación plantea unas sugerencias de mejora, destinadas a las asociaciones, que, en algunos casos, pueden resultar de interés a la hora de orientar la acción educativa de ocio de los niños con discapacidad. He aquí algunas:

- Fomentar un trabajo coordinado en equipo.
- Aumentar la comunicación y la colaboración de los centros escolares con las asociaciones de ocio especializadas.
- Centrar la atención en la calidad de las actividades de ocio, elaborando y aplicando instrumentos de evaluación que permita valorarlas tanto desde el punto de vista de los profesionales como de los usuarios.
- Ofrecer servicios personalizados en las experiencias de ocio, cuidando que sean flexibles.
- Implicar a las personas con discapacidad en las decisiones, organización y gestión de sus actividades de ocio.

La orientación educativa de las personas discapacitadas ha de considerar que el desarrollo integral posible en cada una de ellas no se consigue sin la integración y participación en los ámbitos de ocio y que esto, a su vez, no se produce por generación espontánea. Hay que tomar conciencia de que las prácticas de ocio requieren aprendizajes, actitudes y habilidades que sólo se van consiguiendo en la medida que las vamos planificando, estructurando y clarificando en los

programas de acción educativa. La experiencia de ocio es para cualquier persona una vivencia subjetiva que no puede valorarse desde niveles objetivos, ni tomando como referencia estándares de calidad. La integración en ocio no rechaza aprendizajes o prácticas en las que se agrupe a personas con un mismo tipo de discapacidad, pero entiendo que ese es sólo un medio para que se dé un paso más allá y se llegue a una integración normalizada. La integración de la persona con discapacidad en la comunidad no debiera acentuar los diferentes tipos de discapacidad existentes, sino los diferentes ámbitos de ocio, de modo que todos sean accesibles para todas las personas aunque de diferente modo.

Finalmente, la investigación sobre *Prácticas de ocio de las personas con discapacidad*²⁷, aunque es un estudio que se ha llevado a cabo con un grupo de personas adultas, llama la atención sobre nuestras carencias, en este caso de conocimiento ¿Cómo podemos asesorar, orientar o canalizar una acción educativa coherente sin tener un conocimiento objetivo de la realidad que tratamos? Lo cierto es que apenas sabemos nada de cómo piensan o viven el ocio las personas con discapacidad. Esto hace que se deban reseñar aquí los objetivos del trabajo que comentamos, porque entiendo que, además de ser válidos para un estudio similar con niños y adolescentes, también pueden ser de gran ayuda a la hora de orientar la acción educativa de ocio un centro escolar. Los objetivos eran estos:

1. Identificar las actividades de ocio que las personas mencionan cuando se les pregunta de manera abierta y cerrada.
2. Identificar quién organiza las actividades para conocer el nivel de autonomía en el ocio.
3. Conocer con quién se practican las actividades para saber si el contexto social es integrado o segregado.
4. Establecer dónde se practican las actividades para determinar si el contexto físico es integrado o segregado.
5. Cuantificar el nivel de satisfacción general con el ocio y la vivencia del aburrimiento.
6. Establecer si las personas afectadas perciben que el ocio tienen beneficios y de qué naturaleza son.
7. Conocer qué les gustaría hacer pero no hacen en su tiempo de ocio.

²⁷ Los resultados preliminares de esta investigación se presentaron en las III Jornadas de la Cátedra de Ocio y Minusvalías, celebradas en la Universidad de Deusto en mayo de 1997. Las Actas se encuentran actualmente en vías de publicación.

8. Analizar la demanda real, latente y la no demanda de actividades de ocio en los diferentes colectivos.
9. Determinar las barreras que las personas identifican como causantes de la imposibilidad de practicar actividades de ocio.
10. Conocer el papel de las asociaciones en la práctica de actividades de ocio.
11. Estudiar qué hacen las personas afectadas durante las vacaciones.

De los resultados considero oportuno señalar las cinco actividades de ocio que, desde un punto de vista porcentual, son las citadas y, consiguientemente, realizadas por los distintos grupos de personas con discapacidad que siguen:

Personas con discapacidad física:

1. Leer: 48 %
2. Ver la televisión: 35 %
3. Manualidades/bricolage: 33 %
4. Pasear: 27 %
5. Practicar un deporte individual: 26 %

Personas con discapacidad psíquica:

1. Pasear: 54 %
2. Ver la televisión: 52 %
3. Salir/estar con amigos: 31 %
4. Ir de copas, vinos, cenar: 28 %
5. Escuchar música: 27 %

Personas con discapacidad visual:

1. Pasear: 51 %
2. Salir/estar con amigos: 41 %
3. Programas de entretenimiento en televisión: 35 %
4. Escuchar música: 29 %
5. Leer (se entiende que en braille): 29 %

Personas con discapacidad auditiva

1. Pasear: 51 %
2. Salir/estar con amigos: 36 %
3. Practicar algún deporte individual: 30,5 %
4. Colaborar con asociación propia: 30 %
5. Ver la televisión: 26 %

Una breve observación de estos datos nos revela que, de momento, no podemos hablar de la plena participación e integración de las personas con discapacidad en los ámbitos de ocio. De modo que el

esfuerzo que se está dando para integrar a estas personas en la vida académica ha de extenderse también a las demás vivencias, y esto empezando desde la infancia. Desde el punto de vista de la orientación necesitamos tener más pautas de acción y más herramientas de trabajo desarrolladas y adaptadas. En este sentido, puedo adelantar que, en la Cátedra de Ocio y Minusvalías, se están validando escalas de intereses, actitudes, satisfacción y motivación de ocio que pueden ser de enorme interés tanto para la orientación en y para el ocio a nivel general, como para los distintos grupos de personas con discapacidad. Por el momento termino señalando cuatro pautas que destacan en las investigaciones que antes he comentado:

1. La vivencia de un ocio de calidad requiere una orientación y una educación del ocio adecuadas. Es necesario fomentar y profundizar en la vivencia de ocio en los centros educativos, ser permeables a las demandas de los escolares y favorecer la canalización de sus intereses.
2. La participación y autonomía personal en ocio es un proceso relacionado con cada persona; pero que se puede estimular y favorecer, en ningún caso imponer. La orientación personal permite crear y fomentar nuevos intereses.
3. La equiparación de oportunidades en ocio implica flexibilidad y apertura, de modo que todas las personas puedan participar, aunque no todos del mismo modo. El desarrollo de habilidades tales como autogestión del tiempo libre, uso de recursos del entorno, optimización de las posibilidades personales o la mejora de habilidades sociales, facilitan la vivencia de experiencias de ocio de calidad.
4. El ocio es algo personalizado, no responde a parámetros sociales, aunque puedan servir de referencia. En el caso de las personas con discapacidad es, además, una experiencia que afecta a las familias. Unos y otros debieran ser implicados en la planificación y
5. El desarrollo de los procesos.

Capítulo 6

Reflexiones finales y Bibliografía

Reflexiones finales

La Organización Mundial para el Ocio y la Recreación, WLRA, en su Carta Internacional para la Educación del Ocio dirigida a todos los gobiernos de la tierra, considera que la Educación del Ocio obtiene una función primordial en la reducción de las diferencias, así como a la hora de garantizar la igualdad de oportunidades y recursos. Por esta razón propone una acción coordinada de los gobiernos con asociaciones no gubernamentales, voluntariado, industria, instituciones educativas y medios de comunicación. Desde el punto de vista de la WLRA, la Educación del Ocio «es un proceso continuo de aprendizaje que incorpora el desarrollo de actitudes, valores, conocimientos, habilidades y recursos de ocio». Un proceso que ha de adaptarse a las necesidades y demandas concretas de los países y comunidades y, al mismo tiempo, un proceso que ha de tener en consideración los distintos sistemas sociales, culturales y económicos.

La Carta constata que aunque la Educación del Ocio viene siendo percibida, desde hace tiempo, como una parte importante del proceso de socialización y educación integral, lo cierto es que su práctica ha sido y sigue siendo reducida. Una razón puede estar en el hecho de que sea un ámbito educativo complejo, que afecta tanto a planteamientos educativos formales como no formales. También, la amplitud de los agentes educativos que actúan en él, puesto que afecta a familia, escuela y comunidad. La Carta trata de aclarar estos aspectos proponiendo el apoyo a tres líneas de acción con sus respectivas estrategias y programas determinados. Las líneas de acción que pro-

pone la WLRA son la Educación del Ocio en las escuelas, la Educación del Ocio en la comunidad y la preparación y formación de personas capaces de llevar a cabo la Educación del Ocio. Se considera que la puesta en marcha de las propuestas de acción de esta Carta permitirá que los beneficios del ocio sean accesibles para todos.

Si la Educación del Ocio tuviese como única finalidad el aprendizaje de actividades recreativas o el desarrollo de *hobbies*, el proyecto educativo no tendría una especial trascendencia. Pero el asunto es más complejo de lo que los estudios puramente sociológicos dan a entender. Como se ha visto, la Educación del Ocio es un proceso que está relacionado con el aprendizaje de habilidades y conocimientos, unido al desarrollo de actitudes y conductas que implican un mundo de valores y una capacidad de elección. La Educación del Ocio es un proceso lento y constante que tiene una importante incidencia axiológica y comparte fines educativos tales como la salud, la estabilidad emocional y el fortalecimiento de la personalidad. Distraerse, saber descansar o encontrar satisfacción en el conocimiento tiene relación con la maduración de la personalidad y la vivencia de alegrías y gozos difíciles de cuantificar.

La Educación del Ocio implica el desarrollo del conocimiento desinteresado, la acción gratificante, la revalorización de lo cotidiano y lo extraordinario, la vivencia creativa del tiempo, la libertad, la participación, solidaridad y comunicación. Como afirma Mundy, la Educación del Ocio debe ser un proceso que permita a cada cual identificar y clarificar sus propios objetivos y valores de ocio. Una aproximación que nos acerque a una mayor calidad de vida a partir del ocio. Ello nos conducirá a un conocimiento superior de nosotros mismos y al desarrollo de una mayor capacidad de elección y decisión personal. La Educación del Ocio es un proceso continuo, a lo largo de la vida, porque es algo que debe evolucionar con nosotros mismos, con nuestras necesidades, capacidades y experiencias. Su objetivo constante es aumentar las opciones individuales que nos proporcionen experiencias de un ocio de calidad.

Pienso que la Educación del Ocio debiera formar parte del currículo educativo consciente de cada centro, a fin de que sea tratada con la misma seriedad e importancia que otros objetivos académicos. Desde ese punto de vista defendemos unas actividades con sentido en el centro que se realizan y en consonancia con sus planteamientos educativos. Un plan con unos objetivos realistas, admitidos por la comunidad escolar, con un compromiso de continuidad y unas actividades evaluadas. No se trata de confundir aquí evaluación y calificación escolar, sino que me refiero a evaluación del proyecto, cada proyecto

en sí mismo, con sus ventajas y desventajas educativas, con sus beneficios y sus problemas. La experiencia demuestra que gran parte del éxito en Educación del Ocio depende del entusiasmo y el interés de un determinado profesor/a y desaparece cuando lo hacen sus promotores. Este es un aspecto interesante porque da frescura y dinamismo a las acciones, pero también corta su tradición y continuidad. Si una actividad arraiga, debe implicar al mayor número posible de personas de la comunidad escolar para evitar que desaparezca ante la primera dificultad.

Las actividades y proyectos de Educación del Ocio no debieran servir para adornar un proyecto pedagógico, sino para mejorar la oferta educativa real que responda a necesidades concretas. De ahí que deba ser desechada, por ingenua, la eventual competitividad o, en su caso, las rivalidades y tensiones que puedan desviar el aprovechamiento educativo de los escolares. Si consideramos que un centro educativo sólo tiene sentido en función de la educación, todo lo que en él se realice debiera proyectarse hacia la mejora personal o colectiva.

Todas estas consideraciones nos sitúan ante un concepto de educación que no se refiere sólo a la infancia, sino que afecta a todas las edades. En el ocio, como en la vida misma, estamos sometidos a un continuo proceso de cambio que requiere una sucesiva adaptación a cada edad y a cada circunstancia. La Educación del Ocio entendida como proceso personal y social no puede, ni debe, eludir la reflexión, el encuentro y la comunicación personal; sin que ello signifique la exclusión de lo grupal o la profundización en lo genérico.

La Educación del Ocio no puede quedar en una mera transmisión de conocimientos, ni en un acercamiento a los problemas específicos independientemente del resto de los temas personales o educativos. Hemos de considerar que los valores de fondo, que subyacen en toda experiencia de ocio, tienen una relación directa con la libertad, la autonomía, la autorrealización o la percepción de lo que agrada o desagrada a cada cual. De ahí que, partiendo de un marco global de referencia, la Educación del Ocio ha de incidir en el sujeto real de cada experiencia de ocio, que somos, en definitiva, cada uno de nosotros de forma individual y social.

La Educación del Ocio debiera conducir a la revisión de nuestras actitudes y al replanteamiento del papel que desempeña o puede desempeñar el ocio en nuestras vivencias; pero también a un cambio de actitudes hacia el ocio de los otros, hacia la incidencia de las prácticas de ocio en la sociedad y la misma globalización del fenómeno en el momento actual. Ello facilitaría el desarrollo del ocio solidario y la apertura de nuevos caminos de respeto e integración.

Antes de terminar quisiera señalar los ocho objetivos que propone la Carta WLRA para la Educación del Ocio en la comunidad. Cada objetivo está precedido de una o varias palabras clave y se ha formulado desde un punto de vista genérico, lo que permite múltiples lecturas y ámbitos de adaptación.

Los objetivos a los que me refiero son estos:

- Capacitación*: desarrollar la capacidad del individuo y del grupo para aumentar la calidad de vida durante el ocio y aumentar la autoorganización.
- Accesibilidad*: trabajar con los grupos existentes en la comunidad para minimizar las barreras y optimizar el acceso a los servicios de ocio.
- Aprendizaje de por vida*: promover el aprendizaje durante todo el ciclo de la vida humana como una meta viable.
- Participación Social*: crear oportunidades para desarrollar redes sociales necesarias para todos los seres humanos.
- Disminución de impedimentos*: proporcionar estrategias creativas a fin de minimizar los impedimentos para satisfacer las necesidades personales, familiares y de la comunidad.
- Inclusión*: desarrollar una comunidad incluyente reconociendo los aspectos multiculturales, socioculturales (desfavorecidos), de género, edad, habilidad y otros grupos constitutivos de la sociedad.
- Responsabilidad cívica y moral*: desarrollar un sentido de ciudadanía comunitaria nacional e internacional a través de una conducta de ocio responsable y seria.
- Preservación*: aumentar la conciencia de la preservación y conservación de los recursos naturales y culturales.

Estos objetivos vienen a concretar muchos de los aspectos señalados en las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades en educación. Mas allá de la integración en los centros y currículos de enseñanza oficial, quisiera destacar que en el artículo 6 de dichas Normas se señala que los programas de educación integrada basados en la comunidad son «un complemento útil para facilitar a las personas con discapacidad una formación y educación económicamente viables»¹.

¹ *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Naciones Unidas, Departamento de Coordinación de Políticas y de Desarrollo Sostenible, Nueva York, 1994, p. 25.

La igualdad de derechos y oportunidades, en lo que se refiere a los programas comunitarios de índole deportiva, recreativa, cultural, lúdica o turística, sólo puede garantizarse en la medida que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación² y, como señala D.Michailakis³, habría que profundizar en la desigualdad social que se genera entre una participación activa y una participación forzada hacia los límites, muy cercana a la exclusión.

La reivindicación de la igualdad de oportunidades para el disfrute del ocio es uno de los últimos y nuevos retos de las personas con discapacidad, pero será difícil llevarlo a cabo sin una coordinación de recursos, agentes y programas educativos en una misma dirección. Como se ha señalado aquí al inicio de estas páginas, el tema del ocio nos sitúa en un ámbito novedoso y actual pero, al mismo tiempo, en un fenómeno personal y social complejo. Parece necesario que tanto la escuela como la comunidad y los profesionales que nos sentimos implicados en el desarrollo de una sociedad más humana tomemos buena nota del papel que puede desempeñar en ello la Educación del Ocio.

Termino ya. La Educación del Ocio no se refiere sólo a la escuela y a nuestros escolares: nos afecta, de alguna manera, a cada uno de nosotros. La investigación ha demostrado que la participación de las personas en actividades de ocio contribuye al desarrollo de habilidades paralelas y a algo muy importante, al éxito en su ajuste comunitario. Hoy se entiende que la Educación del Ocio es una tarea a llevar a cabo a lo largo de toda nuestra vida⁴. Existe una continuidad entre las vivencias de ocio del niño y las del joven, el adulto y la persona mayor. La integración o la exclusión en temas de ocio tienen su inicio en la escuela, pero la vida cambiante que nos ha tocado vivir nos obliga a actualizar y reaprender nuestras acciones en cada momento de la existencia. Necesitamos una preparación para vivir un ocio auténticamente adulto y maduro, como necesitamos una preparación para vivir adecuadamente la jubilación, las vacaciones o cada periodo de nuestra vida. La Educación del Ocio es un ámbito privilegiado capaz de dar unidad a las diversas fases de nuestra vida.

² *Idem*, p. 12.

³ D. MICHAILAKIS, «When Opportunity is the Thing to be Equalised», *Disability and Society*, vol. 12, n.º 1, 1997, p. 18.

⁴ Cfr. el monográfico sobre «Leisure and Education» de la revista *World Leisure and Recreation*, vol. 39, n.º 2, 1997.

Bibliografía

- ALHEIT, P., «A provocative Proposal. From Labour Society to Learning Society», *Lifelong Learning in Europe*, n.º 2, Helsinki, 1996.
- ARTIGOT RAMOS, M., *La Tutoría*, I.C.E. de la Universidad Complutense/Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., Madrid, 1973.
- ASCARZA, V.F. y SOLANA, E., *Cuestiones pedagógicas*, El Magisterio Español, Madrid, 1912.
- AZNAR, G., *Trabajar menos para trabajar todos*, Ediciones HOAC, Madrid, 1994.
- BEM, D., «Self-perception theory», en L. BERKOWITZ, *Advances in experimental social psychology* (vol. 6), Academic Press, New York, 1972.
- BLASCO CANO, P., «Las actividades extraescolares, como escuela paralela y complementaria», *Educadores*, n.º 145, 1988, pp. 31-47.
- BRAMWELL, B. y otros, *Sustainable Tourism Management in Europe: Principles and practice*, Tilburg University Press, Tilburg, 1996.
- BROOKS, J.B., y ELLIOTT, D. M., «Prediction of psychological adjustment at age thirty from leisure time activities and satisfactions in childhood», *Human Development*, 14, 1971.
- BROWN, L. *Criterios de Funcionalidad*, Ediciones Milán/Fundació Catalana Síndrome de Down, Barcelona, 1989.
- BUSQUETS, M. D. y otros, *Los temas transversales*, Santillana, Madrid, 1993.
- BUSQUETS, M.D. y otros, *Los temas transversales. Claves de la formación integral*, Madrid, 1995.
- CAMPBELL, A., CONVERSE, P. y RODGERS, W.L., *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation, New York, 1976.
- CELORIO DIAZ, G., «Desde una transversalidad de trámite a una transversalidad renovadora», *Aula de Innovación Educativa*, n.º 51, pp. 31-36.
- CIREs, *La Realidad Social de España 1992-93*, BBV - Caja Madrid - BBK, 1994.
- CORIDIAN, Ch., HASSENFORDER, J., LESELBAUM, N., *Les rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir*, INIP, Collection Rapports de Recherches, n.º 6, 1984.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., *Beyond boredom and anxiety*, Jossey-Bass, San Francisco, 1975.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. & DOUGLAS, A.K. «Leisure and self-actualization», en B.L. DRIVER & P.J. BROWN & G.L. PETERSON (eds), *Benefits of leisure*. Venture Publishing, Inc., State College, 1991.
- CUENCA CABEZA (COORD), *El Ocio en el Área Metropolitana de Bilbao*, Área de Cultura y Turismo del Ayuntamiento de Bilbao, Bilbao, 1992.
- CUENCA CABEZA, M:
- , *Temas de Pedagogía del Ocio*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1995.
 - , «Adaptación del programa «Individually Guided Education» a los ciclos Inicial y Medio de E.G.B.», *Bordón*, n.º 251, 1984.
 - , «Concepción actual del Ocio y sus dimensiones», en *Minusval*, n.º 103, julio-agosto, 1996.

- , «Ocio y animación sociocultural» en J. TRILLA (coord.), *Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, Ariel, Barcelona, 1997.
- , *Educación para el Ocio*, Cincel, Madrid, 1986.
- DATTILO, J. y MURPHY, W.D., *Leisure Education Program Planning*, Venture Publishing, P.A., 1991.
- DE GRAZIA, S., *Tiempo, trabajo y Ocio*, Tecnos, Madrid, 1996.
- DE MIGUEL, A., *La Sociedad española 1994-95*, Edit. Complutense, Madrid, 1996.
- DENS, A., «Educación», *Helioscope*, n.º 6, invierno 1995, pp. 16-17
- Diario *El Mundo*. País Vasco, 24 de mayo de 1997.
- DIAZ ALLUÉ, M. T. *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*, Narcea, Madrid, 1989.
- DRIVER, B.L., BROWN, P.J. & PETTERSON, G.L. (eds), *Benefits of leisure*. Venture Publishing, Inc., State College, 1991.
- DUBIN, R. «Industrial worker's worlds: A study of central life interests of industrial workers», *Social Problems*, 3, 1956.
- DUMAZEDIER, J., *Hacia una civilización del Ocio*, Estela, Barcelona, 1964.
- EDWARDS, P. B., «Practice makes perfect leisure counseling», *Journal of Physical Education and Recreation*, 48 (4), 1977.
- EROSKI, Revista, «Extraescolares: todos de acuerdo, son muy convenientes», n.º 210, octubre, 1996.
- ESPINOSA RABANAL A. y otros, *Iguals, pero diferentes. Un modelo de integración en el tiempo libre*. Edit. Popular, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, 1995.
- FACHÉ, W., «Leisure Education in community systems», en H. RUSKIN y A. SIVAN, *Leisure Education. Towards the 21st Century*, Brigham Young University, Provo, Utah, 1995.
- FERMOSO, P., *Pedagogía Social. Fundamentación científica*, Herder, Barcelona, 1994.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, J. *Sistemática de los contenidos de la orientación personal*, tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid, 1981.
- FERNÁNDEZ TARRERO, M. T. y otros, *La tutoría en la educación secundaria*, Publicaciones I.C.C.E., Madrid, 1996, 3 vol.
- FLANAGAN, C., «A research approach to improving our quality of life». *American Psychologist*, n.º 33, 1978.
- FRANCH, J. y MARTINELL, A., *Animar un proyecto de educación social. La intervención en el tiempo libre*, Paidós, Barcelona, 1994.
- FRANCH, J. y MARTINELL, A., *L'animació de grups d'esplai i de vacances. Fer de Monitor*, Laia, 1986.
- GARCÍA HOZ, V., *Introducción general a una pedagogía de la persona*, Rialp, Madrid, 1993.
- , *Principios de pedagogía sistemática*, Rialp, Madrid, 1968.
- GIARINI, O. y LIETKE, P.M., *El dilema del empleo. El futuro del trabajo*, Fundación BBK, Bilbao, 1996.
- GLASSER, R., *Leisure: Penalty or prize?*, Macmilan, Londres, 1970.
- GORBEÑA, S., GONZÁLEZ, J. Y LÁZARO, Y. *El Derecho al Ocio de las personas con discapacidad*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1997.

- HAGGARD, L. M. y WILLIAMS, D. R., «Identity affirmation through leisure activities: leisure symbols of the self», *Journal of Leisure Research*, vol. 24, n.º 1, 1992.
- HELIOS II, *Guía Europea de la Buena Práctica*, n.º 1.
- ISO-AHOLA, S.E., *The social psychology of leisure and recreation*. Brown Company, Dubuque, 1980
- JACKSON, G., «Leisure despite constraint: the impact of leisure constraints on leisure participation», *Journal of Research*, vol. 23, n.º 4.
- JONES, A. J., *Principios de orientación y asistencia personal al alumno*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1961.
- KALISH, R., *La vejez. Perspectivas sobre el desarrollo humano*, Pirámide, Madrid, 1983.
- KELLY, J. R., *Leisure identities and interactions*, George Allen and Unwin, Londres, 1983.
- KENNEDY, D. W., SMITH, R. P. y AUSTIN, D. R., *Special Recreation. Opportunities for persons with disabilities*, Brown Publishers, 1991.
- KRIEKEMANS, A., «La educación del empleo de los ocios», en *Pedagogía general*, Edit. Herder, Barcelona, 1973, pp. 516-547
- KRIPPENDORF, J., *The holiday makers*, Heinemann International, Londres, 1992.
- LANSLEY, J. y PEARSON. M., *Preparación para la jubilación en los países de la Comunidad Europea*, Comisión de la Comunidad Europea, 1989.
- LÁZARO FERNÁNDEZ, Y., *Análisis descriptivo del acceso de las personas con discapacidad a los equipamientos de Ocio de Bilbao*, Cátedra de Ocio y Minusvalías, Universidad de Deusto, Bilbao, 1996.
- LINDER, D.E., COOPER, J. y JONES, E. E., «Decision freedom as a determinant of the role of incentive magnitude in attitude change», en *Journal of Personality and Social Psychology*, n.º 6, 1967.
- LOESCH, L. C., «Leisure Counseling with Youth», *The Counseling Psychologist*, 9.3, 1981.
- LUCINI, F. G., *Temas transversales y educación en valores*, Anaya, Madrid, 1994.
- MACLEAN, J.R., «Leisure and the quality of life», en T.T. CRAIG (Ed.), *The humanistic and mental health aspects of sports, exercise, and recreation*, American Medical Association, Chicago, 1976.
- MARTÍN GARCÍA, A.V., «Jubilación y Educación de Adultos», en J. GARCIA CARRASCO (coord.), *Educación de adultos*, Ariel, Barcelona, 1977.
- MARTÍN VICENTE, F., «Filosofía y objetivos de los programas deportivos para minusválidos psíquicos», en *Perspectivas de Rehabilitación Internacional*, INSERSO, Madrid, 1990.
- MARTIN, A.R. «Leisure and our inner resources», *Parks and Recreation*, marzo, 1975.
- MATTOS, DE L. A., *Compendio de didáctica general*, Kapelus, Buenos Aires, 1976.
- MCDOWELL, C. F. «Leisure Counseling: a review of emergenging concepts and Orientations», en A. EPPERSON, P. WITT Y G. HITZHUSEN (eds.), *Leisure Counseling: An Aspect of Leisure Education*, Thomas, Springfield, 1977.

- McDOWELL, C. F. *Leisure counseling: Selected lifestyle processes*, Center for Leisure Studies, Eugene, OR, 1976.
- McDOWELL, C. F., «Leisure: Consciousness, Well-Being and Counseling», *The Counseling Psychologist*, 9.3, 1981.
- McINTYRE, G. y otros, *Desarrollo turístico sostenible. Guía para planificadores locales*, O.M.T., Madrid, 1993.
- MELÉNDEZ, N., *¿Contribuye la recreación a la satisfacción del envejeciente jubilado?*, Universidad de Puerto Rico, 1991.
- MENDEL, W., «Leisure: A problem for preventive psychiatry», en *American Journal of Psychiatry*, 127, 1971, pp. 125-127.
- MENDÍA, R. Y PITARQUE, J.M., *Educación en el tiempo libre*, Instituto Pontificio San Pío X, Salamanca, 1975, 2 vols.
- MICHAILAKIS, D., «When Opportunity is the Thing to be Equalised», en *Disability and Society*, vol. 12, n.º 1, 1997.
- MUNDY, J. y ODUM, L., *Leisure Education: Theory and Practice*, John Wiley and Sons, Nueva York, 1979.
- NERICI, I. G., *Hacia una didáctica general dinámica*, Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- NEULINGER, J. *The Psychology of Leisure*, Charles C. Thomas, Springfield, IL., 1974.
- ORTEGA, F. «El Ocio como experiencia educativa», *Bordón*, n.º 198-99, octubre-noviembre 1973.
- OVERS, R.P., TAYLOR, S. Y ADKINS, C., *A vocational counseling in Milwaukee*. Curative Workshop of Milwaukee, Milwaukee, 1974.
- PARSONS, F., *Choosing a vocation*, Houghton Mifflin, Boston, 1909.
- PAYNE, J., «Understanding adult education and leisure», *Leisure Studies*, n.º 10, 1991, pp. 149-162.
- PETERSON, C.A. y GUNN, S.L., *Therapeutic recreation program design: Principles and procedures*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, 1984.
- PIEPER, J., *El Ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid, 1974.
- PONCE DE LEÓN, A. M., *Las actividades de Ocio y tiempo libre en el rendimiento escolar*, tesis doctoral, UNED, Madrid, 1996.
- PUIG, J. M. y TRILLA, J., *La pedagogía del Ocio*, Laertes, Barcelona, 1996.
- PUIG, J. M. y TRILLA, J., *Pedagogía del óci*, CEAC, Barcelona, 1985.
- RACIONERO, L., *Del paro al Ocio*, Anagrama, Barcelona, 1983.
- REQUEJO, A., «Animación Sociocultural en la tercera edad», en J. TRILLA (coord.), *Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, Ariel, Barcelona, 1997.
- Revista *ELRA* (European Leisure and Recreation Association), verano, 1994. . .
- Revista *WLRA* (World Leisure and Recreation Association), «Leisure and Education», *World Leisure and Recreation*, vol. 39, n.º 2, 1997.
- RIFKIN, J., *El fin del trabajo*, Paidós, Barcelona, 1996.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, E., *Tiempo libre y actividades extraescolares*, Anaya, Madrid, 1982.
- ROGERS, C.R., *Counseling and psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston, 1942.

- SAMDAHL, D.M., «A symbolic interactionist model of leisure: Theory and empirical support», *Leisure Sciences*, 10, 1988.
- SAMDAHL, D.M., y Kleiber, D.A., «Self-awareness and leisure experience», *Leisure Sciences*, 1, 1989.
- SÁNCHEZ CEREZO, S., (dir.), *Diccionario de Ciencias de la Educación*, 2 vols. Santillana, Madrid, 1983.
- SÁNCHEZ, S., *La tutoría en los centros docentes*, Editorial Escuela Española, Madrid, Tercera Edición, 1981.
- SCURATI, S., *L'Education extraescolastica, probleme e propective*, La Scuola, Brescia, 1986.
- SETIEN, M.^ª L., «El Ocio en la vida de los españoles», en CESC, *España 1994. Una interpretación de su realidad social*, Fundación Encuentro, Madrid, 1995.
- SIVADON, P. Y FERNÁNDEZ-ZOILA, A., *Tiempo de trabajo, tiempo de vivir. Psicopatología de sus ritmos*, Herder, Barcelona, 1987.
- SOUCY, C., «Consumo, sexualidad, tiempo libre», en *Tiempo Libre*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1970.
- SUE, R., *Le Loisir*, Presses Universitaires de France, París, 1980. (Existe una traducción en español publicada en el Fondo de Cultura Económica, México, 1992.)
- TINSLEY, H.E.A. y TINSLEY, D.J. «An Analysis of Leisure Counseling Models», en *The Counseling Psychologist*, 9.3, 1981.
- TRILLA, J., «Animación Sociocultural y educación en el tiempo libre», en A. PETRUS (coord.), *Pedagogía Social*, Ariel, Barcelona, 1997.
- TRILLA, J., «Instituciones de educación en el tiempo libre», en *Pedagogía social y educación no escolar*, Universidad del País Vasco, San Sebastián, 1989.
- VALDIVIA SÁNCHEZ, C., *La orientación y la tutoría en los centros educativos: cuestionario de evaluación y análisis tutorial*, Ediciones Mensajero, Bilbao, 1998.
- VV.AA., *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- VV.AA., *El Ocio*, Instituto Nacional de Consumo, Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid, ISBN-8486816-45-9.
- VV.AA., *Empleo y tiempo de trabajo: el reto de fin de siglo*, Departamento de Justicia, Economía, Trabajo y Seguridad Social del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1997.
- VV.AA., *Integración de las personas con minusvalías en actividades de tiempo libre*, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1990.
- VV.AA., *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, Departamento e Educación del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1992
- VV.AA., *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Introducción a la Etapa y Líneas Transversales*, Departamento e Educación del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1994, p. 44.
- VV.AA., *Empleo y tiempo de trabajo: el reto de fin de siglo*, Departamento de Justicia, Economía, Trabajo y Seguridad Social del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1997.

- VV.AA., *Vida Escolar*, número monográfico sobre Actividades Extraescolares, nºs 172-173, 1995.
- VV.AA., *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, Departamento de Coordinación de Políticas y de Desarrollo Sostenible, Naciones Unidas, Nueva York, 1994.
- VV.AA., *Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad*, Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía, ONU, Madrid, 1988.
- WEBER, E., *El problema del tiempo libre*, Editora Nacional, Madrid, 1969.
- WERTHEIMER, A., «Ocio. Un documento para debate» en VV.AA., *Integración de las personas con minusvalías en actividades de tiempo libre*, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1990.
- WERTHEIMER, A., «Consideraciones sobre el Ocio», *Siglo Cero*, n.º 134, 1991.
- WITT, J., CAMPBELL, M., y WITT, P.A., *A manual of therapeutic group activities for leisure education* (revised ed.), Leisureability Publications, Ottawa, Ontario, Canada, 1975.
- YANKOLOVICH, D., «The new psychological contracts at work», *Psychology Today*, 11 (12), 1978.

Documentos de Estudios de Ocio



Universidad de
Deusto

Deustuko
Unibertsitatea

