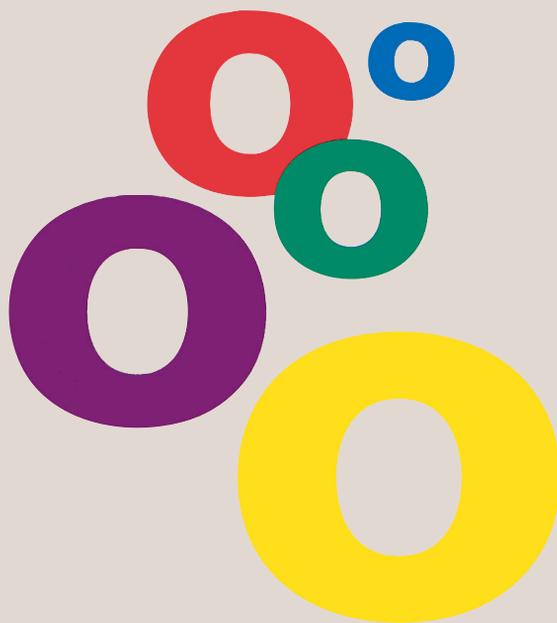


Cristina de la Cruz Ayuso (editora)

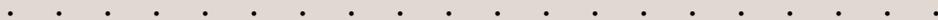
Educación del Ocio

Propuestas internacionales

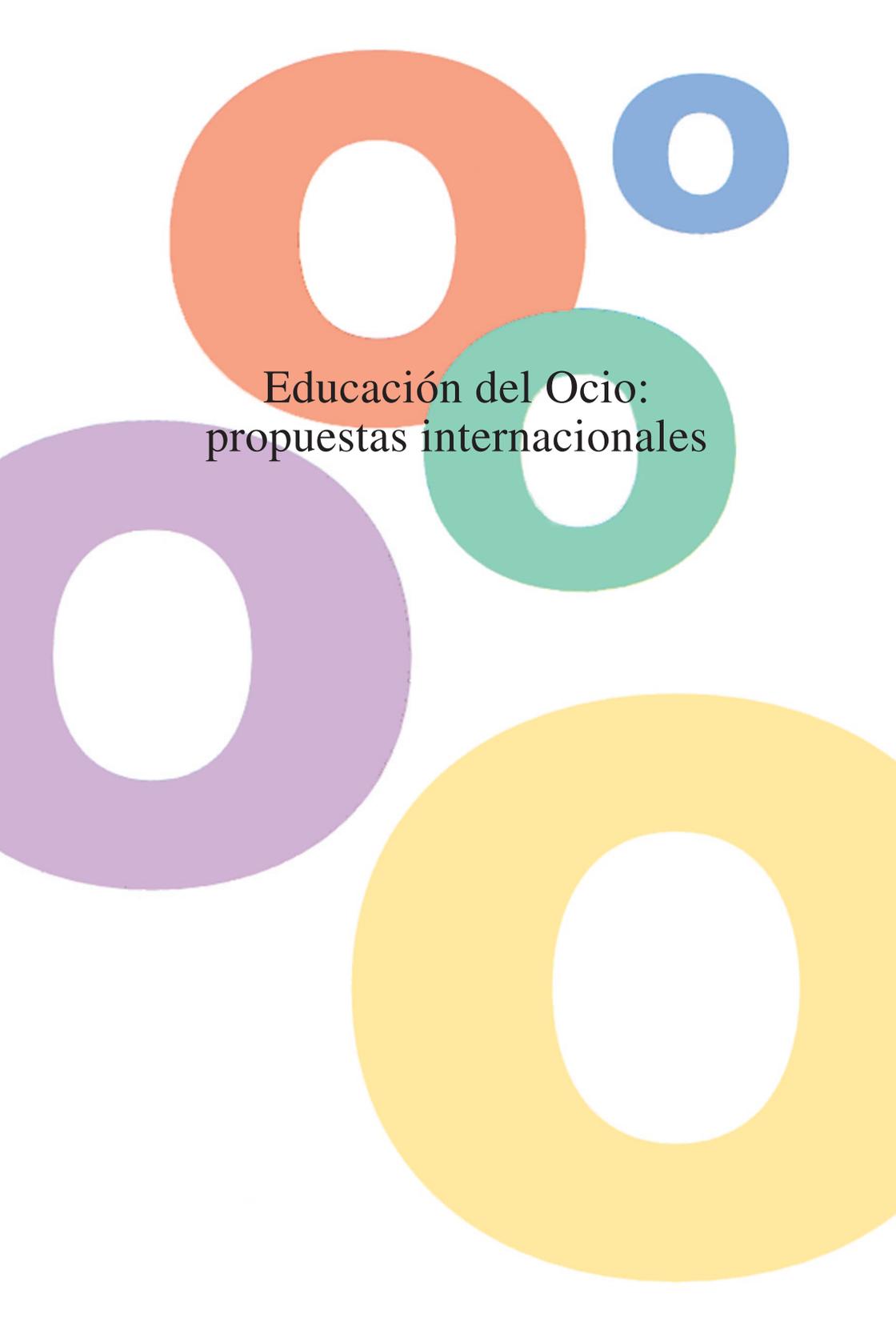
Documentos de Estudios de Ocio, núm. 23



Universidad de
Deusto



**Instituto de
Estudios de Ocio**



Educación del Ocio:
propuestas internacionales

C. de la Cruz Ayuso
(editora)

Educación del Ocio: propuestas internacionales

2002
Universidad de Deusto
Bilbao

Documentos de Estudios de Ocio, núm. 23

El Instituto 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.

Dirección

Manuel Cuenca

Edición

Cristina de la Cruz

Consejo de Dirección

M.^a Luisa Amigo

Susana Gorbeña

Eduardo Martín

Roberto San Salvador del Valle

M.^a Luisa Setién

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.

Publicación impresa en papel ecológico

© Universidad de Deusto

Apartado 1 - 48080 Bilbao

ISBN: 978-84-9830-450-3

Índice

Introducción	
<i>Cristina de la Cruz</i>	9
La educación del ocio como desarrollo humano	17
Desarrollo Humano y Educación del Ocio	
<i>Hillel Ruskin</i>	19
La Educación del Ocio: el modelo de intervención UD	
<i>Manuel Cuenca</i>	25
Educación del ocio y desarrollo humano: el caso de Hong Kong	
<i>Atara Sivan</i>	57
Educación del ocio y aprendizaje	67
La intervención para el desarrollo y la educación del ocio:	
Una perspectiva / visión a lo largo de la vida	
<i>Douglas Kleiber</i>	69
El aprendizaje como medio para disfrutar del ocio y el aprendizaje	
como fin del ocio	
<i>Willy Faché</i>	85
Educación del ocio en la edad adulta: El Graduado Universitario	
<i>Ignacio Gómez y Silvia Martínez</i>	103
Beneficios del ocio y educación	119
El modelo «Vivir Activamente». Enfoque canadiense hacia	
un modelo de vida saludable	
<i>Joseph Levy</i>	121

Tecnología y ocio en el nuevo milenio <i>Steven Albrechtsen</i>	127
La educación del ocio como antídoto para los comportamientos negativos en la juventud <i>Brenda J. Robertson</i>	139
El ocio y los encuentros interculturales <i>Rita Sever</i>	159
Apéndice bibliográfico	181
Revisión bibliográfica sobre educación del ocio <i>Yolanda Lázaro y M.ª Jesús Monteagudo</i>	183

Introducción

Esta publicación recoge algunas de las aportaciones presentadas en el área de Educación del 6.º Congreso Mundial de Ocio, *Ocio y Desarrollo Humano*, celebrado en Bilbao en Julio de 2000 y organizado conjuntamente por la Universidad de Deusto y la Asociación Mundial de Ocio y Recreación. Esta sección temática fue, de las doce incluidas en el programa, la que más propuestas de comunicaciones recibió. En total, en este Congreso se presentaron más de 450 comunicaciones, de las cuales 63 versaban sobre temas relacionados con la educación y el ocio. El objetivo de este área fue reflexionar sobre la actualidad y vigencia de la educación del ocio, tanto en el ámbito escolar como en el ámbito comunitario, así como subrayar su decisivo papel en el desarrollo humano. La diversidad de concepciones, situaciones y experiencias presentadas pusieron en evidencia la perspectiva multicultural e interdisciplinar desde la que se aborda la educación del ocio en la actualidad.

Durante el Congreso, se organizaron también cuatro foros de debate sobre la educación del ocio. El primero, dirigido por los profesores Emmanuel Mongon, Wolfgang Nahrstedt y Robert Stebbins, se centró en los *programas e instalaciones para la educación y el entretenimiento*. A partir de la consideración de que el sector del ocio se ha convertido en una de las mayores y más influyentes áreas empresariales, las personas allí reunidas trataron de examinar los modos y medios necesarios para poner en práctica la educación del ocio a través de programas e instalaciones de entretenimiento. Larry

Neal, Lupe Aguilar y Douglas Kleiber lideraron el grupo encargado de reflexionar sobre *Educación del Ocio, Globalización y Tecnología de la Información*. En este foro, el debate se centró sobre el potencial de la educación del ocio para ver, mirar y utilizar los medios que las nuevas tecnologías proporcionan en un nuevo mundo globalizado. *Educación del ocio, el mal uso y el abuso del ocio* fue el título otorgado al tercer panel, en donde se pudo conocer el trabajo que la Comisión de Educación de la Asociación Mundial de Ocio y Recreación está llevando a cabo para hacer frente al mal uso del ocio y los comportamientos negativos que se derivan del mismo. Finalmente, en el cuarto foro se trataron aspectos relacionados con la educación del ocio y la recreación al aire libre. La temática abordada por este grupo de trabajo propició la constitución de un comité encargado de iniciar el proceso de redacción de una nueva declaración de intenciones internacional que recogiese las aportaciones allí debatidas.

Teniendo en cuenta la diversidad, riqueza y calidad de los trabajos¹, es evidente que no ha sido fácil hacer una selección de aquellos que mejor representasen la tendencias actuales de la Educación del Ocio. Este problema de la selección ha sido resuelto atendiendo a un criterio sencillo. El punto de vista que se ha priorizado es el de los temas, sin, por otro lado, descuidar el de los autores.

Por un lado, teniendo en cuenta que el ámbito de la educación del ocio es, sin duda, uno de los más desarrollados por los Estudios de Ocio y que la literatura al respecto es muy amplia, quisimos reunir aquellos trabajos que, a nuestro juicio, aportaban un nuevo enfoque o incidían en los aspectos más relevantes de la reflexión actual sobre la educación del ocio. Al agruparlos así en bloques temáticos —que a su vez están interconectados— se establecía una línea de continuidad temática que, a nuestro juicio, presenta cuestiones, intereses y preocupaciones latentes sobre los retos a los que se enfrenta la educación del ocio.

¹ Los textos completos de todas comunicaciones se recogen en un CD-ROM que se preparó para el 6.º Congreso Mundial de Ocio y que fue entregado a todos los asistentes. Está disponible para su consulta o adquisición en el Centro de Documentación del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto.

Este propósito inicial en cuanto a la temática de la compilación se ha visto asistido por la selección de autores. En primer lugar, quisimos que esta publicación contribuyese a enriquecer nuestra literatura en español sobre educación del ocio con reflexiones y experiencias internacionales. De ahí, la inclusión de autores cuyos trabajos aparecen por primera vez en castellano. La relevancia de algunos de ellos nos ha llevado a recogerlos aquí, ofreciendo al lector una aproximación, breve pero relevante, de sus respectivos enfoques en lo relativo al ocio y a la educación. Se decidió también incluir en este libro tres aportaciones de personas vinculadas al Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto y cuyo trabajo intelectual, académico y profesional está estrechamente vinculado con la Educación del Ocio. Sin lugar a dudas, esta institución es quien más y mejor ha hecho florecer los Estudios de Ocio en España. Atendiendo a su esfuerzo y compromiso con la necesidad de promover en nuestra sociedad un ocio más humanizador, hemos querido enlazar este enfoque de trabajo situándolo en una reflexión más global con el fin de que el conjunto final permitiese ofrecer las que nos parecen son, desde un análisis internacional (mayoritariamente europeo y americano), las cuestiones cardinales sobre la educación del ocio en una sociedad abierta y plural.

Como suele ocurrir en las compilaciones, siempre habrá ausencias inexcusables y el lector echará de menos alguna consideración que no ha sido tenida en cuenta. Con todo, se piensa que las reflexiones que aquí figuran presentan una perspectiva lo suficiente amplia y diversa como para poder después engarzar con otros textos, otras dimensiones y otros autores.

A partir de este criterio de selección, el libro se ha estructurado en cuatro partes diferenciadas. Bajo el título *La educación del ocio como desarrollo humano*, en la primera de ellas se reúnen tres trabajos. Hillel Ruskin ofrece un marco teórico general sobre la educación del ocio que tiene su origen en la Carta Internacional sobre la Educación del Ocio de la Asociación Mundial del Ocio y la Recreación. A partir de las consideraciones subrayadas, el autor establece una serie de cuestiones básicas a tener en cuenta para abordar con éxito la intervención educativa.

Manuel Cuenca presenta un trabajo realizado durante el año 2001, gracias al apoyo de la ONCE y la Fundación ONCE, en el que se re-

coge un modelo de intervención en educación del ocio. En él se asientan las bases sobre el significado del ocio humanista y la educación del ocio, y se proporcionan orientaciones y estrategias sobre los objetivos y los principios que permiten orientar la intervención educativa. Su objetivo es ofrecer referencias teóricas y prácticas que sirvan de guía para distintos programas relacionados con el ocio y los múltiples contextos en los que éste se manifiesta. La utilidad del modelo nos conduce a poder establecer una herramienta de intervención flexible, adaptable a diferentes contextos y personas, que posibilita su aplicación total o parcial, evaluable en cuanto a procesos implantados y resultados obtenidos, y centrado en una metodología que apuesta por el desarrollo integral de la persona.

Atara Sivan reflexiona, desde la experiencia local de Hong Kong, sobre estas mismas cuestiones relativas a la educación del ocio y el desarrollo humano. La autora destaca en su trabajo las acciones que el gobierno de Hong Kong está llevando a cabo con el fin de ampliar el ámbito de la educación a través de algunas medidas políticas que reconocen el papel de la educación para el ocio con respecto a los jóvenes, a los mayores y a la comunidad.

La segunda parte del libro está dedicada a *la educación del ocio y el aprendizaje*. Bajo este epígrafe se han recogido tres trabajos que analizan la necesidad de vincular la educación del ocio a todas las fases del desarrollo de las personas a través de la formación. El trabajo de Douglas Kleiber ofrece un marco para utilizar el ocio como medio de desarrollo vital. Si tomamos en consideración las tareas de desarrollo a las que se enfrentan los individuos de una edad determinada y en un contexto cultural e histórico concretos, las intervenciones educativas pueden diseñarse para utilizar el ocio de forma que fomente la adaptación personal y social. Kleiber afirma que las diferencias existentes entre la educación del ocio dirigida a un escolar y a una persona que se aproxime a su jubilación deberían estar marcadas por las tareas de desarrollo en las que esas personas se encuentran y por el contexto social en que dichas tareas están definidas. Los tradicionales modelos de vida, como los de Erikson, Havighurst y Levinson todavía conservan algún valor heurístico, pero deben tenerse en cuenta en relación con investigaciones de desarrollo más actuales que prestan mayor atención tanto al contexto social como a la iniciativa individual. Este trabajo aborda

las tareas de desarrollo «situadas» y el desafío que plantea «la intervención» en la vida de las personas conservando el disfrute y la autodeterminación.

El siguiente artículo recogido en esta sección trata sobre el aprendizaje como *medio* para disfrutar del ocio y el aprendizaje como *fin* del ocio. Su autor, el profesor William Faché, analiza la creciente demanda de formación en y para el ocio, los orígenes de la misma, los modelos educativos a los que da lugar y los retos a los que se enfrentan los educadores ante estos nuevos horizontes de aprendizaje. Finalmente, Ignacio Gómez y Silvia Martínez analizan el caso del Graduado *Cultura y Solidaridad* de la Universidad de Deusto, una experiencia educativa de extensión universitaria, que trata de diversificar y enriquecer la oferta de la formación de adultos y cuya filosofía es que dicha experiencia pueda ser concebida precisamente como ocio.

Beneficios del ocio y educación es el título que recoge los cuatro trabajos que componen la tercera parte de este libro. Joseph Levy describe el modelo canadiense «Vivir activamente el ocio» y Steven Albrechtsen el modelo estadounidense *Exercite Lite*, dos experiencias nuevas e innovadoras cuyo objetivo es establecer pautas para el uso saludable del tiempo de ocio por parte de todos los sectores de la sociedad a través del ejercicio físico. Ambas proponen estrategias de educación del ocio para la incorporación de diferentes tipos de actividades físicas de ocio en la vida cotidiana y para la consecución de estilos de vida sanos.

El trabajo de Brenda A. Robertson, *La educación del ocio como un antídoto para las conductas negativas entre los jóvenes*, investiga la naturaleza y las fuentes de la educación del ocio dirigida a jóvenes que se encuentran en situación de riesgo o en prisión. Los resultados recogidos en este trabajo, fruto de una investigación llevada a cabo en EEUU, proporcionan apreciaciones sobre el conocimiento del ocio, las destrezas y las actitudes de estos jóvenes, así como una información útil para desarrollar la estructura y el contenido de las iniciativas de educación del ocio que pretendan alterar los comportamientos de ocio negativos y promocionar la adopción de estilos de vida de ocio positivos.

Rita Sever cierra este bloque con su trabajo *Ocio y los encuentros interculturales*. En él constata la importancia y trascendencia

del ocio y la diversidad cultural. Actualmente, las consecutivas oleadas de migración global provocan un aumento generalizado de la diversidad cultural. Las sociedades receptoras de inmigración utilizan diferentes estrategias para hacer frente a su diversidad interna como la segregación, la asimilación, el pluralismo de transición, el multiculturalismo residual, el multiculturalismo interactivo o el pluralismo separatista. Cada una de estas estrategias de gestión de la diversidad incide en la naturaleza y práctica del ocio en cualquiera de estas sociedades concretas. Este trabajo examina los problemas relacionados con el ocio en Israel como una sociedad receptora de inmigrantes, y nos ofrece una oportunidad para abordar cuestiones sobre el derecho al ocio que no podemos obviar.

Finalmente, el libro se cierra con una extensa y exhaustiva revisión bibliográfica sobre Educación del Ocio realizada por Yolanda Lázaro y M.^a Jesús Monteagudo. El objetivo de la misma ha sido mostrar algunas de las publicaciones más interesantes y significativas sobre Educación del Ocio editadas en las últimas décadas del siglo XX. Las obras se presentan por orden alfabético de autor, aunque en la presentación que precede a la bibliografía puede verse la evolución de la educación del ocio en las cuatro últimas décadas. Esta breve revisión pone de manifiesto, como las autoras indican, la vigencia actual y creciente importancia de la Educación del Ocio como objeto de estudio, que desde sus inicios, en la década de los 60, ha ido desarrollándose y complejizándose en sus contenidos y buscando respuestas adaptadas a las nuevas demandas educativas y de ocio de una sociedad en constante proceso de cambio.

Muchas son las personas que han participado en la edición de este trabajo. Cito con agradecimiento a Manuel Cuenca y Aurora Madariaga, de quienes he recibido valiosas indicaciones. Estas palabras finales también son para Ignacio Gómez y Silvia Martínez. Ellos fueron los responsables en la Universidad de Deusto del área de Educación del Congreso y quienes me confiaron, tras el mismo, la tarea de edición. Su trabajo entonces fue excelente. Espero que ni ellos ni los lectores queden defraudados con el que ahora se presenta.

Cristina de la Cruz Ayuso
Universidad de Deusto

Por diversas cuestiones, en cuya consideración no cabe ahora detenerse, la publicación de este libro se ha dilatado en el tiempo más de lo previsto. Aunque entretanto han ido apareciendo libros de interés sobre la educación del ocio (tal y como queda reflejado en el apéndice bibliográfico que cierra este libro), a juicio de quien esto escribe el interés de los temas aquí tratados sigue vigente. La finalidad con la que fueron recogidos complementa esa mirada amplia y sustancial de todas las aportaciones y reflexiones que tratan de definir las que, en un futuro inmediato, debieran ser las líneas de actuación de la educación del ocio.

Bilbao, 16 de diciembre de 2002

La educación del ocio como desarrollo humano

Desarrollo humano y educación del ocio¹

Hillel Ruskin,

Universidad Hebrea de Jerusalén

Introducción

El principal objetivo de la educación es desarrollar los valores y actividades de las personas y aportarles los conocimientos y habilidades con las que podrán sentirse más seguros, llegar a un disfrute pleno y estar más satisfechos de su vida. Esto implica no sólo que la educación es relevante para el trabajo y la economía, sino que es igualmente importante para el desarrollo de la persona como individuo, como miembro activo de la sociedad y para el incremento de la calidad de vida.

El individuo por sí mismo no puede asegurar los prerequisites y condiciones necesarias para el ocio. El desarrollo del ocio exige una acción coordinada por parte del gobierno, organizaciones de voluntarios y no gubernamentales, industria, instituciones educativas y los medios de comunicación.

La Educación del ocio juega el principal papel a la hora de reducir diferencias en los estatus del ocio y de asegurar una equidad

¹ Este artículo está basado en la Asociación Internacional de Ocio Mundial para la Educación del Ocio (1993) y la Tercera Declaración Internacional (1998), y ha sido publicado en ADOZ, *Boletín del Centro de Documentación en Ocio*, núm. 19, 2000, pp. 9-17.

de oportunidades y recursos. Contribuye también a que las personas alcancen su máxima potencialidad en ocio. La Educación del ocio debería ser adaptada a las necesidades locales y demandas individuales de pueblos y regiones, teniendo en cuenta los diferentes sistemas sociales, culturales y económicos. Se trata de un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida que incorpora el desarrollo de actividades, valores, conocimientos, habilidades y recursos de ocio.

Los sistemas educativos formales e informales son los pivotes para la puesta en marcha de la educación del ocio, del fortalecimiento y de la facilitación en la implicación de la persona en este proceso. La educación del ocio ha sido reconocida desde hace tiempo como parte del campo de la educación, pero no ha sido puesta en práctica en muchas ocasiones. Se entiende como una parte importante del proceso de socialización en el que juegan un papel importante una gran variedad de agentes.

El siglo XXI requiere nuevas estructuras interdisciplinares innovadoras para los servicios de ocio. Hoy, los profesionales de los sistemas de servicios de ocio necesitan desarrollar currículos y modelos de formación congruentes con las necesidades cambiantes del futuro, que prepare a los profesionales del mañana para hacer nuevas aportaciones a los servicios de ocio innovadores e integrados, con el fin de facilitar el desarrollo humano.

Cuestiones básicas

Ocio serio y ocio casual

En el ámbito de la Educación del ocio es habitual distinguir dos formas de ocio. La primera es denominada, «*ocio serio o sustancial*». Se trata de una búsqueda sistemática de un hobby amateur o una actividad voluntaria que los participantes encuentran tan sustancial o interesante que, en el caso más típico, ellos mismos se lanzan a una carrera centrada en la adquisición y expresión de sus habilidades, conocimientos y experiencias. La segunda forma, se denomina «*ocio casual*» u «*ocio para la diversión*» es una actividad que constituye fuente de placer a corto plazo, que requiere poca o ninguna formación para disfrutar de ella.

Desarrollo comunitario

Los servicios y programas de ocio facilitan el acercamiento de jóvenes, adultos, y personas retiradas a las posibles salidas profesionales del ocio. El ocio como institución social está interrelacionado con otras instituciones, trabajo, familia, comunidad y educación en la era de la tecnología de la información.

El ocio de las personas afecta profundamente a las instituciones establecidas. Una de las más vitalmente afectadas ha sido la Educación pública. Los efectos acumulativos de las tendencias sociales, económicas y culturales han necesitado el establecimiento de agencias formales e informales para el fortalecimiento del acceso al ocio.

Una aportación importante que los centros educativos pueden hacer para promover el significado común del disfrute es ofertar oportunidades de ocio en un ambiente que sea propicio para el aprendizaje. El ocio es el componente más valorado del desarrollo comunitario y requiere un conocimiento de sus desventajas y beneficios. El ocio formativo debería ser un objetivo social, en la medida en que el desarrollo comunitario depende, entre otros, del desarrollo personal de sus miembros.

Educación del ocio, globalización y educación-entretenimiento

Los entretenimientos de masas (ejemplo rock, conciertos, festivales de arte, parques temáticos) reflejan en la actualidad las tendencias globales, políticas, económicas, culturales y educativas. Por lo tanto, es esencial que los enfoques de la educación del ocio incluyan nuevos objetivos relacionados con la resolución de problemas y el aprendizaje en el marco del *edutainment* global, concepto que hace referencia a la educación del ocio ofertada a través de los sistemas globales de entretenimiento de masas, con potencialidades positivas y negativas para los consumidores.

La educación del ocio como parte de la educación-entretenimiento global debe incorporarse a los procesos de desarrollo comunitario, y las oportunidades profesionales en este campo deben ser conocidas. Varias formas de educación-entretenimiento como aven-

tura, cultura o entretenimiento de masas deben ser crítica y objetivamente examinadas para descubrir sus papeles potenciales en el proceso de educación del ocio. Además las estrategias de marketing necesitan ser reconocidas y utilizadas por su potencialidad en la educación del ocio. La Educación del ocio global tiene lugar a través del uso de Internet, que debería ser empleado para aumentar la actualización a través del ocio. La Educación del ocio, como parte del sistema global educativo y como consecuencia del uso de gran cantidad y variedad de tecnologías de la información, se ha convertido en parte de las autopistas de la información gracias a Internet y a sus servicios.

Educación del ocio y los medios de comunicación

Los Gobiernos y Agencias públicas, que reconocen el valor educativo y socializante de los medios de comunicación, deberían diseñar e impulsar programas de radio y televisión que promovieran los valores de la educación del ocio, desarrollando la implicación en «ocios serios» y valores elevados, aunque de forma entretenida.

Reconociendo la influencia sobre el proceso de socialización del ocio de los medios de comunicación no restringidos, los gobiernos deberían ser animados a imponer restricciones en los contenidos televisivos, películas, radios y programas informáticos. El contenido que promueve conductas antisociales como la discriminación racial, violencia y hostilidad deberían ser reducidos al máximo. Por lo contrario, deberían promoverse los contenidos que tratan valores familiares y sociales.

Orientación de ocio

La orientación de ocio grupal e individual debería ser un servicio estándar ofrecido por los proveedores de servicios de ocio. Los profesionales implicados en los servicios de orientación deberían recibir una formación especializada en ocio, incluyendo la formación para profesores de escuelas y personal de centros comunitarios.

Poblaciones de necesidades especiales

Las personas con necesidades especiales² deben tener el apoyo de políticas públicas económicas, éticas, morales y legales para llevar un auténtico plan de vida activo e independiente en los diversos marcos culturales. La Educación del ocio, para la mayoría, debería centrarse en facilitar estos planes de vida mediante la consecución de experiencias de ocio óptimas y significativas. Por lo tanto, todos los servicios, programas e instituciones que están dirigiendo las necesidades de las personas con necesidades especiales deberían ser planificadas, puestas en marcha y evaluadas en términos de los siguientes sistemas de creencias y recomendaciones:

Una creencia básica se fundamenta en la idea de que todas las personas, al margen de su condición de vida, deberían tener derecho a desarrollar sus capacidades humanas en primer término. Este concepto profundamente insertado no es menos válido para personas con discapacidad. Cada vez es más evidente que las personas con discapacidad pueden beneficiarse de su participación en actividades de ocio. La universalidad de la necesidad de ocio y su uso positivo demanda las oportunidades para hacerlo posible para todos. A través de las experiencias de ocio, las personas son impulsadas para vivir de forma más satisfactoria y productiva que cuando estas oportunidades no les eran accesibles.

² El término «personas con necesidades especiales incluye personas de todas las edades, con discapacidades de desarrollo, barreras para conductos adaptativos de varios niveles, discapacidades físicas incluidas condiciones relativas a la salud crónica, malformaciones congénitas, desórdenes del sistema nervioso y músculo-esquelético, obstáculos, impedimentos visuales y sonoros, discapacidades emocionales, trastornos en la alimentación, discapacidades sociales (incluyen delincuencia y conducta social inaceptable).

Debería incluirse una perspectiva comunitaria para todos los individuos, expresando un claro valor de compromiso para aumentar el acceso a las oportunidades de ocio de las personas con necesidades especiales. Por lo tanto, debería reconocerse que los programas de educación de ocio dirigidos a personas con necesidades especiales juegan un papel primordial en la mejora de la calidad de la vida comunitaria.

Juventud en situaciones de riesgo

Los niños y jóvenes en situaciones de riesgo son aquellos que están en peligro psicológico, emociones sociales y daños psicológicos desde situaciones que están bajo su control. Los jóvenes desviados se consideran aquellos que, en la búsqueda de un ocio desviado, han violado la ley o normas de la comunidad hasta tal punto que su desviación se convierte en su forma de vida. Las expresiones de ocio desviado incluyen el vandalismo, actividades violentas y ciertos tipos de conducta sexual explotadora.

Entre los jóvenes se han identificado cuatro dimensiones de diferencia y desventaja: origen clase social, sexo-género, localidad y raza. Además se conocen otras estructuras de desventaja social: discapacidad, ser un enfermo crónico o definido como persona con necesidades especiales, estar implicado en un crimen y en el sistema de justicia criminal.

El desempleo juvenil (especialmente entre los 19 y 24 años) les impone un tiempo libre y causa depravación psicológica y material. La educación del ocio es esencial para la evaluación, la intervención, la prevención y rehabilitación desde el ocio desviado como camino de dedicación personal y gratificación social del ocio formal.

La educación del ocio: el modelo de intervención UD

Manuel Cuenca Cabeza,
Universidad de Deusto

Introducción

El 6.º Congreso Mundial de Ocio ha sido un reto importante para el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto. Un reto organizativo, académico e intelectual. Gracias al Congreso nuestros equipos de trabajo han debido comunicarse con otros muchos colaboradores de otras instituciones y universidades, tanto de España como de todo el mundo, abriendo sus horizontes y enriqueciendo su pensamiento. El Congreso ha sido también un reto que nos ha motivado para hacer memoria de las reflexiones y trabajos realizados en los últimos doce años, con el ánimo de poder compartir y transmitir nuestra experiencia, con la finalidad de mejorarla y transformarla en propuestas claras de colaboración social.

En este contexto se enmarca la aportación que se realiza en este artículo. El esfuerzo por transmitir experiencias, motivado por el Congreso, me ha llevado a detenerme separadamente el binomio ocio y educación, temas sobre los que venía publicando aspectos diversos en los últimos años. El trabajo que sigue une estos temas y desarrolla un modo de entender la educación del ocio.

Educación del ocio es una denominación genérica que tiene distintas lecturas e interpretaciones, según países o puntos de vista. En

cualquiera de los casos se acepta su incidencia en el desarrollo del potencial humano, así como en la realización del derecho de igualdad de oportunidades. Las concepciones modernas del ocio le adjudican una relación directa con el bienestar y la calidad de vida, por lo que su educación aparece unida a los programas de formación permanente.

La educación del ocio es un proceso relacionado con el aprendizaje de habilidades y conocimientos, pero también unido al desarrollo de actitudes y conductas que implican un mundo de valores y una capacidad de elección. Es un proceso lento y constante que tiene importante incidencia axiológica y comparte planteamientos educativos relacionados con la salud, la estabilidad emocional y el fortalecimiento de la personalidad. Distraerse, saber descansar o encontrar satisfacción en el conocimiento, son habilidades relacionadas con la madurez personal y la vivencia de alegrías y gozos difíciles de cuantificar.

La educación del ocio tiene que ver con el desarrollo de conocimientos desinteresados, acciones gratificantes, con la revalorización de lo cotidiano y lo extraordinario, con la vivencia creativa del tiempo, la libertad, la participación, la solidaridad y la comunicación. Es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida porque la vivencia de ocio es algo que debe evolucionar con nosotros mismos, con nuestras necesidades, capacidades y experiencias. Su objetivo constante es aumentar nuestro potencial humano para vivir experiencias de ocio de calidad.

Entendida como proceso personal y social, la educación del ocio se arraiga en un campo de valores que 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. Tampoco es algo que pueda quedar en una mera transmisión de conocimientos o en un acercamiento a problemas específicos independientemente del resto de los temas personales o educativos. Hemos de considerar que los valores de fondo, los 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 deba incidir en el sujeto real de cada experiencia de ocio, que somos cada uno de nosotros, en cuanto seres individuales y sociales.

La transformación del tiempo libre en ocio no es tarea que se realice automáticamente, y los modelos de generaciones pasadas no nos sirven. Las nuevas posibilidades de diversión de la sociedad de consumo pueden abrir nuevos cauces de desarrollo personal o nuevos focos de alienación. De ello se deduce que la Educación del ocio es algo que está por hacer. No se trata sólo de tener conciencia de su importancia o de realizar aisladamente esta u otra acción particular. El tema debe ser objeto de reflexión en instituciones educativas, en las asociaciones de padres y entre los educadores de cualquier tipo. Sólo a partir de un plan conjunto y coherente se hará posible una oferta plural, que facilite el libre desenvolvimiento y libre elección de nuestros ocios mas allá de las limitaciones culturales y los recursos.

La Educación del ocio abre múltiples posibilidades de mejora, que no se refieren sólo a la infancia, sino que afectan 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. Aunque en los últimos cincuenta años se han hecho grandes progresos y se han llevado a cabo multitud de experiencias, la Educación del ocio es actualmente un campo de futuro en el que queda mucho por hacer.

En honor a la verdad, tengo que señalar que la educación del ocio fue el punto de partida desde el que descubrí la importancia humana del ocio y su trascendencia. Las reflexiones de estos años, contrastadas y debatidas siempre con el equipo de profesionales de Estudios de Ocio UD, intentaron responder a cuestiones muy diversas, relacionadas con las tareas docentes, las investigaciones en curso o con demandas exteriores ocasionales. Muchas de las personas que me han acompañado en el quehacer educativo durante este tiempo, me han hecho ver la necesidad de trabajar en un modelo referencial que, apoyado en nuestro modo de entender el ocio y la educación, permitiese una aplicación coherente y diferenciada de nuestros planteamientos a la educación del ocio. Esto es lo que he tratado de hacer al fin, gracias al apoyo de Aurora Madariaga y Cristina de la Cruz y con el incentivo del Congreso. La colaboración de estas dos personas, junto a las sugerencias de Roberto San Salvador del Valle, han sido muy valiosas a la hora de definir y precisar los principios educativos.

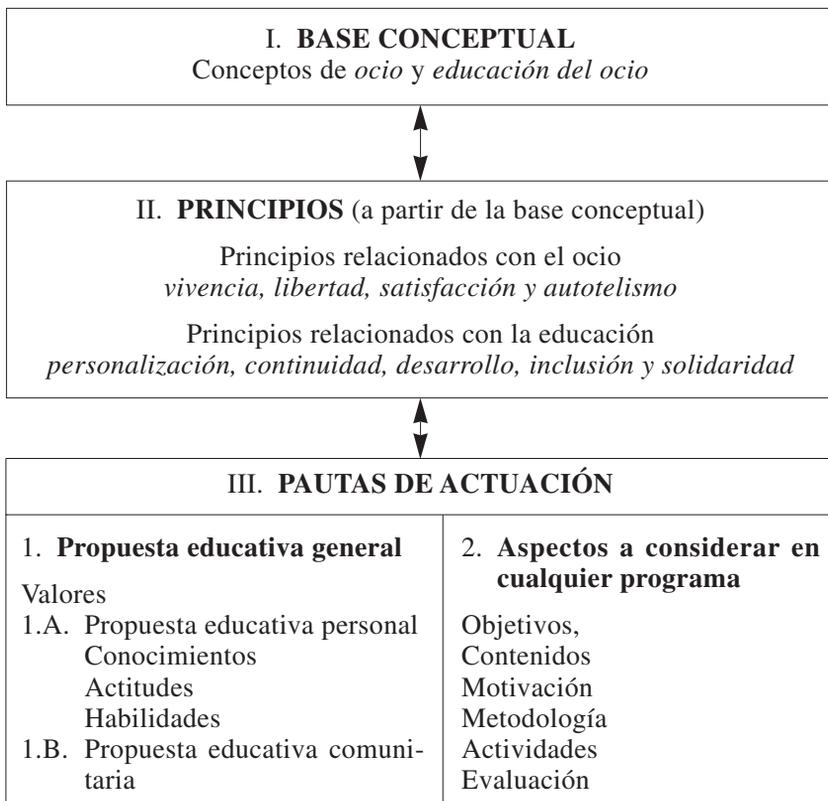
El objetivo de este texto es, como se indica en el título, presentar un modelo de intervención en educación del ocio, al que

hemos denominado «Modelo UD». Pienso que es justo llamarlo así porque ha ido incorporando ayuda, sugerencias, aportaciones y críticas de un amplio equipo de personas dedicadas a la educación del ocio en la Universidad de Deusto. Aunque la primera intención es que todas ellas puedan usarlo, aplicarlo y adaptarlo en sus trabajos e investigaciones, darlo a conocer ofrece la oportunidad de incorporar al desarrollo de la experiencia a otras personas o equipos que sintonicen con los planteamientos del modelo y sus modos de hacer.

Las páginas que siguen tratarán de presentar el modelo del modo más directo posible. Como se indica después, ello no quiere decir que deje de reconocer las ricas aportaciones de autores y obras del pasado o del presente; muy al contrario, siento una profunda gratitud hacia unos y otras. Lo que quiero decir es, sencillamente, que el modelo propuesto no surge de ninguna bibliografía concreta, sino de la experiencia de estos años matizada por la reflexión del equipo antes señalado. El resultado de todo ello es lo que se presenta aquí, evitando toda dispersión innecesaria. Tras esta breve reflexión sobre la educación del ocio en general, se introduce directamente el Modelo de Intervención Educativa UD y sus componentes esenciales: conceptos base, principios de la propuesta educativa y su modo de hacerla realidad.

Modelo de Intervención UD

El modelo de intervención en educación del ocio que sigue se basa en nuestro modo de entender el ocio autotélico y su educación. A partir de este núcleo esencial, y pensando en una rápida comprensión del mismo, lo hemos estructurado en tres niveles fundamentales: base conceptual, principios y pautas de actuación. El objetivo del modelo es ofrecer referencias teóricas y prácticas que permitan la realización de diferentes programas y proyectos educativos concretos. Para ello se ofrecen unas propuestas de actuación que se refieren tanto a los planteamientos educativos generales de cualquier intervención, como a los aspectos prácticos que se deben considerar en los programas. El esquema que sigue sintetiza los componentes del modelo que se desarrollan a continuación.



I. Base conceptual: Un concepto de ocio y de educación del ocio

Entendemos el ocio como *una experiencia integral de la persona y un derecho humano fundamental*.

- Una *experiencia humana* compleja (direccional y multidimensional), centrada en actuaciones queridas (libres, satisfactorias), autotélicas (con un fin en sí mismas) y personales (con implicaciones individuales y sociales).
- Un *derecho humano* básico que favorece el desarrollo, como la educación, el trabajo o la salud y del que nadie debería ser

privado por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica. Un derecho reconocido jurídicamente por distintas legislaciones.

La educación del ocio es un área específica de la educación general cuyo objetivo es contribuir al desarrollo, mejora y satisfacción vital de personas y comunidades, a través de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados con el ocio.

Desde nuestro punto de vista la educación del ocio es una necesidad que surge de entender el ocio como ámbito de desarrollo humano. De modo que, aunque el ocio sea un fenómeno con un amplio espectro, tanto positivo como negativo, el ocio autotélico, un ocio vivido positivamente y como fin en sí mismo, es para nosotros el marco de referencia al que las distintas realidades de ocio deberán tender. El Modelo de Intervención en Educación del Ocio UD aporta sugerencias para encaminar las distintas acciones de ocio hacia valores y planteamientos educativos fundamentales desde este posicionamiento. Consideramos que la educación del ocio autotélico es el horizonte de referencia tanto para la educación terapéutica y preventiva, como para la educación del ocio en cuanto medio para otros fines.

Desde nuestro posicionamiento humanista, el ideal que se persigue es que la persona tenga un ocio libremente elegido, satisfactorio, autotélico, adecuado a su edad y circunstancias, y capaz de proporcionarle experiencias de desarrollo personal. También entendemos que ha de ser rico y variado, de ahí su multidimensionalidad: lúdica, creativa, festiva, ambiental-ecológica y solidaria. El concepto de multidimensionalidad responde a la lectura educativa de las dimensiones del ocio autotélico, desarrolladas en nuestro concepto de ocio humanista (Cuenca, 2000).

Partiendo de la distinción que se considera en la Carta Internacional de la Educación del Ocio de la Asociación Mundial de Ocio (World Leisure and Recreation Association, WLRA)¹, aunque difi-

¹ La Carta Internacional de la Educación del Ocio de la Asociación Mundial de Ocio (World Leisure and Recreation Association, WLRA) se aprueba en la reunión que el Consejo de dicha asociación celebró en la India, en Diciembre de

riendo en su contenido, convenimos en la importancia de diferenciar entre:

1. *La educación personal del ocio*, considerada como educación del ocio en el período escolar y educación a lo largo de la vida, es la educación del ocio propiamente dicha. Su objetivo es el perfeccionamiento, mejora y satisfacción vital de los educandos, tal como se enunciaba en la definición general. Es una educación del ocio centrada en lo personal, sin perder de vista que el concepto de persona es entendido aquí no sólo como desarrollo de valores individuales específicos, sino también como desarrollo de valores sociales y comunitarios. La educación personal del ocio defiende el desarrollo de una persona libre e independiente, pero también integrada y solidaria con las demás.
2. *La educación comunitaria del ocio* se refiere a acciones educativas en las que el objetivo no es cada persona sino el conjunto de la comunidad, cualquiera que sea: escolar, local, regional, etc. Es un tipo de educación que, sin olvidar la importancia del desarrollo personal, busca el cambio de actitudes y hábitos comunitarios en beneficio de una paulatina implantación del derecho al ocio y el aumento de la calidad de vida de la comunidad. La educación comunitaria del ocio se desarrolla a partir de unos objetivos colectivos debidamente seleccionados, a los que se subordinan unas estrategias de conocimiento, concienciación y acción adecuadas a los cambios buscados.
3. *La educación de profesionales del ocio* es un apartado educativo específico centrado en la formación adecuada de los profesiones del ocio. En cada caso habrá que considerar cuál es el perfil profesional que se pretende y cuáles son los re-

1993. La primera difusión del documento se hace en 1994, en la revista ELRA (European Leisure and Recreation Association), Summer, 1994, pp. 13-16, realizándose ediciones posteriores en francés e inglés. La única versión castellana es la que ha publicado el Instituto de Estudios de Ocio dentro de su colección de Documentos, en S. GORBEÑA y otros, *El derecho al Ocio de las personas con discapacidad*, Documentos de Estudios de Ocio, núm. 4, Universidad de Deusto, Bilbao, 1997, pp. 243-252.

quisitos y funciones a las que debe responder. Todo profesional del ocio debe conocer los planteamientos generales de la educación personal y comunitaria del ocio, así como la relación de éstas respecto a su área de especialización y formación.

Estos tres ámbitos delimitan las áreas de actuación de la educación del ocio. No obstante, si el *objetivo básico* de la educación del ocio es contribuir al desarrollo, mejora y satisfacción vital de las personas, a través de conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados con el ocio, la educación del ocio también debiera ser parte de la formación de aquellos profesionales y gestores que, no estando directamente involucrados en organizaciones de ocio, inciden en aspectos complementarios o pueden aprovechar su potencial de motivación y desarrollo humano. Desde este punto de vista, los conocimientos propios de la educación del ocio debieran interesar también a educadores sociales, voluntariado y líderes naturales de la comunidad.

II. Principios de la educación del ocio autotético

Los principios de la Pedagogía del Ocio que proponemos se derivan del concepto de ocio del que partimos y, más directamente, de la manera de entender la educación del ocio. En esta concepción aparecen nueve notas esenciales, que se concretan en principios orientadores de cualquier intervención educativa. Entendemos por principios las categorías en las que se sustentan los demás componentes del modelo: tanto las propuestas educativas globales como las pautas de acción a considerar en cualquier programa. Estos principios determinan y orientan la acción a partir del marco de referencia conceptual y son los fundamentos en los que se apoyarán los planteamientos concretos de aplicación.

Los enunciados que siguen no han surgido espontáneamente. Resulta obligado indicar aquí que muchos de ellos recogen ideas generales que aparecen separadamente en otras publicaciones del Instituto de Estudios de Ocio y que comparto con otras personas. Aun así, quisiera señalar que siento un reconocimiento especial ha-

cia la obra de múltiples autores reconocidos, tal es el caso de Weber, Puig, Trilla, García Hoz, Kriekemans, Dimock, Mundy, Odum, Kleiber, de Sebastián, etc. Buena parte de sus aportaciones están consideradas globalmente, aunque hemos tenido presentes de un modo especial los textos que aparecen en la bibliografía final.

Los principios cobran sentido al estar orientados hacia el objetivo básico de la educación del ocio que, como se ha señalado anteriormente, es contribuir al desarrollo, mejora y satisfacción vital de la persona a través del ocio. Sin embargo, junto a ese objetivo común, un grupo de principios está más relacionado con el concepto de ocio del que partimos y el otro con un determinado posicionamiento pedagógico. En el primer grupo podríamos hablar de cuatro: *vivencia, libertad, satisfacción y autotelismo*. El otro tiene una mayor referencia educativa: *personalización, continuidad, desarrollo, inclusión y solidaridad*. Todos ellos constituyen un conjunto que consideramos esencial para la intervención pedagógica, pues de ellos se derivan las pautas de acción que inciden en los elementos de cualquier programa educativo: en sus objetivos, contenidos, motivación, metodología, actividades y evaluación.

II.1. Principios relacionados con el ocio

Vivencia

La vivencia de ocio es una necesidad para nuestra autorrealización y forma parte del proceso de personalización de cada cual. Esta es una afirmación que se basa en la experiencia, dado que el ocio nos permite acceder al mundo de la imaginación y de la creatividad, además de introducir en nuestra cotidianidad alegría, disfrute y diversión.

Como principio educativo, la vivencia es una llamada de atención para que la educación del ocio favorezca el desarrollo de un ocio activo, que no desprecia la observación pausada de la vida ni la contemplación. Una vida verdaderamente humana es, conjuntamente, activa y contemplativa. La acción humana plena, reflexiva e intencional, requiere de la contemplación sosegada. De igual manera, la contemplación no puede desvincularse de una

conducta deliberada, pensada y deseada, ligada a nuestra vida y proyectada hacia otros seres humanos. Más que antagónicas, contemplación y acción son las dos caras de una vida conscientemente vivida.

Una vivencia de ocio global, no encerrada en un solo ámbito o dimensión, permite la riqueza de experiencias y la pluridimensionalidad, permite vivir un ocio más maduro, abierto y humano, asentado en la diversidad de intereses. Por ello la intervención en educación del ocio deberá posibilitar experiencias que impliquen variedad, que faciliten generar diferentes intereses y vivir experiencias de ocio distintas.

La vivencia humanista de la educación del ocio debiera ser una vivencia integral y relacionada con el sentido de la vida y los valores de cada uno, coherente con todos ellos. En este contexto, resulta importante potenciar el valor y la grandeza que se oculta en lo cotidiano, donde se ubican vivencias de ocio relacionadas con las dimensiones lúdica, creativa, ambiental-ecológica y solidaria. También es importante evitar la polarización entre los tiempos (tiempo libre / tiempo de trabajo), y promover la posibilidad de lo extraordinario, propio de la dimensión festiva. Pedagógicamente este principio se orienta a promover experiencias *diversas* (no sólo reales, sino también ficticias: cine, teatro, novela, nuevas tecnologías, etc.), *globales* (todo se relaciona con todo) e *integradas* (en mundos de valores y con significados vitales).

Libertad

La máxima expresión de autonomía de la persona es la capacidad de auto-organización y autodeterminación, la posesión y el uso efectivo de la libertad. Hablamos de libertad en un doble sentido, como *libertad de* y *libertad para*. En el primer caso, indica ausencia de coacción, independencia respecto a los posibles obstáculos de una acción. Pero la libertad también tiene un sentido positivo de capacidad, de autodeterminar nuestras acciones, es decir, de elegir en cada momento la obra o el modo de obrar que se considere mejor entre las distintas posibilidades que la situación ofrece; esta libertad tiene un sentido positivo, que puede considerarse como principio de actividad y se expresa como *libertad para*.

El ocio es el ámbito de la libertad, frente al trabajo que es el ámbito de la necesidad. También el ocio es el ámbito de la satisfacción personal, el ámbito de la felicidad. En cualquier caso, la vivencia de ocio está unida a la falta de obligatoriedad, a la voluntad de querer hacer algo y a la satisfacción que experimentamos al realizarlo. La libertad, entendida desde el punto de vista del ocio autotélico, no sólo es una libertad condicionada sino que es, además, una libertad percibida. La experiencia de ocio guarda por ello una relación estrecha con la liberalización de la persona. La realización del ocio personal, no manipulado, es la ejercitación de nuestra libertad, la afirmación de una vida liberada de obligaciones e, incluso, de la opresión del tiempo. En un ambiente así, las personas podemos entregarnos a las cosas o a los demás de una forma desinteresada.

La educación de la libertad tiene su expresión más clara en el desarrollo de la capacidad de elección. Enseñar a elegir o educar para elegir bien es un objetivo de la educación personalizada. La pedagogía del ocio también debe considerar este objetivo e intentar superar los factores de reducción de la libertad originados por distintas circunstancias. Siguiendo la propuesta de Jaume Trilla (1989), entendemos que la acción educativa de ocio debe contribuir a superar las limitaciones de la libertad que siguen:

1. *Limitaciones del contexto.* El contexto (urbano, social, cultural, etc.) ofrece a la persona un conjunto determinado de posibilidades para dotar de contenido a su ocio. Estas posibilidades se refieren tanto a la disponibilidad de espacios, espectáculos, medios de comunicación, instituciones recreativas, paisajes, productos culturales, equipamientos deportivos, etc., como de la disponibilidad de personas con las que poder interrelacionarse. El campo de libertad real de ocio depende de la amplitud, diversidad y riqueza de este conjunto de posibilidades que ofrece el contexto. Consecuentemente, la intervención educativa tiene que partir de ese contexto y ser capaz de ofrecer alternativas practicables que suplan las deficiencias del mismo.
2. *Estereotipos y tradiciones selectivas o discriminatorias.* La intervención educativa debe evitar la imposición de códigos

- sociales, costumbres, tradiciones, modas y estereotipos selectivos o discriminatorios. Positivamente potenciará actitudes y valores de ocio acordes al principio básico de equidad.
3. *Factores educogénicos.* La educación del ocio desarrollará aptitudes, capacidades, habilidades y predisposiciones necesarias para hacer viables las actividades del ocio autotélico. Asimismo procurará que estas actividades y vivencias formen parte del campo posible de elección de las personas.

La intervención educativa debe evitar el dirigismo y el paternalismo, adecuándose a las expectativas internas, intereses y necesidades de las personas. También evitará cualquier tipo de manipulación, procurando que los mensajes latentes en las actividades, contenidos, actitudes y valores propuestos no determinen ni condicionen la libre elección del ocio.

Teniendo en cuenta todo ello, la educación del ocio debe proporcionar una autonomía cada vez mayor a la persona, que debe desarrollarse en una atmósfera de libertad. No debe determinar, sino estimular y abrir caminos. Tampoco imponer ni dirigir, sino favorecer y apoyar. Es decir, la pedagogía del ocio tiene que ofrecer ayuda para que las personas sean capaces de aprovechar las oportunidades que les vienen dadas con el ocio, sin sucumbir en sus peligros y superando las limitaciones que recortan su libertad.

Satisfacción

La educación del ocio ha de ser satisfactoria para quien la recibe. La satisfacción no está reñida con el esfuerzo, ni debe confundirse con lo meramente placentero. La satisfacción se define, desde el punto de vista psicológico y centrada en el plano emocional, como el ajuste entre las expectativas de la persona y su vivencia de ocio real. La motivación que nos impulsa a una acción puede ser analizada desde múltiples puntos de vista, pero entendemos que dos objetivos explícitos de la educación del ocio debieran ser no aburrir y permitir hacer compatible diversión, creación y aprendizaje.

Dado que uno de los rasgos esenciales de las experiencias de ocio es el disfrute que produce su realización, la práctica de la educación del ocio deberá permitir que la persona aprenda a divertirse

mejor aumentando su potencialidad experiencial positiva. El principio de satisfacción implica una postura beligerante contra los ocios nocivos que, lejos de satisfacer necesidades personales y sociales, conducen a generar dependencia e imposibilitan el logro de niveles de satisfacción y desarrollo positivos.

La acción educativa propia de la Pedagogía del Ocio debiera tender a hacer gratificante el proceso y los resultados. Se trata de no perder de vista un cierto espíritu de reto y superación que está implícito en la experiencia positiva de ocio. De ahí que entendamos que la satisfacción en los resultados se refiera, sobre todo, a la autopercepción individual y, en una escala menor, a una superación del grupo. El principio de satisfacción se corresponde, a la hora de la práctica, con un aprendizaje *grato* y con el *ajuste* entre expectativas y realidad.

Autotelismo

El ocio, entendido en su sentido más pleno, no es un medio para conseguir algo, sino un fin en sí mismo; busca la realización de algo independientemente de la utilidad de la acción. La práctica de un ocio entendido como fin en sí mismo implica experiencias satisfactorias, junto al deseo de superación y reto, propio de la acción libremente elegida y de la obra bien hecha.

Partiendo de esta consideración cabe decir que la educación del ocio debe evitar caer en el utilitarismo. Señala Dahrendorf (en Weber, 1969, p. 273), que «el grado de libertad existente en una sociedad se evalúa también por la medida en que está dispuesta a cultivar cosas que no poseen un valor mercantil». Precisamente en una época como la actual, en la que el patrón de medida es el valor útil de todo lo que se hace, la pedagogía del ocio debe procurar cultivar aquello que tiene un fin en sí mismo, el ocio autotélico, que proporciona una plenitud que puede dar más libertad y felicidad que la conseguida por los efectos de algunas acciones meramente utilitarias. La actuación educativa debe ir orientada a que la persona sea capaz de apreciar y cultivar el ocio por su valor autónomo, en cuanto *bienestar desinteresado*.

De acuerdo con esto, la pedagogía del ocio es la que menos debe evaluar sus resultados usando criterios meramente utilita-

ristas. La evaluación ha de centrarse tanto en el proceso mismo de la actividad, como en el grado de satisfacción que es capaz de producir. Como pauta de acción educativa no debiera olvidarse que *cada experiencia es valiosa* en sí misma y también es un reto de *autosuperación* respecto a la anterior.

II.2. Principios relacionados con la educación

Personalización

La acción educativa ha de partir del *conocimiento de cada persona* a la que se dirige y de un tratamiento personalizado que incluye objetivos de carácter individual, en cuanto ser único y diferenciado, y objetivos de carácter social y comunitario, vinculados a su relación con los demás y orientados a favorecer la integración en su comunidad. La educación del ocio ha de ser un proceso encaminado a fortalecer interiormente a la persona y, consecuentemente, un proceso que le permita aprender e interiorizar conocimientos, valores, actitudes y destrezas básicas de ocio para lograr un comportamiento justo y equilibrado.

La educación del ocio debe tener en cuenta la necesidad y el derecho de la persona a ser autónoma, tanto en las decisiones como en el proceso de ejecución de las actividades de ocio que libremente elija. De ahí que se deba potenciar la *autonomía* evitando un exceso de dirigismo que anule la independencia, la espontaneidad, la originalidad y la autodeterminación en el qué y en el cómo de la actividad de ocio. El objetivo es alentar la capacidad de las personas para encontrar o crear por sí mismas los medios para aprovechar sus posibilidades de ocio.

El principio de personalización propone hacer compatibles el ocio individual y el ocio social y compartido. La educación del ocio, con todos los agentes en ella implicados, es una parte importante en el proceso de socialización de las personas, y por ello debe propiciar la *apertura, la comunicación, la responsabilidad y el compromiso*. Asimismo debe conducir a la revisión de actitudes y al replanteamiento del papel que desempeña o puede desempeñar el ocio en nuestras vidas; también a un cambio de actitudes hacia el

ocio de los otros, hacia la incidencia de las prácticas de ocio en la sociedad y en el momento actual. Ello facilitará el desarrollo de un ocio solidario y la apertura de nuevos caminos de respeto e integración.

La personalización así entendida debiera favorecer, entre otras, las siguientes pautas de acción educativa: *partir* de los sujetos, *objetivos* individuales y grupales, y *favorecer* la personalización y la autonomía

Continuidad

La educación del ocio es un proceso continuo de aprendizaje a lo largo de la vida que incorpora el desarrollo de actitudes, valores, conocimientos, habilidades y recursos de ocio. Es un proceso insertado en la sociedad y que supone una acción educativa no casual, sino proyectada en el tiempo, con unos objetivos y estrategias adaptados a las necesidades del momento vital y a las posibilidades de actuación.

El principio de continuidad quiere destacar la necesidad de coherencia y la proyección que la educación del ocio debe tener respecto al continuo vital. Esto aconseja partir de la consideración de las experiencias anteriores y la propuesta de acciones posibles que encaminen a las personas y comunidades hacia situaciones o escenarios deseados. La educación del ocio constituye un proceso de mejora que implica, a nivel personal, que cada persona interiorice la formación que le permita abordar con éxito nuevas experiencias; a nivel social, implica la adaptación de la persona a su contexto.

El ocio forma parte de nuestra vida en un continuo que nos acompaña desde el principio hasta el fin; de ahí que los intereses y posibilidades que se relacionen con la intervención educativa deban formar parte de esta continuidad del ocio en relación con la existencia total. De ello se deduce que la necesidad de educación del ocio tenga lugar a lo largo de toda la vida, iniciándose en la infancia y desarrollándose hasta la vejez.

El principio de continuidad proporciona pautas de complementariedad entre la educación formal y no formal, así como entre la educación institucionalizada y no institucionalizada. También ilumina la toma de decisiones relacionadas con la selección de conte-

nidos y limitación temática, dando más valor a los aprendizajes que tienen mayor incidencia en la autonomía de las personas o más duración temporal a lo largo de sus vidas. Pedagógicamente induce a *dar continuidad a la formación* inicial para que conduzca a un futuro deseado, y *evitar* objetivos y procedimientos educativos *opuestos* entre sí.

Desarrollo

La educación del ocio ha de favorecer el desarrollo integral de la persona a partir de conocimientos, actitudes, habilidades y valores de ocio. Su consecuencia será capacitar a la persona para aumentar la calidad de vida mediante el ocio y la auto-organización. Esta actuación educativa contribuye a potenciar al máximo las posibilidades creadoras, físicas, artísticas e intelectuales no sólo como beneficio personal, sino también para el enriquecimiento de la comunidad.

Uno de los objetivos de la educación del ocio es que las personas lleguen a ser conscientes de su capacidad para tomar iniciativas y dar forma a su propio futuro. Entendemos que este es un objetivo que se consigue a largo plazo, a partir de la experiencia y después de reflexionar adecuadamente sobre las vivencias personales de ocio. Por ello, centramos nuestra propuesta metodológica educativa en la vivencia intencional del proceso experiencial del ocio. Defendemos la intervención pedagógica a través de unidades didácticas en las que se agrupen las acciones que se llevan a cabo a lo largo del desarrollo procesual de una experiencia de ocio. Es decir, consideramos que tienen un interés formativo tanto la planificación como el desarrollo y la evaluación de las experiencias de ocio, porque son partes complementarias de una misma vivencia y ofrecen distintas posibilidades para la mejora personal y comunitaria.

Teniendo esto en cuenta, convenimos con Weber que toda experiencia de ocio que sea utilizada con una función pedagógica debe *incitar y estimular*, debe suscitar intereses, justificar motivos, despertar entusiasmos e iniciativas, proporcionar ayuda y ánimo y sugerir competencias respecto a la vivencia plena y con sentido del ocio. También debe *iniciar e introducir*, familiarizar con las posibilidades del ocio, educar en las correspondientes formas de compor-

tamiento de éste y proporcionar conocimientos y habilidades necesarios para ello.

La acción pedagógica de ocio debe *ofrecer y disponer*, debe crear y hacer accesibles las condiciones que son necesarias o que facilitan un empleo del ocio con sentido. También debe *aconsejar y ayudar*, proporcionar consejos, informaciones, indicaciones, aclaraciones, etc., siempre que sea necesario, ofreciendo información sobre reglas de juego, modelos de trabajos prácticos, ayudando a superar cualquier impedimento y, en definitiva, asistiendo en dificultades de cualquier género.

Finalmente una intervención educativa experiencial de ocio debe *proteger y preservar*, advertir contra los peligros y amenazas del ocio nocivo. Esta beligerancia contra los ocios nocivos debe llevarse a cabo a través de dos acciones complementarias: por un lado, mediante la aclaración de los peligros de estas prácticas y sus consecuencias; y por otro, mediante el fomento de valores que incidan en las óptimas y legítimas posibilidades que proporciona el ocio autotélico. Desde este punto de vista el educador de ocio *estimula, introduce, posibilita, aconseja y protege* el desarrollo de los educandos.

Inclusión

La inclusión es una actitud relacionada con un sistema de valores y creencias y no un conjunto de acciones. Asume que la convivencia y el aprendizaje en los grupos con diferencias es la mejor forma de beneficiar a todos y a cada uno. Los valores que conlleva la inclusión son: aceptación, pertenencia, relaciones personales, interdependencia y consideración de todos los agentes implicados en la comunidad educativa (familias, profesionales, etc.).

Una educación del ocio inclusiva es aquella en la que: 1) todos utilizan los mismos servicios, equipamientos y programas ubicados en su barrio y comunidad; 2) se centra en construir un modelo que esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los participantes; 3) enfatiza el sentido de comunidad para que todas las personas desarrollen su sentido de pertenencia; 4) fomenta las relaciones personalizadas creando oportunidades de comunicación y relación; 5) pretende el desarrollo comunitario que beneficia

a todas las personas; 6) utiliza los recursos disponibles para todos; 7) asesora, adapta, cambia, apoya y proporciona cooperación y ayuda para que las personas crezcan; 8) en los diferentes ámbitos de intervención, se apoya en los recursos que genera la comunidad; y 9) proporciona apoyo social a todas las personas y no sólo a los diferentes.

La inclusión, en el ámbito de la educación, está ligada a dos tipos de procesos que deben desarrollarse simultáneamente: incremento de la participación de todas las personas en la vida de su comunidad y equiparación de oportunidades.

La *participación* supone que todas las personas han de estar en disposición de tomar parte en las decisiones que afectan a la propia vida, así como a bienes y servicios. Para reducir y eliminar todas las formas en las que se gestan los procesos de exclusión adoptamos como referente el principio de *equiparación de oportunidades*. Partiendo de la definición de las Normas Uniformes (1993), entendemos por equiparación «el proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad —tal como el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, incluidas las instalaciones deportivas y de recreo— se hace accesible para todos».

La aplicación de este principio implica diferentes niveles de intervención en materia de inclusión: aspectos *físicos* (elementos facilitadores de los espacios que permiten llegar, entrar y salir o moverse por el interior), aspectos *relacionados con la comunicación* (elementos, tanto en relación a los soportes como con los aspectos cualitativos de la información, que permitan un mayor grado de acceso a la información que proporciona el entorno) y aspectos *sociales* (interacciones y relaciones interpersonales, actitudes sociales hacia los colectivos, medidas de acción positiva, programación incluyente que responda a las necesidades de todos los usuarios potenciales, así como a la formación del personal que atiende los diferentes servicios y programas en materia de colectivos con necesidades especiales).

Educativamente se trata de potenciar una *comunidad incluyente*, que reconoce diferencias, favorece la inclusión y genera prácticas inclusivas. Para ello también será necesario desarrollar *mecanismos de participación*.

Solidaridad

Por solidaridad entendemos el reconocimiento práctico de la obligación natural que tienen las personas y los grupos humanos de contribuir al bienestar de los que tienen que ver con ellos, especialmente de los que tienen mayor necesidad (Sebastián, 1996, p. 16). Atendiendo a esta definición, asentamos este principio de acuerdo a las ideas centrales de responsabilidad, respeto y sostenibilidad.

La *responsabilidad* es una de las tareas más importantes de la pedagogía del ocio puesto que está unida a varios principios, entre ellos el de libertad y el de personalización. Es importante que las personas sean conscientes de que no es indiferente lo que hacen en su tiempo de ocio, pues la manera de emplearlo es algo que repercute en uno mismo y consecuentemente también en la comunidad.

La educación del ocio ha de tender a que la persona adopte una actitud de responsabilidad, propiciando el desarrollo de conductas y estilos de vida responsables de acuerdo a los valores implícitos en el ocio autotélico. Como estrategias para la intervención se han favorecer dinámicas apropiadas de asunción de compromiso y toma de responsabilidad a nivel personal y grupal.

Unidos al comportamiento responsable están *el respeto y la sostenibilidad*. Por desarrollo sostenible entendemos el desarrollo «que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer las suyas propias» (Informe Brundtland). El objetivo es que el respeto y la consideración que debemos tener con nuestros semejantes y con los otros seres vivos y el planeta se materialicen en una ética que sea el principio rector para vivir de una manera sostenible. El desarrollo no debe lograrse a expensas de otros grupos, de las generaciones futuras o de amenazar la supervivencia de otras especies. Los costes y beneficios derivados del uso de los recursos y de las actividades de conservación ambiental deben compartirse equitativamente entre las diferentes comunidades, entre los ricos y pobres y entre nuestra generación y las venideras.

La educación del ocio debe adaptarse a las necesidades y demandas locales de países y regiones, teniendo en consideración los distintos sistemas sociales, culturales y económicos. A su vez, ha

de contribuir a aumentar la conciencia de preservación. Esta idea incluye valores nuevos en la educación del ocio e induce a la interiorización (a nivel individual) de la importancia de la comunidad de seres vivos. Por ello, la intervención educativa en ocio debe promover la revisión y el análisis crítico de los valores, la ética en los ámbitos de aplicación de su programa educativo y un *uso sostenible* de espacios y recursos.

III. Pautas de actuación que se derivan de los principios

Los nueve principios enunciados permiten enlazar los conceptos iniciales de ocio y educación del ocio con un tercer nivel, más concreto, en el que se presentan una serie de pautas de intervención educativa. En este nivel tenemos en cuenta tanto los aspectos que teóricamente han fijado los principios, como las orientaciones pedagógicas que se han hecho notar en cada caso. La incidencia educativa de los principios nos lleva a formular una determinada propuesta educativa, característica del modelo, junto a una serie de pautas de acción a considerar en cualquier programa y que, aunque sean también propias del modelo, pudieran ser aplicables a planteamientos educativos diferentes.

La propuesta educativa se hace explícita en un conjunto global de valores, conocimientos, actitudes y habilidades que, a nuestro juicio, son la base de la Educación del ocio. Entendemos que deben servir de referencia a la hora de llevar a cabo toda planificación educativa concreta, pero al ser elementos esenciales de cualquier intervención educativa, se presentan de un modo global y con unos enunciados generales. Se pretende que sirvan de guía para cualquier diseño formativo.

Las pautas de acción que, a nuestro juicio, debieran considerarse en cualquier programa se han simplificado al máximo, presentándolas como sugerencias para llevar a cabo cada una de las partes que aparecen en una planificación educativa, es decir, objetivos, contenidos, motivación, metodología, actividades y evaluación. Hay que considerar que las pautas tienen una orientación eminentemente metodológica, por lo que, aunque se abordan otros aspectos concretos de la práctica, la mayor parte responden a cómo entende-

mos que se debe hacer algo, en función de nuestro particular modo de plantear la Educación del ocio.

III.1. Propuesta educativa general

En correspondencia con los distintos tipos de educación del ocio señalados al comienzo de este escrito, dividiremos la propuesta global en dos apartados diferenciados. El primero, sin duda el más importante, se refiere a las propuestas para la educación personal. El segundo, más novedoso pero mucho menos experimentado, se centra en la educación comunitaria. En el primer caso tenemos toda la experiencia pedagógica histórica, tanto de la educación formal como de la educación no formal o la misma educación permanente. En el segundo caso partimos de las aportaciones que se recogen en la Carta Internacional de la Educación del ocio, sabiendo que tal vez encontremos otras complementarias en la literatura existente sobre pedagogía comunitaria o animación sociocultural. Pero esa es una tarea pendiente que intentaremos desarrollar en próximas ocasiones.

Antes de entrar en los apartados que acabo de señalar presento una reflexión esquemática referida al tema de los valores. Lo hago así por entender que los valores educativos que se desprenden de nuestros principios pedagógicos inciden y son aplicables tanto a las propuestas para la educación personal, como a las que se refieren a la educación comunitaria.

Valores

La clarificación de los principios enunciados en el apartado anterior nos ha obligado a precisar el modo de entenderlos, destacando unos conceptos que permiten iluminar un grupo de valores relacionados con cada uno de ellos. En este contexto, los valores que se presentan a continuación se expresan como resultados ideales a conseguir, aspectos a considerar en las experiencias de ocio y como fundamento de la propuesta metodológica.

Lejos de la polémica filosófica en torno a la objetividad o el subjetivismo de los valores, la experiencia demuestra que el descu-

brimiento y la jerarquización de valores desempeñan un papel decisivo en la vida de las personas. Los valores tienen una estrecha relación con la dignidad humana en la medida en que somos capaces de orientar el sentido de nuestras acciones hasta extremos excepcionales. Un valor llena de significado y sentido nuestra existencia mostrándonos un bien hacia el que tendemos, para hacerlo nuestro y vivirlo. El valor central en la vivencia de un ocio humanista es la dignidad de la persona, y de él se desprenden los demás valores relacionados con los principios básicos en los que se sustenta el modelo. Consideramos que el ocio es un valor en sí mismo, pero también un valor subordinado a otros más amplios como la felicidad o

Cuadro 1: Valores de la educación del ocio

Valores que tienen su raíz el ocio	Valores que tienen su raíz en la educación personalizada
<p><i>Vivencia</i> Actividad - Pasividad Globalidad - Parcialidad Diversidad - Estandarización</p>	<p><i>Personalización</i> Unicidad - Uniformización Comunicación - Imposición Compromiso - Indiferencia Autonomía - Manipulación</p>
<p><i>Libertad</i> Libertad - Alienación Independencia - Dependencia</p>	<p><i>Continuidad</i> Continuidad - Ruptura Perseverancia - Diletantismo</p>
<p><i>Satisfacción</i> Entusiasmo - Apatía Diversión - Aburrimiento</p>	<p><i>Desarrollo</i> Creatividad - Consumismo Superación - Pasotismo</p>
<p><i>Autotelismo</i> Gratuidad - Utilitarismo Sinceridad - Hipocresía</p>	<p><i>Inclusión</i> Equiparación - Injusticia Participación - Indiferencia</p>
	<p><i>Solidaridad</i> Responsabilidad - Capricho Respeto - Abuso Sostenibilidad - Irresponsabilidad</p>

la autorrealización de la persona. Del mismo modo, los valores que aparecen en el cuadro que sigue, aunque de enorme importancia en sí mismos, están subordinados al objetivo central de la educación de ocio, que no es otro que el empeño por conseguir una persona mejor y más feliz.

Estos valores que están agrupados según los principios con los que más se relacionan y se presentan de un modo bipolar, en cuanto valores y contravalores. El objetivo es que puedan orientar el sentido de cada situación educativa desde un contexto flexible que responda a la realidad, rara vez reflejada en la visión simplista de uno de los dos extremos. La bipolaridad patentiza la realidad social contradictoria en la que se presenta el fenómeno del ocio, así como la opuesta concepción con la que todavía se percibe su vivencia. También es un modo de presentar un repertorio que consideramos de especial trascendencia para la formación personal.

Finalmente, aclararé que la extensión de este trabajo me impide detenerme en cada uno de los valores que se presentan y que, como ya se ha señalado, quedan justificados en el contexto y en el modo de entender los principios.

III.1.A. *Propuesta educativa personal*

Además de los valores, se considera que cualquier intervención educativa se realiza adecuadamente si se tiene una clara percepción de los conocimientos, actitudes y habilidades que se deben desarrollar. Los apartados que siguen señalan los aspectos fundamentales que debieran considerarse a la hora de diseñar cualquier programa de Educación del ocio específico.

Conocimientos

Por conocimientos entendemos el conjunto de saberes que debiera aprender una persona adecuadamente formada en Educación del ocio. Proponemos dos grandes grupos de conocimientos y distintos apartados capaces de orientar objetivos y contenidos de cualquier programa. El primer grupo se centra en la persona que apren-

de, el segundo en la sociedad en la que se inserta y desarrolla. No se consideran aquí los distintos niveles de complejidad posibles, pero llamamos la atención sobre la conciencia que se debe tener de ellos y su diferenciado grado de dificultad a la hora de planificar un programa. Es evidente que, aunque los contenidos que se señalan en cada grupo son meramente orientativos, proponemos que todo programa considere conocimientos referidos a cada uno de los dos grupos que siguen:

—*Significado del ocio en la vida personal*

1. Beneficios de unas prácticas de ocio adecuadas y positivas.
2. Conocimiento de uno mismo en relación al ocio. Formarse una imagen equilibrada y ajustada de sí mismo, de sus características, posibilidades y limitaciones.
3. Criterios para elegir, descubrir o evaluar actividades y posibilidades de ocio.
4. Saber priorizar en consonancia con los intereses, habilidades y necesidades de cada cual.
5. Informaciones, reglas, modelos de actividades, técnicas o ayudas de cualquier género relacionadas con experiencias de ocio satisfactorias.
6. Relación entre práctica de ocio y mejora de la calidad de vida.
7. Conocer lo que debería evitarse y lo que ocurre como consecuencia del sobreuso o maluso del ocio. Actividades de ocio perjudiciales para la persona y la comunidad (alcoholismo y otras formas de drogadicción, comportamientos del fin de semana, etc.).
8. Limitaciones de la libertad relacionadas con la concepción del ocio personal y social.

—*Significado del ocio en la sociedad*

1. Herencia cultural e histórica sobre el ocio y sus dimensiones.
2. Modelos de comportamientos de ocio y su relación con las culturas, creencias, estilos de vida, sectores de población, etc.
3. Mecanismos que rigen la sociedad, sus derechos y deberes como ciudadanos.

4. Funcionamiento del medio físico, social y cultural valorando las repercusiones de las actividades de ocio.
5. Relación existente entre la práctica del ocio y la mejora de la calidad de vida de comunidades y colectivos.
6. Los recursos de ocio de la sociedad: cuáles son, dónde están y cómo se usan.

Actitudes

Las actitudes, en cuanto predisposiciones y preconcepciones que inciden, positiva o negativamente, en nuestros comportamientos y acciones, tienen relación directa con los valores. Su intervención educativa es compleja. Como señala Krathwohl en su *Taxonomía de objetivos, ámbito afectivo* (1973), existe notable diferencia entre recepción (atención), respuesta, valoración, organización y caracterización. En un proceso didáctico en el que, como ocurre en este caso, se funden valores y actitudes, el grado de profundización creciente nos lleva a asumir con sumo cuidado los niveles que siguen:

1. Ser consciente del valor.
2. Reaccionar ante él.
3. Tomar una actitud.
4. Comprometerse.
5. Identificarse.

Esto significa que cualquiera de los valores antes señalados debieran convertirse en actitudes y hábitos partiendo, en cada caso, de la situación real de los educandos y planificando con realismo el proceso que permitirá alcanzar el nivel que se desea conseguir. Conviene recordar que la educación de actitudes no es ajena a la vivencia de los valores implicados por parte de los educadores, de modo que no se trata tanto de una educación racional de conocimientos cuanto de una educación vivencial que se transmite con el ejemplo.

Habilidades

Entendemos por habilidades el saber hacer, la capacidad de las personas para llevar a cabo acciones de ocio capaces de transformarse en experiencias gratificantes. En este sentido conviene dis-

tinguir entre acciones físicas, mentales y relacionales, sabiendo que unas y otras están íntimamente unidas y forman parte de una misma manifestación personal.

1. *Habilidades psicomotrices*. De un modo genérico entendemos por ellas las que se refieren al uso adecuado del cuerpo o de alguna de sus partes, en relación a una determinada práctica de ocio. A este nivel general podríamos hablar de psicomotricidad gruesa y psicomotricidad fina; pero al pensar en la aplicación práctica habría que descender a las características propias de la actividad deseada y al correcto uso de las técnicas conocidas. La Educación del ocio debe colaborar en el desarrollo corporal valorando los beneficios que suponen los hábitos de ejercicio físico y desarrollando habilidades relacionadas con prácticas de las diferentes dimensiones del ocio autotético.
2. *Habilidades cognitivas*. Desde el punto de vista del conocimiento consideramos la utilidad que se deriva del uso de instrumentos adecuados, como la Taxonomía de Bloom y colaboradores (1979), quienes señalan seis niveles de superación relacionados con las habilidades del conocimiento: a) Saber/conocer, b) Comprender/relacionar, c) Aplicar/llevar a la práctica, d) Analizar, e) Sintetizar, y f) Evaluar (emitir un juicio). La educación de ocio propiciará el uso autónomo y crítico de las principales fuentes de información o distracción existentes en su entorno y relacionadas con el ocio (prensa, radio, TV, etc.). Paralelamente desarrollará la capacidad de saber elegir adecuadamente entre distintas experiencias de ocio, a partir de la diferenciación entre realidad/deseo, fines/medios, valor/valioso/caro, lo cotidiano y lo extraordinario.
3. *Habilidades afectivas*. Desde el punto de vista de la afectividad las habilidades se manifiestan como capacidad para expresar adecuadamente nuestros sentimientos y emociones. La alegría o la tristeza, el gozo o la frustración, el entusiasmo o el desánimo, tan unidos a nuestras experiencias de ocio, son habilidades emocionales educables. La educación del ocio debe contribuir a que cada persona sea capaz

de reconocer y clarificar sus emociones relacionadas con el ocio, desarrollando estrategias personales de expresión y comunicación.

4. *Habilidades relacionales*. Finalmente, nos referimos a las habilidades relacionales entendiendo por ellas la capacitación personal necesaria para comunicarnos adecuadamente con los demás, ya sea como relación interpersonal dual, ya sea como relación grupal en sus diversas formas y grados. La experiencia de ocio que nos sirve de referencia en todo el modelo no parte de una concepción solipsista y ególatra, sino de un concepto de ocio compartido y solidario que tampoco se desarrolla espontáneamente, sino que requiere de la educación. Las habilidades relacionales están unidas a la capacidad de comunicación de las personas, así como al desarrollo de valores y actitudes de flexibilidad, cooperación y participación.

III.1.B. *Propuesta educativa comunitaria*

Junto a los planteamientos que se derivan de los valores antes enunciados, la Carta Internacional de la Educación de Ocio de la Asociación Mundial de Ocio, considera que la Educación Comunitaria de Ocio debiera contemplar en su propuesta educativa los aspectos que se citan a continuación:

1. Conocimiento del ocio y su relación con la calidad de vida.
2. Capacidad del individuo y del grupo para aumentar la calidad de vida durante el ocio, así como para aumentar la autoorganización.
3. Barreras de ocio.
4. Acceso a los servicios de ocio.
5. Aprendizajes de ocio respecto a los ciclos de la vida humana.
6. Posibilidades de relación humana a partir del ocio y las redes sociales asociadas con el ocio.
7. Impedimentos para satisfacer las necesidades personales, familiares y comunitarias de ocio. Estrategias para superarlos.

8. Comunidad incluyente: aspectos multiculturales, socioculturales, de género, edad, habilidad y otros grupos desfavorecidos de la sociedad.
9. Limitaciones sociales y culturales relacionadas con el ocio.
10. Sentido de ciudadanía comunitaria nacional e internacional a partir de una conducta de ocio responsable y seria.
11. Conciencia de preservación y conservación de los recursos naturales y culturales.

III.2. Aspectos a considerar en cualquier programa

Este cuarto apartado recoge las sugerencias prácticas fundamentales que, derivadas de los principios pedagógicos, se orientan específicamente al cómo hacerlo. Por un lado se indican aspectos prácticos y orientaciones que no pueden faltar al planificar objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Pero la referencia clave de este apartado es la metodología y la motivación, elementos esenciales a la hora de estructurar la acción pedagógica. En ambos casos se llama la atención sobre la experiencia de ocio como estructura metodológica de formación. Se destaca el carácter esencial del proceso y el uso pedagógico de los diferentes tiempos que acompañan a un proceso experiencial, unidos al desarrollo de distintas capacidades mentales, físicas y emocionales. La experiencia de ocio pasa a ser con este planteamiento el núcleo de un proceso formativo basado en la participación. Considerando todo ello, las incidencias prácticas más significativas de los principios educativos que propone el modelo son las que siguen:

Objetivos

1. Los objetivos de la pedagogía del ocio deben referirse tanto a cada individuo como al grupo implicado en los programas.
2. Personalización y autonomía son objetivos fundamentales de la Pedagogía del Ocio.
3. La Pedagogía del Ocio se preocupa de objetivos actitudinales, cognitivos y procedimentales, todos ellos deben aparecer en los programas de intervención.

Motivación

1. Motivar con vivencias que supongan una implicación personal.
2. Las expectativas deben ser ajustadas a la realidad.
3. Cada experiencia es valiosa en sí misma.
4. Cada experiencia es un reto de superación respecto a la anterior.
5. Motivar hacia lo positivo.

Metodología

1. Aprender a través de vivencias personales, globales, diversas e integradas.
2. El alumno debe sentirse libre y comprometerse con su libertad.
3. El aprendizaje ha de ser satisfactorio en el proceso y en los resultados.
4. Toda experiencia de ocio es un proceso que se inicia cuando se proyecta o planifica, continúa con su realización o desarrollo y culmina en un final identificable a partir del cual es pasado y recuerdo.
 - La primera fase favorece el desarrollo de la creatividad, imaginación, ilusión y planificación adecuada. Metodológicamente es el momento de estimular, introducir, aconsejar, proteger y establecer criterios de sostenibilidad, inclusión y solidaridad.
 - La segunda fase es propicia para el desarrollo de habilidades, así como para profundizar en el conocimiento de la práctica y su realidad. Conviene posibilitar y potenciar la acción. Pedagógicamente una experiencia de ocio debiera estar conectada con las anteriores y con el ideal que se desea.
 - La última fase, que se inicia al final del desarrollo, es valiosa para ejercitar la reflexión, la capacidad de evaluación y la visión global de la experiencia. Es el momento más favorable para la interiorización de un aprendizaje personalizado y maduro. La reflexión sobre las experiencias de ocio debe trascender lo personal y social, descubriendo sus implicaciones de sostenibilidad, inclusión y solidaridad.

5. En cada parte del proceso experiencial debe potenciarse la participación y el compromiso.

Contenidos

1. Los contenidos de un programa de educación del ocio estarán directamente relacionados con los objetivos que se pretendan.
2. Al priorizar y limitar de contenidos de un programa de educación del ocio se tendrá en cuenta el punto de vista de los destinatarios del programa.

Actividades

1. Pedagógicamente, una actividad de ocio no tiene valor en sí misma, sino en función de la experiencia profesional de la que forma parte y de los objetivos que pretende.
2. Las actividades de ocio no tienen sentido en función de su utilidad sino en relación a las dimensiones del ocio autotélico.

Evaluación

1. Evaluar la satisfacción en el proceso y en los resultados.
2. Evaluar el ajuste/desajuste entre expectativas y realidad.
3. Evaluar la superación que se ha producido respecto a la experiencia anterior.

Síntesis Final

La propuesta que se ha hecho hasta aquí responde a un modo de entender el ocio y la educación propios del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto. A partir de un concepto de ocio humanista y de un concepto de educación centrada en la persona, se ha llegado a la formulación de unos principios que, conceptualizados en un modo de entenderlos, han permitido destacar unos valores de referencia y unas pautas de actuación. Al llevar estas pautas al ámbito educativo hemos llegado a diferenciar entre la propuesta

educativa propia de nuestra manera de entender la Educación del ocio y los planteamientos prácticos a considerar en toda planificación. De la unión de todo este proceso surge el Modelo de Intervención UD que hemos presentado en este artículo. Otros aspectos surgirán al aplicarlo a situaciones educativas concretas. Esto es lo que invitamos a realizar de aquí en adelante.

Referencias

- ARNAIZ, P.; MARTÍNEZ, R. y LÓPEZ, L. (2000). «Atención a la diversidad en contextos inclusivos», en *Polibea*, núm. 55, Madrid, pp. 35-38.
- BLOOM, B.S. y otros (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación, ámbito del conocimiento*. Alcoy: Marfil.
- CABADA ÁLVAREZ, J.M., (1999). «La educación especial ante el próximo milenio» (I, II y III), en *Polibea*, núm. 51, Madrid, pp. 22-35.
- Carta Internacional de la Educación del Ocio de la Asociación Mundial de Ocio (World Leisure and Recreation Association, WLRA) en la revista *ELRA* (European Leisure and Recreation Association), Summer, 1994, pp. 13-16. Versión española en GORBEÑA, S. y otros (1997). *El derecho al Ocio de las personas con discapacidad*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 4. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 243-252.
- CÁTEDRA DE OCIO Y MINUSVALÍAS (1995). *El ocio en la vida de las personas con discapacidad. Actas de las I Jornadas de la Cátedra de Ocio y Minusvalías*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M. (coord) (1999). *Ocio y equiparación de oportunidades. Actas de las III Jornadas de la Cátedra de Ocio y Minusvalías*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 6. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M. (coord.) (1997). *Legislación y política social sobre ocio y discapacidad. Actas de las II Jornadas de la Cátedra de Ocio y Minusvalías*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M. (2000). *Ocio humanista*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 16. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M. (1999). *Ocio y formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la educación del ocio*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 7. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M.(1995). *Temas de pedagogía del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ESPINOSA RABANAL, A. y otros (1995). *Iguales, pero diferentes. Un modelo de integración en el tiempo libre*. Madrid: Popular.

- GARCÍA HOZ, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. (1970). *Educación personalizada*. Madrid: Instituto de Pedagogía, CSIC, Madrid.
- GORBEÑA, S.; GONZÁLEZ, V.J. y LÁZARO, Y. (1997). *El derecho al ocio de las personas con discapacidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- KLEIBER, D. (2000). «Developmental implications of engagement and disengagement as leisure experiences», en CUENCA, M. (ed.), *Leisure and Human Development. 6th World Leisure Congress Proposals*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 59-67.
- KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S. y MASIA, B.B. (1973). *Taxonomía de los objetivos de la educación, ámbito afectivo*. Alcoy: Marfil.
- KRIEKEMANS, A. (1973). «La educación del empleo de los ocios», en *Pedagogía general*. Barcelona: Herder.
- MANK, D. (2000). «Inclusión, cambio organizacional, planificación centrada en la persona y apoyos naturales», en *Integra*. vol. 3, núm. 8, Mayo, Salamanca, pp. 1-4.
- MUNDY, J. (1978). *Leisure Education*, New York: John Wiley and sons Inc.
- Normas Uniformes sobre la Igual de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1973). Resolución 48/96, punto 24. Asamblea General de la ONU.
- PETERSON, C.A. y GUNN, S.L. (1984). *Therapeutic recreation program desing: Principles and procedures*. New Jersey: Prentice Hall.
- PUIG, J.M. y TRILLA, J. (1987). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- SEBASTIÁN, L. de (1996). *La solidaridad: Guardián de mi hermano*. Barcelona: Ariel.
- SETIÉN SANTAMARÍA, M.^aL. (coord.). (2000). *Ocio, calidad de vida y discapacidad. Actas de las IV Jornadas de la Cátedra de Ocio y Minusvalías*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 9. Bilbao: Universidad de Deusto.
- TRILLA, J. (1989). «Instituciones de educación en el tiempo libre», en *Pedagogía social y educación no escolar*. San Sebastián: Universidad del País Vasco, pp. 273-286.
- VENTOSA, V.J y MARSET, R. (coord.). (2000). *Integración de personas con disminución psíquica en el tiempo libre*. Madrid: CCS.
- WEBER, E. (1969). *El problema del tiempo libre*. Madrid: Editora Nacional.

Educación del ocio y desarrollo humano: el caso de Hong Kong

Atara Sivan,
Universidad Baptista de Hong Kong

Introducción

Con el aumento del tiempo libre de las personas se ha incrementado la demanda de formación sobre las posibilidades de ocio. Una de las formas sugeridas para esta preparación ha sido la educación del ocio. Este proceso, a través del cual las personas trabajan sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes hacia el ocio, tiene como objetivo la calidad de vida de los individuos y de la sociedad y, por tanto, contribuye al desarrollo humano. Esta comunicación examina el concepto y el proceso de la educación del ocio y presenta ejemplos del contexto local de Hong Kong para ilustrar las formas en las que se desarrolla la educación del ocio.

La educación del ocio y el desarrollo humano

La educación del ocio forma parte del proceso de socialización de los individuos en su contexto social. Puede ser considerado como un canal de socialización porque estimula el desarrollo de valores, actitudes, destrezas y conocimientos relacionados

con el ocio para mejorar la calidad de vida de los individuos y de la sociedad. Es un proceso constante que empieza en la infancia e incluye una variedad de actividades a través de las cuales las personas pueden entender mejor el papel del ocio en su vida y actuar en consecuencia para mejorar la calidad de la misma. Una definición reciente de educación del ocio indica que el proceso incluye «la aportación de experiencias pedagógicas y/o recreativas que sirven para adquirir unos objetivos de aprendizaje de ámbito kinestésico, afectivo y cognitivo relativos al uso provechoso del ocio» (World Leisure, 1998, p. 2). La mayoría de las definiciones sobre educación del ocio se orientan tanto al ocio como a las diferentes áreas de la vida de los individuos, incluyendo la influencia del conocimiento adquirido durante la vida cotidiana. Los objetivos de la educación del ocio a corto plazo se centran en el aprendizaje de determinadas destrezas, y a largo plazo, en el desarrollo de intereses y actitudes de ocio para toda la vida. Además, estos objetivos contemplan tanto al individuo como a la sociedad en su conjunto.

A pesar de que muchas definiciones de la educación del ocio destacan las ventajas individuales del proceso, no por ello dejan de resaltar que el proceso es beneficioso e importante para toda la sociedad. El concepto de educación del ocio ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas, cada una de las cuales se vincula con una determinada concepción de ocio. Durante las últimas dos décadas, la noción de *capacitación* se ha relacionado con la educación del ocio. Según esta noción, este proceso capacita a las personas para mejorar sus vidas a través de la participación en actividades y experiencias de ocio gratificantes (Dattilo y Williams, 1991). El proceso de la educación del ocio está estrechamente vinculado al desarrollo comunitario, ya que ambos tratan sobre los derechos humanos, la autodeterminación y la capacitación. Siendo el ocio una necesidad común para todos los individuos, y siendo la comunidad quién alberga a los individuos, se ha destacado la responsabilidad de la sociedad a la hora de ayudar a los individuos a satisfacer sus necesidades de ocio a través de la educación en esta materia. También se ha reconocido la labor de las escuelas en el proceso de la educación del ocio (Sivan, 1995, 1996), así como la necesidad de cooperación con otras instituciones (Sivan, 2000).

La experiencia de Hong Kong

Durante las últimas décadas, Hong Kong ha experimentado un rápido desarrollo que ha afectado a los patrones de trabajo y ocio de su población. Ha habido un aumento del uso de las instalaciones y servicios de ocio, así como un cambio en las actitudes y valores al respecto. Las personas son cada vez más conscientes de las ventajas del ocio para su propio desarrollo y calidad de vida (Ng, 1986). La perspectiva local de la educación del ocio y el desarrollo humano puede identificarse en varios documentos y declaraciones políticas gubernamentales. A pesar de la falta de programas y currículos formales de educación de ocio, existen indicaciones claras respecto al uso de las distintas estrategias educativas relativas al desarrollo de valores, actitudes y destrezas de ocio con la intención de mejorar la calidad de vida de las personas. A continuación, presento algunos ejemplos de cuatro áreas importantes: la enseñanza, la juventud y el desarrollo comunitario, la tercera edad, y la educación del ocio para la integración.

Sistema Educativo

Los objetivos recientes de la enseñanza y las declaraciones políticas sobre educación destacan la importancia de ampliar el ámbito educativo para incorporar varios aspectos relativos a la educación del ocio, al tiempo que subrayan la importancia del desarrollo permanente e integral de las personas. De este modo, por ejemplo, se afirma que los objetivos de la educación son facilitar el desarrollo completo de los estudiantes, permitiéndoles tener experiencias de aprendizaje en los campos académicos, vocacionales, organizativos y de servicio social, así como en los campos de las artes y deportes, con el fin de prepararlos para el mundo del trabajo, el aprendizaje y la vida» (Comisión de Educación de Hong Kong, 2000, p. 5). Para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes, se requieren «cinco tipos de experiencias esenciales de aprendizaje: experiencias vitales, servicio social, desarrollo intelectual, desarrollo físico, desarrollo estético, y experiencias laborales» (*ibid.*).

Se sugiere que el proceso real de aprendizaje no debe limitarse al entorno de la clase, sino que debe abarcar otros ámbitos comunitarios, lo cual supone una estrategia diferente y novedosa en el proceso de educación del ocio. Esto implica que «el aprendizaje no está en absoluto limitado a las aulas. Las bibliotecas, los museos, los centros de recursos de aprendizaje, las instituciones públicas y privadas, incluso la naturaleza, pueden ser lugares adecuados para el aprendizaje» (Comisión de Educación de Hong Kong, 2000, p. 32). Además, «otros sectores de la sociedad (como las organizaciones para jóvenes, los grupos culturales y artísticos, las organizaciones deportivas, el sector de negocios, las asociaciones profesionales y los padres) se presentan como recursos valiosos para que las escuelas ofrezcan experiencias de aprendizaje diversificadas e interesantes» (*ibid.*).

Juventud y Desarrollo Comunitario

Además de utilizar el potencial de las escuelas en la educación para la vida, Hong Kong ha tomado conciencia de la importancia del desarrollo de la juventud de forma paralela al desarrollo del ocio. La Comisión de la Juventud ha publicado una Carta de la Juventud, en la que se destacan los principios e ideales del desarrollo de la juventud. Asimismo, los últimos discursos públicos se han centrado en remarcar la importancia de la participación voluntaria de los jóvenes en los servicios a la comunidad. Esta situación responde a un proceso de educación del ocio que, además de facilitar la participación óptima del individuo en las experiencias de ocio, también contribuye al desarrollo social, destacando la importancia de las actividades de voluntariado. De este modo, se afirma que «debemos continuar fomentando valores positivos entre los jóvenes, estimulando la participación en actividades comunitarias y el trabajo voluntario, el desarrollo de programas de formación de monitores, y la ampliación de nuestro programa internacional de intercambio de estudiantes. Debemos instar a todos los sectores de la comunidad —padres, escuelas, asociaciones juveniles, asociaciones de voluntarios y organizaciones no gubernamentales— a que se unan a estos esfuerzos» (Oficina de Asuntos Internos, 1999). En septiembre de 1999, 1,2 millones de jóvenes se beneficiaron de estos programas de formación de monitores.

Una vida activa para la tercera edad

Otro grupo de población que podría beneficiarse de los programas de educación del ocio es la tercera edad. En el discurso político de 1999, se destacó que «para fomentar la autoestima entre las personas de la tercera edad, es importante que disfruten de una vida activa» (Comisión de Salud y Bienestar, 1999). La importancia de mantener una vida activa es un tema ampliamente reconocido en el ámbito de ocio, especialmente en relación con la educación del ocio y el desarrollo humano. Los estudios han demostrado que una participación activa en el ocio contribuye a la calidad de vida de las personas y es crucial para el bienestar mental y físico de la tercera edad (Raghd y Griffith, 1982). En un esfuerzo por promocionar el voluntariado en la tercera edad, Hong Kong ha reclutado a personas de la tercera edad para programas de voluntariado. De este modo, se han seleccionado a 4.900 voluntarios que trabajan en 260 programas, de los que se benefician 264.000 personas mayores. Además, existen también centros sociales en cuyos locales se reúnen las personas de la tercera edad para ampliar su círculo de relaciones.

La educación del ocio a través de Programas Integrados

La educación del ocio, cuando se desarrolla utilizando los marcos educativos de la comunidad, puede beneficiarse de diferentes canales informales (Ruskin y Sivan, 1995), entre los que se encuentran algunas actividades sociales especiales en distintos entornos de la comunidad. El uso de las estrategias educativas del ocio que se basan en los principios de ensayo y error en entornos de apoyo, diversión, reciprocidad, libertad de elección, flexibilidad estructural y participación en la comunidad (Sivan, 1996), pueden propiciar el clima positivo necesario para facilitar la interacción social entre las personas con y sin discapacidad. En función de los principios de integración y educación del ocio, pueden identificarse las razones subyacentes para utilizar la educación del ocio como un canal para la integración social: la recreación en entornos de apoyo, el descubrimiento de uno mismo y de los demás, el estímulo para desarro-

llar actitudes y valores positivos, la adquisición de destrezas, la eliminación de miedos y el desarrollo de la conciencia de las habilidades del otro.

Los programas integrados son desarrollados y coordinados por una organización no gubernamental llamada TREATS. Fundada en 1979, esta organización es miembro de la Junta de Servicios Sociales de Hong Kong y está parcialmente apoyada por el Tesoro Público de Hong Kong. La organización se compromete a promover la integración y el desarrollo de destrezas personales y sociales de los niños y adolescentes a través del juego y la recreación. Para poder lograr estos objetivos, la organización inicia y coordina una amplia gama de actividades en la sociedad de Hong Kong, reuniendo a jóvenes y a personas con y sin necesidades especiales. La idea que subyace a estas iniciativas es que «la recreación y el juego son una parte esencial del desarrollo de los jóvenes, un aspecto crucial del proceso de aprendizaje y un medio poderoso para desalentar la segregación y discriminación, y fomentar la amistad» (TREATS, 1998). Esta organización desarrolla y lidera programas que ofrecen oportunidades de aprendizaje, basadas en la cooperación y el trabajo en equipo, que permiten a los jóvenes con todo tipo de habilidades participar como iguales y desarrollar destrezas útiles para la vida (TREATS, 1997).

Mediante la construcción de unos entornos de apoyo para la interacción y utilización de algunas de las estrategias de la educación del ocio, la organización ha establecido una buena base para cambiar las actitudes de los jóvenes con y sin necesidades especiales. Opera con el apoyo y la participación de varios agentes de socialización como son la escuela, los compañeros, la familia y la comunidad en su conjunto. La mayoría de estos programas incluyen una interacción social a través de actividades recreativas en entornos naturales y de apoyo. Por ejemplo, utilizando el marco informal y natural de un camping, la organización ofrece programas de integración mediante juegos en entornos no agresivos para diversos grupos de niños con distintas habilidades. Aparte de los campamentos que se organizan para los niños y adolescentes de 8-15 años, TREATS organiza también programas de desarrollo para adolescentes de 15-18 años. En estos programas, la organización integra a adolescentes con y sin necesidades especiales para formarles

en la organización de actividades recreativas integradas para sus compañeros.

Para reforzar aún más el concepto de integración dentro de la familia y la comunidad, la organización coordina varios programas para familias, favoreciendo que éstas participen en estos programas de desarrollo para jóvenes y en actividades integradas de recreación.

La organización también está presente en la comunidad, guiando y apoyando proyectos de colaboración para el reconocimiento de habilidades que tienen como objetivo aumentar el reconocimiento, la comprensión y la aceptación de las personas con discapacidad. El objetivo subyacente en la organización de estas actividades es aumentar la conciencia pública sobre las dificultades a las que se enfrentan esas personas en su vida cotidiana en la comunidad.

TREATS ofrece regularmente una formación sobre integración a través del juego que se imparte a estudiantes de algunas instituciones de educación superior, departamentos de seguridad social y otros organismos con competencias de Hong Kong. TREATS actualiza constantemente su experiencia profesional a través de una formación constante de su personal en el extranjero, y de su participación y contribución en conferencias internacionales. El trabajo de TREATS es un buen ejemplo de utilización de las estrategias de educación del ocio de forma constructiva, al tiempo que integra a personas con y sin necesidades especiales en la comunidad por medio del juego y la recreación.

Conclusión

La educación del ocio, a través de la cual los individuos adquieren el conocimiento y desarrollan los valores, actitudes y destrezas para utilizar el ocio de manera óptima, es un proceso de desarrollo constante cuyo objetivo es la mejora de la calidad de vida del individuo y de la sociedad. Este proceso incluye ciertas estrategias como: ensayo y error, facilitación, capacitación y cooperación. Esta comunicación ha examinado el proceso desde un punto de vista general y desde el contexto de Hong Kong. Se han proporcionado

ejemplos ilustrativos sobre cómo se utilizan los aspectos de la educación del ocio para el desarrollo humano en las distintas fases del transcurso de la vida, con la cooperación de distintas agencias de la comunidad y con una variedad de enfoques educativos. Se espera que dicha implantación continúe aumentando local e internacionalmente para mejorar la calidad de vida de los individuos y de la sociedad por todo el mundo.

Referencias

- DATTILO, J. y WILLIAMS, D.M. (1991). *Leisure Education: Program Planning, A Systematic Approach*. Venture Publishing, State College, PA.
- HEALTH y WELFARE BUREAU. (1999). *1999 policy address, care for the elderly*. Hong Kong: Hong Kong Government Printing Department.
- HOME AFFAIRS BUREAU. (1999). *1999 policy address, community and youth development*. Hong Kong: Hong Kong Government Printing Department.
- HONG KONG EDUCATION COMMISSION. (1999). *Review of education system: framework for education reform, Education blueprint for the 21st century*. Hong Kong: The Commission.
- NG, P.P.T. (1986) *Recent trends in work and leisure in Hong Kong and higher education's response*. The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.
- RAGHEB, M.G. y GRIFFITH, C.A. (1982). «The contribution of leisure participation and leisure satisfaction to life satisfaction of older people». *Journal of Leisure Research*, Fourth Quarter, pp. 295-306.
- RUSKIN, H. y SIVAN, A. (1995). «Goals, objectives and strategies in school curricula in leisure education». En: RUSKIN, H. y SIVAN, A. (eds.) *Leisure Education Towards the 21st Century*. Brigham Young University, Utah, pp. 23-34.
- SIVAN, A. (1995). «Schools as socialising agents for leisure: the case of Hong Kong». In: H. RUSKIN y A. SIVAN (eds.) *Leisure Education Towards the 21st Century*, Brigham Young University, Utah, pp. 167-165.
- TREATS. (1997) *TREATS Annual report 1996/7*. TREATS, Hong Kong.
- TREATS. (1998) *Information sheet*, TREATS, Hong Kong.
- SIVAN, A. (1995). «Schools as socialising agents for leisure: the case of Hong Kong». En: H. RUSKIN y A. SIVAN (eds.) *Leisure Education Towards the 21st Century*, Brigham Young University, Utah, pp. 167-165.

- SIVAN, A. (1996) «Current Model for leisure education in educational frameworks». En: FU, F. y CHAN, P.C. (eds.) *Recreation, Sport, Culture & Tourism for the 21st Century*. Department of Physical Education, Hong Kong Baptist University, Hong Kong, pp. 192-202.
- SIVAN, A. (2000). «Community development through leisure education - conceptual approaches». En: A. SIVAN y H. RUSKIN (Eds.), *Leisure Education, Community development and population with special needs* (pp.31-42). UK: CABI Publishing.
- SIVAN, A. (2000). «Strategies for the development of lifestyles for special populations». En A. SIVAN y H. RUSKIN (Eds.), *Leisure Education, Community development and population with special needs* (pp.109-117). UK: CABI Publishing.
- WORLD LEISURE (1998) *The WLRA International Position Statement on Leisure Education and Youth at Risk*. World Leisure.

Educación del ocio y aprendizaje

Intervención en el desarrollo y educación del ocio: Una visión a lo largo de la vida

Douglas A. Kleiber,
Universidad de Georgia

Introducción

Esta presentación identificará una serie de tareas de desarrollo que varían en su importancia a lo largo de la vida; de este modo, sugieren un programa para una intervención guiada y una educación del ocio. Las tareas de desarrollo fueron sugeridas en anteriores estudios y teorías sobre desarrollo, especialmente en el trabajo de Eric Erikson (1963, 1968) y Robert Havighurst (1972). Estas investigaciones se contemplan en esta presentación a la luz de teorías de desarrollo más contemporáneas que contextualizan el desarrollo y sitúan a los individuos en una mejor posición para dirigir su propio desarrollo según las decisiones que toman (cf. Brandstetter, 1998, Oerter, 1986; Lerner y Busch-Rossnagel, 1981). Los modelos de desarrollo varían según las culturas, el género, las clases sociales y el período histórico, pero su valor heurístico y práctico surge de la identificación de simetrías que pudieran tener implicaciones en las políticas, los programas y los servicios de un contexto cultural específico. A pesar de que esta presentación estará inevitablemente sesgada hacia los patrones culturales occidentales, se espera alcanzar un nivel de generalidad lo suficientemente ilustrativo como para poder ser utilizado en el análisis de cualquier contexto en particular.

La idea de la intervención en el desarrollo fue introducida a principios de los 80 en el contexto de la comunidad americana de psicólogos y terapeutas. (Danish, Smyer y Nowak, 1981; Danish D'Augelli y Ginsberg, 1984). Inicialmente, su planteamiento se basaba exclusivamente en la construcción de competencias personales y sociales que habilitaran al individuo para gestionar los desafíos relacionados con la edad: la falta de aceptación social en la adolescencia, o el ser capaz de funcionar con éxito a través de todas las transiciones del desarrollo, una de las cuales es, por ejemplo, terminar la enseñanza secundaria. En consecuencia, las actividades de ocio, especialmente los deportes, fueron identificadas como elementos que contribuían a desarrollar las destrezas vitales necesarias para facilitar dichos ajustes (p.e., Danish, Kleiber & Hall, 1987). Este enfoque, sin embargo, se centraba casi exclusivamente en la infancia y en la adolescencia. El propósito de esta presentación es ampliar este análisis y sugerir que el ocio puede utilizarse ventajosamente durante el transcurso de toda la vida. Parece razonable sugerir que la intervención en el desarrollo pudiera ser contemplada respecto a todas las transiciones críticas a lo largo de la vida y a todas las tareas esenciales de desarrollo. Sin embargo, en esta presentación voy a limitarme a un determinado número de cada una de ellas.

La infancia y la adolescencia han sido los principales períodos de atención por parte de los educadores de ocio, a pesar de que la educación del ocio en Estados Unidos se ha centrado fundamentalmente en personas con necesidades especiales, generalmente en aquellas que sufren discapacidades de desarrollo (cf. Dattilo, 1999). Incluso aunque se afirma internacionalmente que la educación del ocio está disponible para todo el mundo, lo cierto es que sigue centrándose en aquellos con mayores posibilidades de ser influidos y gestionados. En otras palabras, se centra más en los niños que en los adultos. De hecho, la educación del ocio puede ser un *anatema* para muchos adultos que afirmarían que el ocio es precisamente la parte de sus vidas que no necesita instrucciones o guías. Sin embargo, se ha vinculado la educación del ocio con la educación de adultos, al contemplar el ocio como un contexto para el aprendizaje que, por su propia naturaleza, genera una gran motivación (Stebbins, 1999)¹. La

¹ La educación del ocio como educación *para* y *sobre* el ocio puede contrastarse con la educación basada en el ocio, dado que es un tipo de educación que se produ-

gran diferencia respecto a la adolescencia, que debería reconocerse en la mayoría de las culturas, es que los individuos maduros deben tener un control sobre sus elecciones y oportunidades. Sin embargo, las necesidades que puedan emerger en la vida adulta a menudo siguen patrones reconocibles y justifican la creación de contextos educativos. Cabe destacar en algunas culturas «el problema» de la jubilación. Además, no es solamente en la tercera edad donde se descuida la educación del ocio. En esta presentación defiendo que los educadores de ocio deben ocuparse también del período preescolar, no tanto porque el ocio es un contexto significativo para estos niños y sus padres, sino debido a todo el potencial para optimizar el ocio que se configura significativamente en los primeros años de vida.

A menudo se ha justificado la educación del ocio por el *mal uso* del mismo, pero, respecto al potencial del ocio para el desarrollo personal —que adquiere mayor importancia gracias a la educación—, éste ha sido considerado como un contexto para la *conexión*, para una seria inversión de la atención. Este punto ha sido presentado en otros estudios (cf. Kleiber, 1999; Larson, 2000, Stebbins, 2000) y se presentará también en esta comunicación. Sin embargo, tan importante como la *conexión* es la experiencia de la *desconexión* en el ocio, que también puede ser útil a la hora de facilitar el desarrollo (Kleiber, 1985, 1999, 2000). Creando un descanso respecto a la acción, relajándose desde un punto de vida existencial y psicológico, un niño o un adulto se beneficia de la oportunidad para reflexionar y del control para poder interpretar las posibilidades que facilitan el proceso de integración. La integración o, en términos más apropiados, la *integración jerárquica* (Werner, 1957), es el proceso de consolidación y asimilación a los cambios que se siguen tras una *autoexpansión*. Este proceso es denominado con el término *diferenciación*. Ambos conceptos se complementan dialécticamente en el proceso de crecimiento y autorrealización de las personas. Por ello el ocio debiera ser considerado teniendo en cuenta a ambos, ya que se produce en un contexto de libertad relativa para la acción individual (cf. Kleiber, 1999; Silbereisen & Todt, 1994).

ce gracias al ocio, pero la distinción es más formal que real porque las personas adquieren una conciencia del ocio a medida que lo practican.

Tareas de Desarrollo

Se puede identificar una amplia gama de tareas de desarrollo además de la edad como por ejemplo el género, la raza y/o la cultura. Pero aquellas que parecen tener un carácter más universal son las que tienen por objetivo convertir a las personas en (a)*seguras*, (b)*capaces*, (c)*claramente identificadas con uno mismo y con los demás*, (d)*íntimamente conectadas con los demás*, (e)*parte de un propósito mayor*, y (f)*con un sentido propio de ubicación*. Podría defenderse que estas tareas adquieren su punto álgido de preocupación en algunos momentos determinados a lo largo de la vida. Sin embargo, también resultan preocupantes en diversas formas y momentos a la hora de responder a otras tensiones provocadas en las etapas de transición. Cada una de ellas será ampliamente debatida, prestando atención a los momentos en los que puede ser preocupante y requieren una intervención y educación específicas. Posteriormente, se tendrán en cuenta sus implicaciones más generales respecto a la educación del ocio.

Adquirir capacidad

Adquirir competencias, sentirse capaz de hacer cosas, ser reconocido por los demás como alguien que tiene algún tipo de destrezas, es una tarea que adquiere un significado especial en distintos momentos a lo largo de la vida. Supone un reto para el estudiante siempre que inicia sus estudios, y para el trabajador siempre que firma un nuevo contrato. Erikson lo contempló como algo que emerge más intensamente en la última fase de la infancia, cuando se está a la búsqueda de un sentido de «industriosidad». Este concepto hace referencia a sentirse competente respecto a las destrezas que se consideran importantes para la cultura. En este sentido, la *conexión* es una acción analizada bajo este prisma y puede producirse en actividades organizadas por los adultos, tanto en el contexto de la casa, el colegio o la recreación, u organizadas por los propios niños. Este tema ya ha sido muy tratado respecto a su relación con la educación del ocio, y, por tanto, remito al lector a otras fuentes (por ejemplo, Stebbins, 1999) en lugar de tratar este tema en

esta comunicación. Larson (2000) y otros se refieren con el término *iniciativa* a esa capacidad que los niños y los adolescentes desarrollan para ejercer un control sobre esas actividades. Se puede defender que esta cualidad es el resultado más importante que surge de abordar la tarea de ser y sentirse competente, porque permite al individuo asumir roles de liderazgo y participar de forma creativa y autónoma en la construcción de oportunidades.

Erikson se refería a la última fase de la infancia como la «edad de la instrucción» porque, debido a su interés por ser competentes, los niños están especialmente abiertos a la influencia de aquellos que disponen de las destrezas que les interesan y están dispuestos a compartirlas. Este es, por tanto, un momento ideal para la enseñanza, y las destrezas e intereses más atractivos son aquellas que pueden ser disfrutadas con cierta continuidad. Tal y como es entendido por aquellos que fomentan la asignatura del ocio en la escuela primaria, supone una falta de perspectiva centrarse solamente en aquellas destrezas que conducen, en última instancia, a un trabajo remunerado y a utilizar sistemas de gratificación que consideran el aprendizaje como un medio para obtener un fin. El cultivo de intereses y destrezas relacionadas con el ocio ofrece toda una vida de disfrute, así como un panorama de oportunidades para participar con los demás en la comunidad. Y quizás lo que es más importante, centrándose en un aprendizaje, cuya base es la motivación intrínseca y supone al mismo tiempo un desafío, los educadores están en posición de crear unas bases más fuertes para el compromiso, y el compromiso es la esencia de una auténtica vocación, independientemente del tipo de contribución productiva que requiera.

Los profesionales del ocio, por otro lado, están en una posición diferente de los educadores porque el disfrute es una *expectativa* de la participación en ocio. El desafío para los proveedores de servicios de ocio a la hora de trabajar con niños de esta edad, el hecho de conocer sus intereses para hacerlos más capaces, es convencerles de que el disfrute no es incompatible con el esfuerzo. De hecho, puede aumentarse considerablemente el disfrute buscando nuevos desafíos, al tiempo que se perfeccionan las destrezas. (ref. Csikszentmihalyi, 1990). Pero los niños deben convencerse de que hay que soportar una cierta falta de confort y de adecuación, y que hay

que ser perseverantes para poder alcanzar determinados niveles de maestría y disfrute. Estas experiencias implican tomarse en serio las actividades (Stebbins, 1992). El interés de las personas por convertirse en alguien más competente puede suscitarse motivando a la participación inicial en actividades que enfatizan el desarrollo de destrezas. Esto implica que además de «divertidas» sean al mismo tiempo actividades que requieran considerables destrezas y sensibilidad por parte de los profesionales de esos programas y servicios. Esto es un buen primer paso para que los profesionales del ocio se consideren a sí mismos como «educadores».

Otra función importante para aquellos que trabajan con la infancia es ayudar a los niños a *discriminar*. El juego puede ser el ímpetu más poderoso para la elaboración y diferenciación de intereses y posibilidades en la infancia y en la adolescencia, por lo que no puede ser desmotivador, pero una capacidad de respuesta indiscriminada hacia todas las oportunidades emergentes puede disipar la energía si se utilizan métodos cuyo único criterio de disfrute es la gratificación inmediata. Puede motivarse a los niños, los adolescentes y los adultos a tomar decisiones respecto al ocio, de la misma forma que se hace con los intereses vocacionales donde o bien se seleccionan y cultivan o bien se eliminan.

Adquirir Seguridad

La vida es confusa, incluso caótica. La estimulación y el desafío sugieren respuestas que pueden generar el crecimiento, pero la estabilidad es necesaria para la asimilación e integración. De hecho, la necesidad de estabilidad es esencial y obvia en la primera fase de la infancia y se convierte en una tarea *per se* a la hora de responder a las condiciones de desintegración, incluso a las más saludables que emergen durante el transcurso de la vida. El establecimiento de la seguridad es una preocupación predominante para aquellos que se ven desestabilizados por alguna amenaza, daño o pérdida. Esto puede considerarse como un asunto de acomodación más que de desarrollo. Sin embargo la estabilidad puede ser considerada como una base para el cambio y el crecimiento, y, por tanto, como una fase del desarrollo.

Erikson (1963) identificaba la *confianza frente a la desconfianza* como el primer asunto al que se enfrenta un niño en fase de desarrollo. Los cuidadores proporcionan una resolución positiva a este asunto cuando ayudan a un niño a sentirse seguro. Se ha considerado el estado de relajación de un niño confiado como el precursor de su capacidad de ocio en el futuro (Neulinger, 1981). Igualmente, los efectos desestabilizadores de los diversos eventos y transiciones de la vida requieren el establecimiento de un cierto nivel de seguridad. La pérdida de miembros de la familia por divorcio o fallecimiento, o incluso el matrimonio de algún miembro de la familia, necesita una reorganización que requiere una estabilización inicial.

La experiencia del ocio como relajación es, por tanto, un *indicador* de haber abordado con éxito la tarea de establecer cierta seguridad. En este sentido, el ocio se convierte más en un resultado de haber abordado una tarea que en un instrumento de la misma. Pero si las circunstancias de una persona se ven desestabilizadas por diversas razones, el ocio relajado puede ser el contexto de recuperación, de reflexión y regeneración como alternativa de acción. Frente a una orientación hacia la conexión a través del ocio que ayude en la tarea de volverse capaz, seguro y bien integrado, también se requiere una orientación hacia la desconexión, que permita una respuesta de relajación total y favorezca las condiciones de asimilación e integración personal. Esta idea del ocio como un recurso psicológico utilizado en el proceso de estabilización ya ha sido presentada por otros autores (Kleiber, 1985, 1999), pero sus implicaciones en la práctica aún no han sido suficientemente desarrolladas. Enseñar a los niños y a los demás a discriminar, tal y como se ha explicado anteriormente, es ciertamente justificable, porque las propias elecciones de ocio pueden ser desestabilizadoras en sí mismas (especialmente cuando son ilegales). Pero enseñar el reconocimiento del valor de la relajación y la tranquilidad puede ir en contra de una ética común tanto para los participantes en la actividad de ocio como para los proveedores de servicios de ocio. De hecho, la cultura occidental, por lo menos, dispone de una ética del logro, que a menudo imposibilita esta respuesta. La realidad es que algunas personas están en constante estado de agitación respecto a la siguiente actividad que van a desempeñar, en respuesta a un sentido de indeterminación que es el motor del comportamiento de

una gran parte de la sociedad occidental contemporánea. Josef Pieper (1963) estableció una comparación entre el ocio y el sueño (p. 41), sin embargo los momentos dedicados a «pequeñas siestas» en las guarderías americanas y los períodos de «relajación» de las escuelas de educación primaria están desapareciendo paulatinamente.

La educación del ocio, que reconoce el valor de la desconexión y la relajación para la regeneración y el establecimiento de la seguridad, puede incorporarse a la educación de los padres y a la educación de los profesores. Igualmente, los servicios que están disponibles para aquellos que han experimentado alguna pérdida en sus vidas, desempleo, tratamientos de rehabilitación y luto, por ejemplo, deberían contemplar la experiencia del ocio como una experiencia de relajación, tanto con el objetivo de restablecer su sentido de seguridad y estabilidad, como una fuente de identificación de nuevas posibilidades.

Definir el yo en relación a los demás

Existe un creciente reconocimiento entre los psicólogos de que las actividades de ocio son un vehículo significativo para la identificación personal y la identificación con los otros (véase, por ejemplo, Eccles & Barber, 1999). Si se desempeñan con seriedad, estas actividades se vuelven «personalmente expresivas» (Waterman, 1990), y ofrecen posibilidades para una diferenciación progresiva y para una integración del yo. Tanto si los intereses emergen a consecuencia del descubrimiento de lo que parecen ser potencialidades innatas, o simplemente en respuesta a las imágenes culturalmente creadas, el cultivo de estos intereses, primero como destrezas y después en forma de compromisos frente a los que disfrutan de los mismos intereses, proporciona una experiencia de identidad que puede extenderse hacia otros dominios (véase Kleiber, 1999, para una descripción más detallada del proceso).

El momento culminante de la preocupación sobre la identidad es la adolescencia, tal y como ha sido destacado por Erikson y otros, a pesar de que pueda emerger de nuevo en la mitad de la vida o en otros momentos, cuando cambian los roles y las responsabilidades. Por tanto, la *construcción* de la identidad comienza en la

adolescencia, cuando una persona desarrolla la capacidad cognitiva para una teoría del yo, pero la *reconstrucción* del yo es común en personas que han experimentado situaciones vitales graves, especialmente aquellas asociadas con «pérdidas». En estudios realizados con personas que han sufrido situaciones vitales adversas, por ejemplo daños en la columna vertebral (Lee et al, 1993), es común encontrar que las personas se refieren a estas situaciones como «lo mejor que me ha pasado en la vida» ya que crean la necesidad de cambio y de transformación personal. Los intereses en ocio, a menudo, son útiles en este proceso de transformación, tanto para la recuperación de los intereses del período anterior, como para el establecimiento de nuevos intereses.

Los educadores y proveedores de servicios que trabajan con adolescentes, especialmente con adolescentes en riesgo, reconocen que el desarrollo de destrezas en ocio no solamente tiene que ver con el hecho de adquirir competencias, sino que también responden a la necesidad de definirse respecto a los demás. Los motivos que conducen a algunos jóvenes a identificarse con determinadas bandas callejeras es el mismo que hace atractivos a los equipos deportivos y grupos de baile. El «*ethos único*» que puede encontrarse en los grupos que pueden identificarse con una determinada actividad (Stebbins, 1992) es una poderosa fuente de identidad social. Pero el cultivo de destrezas que permiten al individuo establecer su individualidad *personal* es también prioritario. Finalmente, es importante tener en cuenta que ofrecer la oportunidad de toma de decisiones y control de actividades no solamente refuerza el sentido de «pertenencia» a la actividad, sino que contribuye a la posibilidad de que el individuo también pueda ser generador en otros contextos.

Conectar íntimamente con los otros

El amor y la compañía son necesidades poderosas de las personas durante el curso de sus vidas, aunque, generalmente, tienen un mayor protagonismo en la adolescencia y en la primera etapa de la edad adulta. El establecimiento de un vínculo íntimo con otra persona es, generalmente, un preludio al matrimonio y, a menudo, es más importante que encontrar el trabajo adecuado. Generalmente, los intereses

comunes son un elemento importante de vínculo en una relación, porque crean un sentido de experiencias compartidas y el disfrute es siempre una parte fundamental para la misma. La participación conjunta en actividades de disfrute, especialmente cuando la conexión es intensa, pueden ser un ingrediente clave en una relación romántica (Csikszentmihalyi, 1980) y ciertamente refuerza el compañerismo.

La desconexión en ocio puede ser también pertinente a la hora de abordar esta tarea. La intimidad depende, en gran medida, de la apertura y confianza, y en una disposición de ser «influido» por el otro. Para que esto se produzca, la *apertura relajada*, que Pieper asociaba con el ocio, es un recurso valioso. Este aspecto debiera tenerse en cuenta en las propuestas para adolescentes y jóvenes adultos que son agresivos, están orientados a la consecución de logros, y acostumbrados a configurar sus propias direcciones. Enseñar la cualidad de la «rendición» que algunos contemplan en el ocio, pudiera ser uno de los objetivos a considerar en la educación del ocio, uno que podría ayudar a establecer relaciones de afectividad.

Participar en algo más grande que uno mismo

Erikson (1963, 1982) defiende que la *generatividad* es la finalidad que más preocupa a los adultos. El tema que se debate en esta fase es la virtud y la ética del *cuidado*, «un amplio compromiso para *cuidar de* las personas, productos y las ideas que uno ha aprendido a *cuidar*» (1982, p. 67). Incluso cuando las ideas y productos no tienen un beneficiario inmediato, en una familia por ejemplo, la madurez de la mitad de la vida se ve reflejada en la preocupación de que los esfuerzos de los individuos tengan alguna repercusión y valor para las generaciones futuras. Aparte del carácter autoindulgente de la mayoría del ocio, también el ocio puede ser un contexto para el servicio y el compromiso hacia los demás. El voluntariado en política, el trabajo con jóvenes, o las acciones comunitarias o relacionadas con el medio ambiente son actividades que pueden desempeñarse y ser, a la vez, generadoras y objeto de disfrute (véase Kleiber, 1999 y Stebbins, 1992).

A menudo, la educación es el contexto de autorenovación que se produce en la mitad de la vida, lo que nos lleva a su vez a am-

pliar nuestra contribución más allá de la familia y/o del empleo remunerado. De hecho, pudiera ser como si esos roles dejaran de adquirir toda la atención, entrando en juego toda una amplia gama de intereses. En cualquier caso, hay todo tipo de organizaciones que pueden entrar en el sector de la educación del ocio con el mensaje, para un público objetivo de personas de mediana edad, de que el ocio puede ser utilizado y bien utilizado a la hora de conectar con personas necesitadas, o con personas que están contribuyendo para el beneficio de la comunidad o del medio ambiente. Los proveedores de servicios de ocio pueden también capitalizar la disponibilidad de los voluntarios adultos para ayudar a mejorar la proporcionalidad entre el número de adultos y de jóvenes en sus programas. A menudo, el reclutamiento de voluntarios es un desafío para las agencias, clubes, etc., pero puede hacerse con más éxito si se presta algo de consideración a las tareas de desarrollo de los adultos, así como a los jóvenes que participan en determinadas actividades. «Entrenar», tanto en un club deportivo como en uno de teatro, necesita cultivarse como una actividad de ocio apropiada para la edad adulta, con una variedad de fuentes de satisfacción.

Utilizando el marco de trabajo de Erikson, Richard Logan (1986) destaca que la motivación orientada hacia la «industriosidad» entre los preadolescentes es compatible con la motivación hacia la «generatividad» de los adultos, creando, por tanto, un ensamblaje que hace que las relaciones de entrenamiento sean muy importantes para ambos grupos de edad. Por supuesto, es importante destacar que existen probablemente tantas relaciones fallidas entre posibles «mentores» como jóvenes a quienes pretenden influir, especialmente en la adolescencia (Larson & Kleiber, 1992). Esto es especialmente cierto si el adulto está *exclusivamente* orientado hacia los resultados en su planteamiento, ofreciendo pocas oportunidades a los jóvenes para tomar decisiones.

Crear significado

La tarea de definirse a uno mismo, de conectar íntimamente con el otro y contribuir a un bien general superior da lugar, más adelante en la vida, al propósito de generar significado. A pesar de que las

preguntas sobre el propósito y significado de nuestra existencia pudieran ser preocupantes en las primeras fases de la vida, generalmente se reconstruyen más adelante y de forma más personal, creando las bases de la integración personal. Esto es a lo que Erikson se refiere como tener un sentido de *integridad del ego*. Para este fin, las personas intentan poner sus propias vidas en perspectiva con relación al mundo en el que han vivido y en el que siguen viviendo. El ocio como desconexión y relajación se convierte en algo útil en este punto, porque ofrece un contexto de revisión e interpretación de la vida. Se puede seguir generando significado, gracias a una conexión activa, por supuesto, y es importante ver y cultivar este potencial en nosotros mismos y en los demás a lo largo de la vida. Pero en el caso en el que la desconexión es selectiva, cuando la disminución de algunas actividades y relaciones proporciona más tiempo para las actividades y relaciones preferidas, generalmente tiene el efecto de hacer que la vida tenga más significado (Baltes & Baltes, 1990). De este modo, el presente y el pasado se convierten en temas de conversación y recuerdos, así como escribir, pintar y otras formas de expresión.

La intervención y el servicio a las personas mayores se produce en una variedad de contextos, y no hay escasez de teorías e investigaciones sobre cómo responder mejor a las personas de la tercera edad. El ocio es una fuente importante de significado para muchas personas, más allá de la falta de trabajo en la jubilación, y debe incorporarse a cualquier medida adoptada por los proveedores de servicios para mejorar la calidad de las personas de la tercera edad. Pero es importante mantener el énfasis en el significado personal de dichas actividades. Teniendo en cuenta las ventajas para la salud que se obtienen de estar simplemente activo, existe una tendencia entre los planificadores y programadores de los centros para la tercera edad y residencias para ancianos, a dar únicamente importancia a la actividad por sí misma, por el simple hecho de «mantenerse activo», sin tener en cuenta el significado de estas actividades, que a veces pueden tener un efecto desintegrador. Y esto, en sí mismo, puede ser un tema importante de la educación del ocio en la tercera edad. Ser selectivo en las actividades y cultivar la paz y la serenidad puede, finalmente, generar equilibrio y mejorar las perspectivas de una comprensión más profunda sobre nuestro lugar en el esquema más amplio de las cosas.

La educación del ocio a lo largo de la vida

Las tareas de desarrollo anteriormente descritas representan algunas de las más comunes y, sospecho, más universales de las tareas a las que se enfrentan los niños y los adolescentes mientras crecen, y de los adultos mientras envejecen. La educación se considera generalmente como el curso guiado de socialización en la infancia, pero la educación está presente durante todo el curso de la vida y la educación puede utilizarse para responder a los desafíos de desarrollo siempre que se produzcan. Como contexto educativo, el ocio ofrece las posibilidades de una expansión disfrutable del individuo y de una reflexión con significado sobre lo que se ha aprendido. Como asignatura, el ocio puede reconocerse como un recurso para generar aspectos tanto diferenciadores como integradores de crecimiento personal.

A pesar de que la educación del ocio ha sido enfocada, por lo menos en EEUU, más especialmente hacia aquellos que tienen problemas especiales y apremiantes, el valor general y la capacidad de aplicación de la educación del ocio es mucho mayor. La presuposición de que la educación del ocio es sólo para niños omite el hecho de que las personas se enfrentan y embarcan en desafíos de desarrollo durante toda su vida. Por eso, el ocio debería estudiarlo alguien que se considere a sí mismo como un educador y los suministradores de servicios de ocio deberían continuar explorando las oportunidades que faciliten el desarrollo durante el curso de toda la vida de las personas.

Referencias

- BALTES, P. y BALTES, M. (1990). «Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation». En P. BALTES y M. BALTES (eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRANDSTETTER, J. (1998). «Action perspectives on human development». En R.M. LERNER (ed.) *Theoretical models of human development*. New York: Wiley.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1980). «Love and the dynamics of personal growth». En K.S. POPE (ed.), *On love and loving*. San Francisco: Jossey-Bass.

- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- DANISH, S., D'AUGELLI, A. y GINSBERG, M. (1984). «Life development intervention: Promotion of mental health through the development of competence». En S. BROWN y R. LENT (eds.) *Handbook of counseling psychology*. New York: Wiley.
- DANISH, S., KLEIBER, D. y HALL, H. (1987). «Developmental intervention and motivational enhancement in the context of sport». En M. MAEHR y D. KLEIBER (eds.) *Enhancing motivation*. Greenwich, CT; JAI Press.
- DANISH, S., SMYER, M., y NOWAK, C. (1981). «Developmental intervention: Enhancing life event processes». En P. BALTES y O. BRIM (eds.) *Life span development and behavior*. New York: Academic Press.
- DATTILO, J. (1999). *Leisure education program planning: A systematic approach*. State College, PA: Venture.
- ERIKSON, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- ERIKSON, E. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- ECCLES, J. y BARBER, B. (1999). «Student council, volunteering, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?» *Journal of Adolescent Research*, 14, 10-43.
- HAVIGHURST, R. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.
- KLEIBER, D. (1985). «Motivational reorientation in adulthood and the resource of leisure». En D. KLEIBER & M. MAEHR (eds.), *Motivation and Adulthood*. Greenwich, CT: JAI Press.
- KLEIBER, D. (1999). *Leisure experience and human development*. New York: Basic Books.
- KLEIBER, D. (2000). «Developmental implications of engagement and disengagement as leisure experiences». En M. CUENCA (ed.) *Leisure and Human Development. 6th World Leisure Congress Proposals*, Bilbao, Spain: University of Deusto.
- LARSON, R. (2000). «Toward a psychology of positive youth development». *American Psychologist*, 55, 170-183.
- LARSON, R. y KLEIBER, D. (1992). «Free time activities as factors in adolescent adjustment». En P. TOLAN y B. COHLER (eds.), *Handbook of Clinical Research and Practice with Adolescents*. New York: Wiley.
- LEE, Y., BROCK, S., DATTILO, J. y KLEIBER, D. (1993). «Leisure and adjustment to spinal cord injury: Conceptual and methodological suggestions». *Therapeutic Recreation Journal*, 27(3), 200-211.
- LOGAN, R. (1986). «A reconceptualization of Erikson's theory: The repetition of existential and instrumental themes». *Human Development*, 29, 122-129.

- NEULINGER, J. (1981). *The psychology of leisure*. Springfield, IL: C.C. Thomas.
- OERTER, R. (1986). «Developmental tasks through the lifespan». En P. BALTES, L. FEATHERMAN, y R. LERNER (eds.), *Lifespan development and behavior* Vol. 7. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- PIEPER, J. (1963). *Leisure: The basis of culture*. New York: Random House.
- SILBEREISEN, K. y TODT, E. (1994). *Adolescence in context. The interplay of family, school, peers, and work adjustment*. New York: Springer-Verlag.
- STEBBINS, R. (1992). *Amateurs, professionals, and serious leisure*. Montreal: McGill-Queen's University of Press.
- STEBBINS, R. (1999). «Educating for serious leisure». *World Leisure and Recreation*, 41(4), 14-19.
- WATERMAN, A.S. (1990). «Personal expressiveness: Philosophical and psychological foundations», *Journal of Mind and Behavior*, 11, 47-74.
- WERNER, H. (1957). «The concept of development from a comparative and organismic point of view». En D. HARRIS (ed.) *The concept of development*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

El aprendizaje como medio para disfrutar del ocio y el aprendizaje como fin del ocio

William Faché,
Universidad de Gante

El desarrollo de una sociedad del conocimiento supone la necesidad de que cada vez más y más adultos aprendan durante toda su vida. También en el campo del ocio existe una creciente demanda de aprendizaje permanente. Pero esta demanda tiene una motivación intrínseca y la podemos relacionar con el aumento en la oferta de oportunidades. En este capítulo, trataré sobre la oferta y la demanda del aprendizaje permanente para adultos en el campo del ocio.

El aprendizaje permanente puede considerarse *como* una actividad de ocio así como el aprendizaje de destrezas *para* practicar el ocio.

El aprendizaje *para* el ocio

Tanto individualmente como con ayuda de otros, las personas pueden disfrutar de su ocio de forma que les resulte satisfactoria. Sin embargo, en algunas condiciones o respecto a algunos tipos de ocio las personas necesitan un apoyo profesional para hacer que su experiencia de ocio sea posible u óptima. Esto a menudo sucede a través de la adquisición del conocimiento o las destrezas necesarias para determinados tipos de ocio. En cualquier edad o fase de su

vida, los adultos se matriculan en cursos, talleres o seminarios que tienen relación con actividades de ocio.

La demanda de oportunidades de aprendizaje no solamente existe para aquellos que desean mejorar su potencial de ocio, sino también para aquellas personas que han adquirido suficiente maestría en una determinada actividad de ocio. Las clases de idiomas (por motivos de ocio, no profesionales) son un buen ejemplo, dado que no sólo asisten a ellas personas que desean viajar al extranjero, sino también aquellas que desean ampliar sus conocimientos sobre una cultura local determinada, para enriquecer la experiencia de viajar, por ejemplo, haciendo que su estancia sea más auténtica, o simplemente para poder leer la literatura local en su lengua materna.

Las actividades de ocio que requieren un alto nivel de competencia o que crean oportunidades para aprender nuevas destrezas generan también una demanda sostenible de oportunidades de aprendizaje.

Una persona acostumbrada a un cierto nivel de estimulación, requiere cada vez mayor intensidad para poder mantener el mismo nivel de disfrute. Para el esquiador experimentado, por ejemplo, esto implica una búsqueda interminable de pendientes más rápidas y pronunciadas que le proporcionen más excitación y estímulo (Richards, 1996). Para llevar a cabo actividades con un nivel de dificultad mayor, se necesitan unas destrezas que, en primera instancia, se deben aprender. A menudo, esto requiere la ayuda de profesionales. Así, la demanda de profesores de esquí no existe sólo para los novatos, sino también para esquiadores veteranos a la búsqueda de nuevos desafíos que desean desarrollar y mejorar sus competencias.

Además, aprender como medio para disfrutar del ocio no sólo se produce con el objetivo de dominar las destrezas de una actividad de ocio y optimizar la experiencia de ocio. El aprendizaje de una actividad de ocio se produce también debido a la apreciación del potencial de desarrollo personal, al desarrollo de la creatividad, al deseo de vivir una vida de ocio saludable, para facilitar las interacciones sociales, etc.

El aprendizaje de una nueva actividad de ocio puede ser también un recurso valioso para el desarrollo de las identidades perso-

nales y sociales. «A través de las actividades de ocio, somos capaces de construir situaciones que nos proporcionan a nosotros mismos información sobre qué somos, quiénes creemos ser, y a los demás información que les permita entendernos con mayor profundidad» (Haggard/Williams, 1992). El estudio de Haggard y Williams, en el que la identidad se describe como un autoconcepto multidimensional y cognitivo, muestra que las actividades de ocio se seleccionan según su adaptabilidad para revelar aspectos valiosos de la identidad personal.

Kelly presta especial atención a la importancia del ocio para el desarrollo de la identidad y hace una distinción entre «identidad personal» e «identidad social» (1983, p. 92).

«La distinción más sencilla supone que la identidad personal es la distinción del yo, proporcionada por el propio ser, mientras que son los demás quienes asignan la identidad social. Sin embargo, en un enfoque dialéctico hacia la interacción social las dos están tan interrelacionadas, que esa autodefinición debe ser contemplada como un proceso en lugar de un producto terminado. Mi identidad personal está en un constante proceso de revisión por parte de los demás, por cómo responden a mis manifestaciones y por mi interpretación de mis identidades sociales asignadas. Al mismo tiempo, la forma en la que yo interpreto mis roles está, en parte, configurada por mi identidad personal, por cómo me veo yo a mí mismo en ese papel. Reconociendo esta naturaleza dialéctica de las identidades, podemos simplemente emplear la distinción de perspectiva: la identidad personal es nuestra autodefinición en un contexto de rol, la identidad social es la definición de los demás sobre como representamos ese rol».

Según Kelly, la identidad del rol «abre una nueva posibilidad a la hora de entender el ocio. El significado fundamental del ocio quizá no resida tanto en lo que hacemos o en los resultados, sino en cómo lo hacemos. Gran parte del significado y la satisfacción puede residir en la representación del rol, en la dialéctica de construcción de la identidad del episodio. En consecuencia, quizá adoptemos unas elecciones sobre el ocio no meramente atendiendo a la propia actividad o al entorno, sino al potencial que surge de esta

oportunidad. El hecho exacto de lo que estamos haciendo, de dónde estamos o quién está con nosotros puede no ser tan importante como la forma en la que vivimos y desarrollamos el propio rol».

«El concepto no trata sobre cómo el ocio se convierte en un contexto más en el que desempeñamos un determinado rol, a través del cual satisfacemos unas expectativas y recibimos una validación. Por el contrario, el ocio parece ser un espacio social en el cual desarrollamos tanto una expresividad como la representación de un rol. Es importante que tengamos la suficiente perspectiva como para representar un rol de ocio de forma que exprese nuestra identidad personal. Una característica esencial de dicho ocio sería la apertura para “jugar” con identidades de rol, y hacer algo más que responder a las normas para ser y convertirnos en *nosotros mismos* en dicho evento».

«Parece no existir un único autoconcepto, un “ser real” que desee emerger en nuestros múltiples contextos de rol. En su lugar, somos multidimensionales en nuestras identidades personales. Pretendemos demostrar que podemos hacer las cosas bien y que podemos, hasta cierto punto, configurar nuestros propios destinos, que existe un yo que subyace a nuestras distintas acciones y que ese “yo” tiene un valor. Entonces, nosotros buscamos la aprobación, los resultados, la aceptación y el respeto como gratificaciones simbólicas que validan nuestro ser. Este proceso puede producirse en cualquier parte de nuestras vidas, incluyendo el ocio».

La importancia del ocio es esencial en el desarrollo humano y, especialmente, en la formación de las identidades personales y sociales.

El aprendizaje *como fin del ocio*

Aprender es para algunos individuos una forma de ocio por derecho propio. Asisten a cursos simplemente porque lo encuentran satisfactorio y disfrutan conociendo personas nuevas. Aprender, por sí mismo, quizá no sea solamente un tipo de ocio para aquellos que regresan al aprendizaje, sino que se puede convertir en el centro de sus estilos de vida. La satisfacción intrínseca y social del aprendizaje ha sido descubierta por muchas personas que ya no tie-

nen que asistir a la escuela (Kelly, 1982). Se trata de considerar el proceso de aprendizaje como un tipo de ocio. Estas personas experimentan el aprendizaje de nuevas destrezas o conocimiento como algo satisfactorio, porque permite a un individuo mantener o ajustar su nivel de activación hacia un nivel óptimo.

Los investigadores han identificado las necesidades que supuestamente están presentes en todas las personas en diversos niveles. Las principales son la necesidad de novedades, variedad y cambio necesarias para mantener un nivel de activación óptimo. La necesidad de una activación óptima es un motivo importante para una gran cantidad de actividades de ocio (Ellis, 1973; Iso-Ahola, 1980).

«Todas las personas tienen, según Mannell y Kleiber (1999), un nivel de activación óptimo, ideal o psicológicamente confortable, y las personas están en un proceso constante de buscar y evitar interacciones con su entorno para mantener este nivel confortable. En otras palabras, las decisiones que tomamos respecto a nuestros comportamientos y actividades en un momento dado, son, en parte, una función de la capacidad de la actividad para generar diferentes tipos de activación. Si el nivel de activación de una persona está por debajo de su nivel óptimo, él o ella buscarán oportunidades que lo aumentaran hasta su nivel óptimo. Un exceso o defecto de activación se considerará como una experiencia poco agradable, y los aumentos o descensos de activación experimentados para obtener el nivel óptimo se consideran procesos agradables».

«En consecuencia, las actividades o entornos que permitan a un individuo mantener o ajustar sus niveles de activación hasta llegar al nivel óptimo serán considerados satisfactorios. Cuanto más novedoso, retador o incierto sea el resultado de su participación en una actividad, mayor será el nivel de activación de esas actividades» (Mannell y Kleiber, 1999).

En consecuencia, si por ejemplo un jugador de tenis busca una mayor activación, puede obtenerla de diversas formas dentro del ámbito de la actividad: puede cambiar 1) la intensidad de la participación, 2) el lugar de la participación (por ejemplo, una pista cubierta en lugar de una pista descubierta), 3) la compañía social de la participación (jugar a dobles, en lugar de a individuales, jugar con conocidos en lugar de con amigos), 4) las razones psicológicas de la participación (por ejemplo, las interacciones sociales para

mejorar la buena forma física, o aprender nuevas estrategias para mejorar la calidad de juego), y 5) el horario (a primera hora de la mañana en lugar de a la tarde).

Todas estas dimensiones del cambio se utilizan de forma diferente por parte de distintas personas para alcanzar el nivel óptimo de activación o para lograr continuidad y consistencia durante todas las fases del ciclo vital, y se pueden dar en cualquiera de las fases de desarrollo. Está claro que las cinco dimensiones proporcionan un número casi infinito de combinaciones y posibilidades para obtener una variedad (Iso-Ahola, 1980).

Pero una persona puede, en lugar de cambiar los encuentros de ocio dentro de la esfera de las actividades conocidas de ocio, preferir aprender una nueva actividad. Las personas se enrolan, por ejemplo, en cursos, talleres y vacaciones educativas porque consideran que la experiencia de aprender es satisfactoria en sí misma, y porque permite a un individuo mantener o ajustar su nivel de activación a un nivel óptimo.

El ocio instruido como actividad central de la vida de las personas

Según Dubin (1962, p. 41), los intereses centrales de la vida constituyen «esa parte de la vida total de una persona en la que se invierte energía en actividades físicas e intelectuales y en estados emocionales positivos». El ejemplo de Dubin deja claro que el trabajo o el ocio instruido se puede convertir en el interés central de la vida.

«Un gran aficionado o un atleta profesional dedican mucho más tiempo al entrenamiento del que invierten en las competiciones. Los atletas ejercitan sus destrezas una y otra vez con la esperanza de llegar a la cima de su rendimiento. A pesar de que el entrenamiento pueda ser doloroso, la ventaja competitiva lograda a través de la práctica supera, en gran medida, en satisfacción y orgullo a cualquier dolor y sufrimiento durante el entrenamiento. Esas personas hacen de su vida atlética un interés central de sus vidas. Un jardinero, un coleccionista de sellos, un aficionado a la ópera, un cocinero, un ama de casa, un montañero, un observador de pájaros, un pirata informático, un lector de

novela, un pescador o un jugador aficionado... todos ellos pueden vivenciar la actividad a la que se dedican como lo más importante de sus vidas. Si se proporciona a esos individuos una posibilidad de charlar libremente sobre ellos mismos, rápidamente revelarían el interés central de sus vidas debido a la concentración y obvio fervor con el que hablan de sus aficiones».

También los voluntarios profesionales encuentran este interés a través del desarrollo de sus actividades (Stebbins, 1997). A menudo, los trabajadores encuentran en su trabajo remunerado el interés central de sus vidas. Algunos disponen de suficiente tiempo libre y energía para encontrar otros intereses en el ocio y no sólo en el trabajo. Pero cada vez más hombres y mujeres descubren que «el único tipo de interés central en sus vidas que se les ofrece son las distintas actividades de voluntariado o aficiones que componen el ocio serio» (Stebbins, 1997, p. 12).

Cada vez más trabajadores se encuentran frente a la siguiente elección: hacer de su trabajo de 24 horas semanales el interés central de sus vidas, o pasar a practicar una actividad de ocio porque el trabajo es demasiado insulso como para invertir energía positiva emocional, física e intelectual. Por supuesto, para los desempleados o los jubilados, el ocio serio es el único recurso del que disponen si desean tener algún tipo de interés central en sus vidas. Y, siempre habrá un pequeño número de personas con tiempo, energía y oportunidad suficiente para mantener más de un interés central en sus vidas, sea de ámbito laboral o de ocio» (Stebbins, 1997, p. 13).

En un informe de la Unión Europea (1994) se presenta la hipótesis de que, en el caso de mantenerse las tendencias del pasado, las horas laborales se reducirán en el futuro de una de las siguientes tres formas: 1) reducción de las horas diarias o semanales, 2) más días de vacaciones, o 3) reducción del número de años laborales. Asumiendo las 30 horas semanales, las 40 semanas anuales y los 33 años de vida laboral, y teniendo en cuenta que la esperanza de vida de los hombres será de 80 años para esa fecha, el tiempo de trabajo sólo supondrá un 6% de todo el ciclo vital. El resultado será un aumento de alrededor de un 53% del tiempo libre disponible.

No solamente el tiempo dedicado al trabajo supone una parte muy limitada de todo el ciclo vital, sino que el trabajo ya no es un aspecto importante de la vida.

Tabla 1

Tendencia en el uso del tiempo libre desde 1900 hasta 1990
según el siguiente escenario (%)

	Alrededor de 1900 440.000 h. de vida 150.000 h. de trabajo %	Alrededor de 1990 640.000 h. de vida 70.000 h. de trabajo %	Escenario futuro 700.000 h. de vida 40.000 h. de trabajo %
<i>Tiempo libre</i> (ocio/educación)	25	48	53
<i>Tiempo limitado</i> (trabajo)	34	11	6
<i>Tiempo comprometido</i> (obligaciones)	41	41	41

Citado en: Eurostat, en la Comisión Europea (1994, p. 37).

Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo con esta predicción. Schor (1996) ha demostrado que en Estados Unidos el tiempo de trabajo está aumentando. Por el contrario, en algunos países europeos se favorece la reducción del tiempo de trabajo, siendo Francia la impulsora de la tendencia hacia las 35 horas semanales.

Sin embargo, todo el mundo está de acuerdo que el típico trabajo a jornada completa será eventualmente remplazado por una variada gama de trabajos a media jornada con diferentes horarios laborales. Además, veremos un aumento del trabajo flexible, los denominados trabajadores temporales, quienes, en términos generales, pueden ser solicitados para satisfacer las necesidades laborales, posiblemente como sustitutos, y también como personal cuyo tiempo de trabajo varía entre un mínimo y un máximo previamente acordado (Comisión de Asuntos Sociales y Culturales, 1996, p. 96). Por encima de todo esto, está, como ya se ha señalado, el cambio producido en la importancia que se concede a la esfera laboral en las vidas de las personas.

En consecuencia, una carrera profesional pudiera no ser más que el campo central de interés y el medio de lograr un estatus so-

cial. Las personas que disponen de puestos de trabajo, según Riffault (1995), deben desarrollar otros intereses (y actividades) para abrirse camino hacia el reconocimiento social. En este momento, la mayoría de los europeos no está preparado para esta revolución. Un factor influyente en este campo es la actitud en relación al trabajo como el terreno central de la vida (Reid & Mannell 1994, p. 258). El *Estudio sobre Valores Europeos* de 1990 investigó la importancia que conceden las personas a la esfera de la familia, los amigos, el ocio, la religión y la política. En todos los países europeos, Estados Unidos y Canadá, la familia se considera como el aspecto más importante de la vida. Para la mayoría de las naciones, el trabajo está en segundo lugar, lo que significa que se considera como algo más importante que el ocio. Sin embargo, en países como Alemania, Dinamarca, Inglaterra y Holanda el ocio se considera más importante que el trabajo. En Alemania occidental, el ocio está en segunda posición después de la familia, y en Dinamarca está en tercera posición tras la familia y los amigos. El resto de países coloca el ocio en cuarta posición (Zanders 1993). Quizá, esto permita a los alemanes y daneses replantear mejor sus vidas.

Estamos de acuerdo con Stebbins (1997^c, p. 11) en que una actividad de ocio serio puede constituir una alternativa atractiva y satisfactoria al trabajo, a pesar de no estar remunerada. Frente a las personas con empleo, los desempleados y pensionista no tienen la oportunidad de que la carrera profesional sea el interés central de sus vidas. Una actividad de ocio serio puede ser la única forma de que desarrollen dicho interés en sus vidas (Stebbins 1997^c, p. 11).

Según Freyer y Payne (1984), Lobo (1996) y Kay (1994) esto permite a una minoría de personas desempleadas enfrentarse positivamente a su situación de estrés, si la actividad de ocio no supone incurrir en demasiados gastos. Pero, tal y como destaca Lobo (1996, p. 191), la influencia del desempleo en el ocio, en el bienestar general y en la probabilidad de un compromiso duradero con la actividad de ocio, varía de persona a persona. En la generación presente y futura de pensionistas en su primera fase de jubilación, unas mejores condiciones financieras y de salud generaría un número creciente de ciudadanos maduros activos que integrarían una actividad de ocio serio en su paquete de ocio. Schnittger & Taube (1994) lo demostraron en su investigación sobre deportes de ocio.

Las actividades de ocio basadas en un conocimiento y unas destrezas específicas cobran cada vez mayor importancia en la vida de las personas con o sin trabajo, incluyendo a los jubilados. Esto conlleva un creciente aumento de la demanda de ocio.

Estadísticamente es difícil responder a la pregunta sobre el aumento de la asistencia de adultos a formas de aprendizaje relacionadas con el ocio debido a la ausencia de estudios específicos sobre este tema. Existe un único estudio alemán, con una comparativa sobre la asistencia a cursos en distintas disciplinas artísticas entre 1983 y 1995, que muestra un aumento en el número de personas que asisten a cursos dentro del grupo de personas que practican actividades artísticas en calidad de aficionados.

El incremento de las oportunidades de aprendizaje como *medio* y como *fin* del ocio

1. Oportunidades de aprendizaje en las organizaciones de educación de adultos

En el pasado, e incluso ahora, muchos educadores adultos han centrado sus esfuerzos en el cumplimiento de las funciones de formación y la búsqueda de acreditaciones que pudieran tener algún valor en el mercado laboral y como forma de compensación de las deficiencias presentes en la educación básica (Payne 1991).

Pero cada vez más y más educadores adultos empiezan a considerar la educación del ocio como un proceso de aprendizaje permanente, un proceso constante que supera las fronteras de los años de educación formal. Por tanto, para poder facilitar activamente un proceso de desarrollo de por vida, muchas organizaciones de educación de adultos participan activamente en la educación del ocio.

Esto, a su vez, se relaciona claramente con todos los objetivos de la educación de adultos, que presenta una serie de variedades para maximizar la elección individual. Según los distintos intereses, el estudiante adulto se enrolará en cursos de educación para adultos, clubes o talleres para obtener o mejorar sus destrezas para el trabajo o el ocio.

El número de estudiantes adultos interesados en ampliar su repertorio de ocio aprendiendo nuevas destrezas de ocio está creciendo. La demanda de oportunidades para aprender nuevas destrezas de ocio está unida a la expansión de actividades de ocio serio. Cada vez es mayor el número de personas que buscan nuevas experiencias de ocio más estimulantes y retadoras. La gran organización suiza de educación para adultos, Ecoles-Clubs Migros (1988) prevé, basándose en una investigación, que la necesidad de una educación para adultos relacionada con el ocio continuará creciendo y, desde el año 2000, será determinante para más de la mitad de la oferta de los programas (Ecoles-Club Migros, 1988). Teniendo en cuenta el número de participantes, este es, en la mayoría de los países, el mayor sector (Open Universiteit, 1993, Squires, 1993).

Este cambio presenta también unas consecuencias para el rol del educador de adultos en el marco de aprendizaje (taller, club o clases formales).

2. Oportunidades de aprendizaje en organizaciones relacionadas con el ocio

Inicialmente, dichas oportunidades adoptaron la forma de cursos de deportes o cursos de arte organizados por instituciones relacionadas con el ocio, como es el caso de clubes deportivos, centros culturales, museos, clubes de vacaciones, etc. (Faché, 1985; Hoffman, 1991; Smith y Jenner, 1997; Hein, 1998).

Pero la oferta educativa cada vez es más variada, lo cual puede también aplicarse a la gama de organizaciones que hace que estos cursos estén disponibles. Ahora podemos encontrar cursos en casi todos los campos: todos los idiomas imaginables, historia del arte, pintura, escultura, escritura creativa, clases de baile, creación y mantenimiento de un jardín de hierbas, cata de vinos, deportes recreativos, etc.

También hay vacaciones educativas para adultos. Inicialmente, éstas sólo se relacionaban con deportes e idiomas extranjeros (Smits & Jemmes 1997), pero hoy en día se ofrecen en todo tipo de campos. Esto queda reflejado, por ejemplo, en la publicación de vacaciones alemana Geo Saison de enero de 1998, donde aparece

un artículo titulado «Was man im Urlaub alles lernen kann» (Las cosas que uno aprende en vacaciones), que menciona cuarenta organizaciones que ofrecen cursos en más de cincuenta campos diferentes, entre los que se incluyen pintura de acuarelas, restauración de muebles antiguos, búsqueda y procesamiento de piedras semi-preciosas en joyas, familiarizarse con las hierbas, tocar el saxofón y aprender tangos.

El aprendizaje de destrezas de ocio se ha convertido en un negocio en el área del tenis, baile, esquí, formación en fitness, grabaciones de video, etc. Respecto a la formación en destrezas de algunas actividades de ocio aparentemente hay un mercado ahí fuera muy rentable para la industria.

En febrero de 1996, Walt Disney Resort (Florida) abrió un Instituto Disney, un parque de bungaloes capaz de acomodar a 1300 personas y ofrecer cuarenta cursos diferentes, incluyendo arquitectura de diseño de interiores, jardinería, uso de ordenadores, distintos deportes, producción de programas de radio y televisión. Las ciudades de vacaciones como los Center Parks y los clubes de vacaciones como el Club Méditerranée, Club Aldiana y Club Robinson ya habían ofrecido cursos en el pasado, pero fundamentalmente en el campo deportivo (Faché 1995).

Formación formal y auto-dirigida

Las investigaciones prueban que el aprendizaje en edad adulta es más popular de lo que pudiera parecer a primera vista. El investigador canadiense Tough estimó que alrededor del 90% de los adultos desempeñan por lo menos un «proyecto de aprendizaje» personal cada año. Este tipo de proyecto se define de la siguiente manera, según Tough (1976):

«Un esfuerzo deliberado para ganar y recuperar cierto conocimiento y destrezas definitivas con un planteamiento claro. La persona tiene que saber lo que está intentando aprender. Cuando alguien que se pasea por un museo durante una hora sabiendo que algo aprenderá pero sin saber exactamente qué, no estamos hablando de un proyecto de aprendizaje. Una experiencia de aprendizaje debe durar, por lo menos, siete horas».

Los proyectos de aprendizaje pueden ser muy variados, desde aprender a cuidar a un bebé, planificar unas vacaciones en un país extranjero, aprender a utilizar un nuevo equipamiento en el trabajo, hasta aprender sobre la vida y arte de Van Gogh. La recreación, las aficiones, el trabajo manual, la recreación, y las mejoras personales generales son áreas comunes de aprendizaje por parte de los adultos. Los estudios descubrieron que más de la mitad de los proyectos de aprendizaje de las personas de esa edad tenían que ver con actividades de autorealización como es el caso de las artes, las manualidades, el ocio y la religión (Verduin/McEwen 1985).

En el contexto de este artículo es importante hacer una distinción entre aprendizaje formal y aprendizaje autodidacta en relación a este proyecto de aprendizaje.

La educación formal es un enfoque en el cual el adulto participa en un programa bajo el asesoramiento de un profesional formado. Este tipo de experiencia de aprendizaje ha tenido éxito para muchas personas que buscan un conocimiento y unas destrezas adicionales. Sin embargo, el enfoque del aprendizaje formal constituye sólo una pequeña parte de toda la experiencia de aprendizaje de los adultos. Hay muchos adultos que no participan en marcos formales de aprendizaje. En su lugar, seleccionan independientemente un tema de interés y definen sus propias actividades de aprendizaje. Pueden conversar sobre este interés con un amigo o conocido, adquirir los materiales necesarios y aprender solos. Este tipo de esfuerzo de aprendizaje se clasifica como aprendizaje personal autodirigido, autoplanificado, y se produce fuera de las instituciones formales. Muchos adultos eligen este método para obtener conocimientos y destrezas no sólo en el ocio, sino en todas las áreas de aprendizaje humano (Verduin/McEwen 1985). Estos estudiantes autodirigidos presentan un nuevo desafío para el educador de ocio.

Apoyando el aprendizaje autodirigido

En el apartado anterior, afirmamos que los estudiantes autodirigidos (1) conversan sobre sus intereses con amigos o conocidos, (2) adquieren los materiales necesarios y aprenden ellos solos.

Estos estudiantes autodirigidos pueden apoyarse de diversas formas. Joan Illich y Everett Reiner, que han recibido una gran atención por decir que el monopolio del sistema escolar debe romperse y que la educación debe ser más plural, hablan del intercambio de destrezas.

«La idea de un intercambio de destrezas es muy sencilla. Si yo quiero aprender a tocar la guitarra, marco un número de teléfono y digo que quiero tocar la guitarra. Entonces me dan los nombres y números de teléfono de dos o tres personas que han telefoneado y dicen que les gustaría enseñar a alguien a tocar la guitarra. Entonces, me reúno con una, dos o tres de esas personas y decido con quién quiero aprender. Quizá, más adelante, yo mismo me preste voluntario para enseñar a alguien. Generalmente, la reunión se desarrolla en un edificio público o en una cafetería, para que no resulte molesto en el caso de que las personas no acudan. El sistema es muy barato y la idea se ha difundido por lo menos en veinte ciudades de Canadá y Estados Unidos.

Otra sugerencia es “un servicio que encuentra al colega complementario”. Este es válido cuando no se está buscando a un profesor, alguien que sea mejor, sino alguien que está al mismo nivel. Si yo quiero mejorar mi destreza jugando al ajedrez o mi forma de jugar al tenis, debería desear encontrar a un compañero que juegue a mi nivel. O, podría intentar encontrar a alguien para hablar sobre la inflación. La idea es unir a las personas que pueden aprender juntas como compañeros y no como tandem profesor-alumno» (Tough, 1976).

Este es un concepto de intercambio en el que adultos con destrezas o aprendizaje en ciertos aspectos de ocio, y adultos que desean adquirir destrezas o mejorarlas se conectan en centros culturales o de ocio.

Otro mecanismo es la «asistencia técnica» para los adultos autodirigidos. Las bibliotecas pueden disponer de secciones especiales con libros y sistemas de préstamos relacionados con sus temas de interés; los centros deportivos pueden proporcionar asesoramiento sobre deporte; los centros culturales pueden disponer de un departamento de préstamos para instrumentos musicales, etc.

Un rol de enseñanza situacional

Algunos educadores de adultos creen que existe un único «estilo posible» de enseñar a adultos, que maximiza el aprendizaje de los adultos en todas las situaciones de educación formal. Pero los cursos y los talleres tienen temas diferentes y cada vez están más poblados por estudiantes adultos, que se enrolan con una variedad de motivos relacionados con el ocio y el trabajo y con diferentes niveles de destreza. Podemos postular que la eficacia de un rol de enseñanza en concreto es contingente con la situación en la que se utiliza.

Según la naturaleza de las competencias de ocio que deban aprenderse, el grupo objetivo y el contexto organizativo, hay otros «roles de enseñanza» que pudieran ser más apropiados. Un modelo que empieza con el enfoque de situación es más eficaz (compárese el liderazgo de situación de Hersey y Blanchard, 1988).

Podemos representar gráficamente la posición de los roles profesionales relacionados con la educación del ocio en un campo triangular, cuyos polos están formados por los siguientes tres tipos básicos de roles profesionales: experto/informante, ingeniero/técnico (transformación de las estructuras de acción) y facilitador/comunicador (aprendizaje experiencial abierto) (Gillet, 1993, 1995).



Según el nivel de atracción de uno o más polos, se puede posicionar un rol concreto en el campo triangular arriba definido.

Referencias

- DUBIN, R. (1992). *Central life interest*. New Brunswick, N.J.: Transaction.
- ECOLÉS-CLUBS MIGROS (1988). *Ecole-Club de l'avenir*. Zürich: Fédération des coopératives Migros.
- ELLIS, M.J. (1973). *Why people play*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- EUROPEAN COMMISSION (1994). *The demographic situation in the European Union*. Brussels: European Commission, DG V-COM(94)595.
- EUROPEAN COMMISSION (1997). *Employment in Europe*. Brussels: European Commission (GD V).
- FACHÉ, W. (1992). «Aims of cultural centres in the future». En: R.H. REICHARDT y G. MUSKENS. *Post-communism, the Market and the Arts*. Frankfurt: P. Lang, pp. 145-160.
- FACHÉ, W. (1995). «Transformations in the concept of holiday villages in Northern Europe». In G.J. ASHWORTH y A.S.J. DIETVORST. *Tourism and spatial transformations*. Wallingford, U.K.: CAB International, pp. 109-128.
- FACHÉ, W. (1997). «A taxonomy of leisure education goals». En: J. FROMM y R. FREERICKS (Hrsg.). *Freizeit zwischen Ethik und Ästhetik*. Berlin, Neuwied: Luchterhand, pp. 181-194.
- FACHÉ, W. (1998). «Leren voor de vrije tijd en leren als vrijetijdsbesteding». En: J. KATUS, e.a. (red.). *Andragologie in transformatie*. Amsterdam: Boom, pp. 119-127.
- FRYER, D.M. y PAYNE, R. (1984). «Proactive behaviour in unemployment: findings and implications». In *Leisure Studies*, nr. 2, pp. 273-295.
- GILLET, J.-Cl. (1995). *Animation et animateurs - le sens de l'action*. Paris: L'Harmattan.
- HAGGARD, W. (1992). «Identity affirmation through leisure activities». In: *Journal of Leisure Research*, vol. 1, no. 1, pp. 1-18.
- HEIN, G. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.
- HERSEY, P. y K.H. BLANCHARD (1988). *Management of Organizational Behavior*. Englewood: Prentice Hall.
- HOFFMAN, N.D., STREY, G y WALLRAVEN, P. (1993). *Freizeitlernen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- ISO-AHOLA, S.E. (1980). *The social psychology of leisure and recreation*. Dubuque, Iowa: Wm.C.Brown Company.
- ISO-AHOLA, S.E. (1997). «A psychological analyses of leisure and health». En J.T. HAWORTH. *Work, leisure and well-being*. London/New York: Routledge, pp. 131-144.
- KAY, T. (1990). «Active unemployment. A leisure pattern for the future?». En *Loisir et Société*, vol. 12, pp. 413-430.

- KELLY, J.R. (1983). *Leisure Identities and Interactions*. London: G. Allen and Unwin.
- LEVY, J. (2000). «Leisure education and community development: Toward a systemic and holistic coping and resilient model for the third millenium». En: RUSKIN, H. y SIVAN, A. (Eds.). *Leisure education, community development and populations of special needs*. Wallingford, UK: CAB International.
- LOBO, F. (1996). «The effects of late career unemployment on lifestyle». In *Loisir et Société*, vol. 19, nr. 1, pp. 169-197.
- MANNELL, R. y KLEIBER, D.A. (1999). *A social psychology of leisure*. State College: Venture Publishing.
- MITCHELL, R. (1998). «Learning through play and pleasure travel». En *Current Issues in Tourism*, vol 1, no. 2, pp. 176-188.
- OPEN UNIVERSITEIT (1993). *Volwasseneneducatie*. Heerlen: Open Universiteit.
- PAYNE, J.H. (1991). «Understanding adult education and leisure». En *Leisure Studies*, vol. 10, nr. 2, pp.149-162.
- REID, D.G. y R.C. MANNELL (1994). *The globalization of the economy and potential new roles for work and leisure*, vol. 17, nr. 1, pp. 251-266.
- RICHARDS, G. (1996). «Skilled consumption and UK ski holidays». En *Tourism Management*, vol. 7, nr. 1, pp. 25-34.
- RIFFAULT, H. (1995). «Les Européens et la valeur travail». En *Futuribles*, juillet-août.
- SCHNITTGER, A. y TAUBE, R. (1994). «Folgen der Altersverschiebung auf die Freizeit- und Tourismusentwicklung». En S. AGRICOLA (Red.). *Freizeit, Tourismus und Europäischer Binnenmarkt*. Erkrath: Deutsche Gesellschaft für Freizeit, pp. 102-115.
- SMITH, C. y JENNER, P. (1997). «Educational tourism». En *Travel and Tourism Analyst*, nr. 3, pp. 60-75.
- SOCIAAL EN CULTUREEL PLANBUREAU (1996). *Sociaal en cultureel rapport 1996*. Rijswijk: S.C.P.
- SQUIRES, G. «Education for adults». En: M. THORPE, R. EDWARDS y A. HANSON (Eds.). *Culture and Processes of Adult Learning*. London: Routledge, pp. 87-117.
- STEBBINS, R.A. (1996). «Casual and serious leisure and post-traditional thought in the information age». En *World Leisure and Recreation*, vol. 38, nr. 3, pp. 4-11.
- STEBBINS, R.A. (1997a). «Serious leisure and well-being». En J.T. HAWORTH (Ed.). *Leisure and well-being*. London/New York: Routledge, pp. 117-130.

- STEBBINS, R. (1997b). «Casual leisure: a conceptual statement». En *Leisure Studies*, vol. 6, nr. 1, pp. 17-25.
- STEBBINS, R.A. (1997c). «Serious leisure as a substitute for work». En *Newsletter (of the International Committee on the Sociology of Leisure of the International Sociological Association)*, September, pp. 10-13.
- TOUGH, A. (1993). «Self-planned learning and major personal change». In M. THORPE, R. EDWARDS y A. HANSON (Eds.). *Culture and processes of adult learning*. London: Routledge, pp. 31-41.
- VERDUN, J. y MCEWEN, D. (1985). «Perspectives on leisure counseling and leisure education». En: *Leisure Information*, vol. 12, no. 3, pp. 10-11.
- ZANDERS, H. (1993). «Changing work values». En: ESTER, P. e.a. *The Individualizing Society. Value change in Europe and Northern America*. Tilburg: University Press.

Educación del ocio en la edad adulta: El Graduado Universitario

Ignacio Gómez y Silvia Martínez,
Universidad de Deusto

Introducción

Las diferentes Conferencias Internacionales convocadas por la UNESCO entre 1949 y 1997 fueron asentando las bases para una aceptación generalizada de la educación permanente como principio inspirador de toda acción educativa.

A este trabajo de sensibilización y justificación desarrollado en estos foros internacionales y otros de ámbito nacional o local, le ha ido siguiendo una progresiva reflexión sobre la necesidad urgente de conseguir que, en la práctica cotidiana, las oportunidades y ofertas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida sean una *posibilidad* permanentemente abierta y *para todos* (Martín García, 1994).

Esta es, entre otras, una de las razones por las que las iniciativas de formación que se abren al colectivo de personas adultas se están multiplicando en los últimos tiempos, evolucionando progresivamente desde aquellas de talante compensador de carencias formativas (restringidas fundamentalmente a la formación general o laboral), hacia otros proyectos más amplios y ambiciosos, centrados en la persona, en su desarrollo y en la necesidad de adecuarse al cambio permanente que todo ser humano experimenta

en cualquier etapa de su vida. Es esta orientación, precisamente, la que en palabras de Torre & Barrios (2000) está definiendo cada vez más la formación como estrategia de preparación para dicho cambio.

Por ello, la formación permanente de adultos en general, y la referida al ocio en particular, se está afianzando, con formas muy diversas, en centros culturales y recreativos, así como en instituciones tradicionalmente centradas en la formación y reciclaje profesional como son las Universidades, para quienes la apertura a nuevos objetivos, públicos y metodologías de intervención está constituyendo una enriquecedora forma de conexión dinámica con la realidad social, a la vez que un nuevo reto institucional.

El ocio ha estado tradicionalmente vinculado a la educación de personas adultas desde una perspectiva metodológica, debido fundamentalmente a su potencialidad para conseguir aprendizajes significativos y duraderos. De hecho, gran parte de las iniciativas de educación de adultos fundamenta su éxito precisamente en la utilización de entornos distendidos, tolerantes y abiertos así como en la utilización de dinámicas lúdicas como recurso de aprendizaje. Lo novedoso del momento actual es que la consideración que se hace del ocio ha llegado más allá, siendo entendida no sólo como un recurso sino como un objetivo de aprendizaje. Objetivo cada vez más presente en los proyectos desarrollados por instituciones educativas como la Universidad la cual, en un esfuerzo de búsqueda, sondeo y observación, se abre de manera consecuenta a las nuevas necesidades personales y sociales, explícitas o no, que la sociedad del nuevo milenio plantea.

El compromiso de la Universidad, con la formación integral y la educación del ocio, plantea nuevos retos de adecuación, entre los que hay que destacar dos: el primero generado por la realidad singular y heterogénea del colectivo de personas adultas y, el segundo, por su evolución y cambio constante. Por lo que se refiere a la singularidad de las personas adultas hay que señalar que contrasta con la del colectivo hasta ahora habitual en las Universidades, si bien esta diferencia tiene su origen en factores no tanto relacionados con la edad, cuanto con los intereses y razones diversas que motivan el aprendizaje. El segundo gran reto viene dado por la trayectoria de cada adulto y su personal proceso de evolución.

Ambos aspectos están requiriendo la creación de programas flexibles y diversificados que, manteniendo una coherencia interna, resulten significativos para todos y den una respuesta adecuada a las inquietudes personales y del grupo; programas capaces de absorber y canalizar la potencialidad del encuentro de tanta diversidad y que sean capaces de convertir una aparente amenaza en su valor más significativo.

Flexibilidad y dinamismo pasan así a ser dos rasgos que han de caracterizar a esta formación referida al ocio y al desarrollo personal. Rasgos de una formación que se corresponde con las características y necesidades de una sociedad dinámica y cambiante. Una sociedad que debe buscar los cauces para una relación armónica e integradora de las personas, capaz de favorecer la creación de pensamiento y el fortalecimiento de valores fundamentales como la justicia y la igualdad de oportunidades.

Sobre esta base y desde la asunción de la necesidad actual de una educación para el ocio dirigida a personas y sociedades, los programas universitarios para adultos han introducido nuevos temas y objetivos como el *disfrute* del ocio y la cultura, el *conocimiento* de la realidad social, la *adquisición* de destrezas personales o la *integración activa* en el entorno sociocultural. Sin embargo más allá de suponer tan sólo el abordaje de temas hasta el momento poco habituales en el mundo universitario (o abordados tan sólo desde perspectivas profesionales), la creación de estos programas ha requerido, en general, toda una reconsideración sobre la función social de la Universidad, las finalidades de la educación y la adecuación o no de sus estrategias y recursos, así como un esclarecimiento de los valores asociados a la intervención educativa.

Todo esto ha dado lugar a una formación universitaria nueva que complementa y amplía la existente hasta el momento, en la que, teniendo como referente el colectivo adulto, el ocio juega un papel fundamental: como *objetivo, momento, entorno y metodología*.

Con este marco como referente nace, en la Universidad de Deusto, durante el curso 1999/2000, el *Graduado Universitario en Cultura y Solidaridad*, experiencia educativa de extensión universitaria, cuyos principales principios trataremos de ilustrar a continuación.

El Graduado Universitario en *Cultura y Solidaridad*

Es aprendizaje

El Graduado es ante todo aprendizaje, cambio y transformación. Es aprendizaje, realizado de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las capacidades. A lo largo de los tres años que dura el programa el alumno descubre nuevos conceptos, revive antiguas experiencias ejercita sus capacidades y adquiere nuevas destrezas.

Es proceso y es relación, pero también es resultado y el adulto desea, al finalizar el curso, que algo se haya transformado en su vida, tanto a nivel individual como familiar o social, como consecuencia de dicha experiencia.

Por ello, las materias que se imparten en el programa tratan de cubrir los dos campos del aprendizaje que describe Habermas (1984, en Mezirow 2000), el *instrumental* y el *comunicativo*.

El primero de ellos incluye todos aquellos aspectos que ayudan a la persona a controlar y manipular su entorno, así como resolver los problemas que se le plantean en su quehacer cotidiano. Asignaturas como *análisis pluridisciplinar del entorno* o *técnicas de trabajo intelectual*, son, quizás, las responsables de expresiones como «...creo que ahora leo el periódico de manera diferente», «no sólo me siento capaz de seguir una conversación sin perderme, sino que considero que además puedo aportar» o «...he aprendido no sólo a ver *el cuadro* en su conjunto, sino a detectar también sus *colores* y la *mezcla*».

En el segundo grupo se incluirían todos aquellos aspectos que nos ayudan a comprender *al otro* cuando se comunica. Hace relación al mundo de las creencias, las intenciones, los valores y las cuestiones morales, y en relación al programa académico, se vería recogido en materias como *la comunicación humana, valores, razonamiento y creatividad, o ética y formación humana*.

Las transformaciones experimentadas por las personas que asisten al Graduado en la manera de verse e interpretarse a sí mismas y a los demás, de escuchar, concebir sus roles y mostrar su asertividad son fiel testimonio del cambio experimentado. Transformaciones radicales, individuales y grupales, que creemos son un instrumento válido en la búsqueda de la justicia y la transformación social.

De esta manera, creemos que, tal y como se recoge en el *Memo-randum* de la Comisión Europea, «el aprendizaje permanente es la mejor manera de construir una sociedad integradora que ofrezca a todos y a todas las mismas oportunidades para acceder a un aprendizaje de calidad durante toda la vida» (Octubre 2000, p. 8).

Sin embargo, en la Extensión Universitaria de Estudios de Ocio, queremos dar un paso más. Junto con el aprendizaje (resultado), buscamos, y consideramos esencial, el sentimiento, placer y disfrute (proceso) ya que somos conscientes de que el primero nunca podría darse sin el segundo.

Es un proceso de aprendizaje autodirigido

Desde hace bastante tiempo, el campo de la educación de adultos ha defendido ideas como la autonomía, la independencia y el desarrollo personal, entre sus principales objetivos. Estas ideas están implícitas en términos como aprendizaje continuo, planificado por uno mismo, educación a distancia, andragogía y, por supuesto, aprendizaje autodirigido (Brockett R. & Hiemstra R. 1993). En cierta manera, todos estos términos subrayan el *papel protagonista del estudiante individual* en el proceso de aprendizaje.

Un protagonismo que queda resaltado en la distinción que algunos autores realizan entre los términos aprendizaje y educación (Knowles 1973, Boshier 1983, Brookfield 1984, en Brockett & Hiemstra 1993). El primero haría referencia al cambio interior que se produce en el individuo, mientras que el segundo alude al proceso necesario para gestionar las condiciones exteriores que facilitan dicho cambio.

Es en esta primera acepción de transformación interna, continuada y autodirigida, asociada al crecimiento y el desarrollo personal, es donde la formación de adultos cobra un sentido fundamental.

Entendemos por tanto por aprendizaje autodirigido¹ el proceso mediante el cual el individuo, con o sin ayuda externa, toma la ini-

¹ La autodirección en el aprendizaje se ha constituido, desde comienzos de los años setenta, en una de las principales áreas de investigación en la educación de adultos. Citaremos como ejemplo (Brockett, R. & Hiemstra, R. 1993) como en los

ciativa en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, formula metas, identifica los recursos, selecciona e implementa estrategias y finalmente lo evalúa (Knowles, 1975). Se trata de un escenario educativo donde el alumno tiene el pleno control del conjunto de las decisiones relacionadas con los objetivos y sentido de su aprendizaje (Mocker and Spear, 1982).

No obstante, la autodirección en el aprendizaje no significa necesariamente aprender en aislamiento, sino tan sólo la asunción de un importante papel en las decisiones que se toman en relación al mismo.

Lejos de esta idea individualista de la formación, el educador, el grupo de iguales o cualquier recurso externo, no sólo no limitan el protagonismo del adulto en el proceso de aprendizaje, sino que van a poder ejercer en determinados momentos un importante efecto motivador.

En este sentido, conviene resaltar que para que el estudiante asuma la responsabilidad personal de sus pensamientos y acciones, tan importante como las actitudes o las características individuales del adulto resultarán las particularidades del método de instrucción (la orientación procesual) utilizado por el educador y el propio contexto social en el que se pretende aplicar la autodirección. (Brockett, R. & Hiemstra, R. 1993).

Teniendo en cuenta todo esto, y considerando la escasa confianza en sus propias capacidades para culminar un proceso de formación de estas características, con la que algunos adultos se acercan a este tipo de programas, en el Graduado Universitario tratamos de estructurar ciertas normas que nos permitan favorecer la autodirección del alumno.

Uno de los mecanismos utilizados para centrar la responsabilidad de la planificación del curriculum académico en el propio alumno, es el de reducir el refuerzo externo lo más posible de manera que el adulto asista a clase en función de su disponibilidad de tiempo o interés por la materia, pero no condicionado por la obten-

veinte números de la revista *Adult Education Quarterly* que aparecieron en el período de cinco años comprendido entre otoño de 1984 y verano de 1989 un total de dieciséis artículos abordaban este tema directamente, mientras que varios más estaban relacionados con esta materia de forma secundaria.

ción de un elevado número de créditos, una nota determinada o limitado por sus posibilidades económicas.

Para ello confeccionamos un curriculum flexible (en número de créditos y en contenidos), con un alto grado de optatividad, donde el alumno debe realizar entre 66 y 144 créditos², obteniendo la misma titulación independientemente del número de cursos a los que haya atendido.

Del mismo modo, la máxima nota a la que el alumno puede aspirar es el aprobado, evitando con ello cualquier intento de comparación académica con sus propios compañeros. Esto no es impedimento para que el estudiante sea animado a profundizar en las asignaturas, confeccionar los mejores trabajos posibles, se le faciliten los recursos necesarios y se le realice una valoración detallada de aquellos elementos destacables de su trabajo así como de los aspectos que debiera rectificar y la manera de hacerlo.

Por último, consideramos necesario la eliminación el *innovador* sistema del pago por «crédito realizado», ya que consideramos que introduce elementos externos a la propia motivación intrínseca del alumno. De esta manera, todos los estudiantes pagan la misma cantidad por curso académico (como si de un *buffet libre* se tratase) independientemente del número de materias a las que se matricule.

No vamos a ocultar que la aplicación de estas medidas, y otras similares que se han ido adoptando, no hayan estado eximidas de una cierta dificultad. Las características individuales de cada alumno, su experiencia en anteriores procesos de formación o el contexto en que se desenvuelven, les empujan, en ocasiones, a sentir fuertes deseos de ser premiado y comparado cuando se hace bien (o muy bien incluso), de manera que pueden llevarles a una cierta decepción y descenso de motivación cuando esto no se produce. Sin embargo, un claustro de profesores convencido de lo que hace, y una relación cercana con el tutor, que les permita recordar el motivo por el cual se matricularon en dicho programa (que no es otro que el de *aprender*) y que les devuelve, a modo de espejo, su condición de alumnos adultos, y por tanto responsables, basta para vencer esa tentación de solicitar un refuerzo extrínseco, tradicional, inmaduro y artificial.

² *NdE*: Un crédito es equivalente a 10 horas lectivas.

Es una experiencia personal

Durante toda nuestra vida se nos han formado bajo la creencia de que lo que más cuenta es lo que va ocurrir en el futuro: de niños queremos ser jóvenes, estudiamos para obtener un trabajo, trabajamos para adquirir una casa mejor, un dinero que nos ayude a conseguir algo con lo que soñamos, construir una familia, unos mejores resultados financieros, ... hasta que un día podemos descubrirnos en un cuerpo proyectado a un futuro que nos disgusta y anclado en una realidad que no nos satisface y que debemos aceptar. Es cierto que posponer la gratificación es, hasta cierto punto, inevitable y puede ser considerado, incluso como un indicador de madurez, el problema radica en que, para muchas personas, esto se ha constituido en una voz interior y la única norma que rige sus conductas.

La *formación como experiencia* puede contribuir a superar esta situación que nos condiciona y limita, y ayudar a responder a la pregunta: «siendo como somos, con nuestros errores y represiones ¿Qué podemos hacer para mejorar nuestro futuro?» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 34). La formación como experiencia de ocio puede ayudar a sobreponernos a la ansiedad y la depresión, asociada a un importante porcentaje de la población adulta, a independizarnos de un entorno social que condiciona y una realidad histórica personal que asfixia, con el objetivo de que recuperemos y desarrollemos un mayor grado de autonomía y control de nuestras propias vidas.

La expresión aprender a ser, tema central del informe Faure 1972, que conserva gran actualidad en nuestros días, nos invita a una formación para la autonomía y la capacidad de juicio, junto con un fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Con tal fin nos proponemos, no dejar sin explorar ninguno de los talentos que posee cada persona, como la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad de comunicar, el carisma del líder, ... en suma, la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo.

La persona es el centro y es el valor. Una persona diversa con experiencias, motivaciones y condicionantes distintos, pero que, en muchas ocasiones deberá de aprender a recuperar el valor del momento presente y reconducir su lugar en el mismo. Para ello es nece-

sario que el individuo aprenda a proporcionarse a sí mismo recompensas y refuerzos, ser consciente de sus propios avances y concebirse como un ser inacabado con un gran potencial de crecimiento.

Es una experiencia grupal

La formación de adultos debe ser también un proceso de relación y de construcción de vivencias y experiencias grupales.

El informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, subrayó la necesidad de *aprender a vivir en sociedad* como uno de los cuatro pilares fundamentales de la Educación. La persistencia de tensiones latentes que estallan entre naciones y grupos étnicos y las injusticias acumuladas en el plano económico y social (pese al fin de la guerra fría), parece que fueron los principales argumentos para aportar cuarto principio a los tres clásicos ya descritos en el Informe Faure en 1972.

Sin embargo, más allá de un problema político a escala mundial, la incomprensión y la intolerancia, se tratan de prácticas antiguas y cotidianas, próximas a nuestra realidad, las cuales se manifiestan frecuentemente en las diferentes situaciones de exclusión, rechazo y ausencia de solidaridad que por razones de sexo, raza, religión, edad o afinidad política, asistimos en cualquiera de los ámbitos en que nos desenvolvemos.

Comportamientos, en ocasiones latentes, que pueden verse incrementados en los últimos tiempos la mayor diversificación de entornos tanto por motivos culturales como generacionales.³

Aprender a comunicarnos, comprendernos, percibir diferentes formas de interdependencia, respetar el pluralismo y realizar proyectos comunes de futuro, se nos presenta como una necesidad a la cual sólo podemos acceder desde la práctica cotidiana compartida.

³ Fenómenos como la globalización, y consiguiente movilidad de personas mediante el turismo o necesidades laborales, o el reconocimiento del derecho a disfrutar de experiencias de ocio ricas y diversas, en cualquier momento de nuestra vida, están precipitando la creación de grupos cada vez más heterogéneos, en edades, culturas razas o condición, en comunidades poco acostumbradas a tal diversidad.

Conscientes de la importancia del grupo y de las interrelaciones que en él se establecen, en el Graduado Universitario hemos apostado por un colectivo plural, intergeneracional y, siempre que es posible, internacional. Dichas características, unidas a la ya citada diferencia de niveles formativos, configura un grupo heterogéneo, donde las relaciones de apoyo, colaboración y amistad son una lección constante de respeto, comprensión, escucha, preocupación y compañerismo, para todos.

Un grupo variado, que posee muchas cosas que les diferencia y, al menos, tres que les une, el interés por la cultura, las ganas de aprender y la gran motivación porque todos terminen, de manera satisfactoria, el programa.

Es una ventana al mundo

Asignaturas como *El origen de la sociedad actual*, *Las grandes cuestiones de nuestro tiempo*, u otras relacionadas con la bioética, el origen del hombre o las grandes religiones de la historia de la humanidad, permiten al adulto sistematizar y profundizar de manera estructurada y guiada sobre temáticas ya conocidas, aunque de manera superficial, por los medios de comunicación, explicaciones de café o vestigios de una formación ya suficientemente lejana.

La formación permanente le permite al adulto, armar y documentar aquellos viajes realizados con anterioridad, de manera que pueda superar el mero placer estético por una comprensión profunda de los hechos, las obras de arte, las ciudades o los acontecimientos históricos. Ya que para disfrutar plenamente de algo no basta, muchas veces, con mostrar interés y sentido del gusto sino poseer la capacidad y el conocimiento suficiente para interpretarlo.

No obstante, por encima de todo, el Graduado pretende sugerir, inquietar, preocupar, ante nuevos intereses, culturas, conflictos, debates, problemas, injusticias. Pretende «problematizar» y «concientizar» (Freire, 1970) a las personas, como paso previo que mueva a la acción. Una acción medida, gradual y elegida por cada uno de los participantes pero responsabilizada por la formación y el conocimiento.

No podemos ser indiferentes ante el mundo ya que como decía Paul Lengrand, el precio que debemos de pagar por nuestra libertad es el conocimiento y la formación.

Es un experiencia intergeneracional

El graduado es una experiencia intergeneracional desde que acoge y se abre a cualquier persona mayor de 25 años sin ningún requisito de formación previa; y es un hecho el que los grupos que forman cada promoción son sorprendentemente heterogéneos en cuanto a edad, procedencia, situación familiar, económica, experiencia anterior, expectativas, autoestima, habilidades sociales y autonomía personal, por citar sólo algunas variables en las que se refleja la diversidad.

Esta intergeneracionalidad ha permitido reunir en el espacio del aula un mosaico variopinto y un clima de relación intercultural, entendida la cultura, desde un punto de vista global, tal y como recoge Jordán (1992), como un «conjunto de categorías simbólicas que dan sentido o filtran el significado de la realidad física, social aún metafísica».

Esta confluencia de culturas en un mismo espacio físico (no sólo la cultura de la edad y todo lo que a ella va asociado sino también una cultura de lo rural y de lo urbano, la cultura del trabajo y la del no trabajo o la cultura de lo femenino y de lo masculino) está permitiendo el desarrollo de lo que podríamos denominar una pedagogía del encuentro, que a su vez se ha visto propiciada por el uso del ocio como estrategia y recurso para la formación y creación de climas óptimos para la interrelación.

Pero además, el acceso de personas mayores de 25 años al entorno universitario ha contribuido a hacer intergeneracional un espacio tradicionalmente poblado casi exclusivamente por jóvenes. Los estudiantes del Graduado acceden, como alumnos universitarios que son de pleno derecho, a todas las infraestructuras y recursos universitarios, y en ellos se encuentran con un colectivo por lo general más joven, con una motivación, disponibilidad de tiempo, prácticas de ocio y prioridades vitales diferentes. Esta coincidencia en un mismo espacio físico de formación, está teniendo impactos

fundamentales incluso en las situaciones en las que el roce, el diálogo o la posibilidad de relacionarse es mínima. El mero hecho de compartir pasillos, coincidir en la entrada y salida de un aula o en la biblioteca está permitiendo romper muchos estereotipos sobre los jóvenes, las formas de concebir la formación, la edad adulta o la vejez, entre otros.

Es una vivencia de ocio

El ocio ha sido definido en las últimas décadas como tiempo, actividad, estado mental o como una dimensión de la vida (Kelly y Freysinger, 2000). Neulinger al proponer la libertad percibida y la motivación intrínseca como los determinantes principales del ocio sientan las bases para empezar a hablar de *experiencias de ocio*, o lo que es lo mismo del ocio como vivencia personal y subjetiva.

Desde esta concepción subjetiva resulta obvio que la participación en una iniciativa de formación pueda ser experimentada o vivida como ocio, tal y como señala Faché (1995).

La singularidad de las posibles experiencias de ocio ante el hecho innegable de la diversidad del ser humano nos sitúa en el escenario de las complejas significaciones que el ocio puede tener. Y aunque como señala Kaplan (1991) el conocimiento de los significados que la experiencia de ocio entraña es uno de los aspectos más complejos de estudiar, la aproximación a través de las investigaciones que se han desarrollado permite obtener según afirma Mannell (1999) tres grandes bloques de rasgos definidores o significaciones:

El primero incluye la concepción del ocio como experiencia asociada a la *libertad* y a la ausencia de obligación. Es necesario no olvidar que el acceso voluntario del adulto a la formación, que es el elemento que lo diferencia de la formación infantil y juvenil, es una de las condiciones para que la formación pueda llegar a ser vivida como una experiencia satisfactoria. Si a la percepción de libertad se suma la motivación intrínseca por la que puede desarrollarse la actividad, tendremos la experiencia de ocio.

Si la conducta *intrínsecamente motivada* es aquella que la persona realiza únicamente por el interés y el placer de realizarla (Reeve, 1994), la participación en formación intrínsecamente motivada

será aquella en la que la persona se implica sin la necesidad de que el programa ofrezca recompensas, logros tangibles o la promesa del reconocimiento social.

La comprensión de los mecanismos que inciden en que una conducta sea o no intrínsecamente motivante son cruciales desde una perspectiva metodológica.

Reeve (1994) explica con gran claridad cómo los atributos que hacen que una actividad sea intrínsecamente motivante para la persona son de dos tipos: las características de la actividad (que sea atractiva e interesante y que suponga un nivel de desafío óptimo a la persona) y las percepciones de autocompetencia que permite obtener a la persona.

Cuando la actividad resulta *atractiva* para la persona y se da un equilibrio entre las dificultades que implica y las habilidades de ésta para superarlas con éxito —sin que se produzcan experiencias no positivas como son la ansiedad o el aburrimiento (Csikszentmihalyi, 1996)— ésta se enrolará y con gran probabilidad seguirá desarrollando una actividad que, por sí misma, le brinda la oportunidad de vivir una experiencia satisfactoria. Resultan cruciales por tanto aspectos como la flexibilidad en el diseño y características generales del programa formativo. Como ya se ha comentado, el Graduado incorpora la opcionalidad y flexibilidad no sólo para reforzar el aprendizaje autónomo y la práctica de la propia elección sino también para favorecer el disfrute de la formación como experiencia de ocio al dar lugar a posibles ajustes a los intereses del sujeto y a desafíos óptimos. En este sentido, se han incorporado mecanismos para evitar el aburrimiento o la ansiedad permitiendo la adaptación a medida de aspectos como la intensidad de la formación o sus contenidos (renovación anual de asignaturas optativas, talleres, actividades, excursiones y visitas complementarias) o flexibilizando la evaluación y refiriéndola en todo momento al progreso de la persona.

El segundo bloque al que se refiere Mannell (1999) se centraría en la percepción del ocio como oportunidad potencial para el desarrollo personal y la autorrealización. El graduado favorece la percepción y toma de conciencia sobre el propio cambio y progreso personal a través del feed-back del sistema (profesores, orientadores y grupos de compañeros).

El tercer bloque al que alude Mannell (1999) se refiere al ocio como experiencia asociada a sensaciones o sentimiento de diversión, placer, separación de la rutina, aventura, espontaneidad,... y también como una oportunidad para dejar volar la fantasía y la creatividad. Aspectos que por supuesto están incluidos en el programa.

Estos tres bloques, definidores de la experiencia subjetiva de ocio, resultan ser fundamentales en el diseño y disfrute de la formación como experiencia flexible a la diversidad y subjetividad personal.

Reflexiones finales

El convencimiento de que la persona es un ser incompleto en continuo desarrollo que posee la potencialidad para aprender y superarse en todo momento de su vida, la necesidad percibida de diversificar y enriquecer la oferta de la formación de adultos y la seguridad de que la formación puede ser concebida como una experiencia de ocio, son los principios motores que en su momento orientaron y hoy alientan el Graduado Universitario en *Cultura y Solidaridad*.

No se trata, por tanto de una experiencia asistencial con vocación de compensar unas carencias arrastradas desde la infancia, similares a otros cursos de formación tradicionalmente impartidos desde EPA, Centros Cívicos o Asociaciones sin Animo de Lucro, sino de un *programa educativo*, de *rango universitario*, que trata de hacer llegar el conocimiento y experiencia formativa de la Universidad a quienes no han podido beneficiarse de ella y tienen un claro interés por asumir un compromiso serio y estable con el aprendizaje.

No es tampoco una experiencia reduccionista, limitada a un colectivo determinado (mujeres, mayores, ...) sino un programa abierto, donde el único criterio de selección lo constituye la motivación por la que la persona se inscribe al curso, el interés por la cultura y el reto por superarse, con independencia de la edad, sexo, condición social, formación previa o situación laboral. El objetivo, lejos de la creación de guetos, es el de la superación de los mismos, con vocación de educar también, desde la práctica cotidiana, en la con-

vivencia plural, la intergeneracionalidad y la superación de una sociedad cada vez más segmentada por lo somos o tenemos, no por lo que nos gusta o queremos o tenemos vocación.

Es una experiencia de ocio, de disfrute y satisfacción. No sólo por el refuerzo que pueda suponer la obtención de un resultado final (título), o la superación de diferentes retos personales o sociales... sino por la satisfacción que en sí mismo genera durante el proceso, por el placer que conlleva el propio descubrimiento, el aprendizaje y el crecimiento personal.

Es una experiencia posibilitadora que posee un sentido en sí misma y que, después de tres años de enriquecedora formación, se entronca en un proyecto global de formación permanente que pretende abrir puertas y diversificar las posibilidades para que los participantes puedan continuar enriqueciéndose en un proceso educativo autodirigido, abierto y flexible, que abarque desde la incorporación a carreras oficiales de corte humanista (como filosofía, historia o pedagogía) para aquellos más ambiciosos, hasta la realización de seminarios o la asistencia a jornadas y conferencias que permitan al resto, seguir alentando una llama recién encendida.

Referencias

- BROCKETT, R. y HIEMSTRA, R. (1993) *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos*. Barcelona: Paidós
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996) *Fluir (flow)*. Una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós.
- FACHÉ, W. (1995) «Leisure education in community systems». En RUSKIN, H. y SIVAN, A. (eds.) (1995) *Leisure education towards the 21st century. Proceedings of the International Seminar of the World Leisure and Recreation Association*. Provo (Utah): Brigham Young University. Department of Recreation Management and Youth Leadership. pp. 51-78.
- FREIRE, P. (1995) 13.^a ed. *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.
- JORDÁN, J.A. (1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- KAPLAN, M. (1991) *Essays on leisure. Human and policy issues*. Rutherford: Associated University Press.
- KELLY, J.R. y FREYSINGER, V.J. (2000) *21st century leisure. Current issues*. Needman Heights: Allyn & Bacon.

- KNOWLES, M. (1975) *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.
- KNOWLES, M. (1998) 5th Ed. *The Adult Learner*. Woburn, MA. Butterwoth-Heinemann, S.A.
- MANNELL, R.C. (1999) «Leisure experience and satisfaction». En JACKSON, E.L. y BURTON, T.L. (eds.) (1999) *Leisure studies. Prospects for the twenty-first century*. State College: Venture Publishing. Pp. 235-251.
- MARTÍN GARCÍA, A.V. (1994) *Educación y envejecimiento*. Barcelona. Universitas-69. PPU.
- MEZIROW, J. y associates, (2000) *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Memorándum de la Comisión Europea sobre el Aprendizaje Permanente* (Octubre 2000) Unión Europea.
- MOCKER, D. W. & SPEAR, G. E. (1982) *Lifelong Learning: Formal, Non-formal, Informal, and Self-Directed*. Information Series No. 241. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 220 723).
- REEVE, J.M. (1994) *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.

Beneficios del ocio y educación

El modelo «Vivir activamente». Enfoque canadiense hacia un modelo de vida saludable

Joseph Levy,
Universidad de York

¿Qué es el modelo canadiense «Vivir Activamente»?

Vivir activamente es un modo de vida en el que la actividad física es apreciada e integrada en la vida cotidiana. Se basa en la actividad física. Desde esta concepción de vida activa, la naturaleza, la forma, la frecuencia y la intensidad de la actividad física está determinada por cada individuo según sus habilidades, sus necesidades, sus intereses y su entorno. El modelo «Vivir Activamente» reconoce que existen muchas dimensiones en la experiencia de la actividad física. El hecho de estar activo puede afectar a las personas emocional, social, espiritual y físicamente.

El modelo «Vivir activamente» se centra en la importancia de la actividad física en la vida cotidiana. Las oportunidades de estar activos físicamente se encuentran en nuestras rutinas cotidianas y no requieren el establecimiento de unos momentos específicos para «ponerse en forma». La actividad física a través del concepto «vivir activamente», está integrada en muchas elecciones y requisitos presentes en nuestra actividad cotidiana (Active Living and Health, 1997, 1-2).

Canadá es una nación que tiene una larga tradición de apoyo «público» a los deportes, el ejercicio físico y la recreación. En Canadá, en la década de los 70, el departamento de *Fitness (Fitness Canada)* fue trasladado desde el área de Recreación/Bienestar Social al área de Salud del Gobierno Federal. Este gesto marcó un cambio de dirección importante: desde la mera consideración del deporte y la recreación como una forma de satisfacer las necesidades de ocio de las personas hasta la apreciación del potencial que presenta el deporte y la recreación en el campo de promoción de la salud (Macintosh y Bedeck, 1987).

En 1980, el concepto «Vivir Activamente» fue articulado por primera vez en la Cumbre sobre Fitness celebrada en Canadá en 1986, en la que participaron profesionales de los campos del deporte, la salud, la medicina, rehabilitación, educación, recreación y otros. Esta cumbre fue organizada por el Ministerio de Salud del Gobierno Federal de Canadá para establecer una nueva e innovadora trayectoria respecto al uso saludable del tiempo de ocio por parte de todos los sectores de la sociedad canadiense.

Es importante destacar que, a pesar del auge del ejercicio físico en la década de los 70 en Norteamérica, las principales enfermedades crónicas (cáncer, enfermedades cardiovasculares, infartos, artritis, diabetes) han seguido desde entonces en aumento. Quizás lo que aún resulta más inquietante es el hecho de que los niveles de práctica deportiva y de salud entre los jóvenes estaban entonces en su peor situación desde la II Guerra Mundial.

Junto a este espectacular empeoramiento en el estado de salud general de la población postindustrial, encontramos un aumento en el nivel de angustia en la sociedad, así como un aumento exponencial del uso de las «autopistas de la información» para todas las facetas de la vida, desde el trabajo hasta el comercio y el cuidado de la salud.

El aumento de las enfermedades crónicas en la era del ciberocio: El impacto de la competitividad económica mundial

A mediados de la década de los 80, el gobierno de Canadá, reconociendo que el uso contraproducente del tiempo de ocio estaba ocasionando un aumento espectacular de las principales enferme-

dades crónicas y un grave descenso en la competitividad de la mano de obra canadiense, lanzó el programa «Vivir Activamente el Ocio» como un marco para desarrollar un conjunto de políticas y estrategias activas y específicas de ocio que promocionaran la salud a través de la puesta en práctica de dicho modelo.

*Del modelo norteamericano de «fitness» al modelo canadiense
«Vivir activamente el Ocio»*

El modelo canadiense «Vivir Activamente el Ocio» representa un gran cambio en la forma en la que todos los canadienses intentarán permanecer saludables a través de sus actividades de ocio activo. Es importante destacar que «Vivir Activamente el Ocio» es una estrategia de salud que forma parte de la actitud del Gobierno Federal hacia la salud de la población y se traduce en un importante y sistemático cambio hacia la promoción de los modos de vida saludables como forma de prevenir la aparición de enfermedades crónicas prematuras. El modelo «Vivir Activamente el Ocio» es un modelo integrado de estilo de vida, que valora e incorpora todo tipo de actividad física de ocio en la vida cotidiana (Orban, 1994).

El cambio hacia este nuevo modelo no ha sido fácil ni ha evitado la oposición de los *capos* de la práctica deportiva que no pueden aceptar la pérdida de poder y control en el estilo de vida activo de las personas. Hoy en día, alrededor de 13 millones de canadienses practican regularmente alguna actividad. Este aumento de nuestros patrones de actividad ha venido acompañado de una mejora en la comprensión sobre la práctica deportiva. En Canadá, se han producido tres cambios graduales que han llevado a la aceptación de un modelo completo e integral de actividad física.

La definición de *buen estado físico* se ha ampliado hacia el entendimiento de que la actividad física requiere seres humanos que operan con la integración de cuerpo, mente y espíritu como una única persona. Un individuo infeliz tiene menos probabilidades de ejercer una actividad física que un individuo con gran autoestima. La consecuencia también es evidente. Una persona físicamente activa que recibe una satisfacción emocional y social de su estilo de vida activo tiene más probabilidades de continuar participando en

un estilo de vida físicamente activo. Asimismo, los canadienses son ahora más conscientes de cómo la actividad física es una parte integral de los «determinantes» de la vida cotidiana. Afecta y se ve afectada por nuestro trabajo cotidiano y por nuestras familias, nuestras relaciones primarias y secundarias, el entorno ecológico, la economía y todo el resto de aspectos de nuestra compleja vida intra e interpersonal.

Se ha producido un cambio desde el enfoque psicológico del ejercicio, que afirmaba que «para presumir hay que sufrir», hacia un modelo de actividad física más comunitario y natural y menos competitivo. Los estudios en psicología social apoyan la visión de que las personas tienen más probabilidades de mantener sus programas de actividad física si pueden decidir por sí mismos, cómo, dónde, cuándo y con quién van a estar activos. Las palabras operativas en este nuevo modelo de vida activa son autonomía y eficacia. Si los individuos pueden tener un control sobre sus vidas físicamente activas, tienen más posibilidades de iniciar, participar y mantener su participación. En 1988, el 63% de los canadienses de más de 10 años consideraron que pasear era su actividad favorita, y la segunda, cuidar el jardín (The Well-Being of Canadians. Highlights of the 1988 Cambell's Survey).

Los líderes de la actividad física en Canadá han empezado a entender que no es suficiente con decir a las personas que deben estar activas. El modelo «Vivir Activamente» significa vivir activamente en tu propia comunidad y crear los entornos culturales, sociales y físicos que fomenten la actividad física. Esto requiere grupos de personas comprometidas con la comunidad, que construyan carriles seguros para peatones y para bicicletas, limpien las playas para los nadadores, ofrezcan unas calles seguras para los niños y las mujeres, promocionen actividades de educación física de calidad y no competitivas para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades atléticas, ofrezcan cuidados ambulatorios, duchas y vestuarios en los centros de trabajo, y desmotiven a los medios de comunicación para que fomenten estilos de vida contrarios a una sociedad que practica la vida activa saludable.

El modelo canadiense «Vivir Activamente el Ocio» no podía ser fructífero sin una serie de compromisos serios. La premisa que subyace a este modelo es que los líderes y animadores sociales de

esas comunidades —tanto si son políticos, organizadores de trabajos comunitarios, padres, estudiantes, jóvenes, adultos mayores, empresarios, empleados, líderes religiosos o trabajadores sanitarios— identifiquen los puntos fuertes y las habilidades de todos y cada uno de los ciudadanos. Asimismo, deben crear y apoyar las habilidades de las personas para evaluar sus necesidades e intereses, y desarrollar políticas basadas en la comunidad y oportunidades e iniciativas para satisfacer dichas necesidades. Las comunidades que practican el modelo «Vivir Activamente el Ocio» tienen sus propias opciones de actividad física para todo tipo de habilidades y todo tipo de edades. Canadá es una de las naciones más multiculturales del mundo y su mosaico de comunidades multiculturales se refleja en todas las manifestaciones de este modelo en el ámbito de planificación comunitaria. Lo que significa «Vivir Activamente el Ocio» para el ruso de origen judío recién llegado que vive en el Toronto Metropolitano o en Vancouver, es bastante diferente de lo que significa para la tercera generación de canadienses de origen irlandés que viven en la orilla del río St. Lawrence.

Las comunidades canadienses que apoyan el modelo «Vivir Activamente el Ocio» reconocen que sólo a través del trabajo con los principales sistemas de la comunidad, este modelo llegará a convertirse en un elemento permanente de una floreciente vida comunitaria. A continuación, presento una lista de los principales ámbitos de la comunidad que deben asumir una parte integral de la planificación, implementación y evaluación de todos los modelos futuros «Vivir Activamente el Ocio»: hogar y familia; educación; trabajo; sanidad; vida política; vida religiosa; vida cultural; ocio.

Referencias

- Active Living Communities. *Active Living Canada*. Ottawa, Canada, 1985.
- Active Living Communities: «Active Living Communities Project. Highlights for Decision Makers». *Active Living Canada*. Ottawa, Canada, 1995.
- Active Living Communities: «Five Pilot Sites Demonstrate What Works». *Active Living Canada*. Ottawa, Canada, 1995.

- Active Living and Health. *Active Living Canada*. Ottawa, Canada, 1997.
- GORDON, F.N. *et al.* «Lifestyle exercise: A new strategy to promote physical activity for adults». *Journal of Cardiopulmonary Rehabilitation*. 1993, 13; 161-163.
- MACINTOSH, D., BEDECKI, T., y FRANKS, C.E.S. *Sport and politics: Federal government involvement since 1961*. Montreal: McGill-Queen's University Press, 1987.
- ORBAN, W.A.R. «Active Living for Older Adults: A Model for Optimal Active Living», pp. 153-161. En *Toward Active Living: Proceedings of the International Conference on Physical Activity, Fitness and Health*. H.A. QUINNEY *et al.* (Eds.) Windsor: Human Kinetics Publishers, 1994.

Tecnología y ocio en el nuevo milenio

Steven Albrechtsen,

Universidad de Wisconsin-Whitewater

Introducción

Esta presentación examina las oportunidades, desilusiones y la repercusión de la tecnología en el estilo de vida y el ocio, y propone unas estrategias de educación del ocio para lograr una vida feliz y saludable en el nuevo milenio. La tecnología ha aumentado la productividad y eficiencia en el lugar de trabajo y en casa, ha creado nuevas oportunidades para el ocio y ha prometido unas semanas laborales más breves con más oportunidades para el ocio. Desdichadamente, la realidad ha superado la ficción. La tecnología ha eliminado parte del trabajo en nuestras actividades diarias y ha facilitado formas inactivas de ocio para eliminar la actividad física de nuestro estilo de vida. Entramos en el nuevo milenio como una sociedad ocupada, estresada y sedentaria, que trabaja más horas, que realiza poca o nula actividad física, con menos oportunidades para el ocio y desafiada por una epidemia de enfermedades crónicas relacionadas con la inactividad física. Esta presentación defenderá que el ocio activo es un antídoto para nuestros estilos de vida cada vez más sedentarios, defenderá la necesidad de la educación del ocio para promocionar un equilibrio entre las oportunidades de ocio más y menos activas, y el uso de la tecnología para proporcionar una educación del ocio.

Promesas fallidas respecto al ocio y al trabajo

La revolución industrial, la mejora en el transporte y las comunicaciones, las mejoras en la agricultura, los métodos de producción en serie y los recientes desarrollos en la tecnología informática se han combinado para hacer que seamos más eficaces y productivos en el trabajo y en casa. La nueva tecnología informática se ofrece a eliminar de nuestras vidas las cadenas de montaje substituyéndolas por máquinas informatizadas y dispositivos robóticos. Las máquinas, los dispositivos que nos hacen ahorrar trabajo y la tecnología nos alejan cada vez más de la actividad física en el trabajo y nos ofrece crecientes oportunidades inactivas de ocio.

A través de un aumento en la productividad y eficiencia en el lugar de trabajo y en el hogar, las máquinas y la tecnología han supuesto la promesa de semanas laborales más cortas con más oportunidades para el ocio. Desdichadamente, la realidad no ha cumplido esta promesa y la semana laboral, a menudo, es más larga que antes. Además, la tecnología ha generado varias formas inactivas de ocio, eliminando aún más la actividad física de nuestra vida. Entramos en el nuevo milenio como una sociedad ocupada, estresada y sedentaria, trabajamos más horas, realizamos poca o nula actividad física y tenemos menos oportunidades para disfrutar del ocio. Nuestros estilos de vida cada vez más sedentarios han tenido como resultado unas epidemias o enfermedades crónicas asociadas a la inactividad física, especialmente las enfermedades y problemas cardiovasculares.

Los problemas de un estilo de vida sedentario

La bibliografía médica asocia la inactividad física con varias enfermedades crónicas entre las que se incluyen: enfermedades coronarias, la hipertensión, la diabetes *melitus* no dependiente de insulina, la osteoporosis, el cáncer de colon, la ansiedad, depresión u otras enfermedades relacionadas con la inactividad, que suponen una plaga en Estados Unidos y en muchos otros lugares del mundo. Atendiendo al nivel recomendado por el Departamento de Salud y Servicios Sociales de Estados Unidos en su informe: «Objetivos de

Promoción de la Salud Nacional y Prevención de Enfermedades» para el año 2000, solamente el 22% de los adultos en Estados Unidos practica alguna actividad física en su tiempo de ocio.

El 54% de los adultos en Estados Unidos practican alguna actividad física en su tiempo de ocio, pero no llegan al nivel recomendado por el Departamento de Salud y Servicios Sociales estadounidense. Más del 24% de los adultos de Estados Unidos son completamente sedentarios, y afirman no haber practicado ninguna actividad física el mes anterior. Además, se estima que más de 250.000 muertes anuales en Estados Unidos pueden atribuirse a la falta de una actividad física regular. Es decir, aproximadamente el 12% de todas las muertes anuales en Estados Unidos pueden atribuirse a la falta de una actividad física regular.

La participación habitual en actividades físicas parece haber aumentado gradualmente durante la década de los años 60, 70 y 80, pero ha permanecido estable desde entonces e incluso presentando un declive durante los últimos años. Además, la participación en actividades físicas de poblaciones de las minorías étnicas, las personas mayores y aquellos con menores ingresos se ha mantenido permanentemente baja.

El Colegio Americano de Medicina Deportiva sugiere que hay pocas personas físicamente activas en Estados Unidos, y esta situación se debe a los esfuerzos previos realizados por las autoridades sanitarias para la promoción de actividades físicas centradas en ejercicios de gran intensidad.

Existe una percepción por parte de muchas personas de que las ventajas de practicar ejercicio sólo pueden obtenerse a través de una constante actividad física. De hecho, las pruebas científicas demuestran que la actividad física practicada con regularidad y de intensidad moderada proporciona unas significativas ventajas para la salud.

Respondiendo a unos estilos de vida sedentarios

Los hombres y mujeres, chicos y chicas, todos necesitan un equilibrio entre el trabajo y el ocio, y un equilibrio entre la falta de esfuerzo facilitada por la tecnología y unos estilos de vida más acti-

vos desde el punto de vista físico respecto al trabajo y el ocio. Las revoluciones industriales y tecnológicas han eliminado el esfuerzo en el trabajo y han facilitado formas inactivas de ocio para eliminar la actividad física de nuestros estilos de vida. Las actividades de ocio y recreación deben luchar para devolver y sostener la actividad física como parte de nuestro estilo de vida.

A menudo, se concede poca importancia a las actividades de ocio y recreación en las fases tardías de la vida a consecuencia del declive en el estado de salud. Con el paso del tiempo, las personas generalmente se vuelven menos activas y dispuestas a participar en las formas tradicionales de ejercicio pensadas para mejorar la salud y el buen estado físico. El nivel adecuado de salud y/o de falta de enfermedades son requisitos previos a la participación en muchas actividades de ocio y recreación. Por lo tanto, la mejora de la salud y del buen estado físico puede ampliar, en gran medida, la gama potencial de oportunidades de ocio y recreación.

Muchas personas ven limitadas sus actividades de ocio y recreación a causa de problemas relacionados con una mala salud o enfermedades. Durante mucho tiempo se ha defendido que el ejercicio es una estrategia para mejorar la salud y el buen estado físico, al tiempo que amplía y mejora las propias actividades de ocio y recreación. Sin embargo, existe un numeroso grupo de personas que nunca participaron en programas tradicionales de ejercicio pensados para mejorar la salud y el estado físico porque supone demasiado esfuerzo o es simplemente inconveniente para ellas. Este tipo de situación ha disuadido a la mayoría de las personas a la hora de obtener las ventajas para la salud derivadas de practicar ejercicio.

El reconocimiento de la limitada participación de las personas en los programas tradicionales de ejercicio, junto a la evolución en la comprensión de la cantidad y calidad de ejercicio necesario para mejorar la salud, han conducido al desarrollo y promoción de un nuevo enfoque hacia el ejercicio, denominado *Exercise Lite*. El concepto de *Exercise Lite* fue desarrollado en Estados Unidos por el United States Centre for Control and Prevention (CDC) y el American Collegue of Sports Medicine (ACSM), junto al Presidential Council about Health and Fitness. *Exercise Lite* fue desarrollado «para estimular el aumento de la participación en actividades fí-

sicas entre los americanos de todas las edades, a través de unas recomendaciones de las autoridades sanitarias sobre los tipos y cantidades de actividades físicas necesarias para la promoción de la salud y la prevención de enfermedades». *Exercise Lite* tiene aplicaciones para actividades de ocio y recreación, que pueden expandir una variedad de oportunidades y mejorar la participación en actividades de ocio y recreación durante el transcurso de la vida.

Exercise Lite

Exercise Lite presenta dos recomendaciones fundamentales en su mensaje para la salud pública. La primera recomienda que «todos los americanos deben acumular 30 minutos o más de actividad física moderada durante la mayoría de los días de la semana». La segunda recomendación afirma que «debido a que la mayoría de los americanos falla a la hora de cumplir este nivel recomendado de actividad física moderada, casi todos deben intentar aumentar su participación en una actividad física moderada o vigorosa». A pesar de que esta recomendación se ha centrado en la mejora del estado físico a través de la práctica de una actividad física moderada o vigorosa, *Exercise Lite* reconoce las ventajas potenciales para la salud asociadas a volúmenes de ejercicio inferiores, especialmente el ejercicio menos intenso. Entre los desarrollos recientes más importantes sobre nuestra comprensión del ejercicio ha sido la percepción de que se pueden conseguir ventajas para la salud con menores volúmenes de ejercicio de los que se necesitan para lograr los beneficios tradicionales del *fitness*.

Las perspectivas sobre el ejercicio han cambiado significativamente en Estados Unidos durante las últimas tres décadas y media. En los 60, empezamos a ampliar nuestros esfuerzos para promover y mejorar el estado físico, especialmente respecto a los niños en edad escolar. En los 70, el concepto de *fitness* evolucionó hacia la promoción del ejercicio físico relacionado con la salud. A principios de la década de los 90, se entendían las diferentes ventajas para la salud y el estado físico que se derivan del ejercicio. A mediados de los 90, empezamos a centrar nuestros esfuerzos en las ventajas para la salud, asociadas a unos menores volúmenes de

ejercicio. Estamos pasando de un paradigma de salud *a través* del ejercicio físico, a uno de salud *antes* que ejercicio físico.

Exercise Lite va más allá de las alternativas a la prescripción tradicional del ejercicio para defender unos cambios hacia estilos de vida más activos. Se deben utilizar unas estrategias amplias para introducir cambios en el estilo de vida y para explicar las ventajas de estilos de vida más activos. Estas estrategias deben combinarse con unas estrategias específicas que constantemente identifiquen, seleccionen y promocionen oportunidades para aumentar y mejorar unos estilos de vida más activos.

Hacia un estilo de vida más activo

Las personas están naturalmente inclinadas a conservar energía desde un punto de vista sociológico, psicológico y de metabolismo. Existe también una tendencia a limitar el ejercicio a una ubicación y momento determinados del día. Las personas que practican deporte regularmente en una instalación deportiva, generalmente confinan su experiencia de hacer ejercicio a ese momento determinado del día. Estas personas fallan a la hora de ver el ejercicio desde una perspectiva más amplia o un contexto más global. Las oportunidades sencillas o de baja intensidad para practicar ejercicio se pierden constantemente o incluso se rechazan si no están ubicadas en la instalación deportiva habitual. *Exercise Lite* amplía las oportunidades de practicar ejercicio durante el día. De este modo, unas estrategias amplias deben hacer a las personas conscientes de las ventajas que supone estar más activo, mientras que unas estrategias más específicas deberían identificar las oportunidades concretas de aumentar la actividad en la vida cotidiana. Las estrategias más específicas deben ampliarse y evolucionar con el tiempo y deben comunicarse a través de distintos medios de comunicación.

Se nos debe animar a acceder al trabajo a pie, no sólo como alternativa al coche sino también como alternativa al transporte público. Se nos debe animar para elegir la «carretera escénica», en lugar del camino más rápido cuando vamos andando de un sitio a otro, como una alternativa más saludable al tránsito más veloz. De-

bemos prestar más atención a lo que nos rodea y estar menos preocupados sobre la velocidad a la hora de pasar de un sitio a otro, buscando rutas alternativas no sólo para desplazarnos, sino incluso cuando pasamos de un edificio a otro, o cuando pasamos de una sala a otra en el mismo edificio. Se nos debe animar a seleccionar las plazas de aparcamiento más distantes, como alternativas más saludables y menos estresantes al, frecuentemente, frustrante proceso de buscar y esperar para acceder a la plaza de aparcamiento más cercana. Se debe propugnar el uso de escaleras como una alternativa más sana y ecológica a los ascensores y escaleras mecánicas, especialmente cuando subimos uno o dos pisos. Debemos identificar y aceptar las distintas oportunidades para hacer que nuestras vidas sean más activas.

Estilos de vida activos y ocio

El ocio es un componente fundamental de la vida y el ocio activo es un componente fundamental de un estilo de vida activo. El ocio activo proporciona unas importantes oportunidades para mejorar la salud de forma coherente con *Exercise Lite*. El ocio activo también puede combinarse con las alternativas para un estilo de vida más activo, tal y como se indica en esta comunicación, para poder mejorar aún más la salud de forma coherente con *Exercise Lite*. Por tanto, la participación en el ocio activo y el contexto de participación en el ocio activo son oportunidades importantes para mejorar la salud, a través de un estilo de vida más activo.

Debido al nivel adecuado de salud y/o falta de enfermedades como requisitos previos para la participación en muchas actividades de ocio, *Exercise Lite* puede ampliar, en gran medida, toda la gama de oportunidades potenciales de ocio. Por tanto, el ocio activo contribuye a un estilo de vida activo que sea consistente con *Exercise Lite*, al tiempo que *Exercise Lite* contribuye a la oportunidad de participar en una gama más amplia de actividades de ocio, que, a su vez, contribuyen al desarrollo de unos estilos de vida coherentes con *Exercise Lite*.

Durante la pasada década, se han promocionado cada vez más las ventajas del ocio para la salud. Entre estas ventajas se incluye

las contribuciones a mejorar la salud mental, la salud emocional y la salud física. Debido a las ventajas del ocio para la salud, la profesión del ocio se relaciona cada vez más con el campo de la salud. La relación entre la salud y el ocio crea unas oportunidades para los profesionales del ocio y asigna una importante labor a la educación del ocio a la hora de promocionar un ocio activo capaz de lograr unos estilos de vida felices y saludables para el próximo milenio.

El papel de la educación del ocio

Para que el ocio activo tenga éxito como antídoto para nuestros estilos de vida cada vez más sedentarios, la educación del ocio debe promocionar un equilibrio entre las oportunidades de ocio más y menos activas, y utilizar la tecnología para que la educación del ocio promueva las oportunidades de ocio activo. El papel de la educación del ocio debe enfatizar la importancia de prestar una atención especial a la promoción de oportunidades de ocio activo a través de las perspectivas del ocio como tiempo, ocio como actividad, ocio como experiencia y ocio como elección.

La perspectiva del ocio como tiempo, a menudo conduce a la medición del tiempo en bloques; bloques de tiempo sobrante; bloques disponibles para el tiempo libre y bloques discrecionales de tiempo. Los problemas de gestión del tiempo que surgen de las semanas laborales cada vez más largas y de estilos de vida cada vez más ocupados, se han convertido en una de las principales barreras respecto a la participación en actividades físicas de forma regular y amenaza limitar las oportunidades de los estilos activos de vida. La educación del ocio debería promocionar la oportunidad e importancia de crear un tiempo adicional para el ocio, e incluir un ocio activo en el tiempo disponible para el mismo.

La perspectiva del ocio como actividad, clasificada como de baja, media o alta intensidad, ofrece unas importantes oportunidades para que la educación del ocio presente alternativas a la conciencia actual. La participación regular en actividades físicas ha declinado, en parte, debido a un exceso de énfasis en los ejercicios de gran intensidad que la mayoría de las personas se niegan a practicar. Nuestra reciente comprensión de las significativas

ventajas para la salud de la actividad física practicada de modo regular y de una intensidad moderada, hace posible obtener esas significativas ventajas para la salud a partir de una amplia gama de actividades de ocio.

La educación del ocio debe promocionar el ocio activo como un importante componente de unos estilos de vida felices y saludables. El ocio como actividad debe progresar en el tiempo, desde actividades de baja intensidad hasta actividades de intensidad moderada, para la mayoría de los individuos. El ocio como actividad debe progresar, en última instancia, en el tiempo hasta llegar a intensas actividades físicas en algunos individuos. Sin embargo, la educación del ocio debe intentar cambiar la conciencia actual que incorrectamente asume que las ventajas para la salud sólo provienen de actividades de gran intensidad física para algunos individuos.

La perspectiva del ocio como experiencia conduce a su valoración como un estado del ser, una satisfacción y nivel de relación emocional que forma parte de la dimensión completa del individuo. Unas experiencias de disfrute y con éxito han sido siempre importantes para la adopción y adhesión a programas de ejercicios. Igualmente, el apoyo social que puede crear una relación emocional es también importante para la adopción y adhesión a programas de ejercicios. Estas relaciones deben ampliarse para la adopción y adhesión de estilos de vida activos y la participación en oportunidades de ocio activo. La educación del ocio debe ayudar a los individuos a incorporar estilos de vida activos y saludables a su contexto general.

El ocio como elección satisface necesidades y deseos. La educación del ocio debe promocionar unos estilos de vida activos y saludables en el contexto de deseos y necesidades. Sin embargo, la mera oferta de la educación de la salud, o incluso la creación de deseos y necesidades de salud, no nos conduce, necesariamente, a un estilo de vida más activo y saludable. La educación del ocio debe crear deseos y necesidades de disponer de unas oportunidades de ocio activo que logren, en última instancia, unos estilos de vida activos y saludables. Además, es importantísimo facilitar la transición del deseo a la acción. El hecho de saber que un estilo de vida activo mejora la salud no nos lleva, necesariamente, a lograr un estado saludable.

Mientras la tecnología ha facilitado formas de ocio inactivas para eliminar la actividad física de nuestro estilo de vida, el poder de comunicación de la tecnología crea oportunidades para la educación del ocio y para su uso en la promoción de un ocio activo. La tecnología no debe ser sólo una fuente de ocio inactivo, sino que puede utilizarse para promocionar y facilitar el ocio activo a través de la educación del ocio. La educación del ocio que promocióne unas oportunidades de ocio activo ayudará a devolver la actividad física a nuestro estilo de vida y a lograr un estilo de vida sano y saludable para el nuevo milenio.

Referencias

- ALBRECHTSEN, S. J. (1995). «Applications of Exercise Lite for cardiovascular and pulmonary rehabilitation». In American Association of Cardiovascular and Pulmonary Rehabilitation, *Building on success: A decade of progress*. Minneapolis, MN: American Association of Cardiovascular and Pulmonary Rehabilitation.
- ALBRECHTSEN, S. J. (1996). «Enhancing leisure through exercise: Applications of Exercise Lite». En World Leisure and Recreation Association, *Free time and quality of life for the 21st century* [CD-ROM]. Cardiff, Wales, United Kingdom: World Leisure and Recreation Association.
- ALBRECHTSEN, S. J. y BARAK, K. L. (1997). «Enhancing health through active lifestyles and leisure». En Association for Worksite Health Promotion, *Connecting the health care spectrum through targeted interventions*. Chicago, IL: Association for Worksite Health Promotion.
- ALBRECHTSEN, S. J. (1999). «Technology, lifestyles and leisure: Implications for the twenty-first century». En V. V. SALES FILHO (Ed.), *Lazer, leisure, tiempo libre* [CD-ROM]. Sao Paulo, Brazil: Servico Social do Comercio.
- American Association of Cardiovascular and Pulmonary Rehabilitation. (1990). «Position paper on scientific basis of pulmonary rehabilitation». *Journal of Cardiopulmonary Rehabilitation*, 10, 418-441.
- American Association of Cardiovascular and Pulmonary Rehabilitation. (1993). *Guidelines for pulmonary rehabilitation programs*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- American Association of Cardiovascular and Pulmonary Rehabilitation. (1994). *Guidelines for cardiac rehabilitation programs* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics Books.

- American College of Sports Medicine. (1990). «Position stand: The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness in health adults». *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 22, 265-274.
- American College of Sports Medicine. (1993). «Position stand: physical activity, physical fitness, and hypertension». *Medicine and Science in Sports Exercise*, 10, I-X.
- American College of Sports Medicine. (1993). «ACSM-CDC experts describe “Exercise Lite”». *Sports Medicine Bulletin*, 28(4), 6.
- American College of Sports Medicine. (1998). *ACSM’s resource manual for guidelines for exercise testing and prescription* (3rd ed.). Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.
- American College of Sports Medicine. (2000). *ACSM’s guidelines for exercise testing and prescription* (6th ed.). Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.
- BLAIR, S. N., KOHL, H. W., PAFFENBARGER, R. S., CLARK, D. G., COOPER, K. H., y GIBBONS, L. W. (1989). «Physical fitness and all-cause mortality: A prospective study of healthy men and women». *Journal of the American Medical Association*, 262, 2395-2401.
- BOUCHARD, C., SHEPARD, R. J., y STEPHENS, T. (Eds.). (1993). *Exercise, fitness, and health: Consensus statement*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- BOUCHARD, C., SHEPARD, R. J., y STEPHENS, T. (Eds.). (1994). *Exercise, fitness, and health: International proceedings and consensus statement*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- FISHER, M., y ECKHART, C. (Eds.). (1989). *Guide to clinical preventive services: An assessment of the effectiveness of 169 interventions*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- FLETCHER, G. F., BLAIR, S. N., BLUMENTHAL, J., *et al.* (1992). American Heart Association medical/scientific statement on exercise. *Circulation*, 86, 340-344.
- KANTERS, M. A., MONTELPARE, W. J., y CARTER, M. (1994). «Enabling healthy lives through leisure». *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(4), 26-27.
- PAFFENBARGER, R. S., Jr., HYDE, R. T., WING, A. L. y HSIEH, C.-C. (1986). «Physical activity, all-cause mortality, and longevity of college alumni». *New England Journal of Medicine*, 314, 605-613.
- PAFFENBARGER, R. S., Jr., HYDE, R. T., WING, A. L., LEE, I. M., JUNG, D. L., y KAMERT, J. B. (1993). «The association of changes in physical activity and other lifestyle characteristics with mortality among men». *New England Journal of Medicine*, 328, 638-645.

- PATE, R. R. (1993). «Summary statement: Reflecting on the new health and physical activity recommendation». *Sports Medicine Bulletin*, 28(4), 3.
- PATE, R. R., PRATT, M., BLAIR, S. N., *et al.* (1995). «Physical activity and public health: A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine». *Journal of the American Medical Association*, 273, 402-407.
- SIEGENTHALER, K. L. (1997). «Health benefits of leisure». *Parks & Recreation*, 32(1), 24, 26, 28, 30-31.
- SWEDBURG, R. B. y IZSO, B. (1994). «Active Living: Promoting healthy lifestyles». *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(4), 32-35, 48.
- United States Centers for Disease Control and Prevention and American College of Sports Medicine. (1993). «Summary statement: Workshop on physical activity and public health». *Sports Medicine Bulletin*, 28(4), 7.
- United States Department of Health and Human Services. (1991). *Healthy people 2000: National health promotion and disease prevention objectives* (DHHS publication PHS 91-50212). Washington, DC: Author.
- WANKEL, L. (1994). «Health and leisure: Inextricably linked». *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(4), 28-31.

La educación del ocio como antídoto para los comportamientos negativos en la juventud

Brenda J. Robertson,
Universidad de Acadia

Antecedentes

En el primer Congreso Nacional de la Asociación de Centros Penitenciarios, celebrado en Estados Unidos en 1870, se aprobó una resolución que identificaba la rehabilitación de los reclusos como uno de los objetivos prioritarios de las prisiones. Antes de esa fecha, la función principal de las prisiones era el castigo de aquellos que habían cometido un delito y la protección de la sociedad. Durante el último tercio del siglo XIX, y durante todo el siglo XX, se debatió mucho sobre el papel de la recreación en las prisiones. Muchas personas consideraban que las prisiones debían centrarse en los castigos y, por tanto, el ocio no debía estar disponible para los reclusos. Por otro lado, algunos consideraban que la recreación era necesaria para ocupar las mentes de los reclusos y, consecuentemente, para evitar los males que motivaban su actividad delictiva. Otros, finalmente, consideraban la recreación como una herramienta esencial a través de la cual se podían desarrollar los talentos expresivos y creativos de los individuos (Byers, 1884; Coddington, 1911; Jonson, 1889). A principios del siglo XX, muchas institucio-

nes correccionales ofrecían acceso a una variedad de actividades de recreación entre las que se incluían deportes, música, teatro y clubes de interés especial. Sin embargo, a comienzos del siglo XXI, todavía hay muchas personas que piensan que los servicios de recreación no tienen ningún papel que ejercer en las prisiones.

A principios de 1900, la relación entre la prevención/tratamiento del delito y la recreación estaba clara en las mentes de los primeros pioneros del Movimiento Americano de Recreación, entre los que cabe mencionar a Jane Addams y Joseph Lee. La principal preocupación de muchos de los fundadores de la Asociación Nacional del Juego, precursora de la Asociación Nacional de Parques y Recreación, fue la de ofrecer experiencias de juegos sin riesgos, organizadas para los niños en las áreas industriales como alternativa a la delincuencia juvenil.

A pesar de que el término educación del ocio no fue registrado hasta finales de siglo, ya entonces, aquellos primeros pioneros vieron clara la necesidad de facilitar a las personas distintas oportunidades de recreación, y proporcionar destrezas necesarias para desarrollar diversos ámbitos de interés. Sin embargo, no fue hasta medio siglo más tarde, en 1957, cuando se articuló claramente el concepto de educación del ocio en los entornos penitenciarios.

«Entre los reclusos de las instituciones penitenciarias, hay muchos que no tienen el conocimiento o las destrezas que les permitirían utilizar aceptablemente su ocio. No pueden jugar, no leen, no tienen aficiones. En muchos casos, el uso indebido del ocio es un factor de criminalidad. A otros, les falta la capacidad de participar en cualquier actividad en grupo, o el trabajo en equipo es algo ajeno a sus vidas. A otros les falta el autocontrol, o el respeto a las normas. No pueden participar en una actividad competitiva sin perder la cabeza. Si estos hombres tienen que abandonar las instituciones como individuos estables y equilibrados, estas necesidades deben ser satisfechas y deben proporcionarse los intereses, conocimiento y destrezas necesarios para tal fin» (Heynes, 1957, p. 73).

Los profesionales a ambos lados de los muros de la prisión continúan abogando por la inclusión de la educación del ocio como el componente básico sobre el que sustentar las ofertas de recreación

dentro de las instituciones penitenciarias. La educación del ocio alberga una promesa específica para los jóvenes que, quizá, nunca hubieran adquirido las destrezas, el conocimiento y las actitudes que facilitarían su participación en unas formas socialmente aceptables de actividades de ocio.

El tema de la delincuencia juvenil ha recibido recientemente mucha atención por parte de la prensa y la escena política en Norteamérica. La naturaleza de esos delitos es diversa e incluye actos como intimidaciones, tiroteos en las escuelas, vandalismo, y asaltos sin sentido aparente. Un caso que recibió una atención especial por parte de los medios internacionales de comunicación fue un salvaje incidente en Central Park, Nueva York, en la primavera de 1989. Seis adolescentes masculinos acecharon y atacaron a una mujer que estaba practicando deporte, en un atardecer de primavera (Will, 1989). Aunque casi nunca se conocen las motivaciones de estas acciones, en este caso, sin embargo, los participantes indicaron que lo habían hecho para divertirse y «por hacer algo».

¿Sirve la encarcelación como elemento disuasorio para la delincuencia juvenil? En caso de ser así, ¿qué papel ejerce el ocio en el proceso? ¿Sirve la asistencia de los jóvenes a programas de ocio para evitar su participación en actividades criminales como el ataque en Central Park? Estas son preguntas importantes que los profesionales del ocio continúan planteándose.

Los programas de ocio han sido considerados como un posible antídoto para la delincuencia juvenil desde los albores de la profesión (Adams, 1910; Coddling, 1911; Cole, 1944). Durante los últimos años, muchos autores han sugerido que los individuos se enganchan en actividades delictivas porque les faltan las destrezas, el conocimiento y las actitudes básicas para participar en formas de ocio socialmente aceptables (Burke, 1940; Decker, 1969; Kraus 1973). Recientemente se ha publicado material en el campo académico y profesional sobre exitosos programas de recreación para jóvenes en situaciones de riesgo (Baker y Witt, 1996; UIT y Crompton, 1996). Esta literatura tiende a reflejar a menudo la perspectiva de los administradores de programas en lugar de la de los participantes, y en muy pocas ocasiones estos estudios han investigado los aspectos relacionados con la educación del ocio de estos jóvenes.

Este artículo presenta los comentarios de los propios jóvenes que han tenido problemas con la ley. Estos datos hablan de sus opiniones sobre el valor de los programas de la educación del ocio y los aspectos de dichos programas que son esenciales si se desea materializar todas las ventajas potenciales de los mismos.

Métodos

El trabajo desarrollado en la Universidad de Oregón, a principios de los 90 (Robertson, 1993^a) exploró los estilos de vida de los jóvenes que practican actividades delictivas y criminales desde un punto de vista recreativo. El resultado de este trabajo ha sido publicado en otros lugares (Robertson 1993b, 1994, 1999). Los participantes en este estudio eran hombres entre 18 y 21 años, con un historial de participación en actividades delictivas como parte de su ocio. Los participantes fueron reclutados a través de agencias que trabajan con jóvenes en riesgo. En el estudio participaron ocho jóvenes, ninguno de los cuales estaba bajo la influencia del sistema judicial durante el período de recogida de datos. Los participantes en el estudio pertenecían a una gran variedad de entornos familiares, entre los que estaban representadas tanto familias monoparentales como biparentales, con padres profesionales y padres sin estudios, y con niveles económicos altos y bajos. Uno de los participantes era afroamericano, otro indio-americano y el resto caucásicos. Cuatro de los participantes había crecido en ciudades medianas, uno vivía en una zona rural y los otros en grandes zonas urbanas. Algunos participantes habían dejado la escuela secundaria y otros asistían a la universidad. El período de recogida de datos constaba de tres fases: unas extensas entrevistas presenciales, cumplimentar un libro del alumno sobre educación del ocio, y participar en un programa de educación del ocio de un día. El libro del alumno consistía en contestar unos ejercicios por escrito, que abarcaban temas como valores, actitudes, intereses, barreras y planificación personal. El programa de un día incluía más ejercicios escritos, actividades de grupo, una serie de conversaciones y diversidad de actividades.

El tipo de actividades delictivas descritas por este grupo como parte de su recreación incluían: intimidación, vandalismo, allana-

miento de morada, robos, atracos y asesinato. Los resultados mostraron que estos individuos practicaban actividades delictivas para satisfacer sus necesidades básicas, incluyendo un sentido de conexión con los demás, experimentar «un subidón», aliviar estrés o tensión y sentirse retados. Algunos de los participantes también desarrollaban actividades de ocio socialmente aceptables y habían sido expuestos a una variedad de actividades de recreación. Sin embargo, a menudo experimentaban barreras que les evitaban satisfacer sus necesidades a través de estas actividades. Entre estos obstáculos se incluían factores como la discriminación, la falta de recursos económicos, actividades que no suponían un reto suficiente para ellos y la falta de oportunidades para practicarlas en su lugar habitual de residencia. En otros casos, los participantes no habían tenido ninguna oportunidad para practicar actividades positivas de ocio y, por tanto, no disponían de destrezas, conocimientos o incluso actitudes que les motivaran a buscar la participación a través de actividades socialmente aceptables. En ambos casos, el resultado era que los jóvenes buscaban y obtenían una satisfacción a través del desempeño de actividades delincuentes o criminales.

Los adolescentes practican actividades delictivas por una variedad de razones, no todas necesariamente relacionadas con el ocio. El potencial del éxito a la hora de evitar la delincuencia a través de la recreación, depende de la motivación de los infractores a la hora de participar en una actividad delictuosa. En algunos casos, la motivación es personal y va más allá del propio impacto de la programación del ocio. Por ejemplo, si un adolescente golpea a unos padres abusivos, o roba para comer, entonces no hay forma de ocio posible que le sirva como una actividad sustitutiva adecuada. Quizás, en el caso de adolescentes muy estresados que practican la violencia, algunas actividades de ocio, más aceptables socialmente, pudieran ser una válvula de escape a su estrés.

Para poder captar las opiniones de los jóvenes que no participan necesariamente en actividades delictivas como forma de ocio, se recogió información de 26 presos jóvenes que participaban en una sección de educación del ocio dentro de un programa obligatorio de destrezas para la vida. El programa consistía en ocho sesiones de tres horas, trataban de temas como los valores, actitudes, intereses, obstáculos, variedad de actividades y planificación personal.

Los jóvenes eran chicos de 15 a 17 años, a punto de comenzar un régimen de libertad provisional. La información fue recogida a través de la observación, entrevistas informales y formularios de evaluación. Debido al hecho de que esos individuos estaban protegidos por la Ley de Jóvenes Delincuentes, se sabe poco sobre sus entornos familiares, aparte de lo que se compartió con ellos en las sesiones o en conversaciones informales con el entrevistador.

Con ambos grupos se recogió información respecto al nivel de educación del ocio recibido por los jóvenes y al potencial de la educación del ocio para sus estilos de vida, especialmente respecto a su participación en actividades delictivas. En referencia a aquellos cuya participación en actividades delictivas como forma de ocio era conocida, estos sentían que si hubieran tenido acceso a actividades socialmente aceptables las hubieran elegido en lugar de elegir aquellas que la sociedad considera negativamente. Respecto al segundo grupo, todos pensaban que se beneficiaban mucho de su participación en un programa de educación del ocio. El 57% de los participantes declaró que definitivamente no se hubieran enganchado a actividades delictivas que hubieran conducido a su encarcelación si hubieran tenido un mayor conocimiento y control sobre su tiempo libre. A pesar de que otros se definían menos respecto al papel que la educación del ocio hubiera podido ejercer previamente en sus vidas, todos manifestaron que sus actividades de ocio cambiarían después de su puesta en libertad, y que se daban cuenta del potencial de abordar las cuestiones personales a través del conocimiento obtenido en el programa.

Ventajas potenciales de la Educación del Ocio

Si el papel de los correccionales es la rehabilitación y su objetivo es devolver a la sociedad individuos que funcionen mejor, entonces el rol de la educación sobre los usos apropiados del tiempo libre es importante para esos jóvenes. También hay que ayudarles a desarrollar destrezas, conocimientos y actitudes necesarias para satisfacer sus necesidades a través del ocio. Las ventajas potenciales de los programas de la educación del ocio para los jóvenes reclusos incluyen:

- El desarrollo de válvulas de escape aceptables para el estrés y la frustración.
- El fomento de destrezas interpersonales como la confianza, la cooperación y el trabajo en equipo.
- La mejora de la autoestima materializando el éxito sobre determinadas actividades.
- El fomento de nuevos intereses.
- La aceptación de la responsabilidad sobre decisiones y elecciones personales.
- El descubrimiento de formas de superar los obstáculos relacionados con la participación.
- El desarrollo de destrezas de toma de decisiones y resolución de conflictos.
- El desarrollo de un sentido de logro y éxito.
- El desarrollo de intereses que pudieran evolucionar en una carrera profesional como la escritura o la música.

Sin embargo, estas ventajas no podrán materializarse a no ser que nos adhiramos a ciertos principios de desarrollo y desempeño de los programas de educación del ocio. Durante años, los profesionales de este campo han defendido ampliamente las ventajas de la recreación, incluso cuando éstas eran sólo ventajas potenciales que pudieran o no obtenerse según la naturaleza de la experiencia del individuo. A menudo, no tienen voz aquellos que están mejor posicionados para proporcionar una información sobre lo que es importante en este campo. Este ha sido, ciertamente, el caso de los jóvenes que entran en conflicto con la ley. Este estudio se realizó para darles una voz sobre lo que ellos consideran importante respecto al desarrollo de programas de educación del ocio para los jóvenes en riesgo. Este informe presentará una serie de principios para los programas de educación del ocio identificados por jóvenes que han estado recluidos durante un período de tiempo.

Principios del programa de Educación del Ocio

1. El ocio debe considerarse como una necesidad fundamental de todas las personas y algo esencial para su salud física y mental.

El acceso a los programas y servicios recreativos, incluyendo la educación del ocio, deben ser considerados como un derecho básico y no un privilegio.

A menudo, el acceso a programas y servicios de ocio se considera un privilegio y no un derecho de aquellos que están en prisión. El acceso de los reclusos a actividades diarias de ocio les permite gestionar mejor los aspectos emocionales de su vida en reclusión, así como su estrés mental y físico. Sin embargo, muchos necesitan estar expuestos a actividades apropiadas que les ayuden a satisfacer sus necesidades personales, a través de iniciativas de educación del ocio. Si se les niega el acceso a los períodos de recreación o a los programas de educación del ocio que pueden conectarlos con dichas actividades, pueden perder la oportunidad de gestionar sus emociones. Esto no significa que los reclusos deban tener un acceso ilimitado a todo tipo de actividades de ocio, dado que esto sería algo poco realista. Sin embargo, debe haber un cierto acceso a diversas formas de actividad todos los días. A menudo, se niega el acceso al ocio como castigo por una infracción, sin embargo este castigo debe estar relacionado con el delito. Si la infracción de la norma no está relacionada con la actividad de ocio, tampoco debería estarlo el castigo.

2. Los programas deben ser sensibles al entorno cultural de los participantes incluyendo las características de raza, etnia y religión. Estos factores tienen un impacto significativo sobre las actitudes, intereses y limitaciones del ocio, así como sobre los estilos de aprendizaje.

Fuera de las prisiones, es un hecho reconocido que los factores de raza, etnia y religión tienen un impacto sobre el ocio de los individuos en diversas formas. Esto no debería negarse dentro de las instituciones. Existe un exceso de representación en las prisiones de grupos de nativos americanos, afroamericanos y afrocanadienses. En opinión de los miembros de estas poblaciones, todo estos factores influyeron en su reclusión, a través de una discriminación sistemática. Las iniciativas de la educación del ocio deben tener en cuenta los activos y necesidades específicas de estos grupos y apoyar su participación en actividades que sean apropiadas para los distintos entornos.

3. *Deben ofrecerse programas de educación del ocio junto a otros programas institucionales como educación, destrezas para la vida, abuso de sustancias tóxicas y control de la ira. Algunos aspectos del programa de educación del ocio pueden cumplimentar los objetivos de otros programas y viceversa.*

En términos generales, el ocio no existe en un vacío sino que está integrado en otros aspectos de la vida de los individuos. Como tal, los cambios están abocados a afectar al otro. Si tomamos el ejemplo de la adicción al alcohol y al juego, los individuos afectados dedican muchas horas al día a actividades relacionadas con el juego o el alcohol. Un programa de tratamiento con éxito implica que el individuo tendrá muchas más horas libres cada día. Un programa paralelo de educación del ocio puede capacitar al individuo a identificar actividades significativas para llenar esas horas.

4. *La oferta de ocio debe presentar una diversidad suficiente para satisfacer una amplia gama de necesidades de los individuos que están representados dentro de la población institucional. La diversidad se relaciona con factores como la agrupación de las actividades en deportivas, culturales, de exterior; la intensidad de esas actividades desde la perspectiva mental y física; la estructura de la actividad que incluye el trabajo individual, en equipo o en parejas; y los niveles de desempeño de las actividades desde el nivel inicial hasta el superior. A través de las distintas actividades del programa de educación del ocio, debe estimularse a los participantes a ampliar sus repertorios individuales basándose en dichas características.*

Para poder tener éxito, los programas de educación del ocio deben reflejar la realidad exterior, fuera de los muros de la prisión. Evidentemente, pocas personas disfrutaban de un acceso ilimitado a todas las formas posibles de ocio ni debería ser este el caso durante el período de encarcelación. Sin embargo, ninguno debe limitarse a sólo una o dos opciones de actividades. Generalmente, los individuos participan en una variedad de actividades para poder identificar aquellas que se adaptan a sus necesidades personales, intereses y recursos. A menudo, los participantes de este estudio disfrutaban apasionadamente de una actividad en concreto, pero cuando esa actividad no estaba disponible, no tenían otras con las que disfrutar.

Un objetivo del programa de educación del ocio debería ser ofrecer a los participantes una amplia gama de actividades con la esperanza de estimular múltiples intereses. Teniendo en cuenta el nivel de destreza que se va logrando a través de esa actividad, la naturaleza de la participación puede verse alterada para reflejar los cambios y continuar retando al individuo a un nivel apropiado. En ocio, el enfoque de «una talla para todos» tiene escaso éxito dado que las personas se sienten o demasiado retadas o demasiado poco retadas, según su nivel de destreza en particular.

5. A pesar de que el ocio puede utilizarse como herramienta a la hora de abordar algunos problemas sociales y psicológicos a los que se enfrentan muchos de los reclusos, la educación del ocio debe promocionar un ocio por sí mismo y como un fin aceptable en sí mismo.

Este es uno de los principios más difíciles de vender a los responsables de la toma de decisiones dentro del sistema penitenciario. El ocio puede utilizarse para abordar muchos de los asuntos a los que se enfrentan los reclusos, sin embargo, también debe promocionarse como un fin en sí mismo. En algunas ocasiones, está bien experimentar disfrute por una actividad. Se castiga a las personas encerrándolas y el papel de una institución correccional es rehabilitarlas y no continuar castigándolas. En muchos casos, el hecho de estar privado de libertad es ya suficiente castigo. En ese sentido, intentar negar a esos individuos cualquier sentimiento positivo que pueda ser inherente a una experiencia de ocio es poco realista y contrario a la misión de rehabilitación de las prisiones establecida en 1870.

6. A través de la participación en un programa de educación del ocio, se debe animar a los participantes a aceptar su responsabilidad como facilitadores de su ocio personal. A través de este proyecto, los individuos deben desarrollar las destrezas necesarias para modificar sus actividades de ocio en el transcurso de los eventos y cambios de sus vidas.

Tal y como ocurre en cualquier proceso educativo eficaz, el objetivo debería ser proporcionar al consumidor un conocimiento que él o ella pueden utilizar cuando estime oportuno. Los participantes del estudio indicaron, en la mayoría de los casos, que a la edad de ocho años sus padres ya no parecían interesados en facilitarles actividades

de ocio. Antes de esa edad, mientras eran niños, uno u ambos padres asumían el papel de garantizar que estuvieran expuestos a ciertas actividades de ocio. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los padres hacían poco para dotar a sus hijos de las herramientas necesarias para que tomaran por sí mismos decisiones apropiadas a ese nivel. Fue una vez que empezaron a tomar sus propias decisiones sobre ocio cuando empezaron a entrar en conflicto con la ley. Como tal, las iniciativas de educación del ocio no deben crear unas dependencias, sino ayudar a los participantes a asumir la responsabilidad de acceder o participar en unas actividades apropiadas para ello.

7. Los individuos deben estar expuestos a actividades que pueden desarrollar solos en la celda, donde pasan mucho tiempo.

Una serie de participantes indicó que durante el período de encarcelación pasaban grandes cantidades de tiempo confinados en sus celdas y que esta era una situación parecida a su vida en el exterior, dado que pasaban solos mucho de su tiempo libre. A menudo, cuando los programas de educación del ocio se desarrollan para un grupo, se concede demasiada importancia a las actividades grupales. Sin embargo, los participantes deben estar expuestos a los intereses y actividades que puede desarrollar, o bien solos o con otros. Esto debe ser tenido en cuenta tanto para el resto del período de encarcelación, como para la vuelta a la vida fuera de la prisión.

8. La educación del ocio debe ayudar a los individuos a enfrentarse a la vida institucional a través de la adopción de actividades significativas que puedan ser practicadas durante el período de encarcelación.

A menudo, se organizan programas de educación del ocio durante la fase previa a la finalización de la sentencia, como preparación a la vida fuera de la prisión. Sin embargo, los individuos pueden estar encarcelados desde varios meses a varios años. Ciertamente, la posibilidad de preparar a alguien para que vuelva a la calle es algo importante, sin embargo deben tenerse en cuenta también las ventajas que conlleva facilitar a los reclusos un programa de educación del ocio desde la primera fase de estancia en prisión. Se requiere tiempo para desarrollar las destrezas, el conocimiento y las actitudes necesarias para un funcionamiento de ocio con éxito. Estar ex-

puesto a nuevas ideas e intereses desde el inicio de una sentencia ofrece a las personas una posibilidad de desarrollar sus destrezas y ampliar su conocimiento durante su estancia en la institución. No solamente les ayuda posteriormente, sino que también les ofrece una actividad con significado y objetivos mientras están en la cárcel. Sin duda, esto puede proporcionar una significación a la cárcel y un planteamiento que puede ayudar a los individuos a enfrentarse a la vida institucional.

9. En los casos en los que la naturaleza del entorno puede considerarse como una causa fundamental que contribuye a la tendencia de un individuo a actuar de una manera que es socialmente inaceptable, la inclusión de una tercera parte significativa de la comunidad en el programa de educación del ocio puede ser muy beneficiosa. A través de una participación compartida en el programa, un amigo, un colega o un familiar puede actuar como un capacitador o motivador eficaz y ser un apoyo una vez que el individuo encarcelado vuelve a la comunidad.

Una serie de participantes consideró que el vecindario en el que vivían era un importante factor de su participación en el comportamiento delictivo. A menudo, el hecho de no participar en una actividad delictiva era más difícil que hacerlo, debido a la percepción de una falta de disponibilidad de actividades socialmente aceptables, a presiones sociales y/o a las normas y valores de la comunidad. En la mayoría de los casos, los jóvenes regresan a sus comunidades de origen después de su liberación, lo que significa la vuelta a un entorno que no apoya el proceso de rehabilitación desarrollado en la institución. En esos casos la participación junto al joven de «otro» en el programa de educación de ocio es fundamental para el proceso. Esta persona pudiera ser un padre, un pariente, un amigo o un miembro de la comunidad.

10. Los programas deben ayudar al individuo a desarrollar un conocimiento y valoración de formas de ocio socialmente aceptables.

Muchos de los individuos de este estudio tienen un conocimiento muy limitado sobre las formas potenciales de recreación, y, por eso, no las contemplan como actividades que ellos pudieran practicar. Algunos sentían vergüenza por no conocer estas actividades,

especialmente en el terreno de la cultura. Muchos tenían un alto conocimiento sobre la mayoría de los deportes populares como el beisbol, el hockey, el futbol y el baloncesto. En muchos casos, conocían bien uno o más deportes o actividades al aire libre. En cambio, tenían un conocimiento mínimo sobre la naturaleza de otras actividades como el teatro, la música, el arte o la danza.

Sin embargo, lo que es interesante es que una vez que se les inició en una gran variedad de actividades, los participantes expresaron un interés considerable. Muchos declaraban que las encontraban menos intimidantes, especialmente cuando otros miembros, al igual que ellos, tampoco tenían conocimiento de las mismas.

11. Dada la naturaleza del entorno institucional, deben realizarse esfuerzos para garantizar que los participantes dispongan de formas de practicar los intereses identificados en el proceso de educación del ocio. De otro modo, los intereses específicos identificados durante las primeras fases del período de encarcelación no servirían para ningún propósito en concreto.

Los participantes en este estudio vivían en régimen de libertad provisional o estaban a punto de salir de la cárcel. Aquellos que todavía permanecían encarcelados expresaban una alta frustración por tener que esperar hasta su liberación para continuar desarrollando las actividades a las que habían desarrollado en el programa. Una serie de participantes comentó que les hubiera gustado ser capaces de continuar la actividad inmediatamente después de la liberación, o sentían que corrían el riesgo de perder entusiasmo por la misma. Su consejo era que para que los programas de educación del ocio fueran eficaces, deberían poder desarrollar esas actividades tanto en la institución como en la comunidad.

12. Las ofertas de ocio deben ofrecer a los individuos la oportunidad de aprender nuevas destrezas, así como la de desarrollar las destrezas existentes.

A menudo, la promoción de nuevos intereses suele ser el componente fundamental de los programas de educación del ocio. Sin embargo, una serie de participantes en dicho estudio indicó que poseían ciertos intereses y destrezas antes de su encarcelación. Aparte de desarrollar nuevas destrezas, les hubiera gustado tener la oportu-

nidad de continuar practicando y desarrollando sus destrezas a un nivel superior. Pensaban que esto podía ser beneficioso porque sabían que podían seguir desarrollando esas actividades tras su vuelta a la comunidad. Algunos ejemplos específicos son talla de madera, cocina, acampada y ejercicio físico.

13. *Los programas de educación del ocio deben hacer un uso óptimo de los recursos de la comunidad y de los que están disponibles dentro de la institución para ayudar en la transición al regreso a la comunidad.*

Uno de los aspectos más difíciles de un programa de educación del ocio realizado en un marco de encarcelación es la transferencia de destrezas e intereses una vez de nuevo en la comunidad. Los participantes comentaban a menudo el hecho de que el entorno de la prisión elimina muchos de los obstáculos a los que ellos se enfrentan en las calles. Se sentían cómodos participando en ciertas actividades desarrolladas como parte del programa de la prisión, con otros compañeros a los que consideraban parecidos a ellos mismos y en un entorno familiar, pero no podían imaginarse a sí mismos asistiendo a un centro de la comunidad para practicar dicha actividad con un grupo de desconocidos. Sentían que una parte importante del éxito de un programa debería incluir oportunidades para ir a la comunidad en permisos vigilados y participar con los miembros de la comunidad en los entornos típicos en los que, generalmente, se desarrolla esa actividad.

14. *A través de la participación en el programa, los participantes deben desarrollar intereses y destrezas que pueden practicarse sin dificultad, a la vuelta a sus comunidades de origen.*

Otra preocupación expresada por los participantes era que no había oportunidades para que ellos pudieran practicar ciertas actividades, una vez que hubieran regresado a sus comunidades de origen. Por ejemplo, fomentar la participación en cursos de *racquetball* o *curling*¹ puede no ser muy útil a largo plazo si los participantes no

¹ Nota del Traductor: *Racketball*: juego parecido al tenis que se practica en una cancha rectangular rodeada de paredes. *Curling*: juego escocés sobre hielo en el que se deslizan piedras hacia una meta.

pueden seguir practicando dichas actividades. Si un individuo reside en una comunidad a la que le faltan las infraestructuras de ocio adecuadas, el desarrollo de intereses o destrezas que pueden practicarse individualmente puede ser más beneficioso. Igualmente, los programas a menudo exponen a los participantes a actividades más aventureras como el esquí alpino, la exploración de cuevas o el paracaidismo. Estas actividades son bien recibidas por aquellos participantes en busca de aventuras pero no son realmente las que van a poder practicar una vez que vuelvan a su comunidad, lo cual puede conducir a una frustración y mayor resentimiento contra la sociedad.

15. *Deben diseñarse los programas para servir a las necesidades de grupos específicos de la forma más eficaz. Entre los grupos objetivo se podría incluir: jóvenes con hijos, adictos a diversas sustancias, supervivientes a la violencia doméstica, nativos americanos que viven en las reservas, por nombrar sólo a algunos. De esta forma, las conversaciones en grupo son más beneficiosas dado que todos los participantes comparten algunos temas y conversaciones comunes.*

A pesar de no ser el caso general, muchos participantes sentían que podían relacionarse mucho mejor con los miembros del grupo con los que compartían ciertas características. Por ejemplo, los padres jóvenes encontraban difícil relacionarse con aquellos que no tenían responsabilidades y que su preocupación consistía en llenar su tiempo, y viceversa. Muchos jóvenes no podían identificarse en absoluto con los temas debatidos por otros dos jóvenes que pretendían encontrar un equilibrio entre la necesidad de ganar dinero, pasar tiempo con su hijo o hijos, ocuparse de sus novias e intentar encontrar tiempo para disfrutar de su ocio. Lo mismo puede decirse de los jóvenes adictos, que sentían un resentimiento frente a los consejos proporcionados por aquellos que nunca habían experimentado una adicción. Sin embargo, el mismo consejo proporcionado por otro compañero que había experimentado algún tipo de adicción era bien recibido.

16. *Una vez que el individuo ha completado el programa de educación del ocio, debe haber un sistema de seguimiento para poder supervisar los progresos individuales en sus planes personales.*

Los planes se deben actualizar de forma constante mientras se alcanzan algunos objetivos y se identifican otros nuevos.

Esto supuso una gran preocupación para muchos participantes. A pesar de estar encantados con el aprendizaje desarrollado durante el programa y con los planes que habían hecho respecto a sus actividades de ocio, estaban preocupados sobre su capacidad para continuar sin apoyo. Muchos sentían que tener a alguien que les supervisara regularmente podría ser suficiente. En otros casos, los participantes querían saber si había alguien a quién llamar y con quién reunirse para hablar sobre distintos temas que pudieran surgir y para recibir consejos respecto a cómo desarrollar sus planes. Algunos de los participantes querían tener la oportunidad de que el grupo continuase reuniéndose tras el período de reclusión como mecanismo de apoyo.

17. Los líderes de programas pueden ser modelos de rol eficaces. El líder debe ser alguien con quién se puedan relacionar los individuos encarcelados y obtenga su confianza y respeto. A menudo, esto puede lograrse con líderes que comparten las características del entorno de los miembros del grupo. Cuando la población es diversa, puede utilizarse un programa de voluntariado como medio para proporcionar una diversidad dentro del liderazgo.

La cuestión del liderazgo es importante para el éxito de la iniciativa de la educación del ocio. Los participantes desean estar con personas con las que se pueden identificar. En muchos casos, sugirieron que debían ser personas que habían experimentado lo mismo que ellos para que pudieran entender realmente sus puntos de vista. Sin embargo, la mayoría necesitaba un líder que les respetara, les entendiera, se preocupara de ellos y deseara su triunfo.

Conclusiones

Este estudio no abordó o respondió de forma definitiva a la pregunta sobre si la educación del ocio puede servir como un antídoto eficaz respecto a los comportamientos juveniles negativos. Se requieren más estudios para entender las motivaciones de los jóvenes

que se enganchan en comportamientos negativos, así como los impactos a largo plazo de los programas de educación del ocio. Existen, sin embargo, indicaciones importantes proporcionadas por los participantes de este estudio que sugieren que la participación en un amplio abanico de actividades de ocio socialmente aceptables, junto al desarrollo de destrezas y el acceso a las oportunidades de ocio, pudiera redundar en una disminución de las conductas delictivas. Estos jóvenes apoyaron la idea de un mayor acceso a la educación del ocio.

Respecto a los padres, los participantes del estudio no fueron generalmente críticos con la labor de sus progenitores como educadores de ocio. En las familias monoparentales o las familias con bajos ingresos, los jóvenes eran conscientes del hecho de que sus padres tenían que dedicar la mayor parte de su tiempo y energía a proporcionar comida y refugio, y asumían que no tenían tiempo para actuar como educadores de ocio. En otros casos, los participantes sentían que aquellos no poseía el conocimiento para actuar como educadores de ocio eficaces, e incluso expresaban un deseo de compartir con sus padres lo que habían aprendido durante el programa. Sin embargo, en otros casos, los participantes sentían que sus padres disfrutaban de vidas activas de ocio y que se las merecían porque trabajaban muy duro, con poco reconocimiento al hecho de que esos padres deberían ejercer una labor más activa a la hora de educar a sus hijos respecto al ocio. Solamente hubo dos participantes que expresaron unas emociones negativas hacia sus padres por no haber sido mejores educadores de ocio.

La escuela era el lugar que la mayoría de los participantes identificaban como el contexto idóneo para adquirir unas actitudes y comportamientos más positivos, especialmente relacionados con los deportes. A pesar de que algunos habían tenido la posibilidad de practicar distintos deportes, con diversos niveles de habilidad, en equipos universitarios, otros habían tenido experiencias negativas y consideraban que estas habían contribuido a su participación en comportamientos negativos. En la mayoría de los casos, las experiencias negativas tenían que ver con entrenadores mediocres que potenciaban la agresión, con un nivel de deportividad pobre y una participación en comportamientos que, lejos de promover los aspectos positivos del deporte, se centraban en el *juego sucio*. Como

consecuencia de estas experiencias, los participantes comunicaron su vergüenza o falta de autoestima, así como el hecho de haber recibido abusos verbales y físicos por parte de los entrenadores. Los participantes también hablaron de los obstáculos a la hora de acceder a las oportunidades de ocio en la escuela. Entre los mencionados se encontraban los estereotipos, la discriminación, la falta de destrezas básicas para participar, los horarios, el transporte y los costes. En muchos casos, los colegios proporcionaban oportunidades para el ocio pero no dentro de un ámbito de educación formal del ocio. De este modo, a juicio de estos jóvenes, ni los padres ni la escuela servían como educadores de ocio.

A pesar de que la reclusión no es la situación ideal para que los jóvenes reciban una educación del ocio, si proporciona la oportunidad de desarrollar programas educativos intensivos. Cada vez está más claro para los investigadores que examinan los motivos de la delincuencia juvenil que la falta de acceso hacia formas de ocio socialmente aceptables está asociada al desarrollo de comportamientos negativos. El aspecto del acceso se identifica con el nivel de los individuos respecto a la educación del ocio. Los participantes en este estudio, que a su vez han incurrido en comportamientos socialmente inaceptables, sentían que una mayor educación del ocio podía haber reducido o eliminado su participación en dichos comportamientos. Sin embargo, los principios reseñados en este trabajo deben ser respetados y tenidos en cuenta para que los participantes reciban todas las ventajas posibles a través de las iniciativas de educación del ocio en entornos penitenciarios.

Referencias

- ADDAMS, J. (1910). *The spirit of youth and the city streets*. New York: The MacMillian Company.
- BAKER, W. y WITT, P. (1996). «Evaluation of the impact of 2 after-school recreation programs». *Journal of Park and Recreation Administration*, 14(3), 23-44.
- BYERS, D. (1884). «Special privileges, recreation, etc.». *Proceedings of the National Prison Association Congress*, 14, 185-189.
- BURKE, H. (1940). «Average prisoner has not learned to make adequate use of leisure time». *Federal Probation*, 4(2), 32-39.

- CODDING, J. K. (1911). «Prison recreations». *Proceedings of the National Prison Association Congress*, 41, 80-84.
- COLE, W. (1944). «Recreation and crime». *Federal Probation*, 8(2), 20.
- DECKER, L. (1969). «Recreation in correctional institutions». *Parks and Recreation*, April, 31-32, 54.
- HEYNES, G. (1957). «Penal institutions». *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 313 (September); 73.
- JOHNSON, E. C. (1889). «Prison recreation». *Proceedings of the National Prison Association Congress*, 18, 211-221.
- KRAUS, R. (1973). *Therapeutic recreation services: Principles and practices*. Philadelphia: W. B. Saunders.
- ROBERTSON, B. J. (1993a). *An investigation of leisure in the lives of adolescents who engage in delinquent activity for fun, thrills, and excitement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene.
- ROBERTSON, B. J. (1993b). «Crime, corrections and leisure: Challenges for 1990's». *Journal of Recreation and Leisure*, 12(1), 21-34.
- ROBERTSON, B. J. (1994). «Leisure in the lives of male adolescents who engage in delinquent activity for excitement». *Journal of Parks and Recreation Administration*, 12(4), 29-46.
- ROBERTSON, B. J. (1999). «Leisure and family: Perspectives of male adolescents who engage in delinquent activity». *Journal of Leisure Research*, (31)4, 335-359.
- WILL, G. F. (1989, May 2). «A society becomes unsafe by flinching from evil». *Chronicle-Herald*, p.1.
- WITT, P. y CROMPTON, J. (1996). *Recreation programs that work for at-risk youth: The challenge of shaping the future*. State College, PA: Venture.

El ocio y los encuentros interculturales

Rita Sever,

Universidad Hebrea de Jerusalén

El ocio y la diversidad cultural interna son dos fenómenos cuya importancia y repercusión están creciendo significativamente.

El derecho al *ocio* fue uno de los *Derechos del Hombre* redactados por la UNESCO en su declaración de 1948. Actualmente, hay una gran variedad de pruebas que apuntan a «un aumento constante del tiempo libre» (Dumazedier, 2000, 20). El tiempo que se dedica cada día al ocio ha aumentado una hora y media desde 1986. En menos de dos siglos, las ciudades postindustriales han ganado alrededor de 2.000 horas anuales de tiempo libre. En los albores de las sociedades industriales, el trabajo requería una media de 3.500 horas anuales, a menudo sin descanso los domingos. En las sociedades postindustriales actuales, la cifra se ha reducido a la mitad, entre 1.600 y 1.800 horas. (...) Durante los últimos doscientos años se ha ido gestando gradualmente una sociedad del tiempo libre» (Dumazedier, 2000, 17).

La era de la globalización se asocia algunas veces a la «amenaza que supone la cultura del adversario» (Badie, 1994, 262) y a la amenaza de una «pelea entre diferentes culturas» (259). Sin embargo, la globalización está cada vez más asociada al reconocimiento de las ventajas de la colaboración multicultural en el ámbito internacional. Esto significa la colaboración entre naciones culturalmente

diversas (Lasonen, 1998; Carpenter, 1998). Al mismo tiempo, las oleadas de inmigración en constante crecimiento (tanto legales como ilegales) hacen de las sociedades, cuyas poblaciones provienen de diversos entornos culturales, un fenómeno de ámbito mundial (Cox, 1994). Esto nos hace centrarnos en los aspectos relacionados con las minorías y la diversidad interna y cultural. Por ejemplo, en la Tercera Conferencia Intercultural de *Education Cities*, se celebraron una serie de talleres que trataban los siguientes temas: la definición del concepto de minorías (De Bergottini, 1994), las implicaciones de la presencia de los inmigrantes en el ámbito local y la gestión administrativa (Scarcelli, 1994), y hasta qué punto las políticas o normativas locales garantizan los derechos de los inmigrantes (Scarciglia, 1994).

Los *encuentros interculturales* son un fenómeno suficientemente común en la aldea global de esta «nueva era» (Kennedy, 1993; Toffler, 1992). Estos son, sin embargo, encuentros de carácter *internacional*. Los encuentros interculturales a este nivel —como los que disfrutamos en el 6.º Congreso Mundial de Ocio— son valorados muy positivamente. Las conferencias internacionales disfrutaban generalmente de más prestigio que las conferencias nacionales o locales, y el número de países representados en dichas conferencias internacionales se cita con orgullo por parte de los organizadores. La diversidad cultural creada en dichos encuentros se considera como un activo, una fuente de enriquecimiento y de creatividad.

Esto, sin embargo, no ocurre casi nunca cuando se trata de la percepción a nivel *intra nacional* de la diversidad cultural y los encuentros interculturales. En este caso, a menudo, la diversidad cultural se considera como una desventaja, y, en su mayoría, como una amenaza para la solidaridad interna.

Las sociedades que reciben inmigrantes utilizan diversas estrategias para enfrentarse a su diversidad interna. La siguiente tipología —*SATRIP*¹— presenta seis tipos diferentes de estrategias de gestión de la diversidad.

¹ *NdE*: La denominación de esta tipología obedece a los conceptos que la integran. (S) Segregación, (A) Asimilación, (T) Pluralismo Transitivo, (R) Multiculturalismo Residual, (I) Multiculturalismo Interactivo, (P) Pluralismo.

SATRIP. Una tipología de estrategias de gestión de la diversidad

Tipo S. Segregación

Este tipo supone la «separación jerárquica de los grupos; donde el grupo más poderoso mantiene al otro grupo separado y marginado y, por lo menos, hay una lengua de estatus superior que se utiliza para excluir a los hablantes de lenguas de estatus inferior» (Heugh, 1997, 244). El *Apartheid* sudafricano es un ejemplo extremo de este tipo de estrategia.

Los siguientes tres tipos (A, T y R) divergen del tipo S en que todos son objeto de separación y están a favor de mezclar («integrar») a las personas de grupos culturalmente diferentes. En estos otros tres tipos se declara que todos los individuos deben tener las mismas oportunidades, y que todos ellos —los individuos, no las culturas— son iguales. En este sentido, son similares al *Tipo S*, ya que inciden en la jerarquización de los grupos culturales. Los individuos tienen que tener las mismas oportunidades, siempre y cuando pertenezcan a la cultura dominante.

Tipo A. Asimilación, monoculturalismo, la «metáfora del crisol»

«La asimilación implica la rendición completa e incondicional de la cultura propia y la adopción de la cultura dominante, lo cual implica la eliminación de las diferencias culturales» (Squelch, 1983, 43, citado por Parker-Jenkins, 1995). Requiere que «las microculturas de un país eliminen sus propias integridades culturales y adopten el sistema de valores de la cultura dominante» (Mitchell & Salsbury, 1996, 347)

Esto significa «la subordinación de grupos marginados bajo un grupo dominante». Incluye la aparente unión de los grupos en un todo. Pero este todo está jerárquicamente configurado. De este modo, los grupos marginales siempre tienen una desventaja respecto a la cultura, el lenguaje y el sistema de valores del grupo dominante» (Heugh, 1997, 245). Teniendo en cuenta esto, no nos sorprende, por tanto, que Jacobson utilice el término *Asimilación malévola*.

Mientras el tipo A sostiene *abiertamente* la asimilación como objetivo, los siguientes dos tipos (T y R) son asimilaciones sutiles,

disfrazadas de pluralismo o multiculturalismo (Smolicz, 1981, 1997; Sarup, 1986). Su creciente popularidad puede basarse en difundir una resistencia frente a la asimilación abierta y la exigencia de una «corrección política» (Zago, 1994).

Tipo T. Pluralismo Transitivo

Denominado *Multiculturalismo transitivo* por Smoliez (1981), este enfoque aprueba que los inmigrantes mantengan su cultura de origen y lengua materna, sólo como unas *muletas* temporales que les sostengan durante su primer período como inmigrantes. Una vez dominen la lengua dominante, se espera que las abandonen y adopten la nueva cultura y lenguaje (Smoliez, 1981).

En el ámbito educativo, esto implica tener que ofrecer una educación en los idiomas y culturas étnicos; incluso podemos hablar de educación bilingüe, pero siempre como un tipo de *andamio*. Su propósito es ayudar a los niños a mantener su nivel académico mientras aprenden inglés. Una vez que dominan la lengua inglesa, las características étnicas pueden ser eliminadas y la educación puede proceder solamente en inglés, quizá añadiéndole uno o dos idiomas «modernos», con un objetivo intelectual tradicional» (Smoliez 1981, 2-3).

Los francocanadienses fueron los primeros en detectar que este tipo de «multiculturalismo» es realmente una «asimilación» disfrazada, dado que les parecía simplemente más eficaz e indoloro para obtener una uniformidad anglosajona. En el sur de Australia, «el pluralismo transitivo» fue adoptado (voluntariamente) por parte de los padres de clase media de la mayoría anglosajona que, a menudo, estaban dispuestos a enseñar la lengua y cultura a los niños que acaban de llegar a Australia (Marjoribanks, 1980). Algunos informes de Estados Unidos muestran que este tipo de multiculturalismo se mantiene, generalmente, respecto a por lo menos 3.5 millones de niños americanos para los que el inglés es su segunda lengua. Se sabe, por ejemplo, a través del Secretario Americano de Educación, que el objetivo del Gobierno Federal, por ley, siempre ha sido la transición. Si se produce el fenómeno del mantenimiento de ambas culturas es simplemente a causa de una iniciativa local o estatal.

Por ejemplo, la ley del Estado de Illinois estipula que en caso de haber 20 o más «estudiantes con un nivel de inglés deficiente» del mismo entorno lingüístico y en la misma clase, deben proporcionarse clases bilingües. Aparentemente, ahora se está investigando «qué tipo de límites federales hay que establecer respecto al número de años que un niño puede permanecer en un programa de educación bilingüe». Este punto de vista está presentado de forma aún más escueta en un informe de un experto en educación americano de la Universidad de Columbia que afirmó con cierta sorpresa que «todavía hay niños puertorriqueños de tercera generación que reciben clases en un sistema bilingüe y esto no tiene sentido». Aquellos que comparten estos puntos de vista, consideran el bilingüismo como algo no americano. Por tanto, el bilingüismo se tolera durante un tiempo como un tipo de *muleta educativa*, pero su eficacia se mide sólo respecto a la adquisición y dominio de la lengua inglesa por parte de los niños, y respecto al rendimiento escolar en otras asignaturas. Desde esta perspectiva, nunca se tienen en cuenta las ventajas que esto pueda suponer para un americano japonés o hispano. Se ignora su unidad familiar, su identidad y su derecho a mantener su cultura original, mientras el «estilo de vida americano» se adecua, en última instancia, al estilo de vida del grupo dominante.

Tipo R. Multiculturalismo Residual / multiculturalismo distintivo

Esta estrategia es un tipo de signo distintivo (Squelch, 1993). Significa fomentar el mantenimiento de componentes *periféricos* de las comunidades culturales, como el folklore, la comida, las costumbres étnicas, etc. —en algunos casos, incluso, adoptando algunas de ellas—. En este sentido, por ejemplo, Arnold (1997) describe el «multiculturalismo culinario» de Australia. Otros se refieren a ello como *las tres S* (*Saris, Steel band and Samosas*) (Masey 1991), o a prácticas de enseñanza superficiales que se basan en la incorporación de fragmentos o lecciones sobre actividades culturales que componen el currículo etnocéntrico existente (Banks, 1989). Los componentes más esenciales de la cultura no dominante, como, por ejemplo, el lenguaje, son excluidos de esta aceptación. De este modo, la cultura original del inmigrante se reduce al nivel de una

cultura de segunda clase: una cultura que ha perdido su *núcleo*, que ya no tiene vitalidad y que deja de desarrollarse. Cuando una cultura se encuentra en este estado, no presenta atractivos para los miembros de otras culturas y se abandona a sus propios miembros en un estado de inferioridad, amargura e insatisfacción social.

«Este tipo (R) es más peligroso y engañoso que el tipo T» afirma Smoliez. «La integración cultural no puede producirse con ningún nivel de profundidad, porque los fragmentos étnicos restantes son fundamentalmente aquellos con particularidades locales muy limitadas. Estos residuos no pueden atraer a los miembros del grupo mayoritario, ni siquiera a sus propios miembros étnicos, que pueden ser culturalmente muy creativos pero se expresan intelectualmente solamente en el lenguaje y la cultura del grupo mayoritario. (...) La importancia cultural de estos fragmentos podría seguir difundiéndose, pero podría estimular el descontento social y podría tener implicaciones para el funcionamiento de toda la sociedad. Es válido para generar una sociedad sin diferenciaciones culturales pero una sociedad estructuralmente dividida» (Smoliez, 1981, 7).

Tipo I. Multiculturalismo Interactivo, la metáfora del Puchero

La metáfora del puchero implica que la *fuerza* de una organización reside en la diversidad de sus gentes. La analogía del puchero es obvia. Cada uno de los ingredientes ofrece algo especial al sabor total pero mantiene su identidad individual» (Mitchell & Salsbury, 1996, 347). El multiculturalismo interactivo tiene como objetivo el equilibrio de los valores centrales y compartidos en una sociedad que valora su diversidad; una sociedad en la cual varias culturas están en un estado de vitalidad y se han desarrollado en áreas centrales como el lenguaje, la familia, la religión, etc. Estas culturas se unen en procesos constantes de integración y diálogo, a través de los cuales se enriquecen y contribuyen al núcleo de sus valores compartidos. Squelch utiliza el término «*aculturización*» entendido como un *proceso bidireccional*, en el cual se comparten distintos aspectos de las culturas y todas ellas se enriquecen y modifican a través del contacto que mantienen entre sí. Sin embargo, cada una de ellas mantiene sus aspectos esenciales» (Squelch, 1993, 127).

«En su aspecto más sencillo, requiere aprender uno del otro; en la realidad (educativa) significa que los profesores adoptan algunas de las perspectivas de los alumnos de la minorías étnicas de la escuela. Por ejemplo, las escuelas inglesas con estudiantes musulmanes *conciben* el currículo e interpretan los problemas desde una perspectiva no occidental, en la que los términos religiosos tienen su legitimidad y deben ser incorporados dentro del marco educativo para que se garantice la representación y contribución de una amplia gama de culturas» (Squelch, 1993, 127).

Esto requiere un cambio radical del currículo, en donde debiera incluirse «la selección, estructuración y entrega de un conocimiento equilibrado, exacto y apropiado que refleje los logros y contribuciones de los grupos culturales, más allá del grupo cultural dominante» (Parker-Jenkins, 1995, 126). Por ejemplo, en el Reino Unido, con sus numerosos inmigrantes musulmanes esto supondría «el reconocimiento adecuado de la contribución islámica a la ciencia y las matemáticas, un enfoque sensible respecto a las cruzadas y la promoción de modelos de rol positivos» (Dufor, 1990, citado por Parker-Jenkins, 1995, 126). Estos cambios, a su vez, requerirían la participación completa de todos los grupos culturales en la vida pública de las sociedades (Melica, 1994).

Smoliez ha considerado las estrategias del Tipo I como *Multiculturalismo Interno* (1981) o *Multiculturalismo Estable* (1983), vinculadas al proceso de construcción de una sociedad con un grupo de valores compartidos o *supraétnicos*» (Smoliez, 1983).

Esta idea está imbricada en «un planteamiento humanista de la sociología, que incluye la noción de unos valores culturales centrales y el aspecto deseable de crear un marco de gran alcance de valores compartidos en estados multiculturales» (Watts & Smoliez, 1997).

Tipo P. Pluralismo, Separatismo Simétrico, la metáfora del Mosaico

Por ejemplo, una federación de componentes no similares, como es el caso de Suiza (Watts, 1997). No hay ordenación jerárquica de los componentes, todo son iguales en estatus y derechos, y todos son capaces de mantener y desarrollar su propia cultura úni-

ca. Sin embargo, no se espera de ellos que sean capaces de interactuar o estar influidos unos por otros.

Canadá se adhiere a esta filosofía del *mosaico*: cada parte constituyente retiene su color, identidad y separación, pero, al mismo tiempo, *encajan* en un marco más amplio, que es la macrocultura canadiense (Mitchell & Salsbury, 1996, 64).

El tipo P es similar al tipo S en su elección de separar a las personas de distintos grupos culturales, en lugar de mezclarlas. Sin embargo, difiere del tipo S en su planteamiento básico hacia las culturas diferentes. A diferencia del anterior, el tipo P (como el tipo I) opta por la simetría y la igualdad de estatus entre los distintos grupos culturales. En éste, el tipo P (igual que el tipo I) es también diferente de los tres tipos de *Asimilación* (tipos A, T y R), cuyo objetivo es la igualdad de los individuos. Sin embargo, mantiene una ordenación jerárquica de las culturas de los distintos grupos y, por tanto, de los propios grupos.

Aparte de la similitud entre los tipos P e I, existe una diferencia importante entre ellos: sólo el último opta por un enriquecimiento mutuo a través de la interacción de los diversos grupos culturales, mientras que el propósito de P es evitar la influencia entre los diferentes grupos.

Este tipo P surge, a menudo, como la reacción de las minorías culturales y/o de los grupos de inmigrantes que se enfrentan a las presiones de las asimilaciones que provienen del grupo cultural dominante. Cualquier estrategia cuyo objetivo sea la influencia cultural, incluso si el objetivo es la influencia mutua, es sospechosa, ya que se considera que amenaza la capacidad de mantener su propia idiosincrasia cultural en el futuro.

El ocio en las sociedades receptoras de inmigración

Henderson y Bedingfield (2000) demostraron la contribución potencial del ocio, examinándolo con unas *lentes* poco convencionales. Probaron que los académicos feministas centrados en el ámbito de los Estudios de Ocio han destacado algunos desfases presentes en la comprensión tradicional del mismo. De este modo, estudiar el ocio en países que reciben inmigrantes, como es el caso

de Israel, puede contribuir a su mejor comprensión, planteando preguntas como: ¿cuál es el auténtico significado del ocio? ¿Cuál es el uso «apropiado» del ocio en los diferentes grupos culturales? ¿Deben las sociedades culturalmente diversas optar por crear un concepto de ocio nuevo y común?

Existe una gran diversidad a nivel mundial, que tiene que ver fundamentalmente con la forma en la que las personas viven, trabajan y juegan (Henderson & Bedingfield, 2000). En el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, la definición de ocio es el disfrute de una ocupación relajante, especialmente en trabajos creativos (Tejedor, 2000). En hebreo, *Ebn Shoshan* significa Ocio. En inglés, *Leisure* es «tiempo libre del trabajo u otras obligaciones, tiempo extra. *Leisure wear* significa ropa de sport y la expresión *at leisure* significa «sin prisa» (Hornby 1989).

Silberman-Keller (2000) ofrece una distinción entre dos tipos de imágenes en los que se basa la educación no formal: imágenes espaciales e imágenes temporales. Estas imágenes están también relacionadas con el ocio. El ocio se define como «tiempo residual» —el tiempo que queda después de haber terminado con todas las actividades obligatorias y como una dimensión de la vida que nos permiten el desarrollo, la autorrealización y el disfrute.

La definición de «tiempo libre» de Dumazedier (1974) ejemplifica la dimensión espacial de las imágenes, percibida como un *espacio* en el que la persona se puede realizar, en el que se ve liberada del cansancio físico o mental, la fatiga, la ansiedad o el agotamiento, después de haber terminado todas sus obligaciones sociales, familiares y políticas. Este espacio de tiempo, permite el desarrollo, la autorrealización y el disfrute

Silverman-Keller (2000) destaca los factores de «calendario interno» que influyen en las actividades de ocio (especialmente en las que se desarrollan en un ámbito no formal) en Israel. Estas son el ciclo de las estaciones y las vacaciones religiosas (judías) y nacionales (de Israel). Lewis y Weigart (1990) se refieren a la interacción entre esos dos factores: la ropa, la comida, el trabajo y las actividades recreativas de las personas reflejan los cambios en las estaciones, los cambios en el clima y la temperatura, y el significado y el estado anímico relacionado con cada estación está establecido según el período vacacional.

Stebbins distingue entre ocio «serio» y ocio «casual». El ocio serio es la obtención sistemática de una intensa satisfacción a través de una afición, un hobby o una actividad de voluntariado que los participantes encuentran tan significativa e interesante que «optan por su desarrollo con la intención de adquirir y expresar sus destrezas, conocimientos y experiencias especiales» (Stebbins, 2000, 102-103). El ocio casual, por otro lado, se caracteriza por su naturaleza hedonista: el juego, el entretenimiento pasivo o activo, la conversación social, y la estimulación sensorial (por ejemplo, el sexo, comer, beber) (Stebbins, 2000, 103). Destaca la importancia de encontrar un equilibrio entre el ocio serio y el ocio casual en la vida individual.

¿Cuál sería la proporción adecuada de cada uno de esos componentes? Los encuentros interculturales en Israel muestran que existen distintas respuestas a esta pregunta por parte de los diversos grupos culturales. La siguiente anécdota puede ser un ejemplo de ello. En un seminario sobre «Ocio y Migración» en Jerusalén, un inmigrante ruso destacó la diferencia entre la «alta cultura» (considerada como algo que merece la pena) y la «cultura popular» o entretenimiento (con menos valor a sus ojos). Su distinción pudiera tener implicaciones conceptuales importantes, porque destaca la categoría de Stebbins de ocio «casual». Pero entonces, se presentan dudas sobre si incluir en la misma categoría, por ejemplo, escuchar pasivamente música clásica (aunque sea ocasionalmente) y escuchar pasivamente las canciones de *Eurovision*. Esto podría significar que se requiere una nueva subcategoría conceptual, la del «ocio serio y casual».

Esto tiene unas implicaciones prácticas para los centros comunitarios de asociaciones juveniles que prestan servicios a audiencias culturalmente diversas y tienen como objetivo la mejora de los encuentros interculturales. Cuando se diseñan los programas de ocio, especialmente en el proceso de «evaluación de necesidades» en el que deben basarse este tipo de planificaciones, no deben ignorarse las definiciones culturalmente diversas de lo que es el ocio serio y el ocio casual.

Siguiendo con el ejemplo anterior, durante el mismo seminario, un inmigrante etíope abordó la noción de ocio desde ángulos muy diversos. Habló del concepto de «tiempo libre» en referencia a «quién es el propietario de mi tiempo» (distinción entre lo que uno tiene que hacer porque alguien nos dice que lo hagamos —por

ejemplo, nuestro jefe del trabajo—, y entre lo que uno tiene que hacer porque debe ocuparse de su familia).

Nuevamente se ve la necesidad de reconsiderar el ocio «casual». «Una conversación social» o el *buna* (descanso para el café) pueden tener una función social que no es nada «casual» ¿Cuáles son las necesidades básicas? ¿Escuchar música es una necesidad básica? ¿Pasar un rato con los vecinos, los amigos, la familia? ¿Qué uso del ocio debe considerarse como legítimo? ¿Cuál nos hace perder el tiempo?

Esto también es significativo respecto al nivel conceptual del ocio en los niños. Los niños que participan en actividades de ocio serio, como clases de danza, pintura o piano, porque sus padres deciden que es bueno para su personalidad, ¿están practicando una actividad de ocio?

En aquel seminario, también se hizo referencia al «tiempo libre» creado por factores (naturales o religiosos) que prohíben a las personas trabajar, por ejemplo, en una estación determinada o el Shabbat religioso. En las comunidades rurales, el tiempo libre era el tiempo en el que era imposible trabajar en la agricultura, como por ejemplo el verano, y por eso, en esta estación se celebraban la mayoría de los acontecimientos sociales, como las bodas.

¿Qué sucede cuando los patrones de ocio creados en climas diferentes y con estaciones particulares se trasladan a un nuevo país y entran en conflicto con el ciclo de las estaciones del país receptor? Este es un tema que requiere más investigación.

Otro tema sería el equilibrio entre el ocio y lo que no es ocio: ¿podría encontrarse este equilibrio durante el ciclo de un año, o incluso de varios años, en lugar de ser algo circunstancial?

El ejemplo del Movimiento Juvenil Israelí

En Israel, alrededor de un tercio de los niños y adolescentes judíos (de 8 a 16 años) pasan parte de su tiempo de ocio (generalmente dos veces por semana) dentro del marco de uno de los 12 movimientos juveniles existentes (Sever y Mass, 2000).

Esta cifra refleja la tendencia entre los jóvenes pertenecientes a la mayoría del país. Los niños y jóvenes inmigrantes (así como los jóvenes árabes) tienen muy poca presencia en el movimiento juvenil.

Esto es especialmente extraño teniendo en cuenta que el movimiento juvenil en Israel recibe unas ayudas especiales por facilitar la integración de los inmigrantes a estos grupos (v. Kahane, 1987, 1998).

Kahane (1998) presenta una serie de componentes de informalidad, característicos de los movimientos juveniles y del impacto potencial en el proceso de absorción. Destaca que «debido a esos componentes, los organismos informales de socialización (como los movimientos juveniles) proporcionan un contexto en el que los jóvenes inmigrantes pueden conocer a los jóvenes y adultos locales en sus propios términos y de forma equitativa. (...) *la simetría* hace que el encuentro sea recíproco; *la moratoria* proporciona a los recién llegados un contexto legítimo para el ensayo y error y *la multiplicidad de valores* les proporciona oportunidades para demostrar sus habilidades especiales. Por tanto, a pesar de que el proceso de absorción pueda resultar más conflictivo, lo cierto es que *se percibe como algo más justo y menos humillante*» (Kahane 1998, 290).

Una investigación reciente (Sever y Mass, 2000) posibilitó un acertado análisis sobre los encuentros interculturales reales que se producen entre los inmigrantes y los anfitriones dentro del sistema del movimiento juvenil. El análisis demostró que en un clima de *asimilación* todas estas supuestas ventajas se convierten en mitos.

Los principales mitos son cuatro: uno es el mito de la reciprocidad y de la capacidad de negociación; el segundo es el mito de la experimentación legítima con formas de vida culturalmente contradictorias: los anfitriones y los inmigrantes; el tercero es el mito de la flexibilidad en contenidos y secuencias; y el cuarto es el mito de la solidaridad.

1. *El mito de la reciprocidad y capacidad de negociación*

Se supone que las asociaciones juveniles son una base favorable para los encuentros interculturales porque, presumiblemente, crean las condiciones para una capacidad de negociación similar entre todos los participantes. Este mito surge de dos principios de las asociaciones juveniles en entornos no formales: *el voluntarismo* y *la simetría*:

—El *voluntarismo* se refiere al ámbito de opciones. Cuantas más opciones de elección tengan los inmigrantes sobre la

base de sus intereses, mayor será su *capacidad de negociación* frente a los veteranos. En consecuencia, todo encuentro entre inmigrantes y veteranos será más equilibrado.

—La *simetría* se refiere a unas relaciones recíprocas equilibradas entre los participantes que controlan *recursos similares o equivalentes*. En consecuencia, sólo pueden establecerse *normas y expectativas si se produce un acuerdo mutuo*.

En la realidad asimilativa de la vida cotidiana de los movimientos juveniles israelíes, los recursos mentales y culturales de los inmigrantes no se consideran equivalentes a los de los jóvenes israelíes. Tampoco sus normas o sus expectativas culturales.

El mito de la libertad de elección y del poder de negociación funciona de la siguiente manera: «los inmigrantes, como todo el mundo, tienen libertad de elección. Es su propia decisión unirse o no a un movimiento juvenil, nadie les puede obligar a ello. Y, por tanto, su poder de negociación es igual que el de todo el mundo.»

De hecho, ellos tienen libertad de elección, y, a menudo, la utilizan para no participar en ningún movimiento juvenil. Además, incluso después de haber decidido enrolarse en alguno de ellos, pueden decidir dejarlo en cualquier momento, pero sólo tienen capacidad de tomar decisiones y de negociar, si su participación es importante para el resto de compañeros y de los líderes juveniles. Y en pocas ocasiones esto es así. El principio de libertad de elección se utiliza a menudo por parte de los miembros veteranos y líderes de las asociaciones para rechazar las críticas de los inmigrantes a sus intentos de cambiar las cosas: «*Es asunto tuyo. Si no te gusta como hacemos las cosas, nadie te obliga a quedarte*».

2. *El mito de la experimentación*

El mito de la experimentación con elementos de la cultura nueva y antigua surge de otra serie de principios: *el dualismo estructural y la moratoria*:

—El *dualismo estructural* se refiere a la coexistencia de dos o más orientaciones contradictorias, como la atribución y el logro, o las orientaciones difusas frente a las específicas. Con

esta base, los jóvenes inmigrantes deben tener la oportunidad de experimentar con distintos tipos de normas, tanto antiguas como nuevas.

- La *moratoria* es un sistema para retrasar tanto las obligaciones como las decisiones cruciales que permite, e incluso fomenta, el ensayo y error dentro de los límites institucionales. En consecuencia, se permite la *experimentación* de una variedad de normas y roles en un entorno controlado. La moratoria institucionaliza el derecho del recién llegado a experimentar sin sentirse humillado.

El encuentro intercultural brinda una oportunidad a todos los miembros, anfitriones y recién llegados, para que puedan experimentar con las normas antiguas y nuevas. El hecho de que se presuponga que son sólo los inmigrantes quienes deben participar en dicha experimentación, es, en sí mismo, una prueba del enfoque asimilativo de los movimientos juveniles.

En cualquier caso, la experimentación implica *jugar* dentro de un contexto seguro. Esta seguridad está pocas veces presente para los jóvenes inmigrantes en encuentros interculturales que se desarrollan en marcos controlados por iguales. De hecho, en las asociaciones juveniles israelíes se desaconseja la experimentación. Los inmigrantes reciben burlas y humillaciones de sus compañeros, especialmente si cometen errores en hebreo y por su falta de conocimiento de «las normas del juego».

3. *El mito de la flexibilidad*

Un tercer mito es el *mito de la flexibilidad* en contenidos y orden de sucesión. Se asume que las asociaciones juveniles están mejor equipadas que otros marcos más formales para satisfacer las necesidades e intereses de un público diverso debido a dos características: *la modulación y la multiplicidad de valores*.

- La *modulación* es un modelo de organización *ad hoc* en el que se disponen las actividades sociales según las circunstancias e intereses variables. Esto permite aumentar la capacidad de ajustar las actividades de las asociaciones juveniles a las

necesidades de sus miembros, tanto individuales como grupales. También debe hacer posible que los nuevos miembros se unan en cualquier momento porque, a diferencia de la escuela por ejemplo, no existe un conocimiento previo que ellos deban adquirir para entender lo que está explicando el profesor.

- La *multiplicidad de valores* se refiere a toda una gama de esferas de actividad equivalentes en su valor o importancia. Una variedad de oportunidades, que se ofrecen a los participantes con diferentes habilidades e intereses, deben permitir al máximo número de jóvenes utilizar sus capacidades y establecer su estatus diferencial sobre la base de sus logros.

En la práctica, sin embargo, la entrada de inmigrantes en asociaciones juveniles no se considera como una circunstancia cambiante que requiera un ajuste de sus actividades. Además, existe un patrón subyacente en este tipo de asociaciones que está muy lejos de ser modular: es el cambio gradual hacia unos roles de liderazgo. Cada grupo de edad es guiado por un líder de equipo que tiene una edad sólo algo superior a la de los restantes miembros del grupo y ha salido de las propias filas de la asociación.

El proceso suele ser el siguiente: al principio se es un miembro joven (entre 10-13 años). Después se recibe una formación provisional sobre liderazgo como líder de grupo (entre 14-15 años) y finalmente se acaba adoptando un rol total de liderazgo (entre 16-17 años). Pocas veces se considera a los adolescentes inmigrantes adecuados para adoptar roles de liderazgo porque no ha crecido según esos parámetros.

Además, la gama actual de las diferentes esferas de actividad está limitada a aquellas que son atractivas para los jóvenes anfitriones. Mientras, se espera que los inmigrantes se ajusten a este espectro. Las actividades de ocio que los inmigrantes solían practicar en su antiguo país (incluyendo la música) no se consideran «equivalentes en su valor o importancia». Las destrezas en ajedrez de un inmigrante ruso no le proporcionarían ningún estatus en el movimiento juvenil, y las canciones etíopes no formarían parte de su repertorio musical.

Si se aplica la estrategia del tipo P, los inmigrantes dispondrían de grupos separados en los movimientos juveniles (o, inclu-

so, asociaciones juveniles separadas), en las que los contenidos y las actividades reflejarían sus propias preferencias culturales. Al mismo tiempo, los grupos israelíes veteranos continuarían tal y como están.

Si se elige la estrategia del Tipo I, entonces se requiere un cambio metamórfico en la gama de actividades para todos los participantes (en grupos mixtos, o incluso un patrón dual de grupos separados y mixtos). Este tipo de cambio requiere la selección, estructuración y entrega de contenidos equilibrados, exactos y apropiados, que reflejen los logros, contribuciones y preferencias de los grupos culturales, más allá del grupo dominante.

4. *El mito de la solidaridad*

Se supone que los movimientos juveniles son capaces de contribuir a la integración de los inmigrantes en la nueva sociedad debido a su *instrumentalismo expresivo* y un *simbolismo pragmático*:

- El *instrumentalismo expresivo*. Las asociaciones juveniles combinan las actividades que se practican por si mismas, con aquellas que se desarrollan como medio para lograr unos fines futuros. En otras palabras, este principio se refiere a un marco que combina el ocio serio y el ocio casual.
- El *simbolismo pragmático* es el marco de referencia en el que los símbolos se convierten en obras (proezas) y las obras adquieren un significado simbólico. Esto debe ampliar el significado de las actividades y convertirlas en medios de *identificación social*.

Los símbolos dependen extremadamente de la cultura y son parte de las perspectivas culturales que forman la realidad subjetiva de cada persona. Por ejemplo, para los israelíes veteranos estar sentados en el suelo durante las distintas actividades tiene unas connotaciones positivas que tienen que ver con el hecho de adoptar costumbres antiburguesas, pertenecientes a un estilo de vida pionero (*Halutziut*). Sin embargo, para los inmigrantes rusos esto es algo de mala educación y vulgar. Además el uniforme (de los *boy scouts*) supone una causa de alienación para algunos inmigrantes rusos,

para quienes tiene una connotación fascista. Los encuentros interculturales son el escenario de distintas concepciones «de lo obvio» y las actividades que tienen un significado simbólico pueden ser la base de identificación para una persona o el desencadenante de su alienación. Desde su perspectiva más básica, requiere aprender uno del otro; en realidad tan sólo significa adaptar algunas de las perspectivas de los miembros de la minoría étnica.

Conclusión

El ocio es un aspecto importante de la calidad de vida (Ruskin, 2000, p. 113). Además, el ocio es el test definitivo para descubrir si una sociedad diversa disfruta de una integración y solidaridad social.

Manuel Cuenca (2000) presenta cinco dimensiones del ocio: la dimensión *lúdica*, la dimensión *creativa*, la dimensión *festiva*, la dimensión *ambiental-ecológica* y la dimensión *solidaria* (p.12-13). Tres de esas dimensiones abordan estrechamente los encuentros interculturales: la dimensión *creativa* es «una expresión de los modos de vida y mentalidades, puntos de vista, visión estética y, en muchos casos, planteamientos éticos». La dimensión *festiva* se refiere a las actividades de ocio (por ejemplo, la fiesta) que sirve como un medio de cohesión comunitaria, como una seña de identidad de culturas y sociedades. La quinta dimensión del ocio, la *solidaria*, se refiere al ocio entendido como una vivencia social, comprometida y altruista».

El significado del ocio como un test de solidaridad y democracia está incluido en el término «ocio inclusivo». Utilizando este término, Aznar (2000) habla de la integración a través del ocio y del tiempo libre de las personas con o sin discapacidad. En algunos países como Estados Unidos, se han aprobado unas leyes para garantizar el derecho al ocio en los marcos más incluyentes. Estas leyes garantizan una serie de derechos para las personas con discapacidad como, por ejemplo, «el derecho a una acomodación con personal de apoyo, cambios en las normas y las políticas, equipamiento adaptativo, o un intérprete de lenguaje de signos para permitir y facilitar la participación» (McGovern, 2000).

Estoy de acuerdo con McGovern (2000) en que la accesibilidad realmente comienza con un sistema de valores. Ampliando esta afirmación, yo diría que «un entorno totalmente incluyente es aquel en el que las personas con o sin discapacidad y las personas de entornos culturales diversos interactúan conjuntamente». Para hacer que esto sea posible, deben garantizarse derechos similares para los inmigrantes y las minorías, por ejemplo, el derecho a tener un intérprete de su propia lengua, o exigir personal adecuado, así como cambios en normativas y políticas.

Basándose en la libertad de elección, el ocio como punto de encuentro potencial y voluntario refleja el auténtico estado de la solidaridad en la vida cotidiana (frente a situaciones en crisis como los accidentes o las catástrofes naturales, donde hay que incluir una solidaridad instantánea y a corto plazo). Los inmigrantes y los miembros de las minorías no participarán en las actividades de ocio de la corriente principal junto a los miembros de los grupos dominantes mientras estén limitados en su influencia respecto a la configuración y contenidos de esas actividades. Esto es también un test para la auténtica democracia, dentro de la cual, la ciudadanía no es obediencia callada sino participación activa a la hora de diseñar y configurar «las normas del juego» (Adler y Sever, 1994). Desde esta perspectiva, el multiculturalismo significa la participación plena de todos los grupos culturales en la vida pública local (Melica, 1994).

Referencias

- ARNOLD, L. (1997). «Breaking the Tyranny of Monoculturalism and Monolingualism - The Australian Experience», en: WATTS, R.J. y SMOLICZ, J.J. (Eds.), *Cultural Democracy and Ethnic Pluralism - Multicultural and Multilingual policies in education*. Bern, Peter Lang / Cross Cultural Communication, Vol. 5, Ch. 10, pp. 185-211.
- BADIE, B. (1994). «The disintegration of territorial logic», en: TRAVERSI, M. y PIERO, S. (eds.). *Proceedings of the 3rd International Conference of Education Cities*, Book No. 3, Workshop D, on Multiculturalism - Participation, Acknowledgement and Construction of Rights, Bologna, 10-12 November 1994, pp. 259-264.
- BERGOTTINI, G. DE (1994). «Toward a new definition of the concept of minorities», en: TRAVERSI, M. y PIERO, S.(eds.). *Proceedings of the 3rd*

- International Conference of Education Cities*, Book No. 3, Workshop D, on Multiculturalism - Participation, Acknowledgement and Construction of Rights, Bologna, 10-12 November 1994, pp. 265-276.
- BESEGGI, E. (1994). «Introduction», en: TRAVERSI, M. y PIERO, S. (eds.). *Proceedings of the 3rd International Conference of Education Cities*, Book No. 2, Workshop G, on Multiculturalism - Time, Space, Memory of the Self, Bologna, 10-12 November 1994, pp. 407-409.
- CARPENTER, P. (1998). «Achieving Quality Through Transnational Cooperation - Some European Perspectives», en: GURBUZ, R. (Ed). *Proceedings of the IVETA International Conference 1998 - Quality Matters in International Vocational and Technical Education*, Ankara, 31st Aug.- 2nd Sept., 1998; pp.-9.
- COX, D. (1995). *Recent Trends in Migration Movements and Their Implications for Integration Experience and Policy*. Paper presented at the Global Welfare '94 Conference of the ICSW in Tampere, Finland - July 1995.
- CUENCA, M. (2000). «Leisure and human development - Introduction» in *Leisure and Human Development*, - 6th World Leisure Congress Proposals, University of Deusto, Bilbao, pp.9-14.
- DUMAZEDIER, J. (2000). «The metamorphosis of work and the appearance of a leisure time society», en: CUENCA, M. (ed.). *Leisure and Human Development*, - 6th World Leisure Congress Proposals, University of Deusto, Bilbao, pp.17-22
- FRANCI, G. (1994). «The Stones of History», en: TRAVERSI, M. y PIERO, S. (eds.). *Proceedings of the 3rd International Conference of Education Cities*, Book No. 2, Workshop G, on Multiculturalism - Time, Space, Memory of the Self, Bologna, 10-12 November 1994, pp. 410-416.
- HENDERSON, K. y BEDINGFIELD, W. (2000). *Gendered Leisure - A Global Concept?* paper presented at the 6th World Leisure Congress, on Leisure and Human Development, Bilbao 3-7 July, 2000.
- HEUGH, K. (1997). «Disabling and Enabling - Implications of Language Policy in South Africa», en WATTS, R. y SMOLICZ, J. (Eds.). *Cultural Democracy and Ethnic Pluralism - Multicultural and Multilingual policies in education*. Bern: Peter Lang - Cross Cultural Communication, Vol. 5, Bern, Peter Lang, pp. 243-270.
- HORNBY, A.S. (1989). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, Oxford, Oxford University Press, Fourth Edition.
- JACOBSON, M. F. (1998). «Malevolent Assimilation - Immigrants and the Question of America», en KATKIN, W.F., LANDSMAN, N. y TY-REE, A. *Beyond Pluralism - The Conception of Groups and Group*

- Identity in America, Urbana and Chicago*, University of Illinois Press, pp. 154-181.
- KAHANE, R. (1975). *Informal Youth Organizations: A General Model*, *Sociological Inquiry*, 46(3): 17-28.
- KAHANE, R. (1987). *Informal agencies of socialization*, *Alim*, summer 1987, pp 5-19 (Hebrew).
- KAHANE, R. (1998). «Informal agencies of socialization and the Integration of Immigrant Youth into society: An Example from Israel», en LESHEM, E. & J.T. SHUVAL (eds.). *Immigration to Israel - Sociological Perspectives*, *Studies of Israeli Society Vol VIII* : 287-306.
- LASONEN, J. (1998). «Improving the Quality of Vocational Education Through International Collaboration and Comparisons» in GURBUZ, R. (Ed.). *Proceedings of the IVETA International Conference 1998 - Quality Matters in International Vocational and Technical Education*, Ankara, 31st Aug.- 2nd Sept., 1998; pp. 10-16.
- MARTINEZ AZNAR, A. (2000). *Leisure Experiences with the Physically Disabled in Aragon*, paper presented at the 6th World Leisure Congress, on *Leisure and Human Development*, Bilbao 3-7 July, 2000.
- MCGOVERN, J. (2000). *Old Needs and New Ideas - Recreation Inclusion and Access In the 21st Century*, paper presented at the 6th World Leisure Congress, on *Leisure and Human Development*, Bilbao 3-7 July, 2000.
- MELICA, L. (1994). «Foreigner participation in local public life», en TRAVERSI, M. y PIERO, S. (eds.). *Proceedings of the 3rd International Conference of Education Cities*, Book No. 3, Workshop D, on Multiculturalism - Participation, Acknowledgement and Construction of Rights, Bologna, 10-12 November 1994, pp. 139-351.
- MITCHELL, B.M. y SALSURY, R.B. (1996). *Multicultural Education - An International Guide to Research, Policies, and Programs*, Greenwood Press, London, 383 pp.
- NAHRSTEDT, W. (2000). «Leisure - Way to peace between Cultures; The next "scenes" for human development», en CUENCA, M. (ed.). *Leisure and Human Development*, - 6th World Leisure Congress Proposals, University of Deusto, Bilbao, pp. 91-96.
- RUSKIN, H. (2000). «How can leisure education contribute to human development?», en CUENCA, M. (ed.). *Leisure and Human Development*, - 6th World Leisure Congress Proposals, University of Deusto, Bilbao, pp. 113-118.
- SARUP, M. (1986). *The Politics of Multicultural Education*. Routledge Education Books, London, Routledge & Kegan Paul.
- SCARCELLI, G.F. (1994). «Administrative management of non-EU immigration at the local authority level (Notes on Bologna's experience)»,

- in TRAVERSI, M. y SACCHETTO, P. (eds.). *Proceedings of the 3rd International Conference of Education Cities*, Book No. 3, Workshop D, on Multiculturalism - Participation, Acknowledgement and Construction of Rights, Bologna, 10-12 November 1994, pp. 294-318.
- SCARCIGLIA, R. (1994). «Local Charters and multicultural democracy - the role of big cities», in TRAVERSI, M. y SACCHETTO, P. (eds.). *Proceedings of the 3rd International Conference of Education Cities*, Book No. 3, Workshop D, on Multiculturalism - Participation, Acknowledgement and Construction of Rights, Bologna, 10-12 November 1994, pp. 277-293.
- SEVER, R. y MASS, E. (2000). *Margarita and youth movement peers - the potential, the lost opportunities and the chance for renewal*, Paper presented at the 31st Convention of the Israeli Sociological Society, Tel Aviv, February 14-15, 2000 (Hebrew).
- SILBERMAN-KELLER, D. (2000). *Images of place and time in non-formal education*, paper presented at the 13th International Congress of the World Association for Educational Research (WAER), Quebec, June 26-30, 2000.
- SMOLICZ, J. (1981). «The Three Types of Multiculturalism», en GARNER, M. (ed.). *Community Languages - Their Role in Education*, Melbourne & Sydney: River Seine Publications, pp. 1-12.
- SMOLICZ, J. (1983). *Multicultural Ideology and the School Curriculum*, *Education and Society*, 1 (1), pp. 75-92.
- SMOLICZ, J. (1997). «In Search of a Multicultural Nation - The Case of Australia from an International Perspective», en WATTS, R. J. y SMOLICZ, J. (Eds.). *Cultural Democracy and Ethnic Pluralism - Multicultural and Multilingual policies in education*, Bern: Peter Lang / Cross Cultural Communication, Vol. 5, pp. 51-76.
- SQUELCH, J. (1983). «Education for Equality - The Challenge to Multicultural Education», en DEKKER, E.I. y LEMMER, E.M. *Critical Issues in Modern Education*, Durban: Butterworth Publishers (Pty) Ltd.
- STEBBINS, R.A. (2000). «Optimal leisure lifestyle - Combining serious and casual leisure for personal well-being», in CUENCA, M. (ed.). *Leisure and Human Development*, - 6th World Leisure Congress Proposals, University of Deusto, Bilbao, pp. 101-107.
- TEJEDOR, L. (2000). *Volunteerism, Leisure and Human Development*, paper presented at the 6th World Leisure Congress, on Leisure and Human Development, Bilbao 3-7 July, 2000 (Spanish).
- WATTS, R. J. y SMOLICZ, J. (eds.) 1997. *Cultural Democracy and Ethnic Pluralism - Multicultural and Multilingual policies in education*, Cross Cultural Communication Vol. 5, Bern, Peter Lang. 313 pp.

- WATTS, R. J. (1997). «Introduction», en WATTS, R. J. y SMOLICZ, J.J. (Eds.) 1997. *Cultural Democracy and Ethnic Pluralism - Multicultural and Multilingual policies in education*, Cross Cultural Communication Vol. 5, Bern, Peter Lang, pp. 9-24.
- ZAGO, E. (1994). «The “melting pot” in crisis - the Multiculturalism Debate in the United States», en TRAVERSI, M. y PIERO S. (eds.). *Proceedings of the 3rd International Conference of Education Cities*, Book No. 2, Workshop G, on Multiculturalism - Time, Space, Memory of the Self, Bologna, 10-12 November 1994, pp. 417-425.

Apéndice bibliográfico

Revisión bibliográfica sobre Educación del Ocio

Yolanda Lázaro y M.^a Jesús Monteagudo,
Instituto de Estudios de Ocio

Presentación

La revisión bibliográfica que se presenta en estas páginas tiene como objeto mostrar algunas de las publicaciones más interesantes y significativas sobre Educación del Ocio editadas en las últimas décadas del siglo XX. Las obras se presentan por orden alfabético de autor, aunque en esta introducción nos referiremos a ellas agrupándolas temporalmente, por décadas, con el propósito de identificar posibles tendencias (temáticas, concepciones, colectivos objeto de las intervenciones educativas, etc.) que marquen la evolución del tema en los diferentes períodos considerados.

El contenido de esta revisión bibliográfica está constituido en su mayor parte por libros (haciendo referencia en algunas ocasiones a capítulos concretos de cada obra), artículos de revistas especializadas, tanto de ámbito estatal como internacional, ponencias de congresos, jornadas y seminarios, e investigaciones relacionadas con la temática presentada.

El volumen más importante de esta selección bibliográfica corresponde a la década de los 80 y los 90. Sin embargo, la revisión

se inicia con algunas obras de la década de los 60, momento en el que comienzan a aparecer las primeras publicaciones sobre Educación del Ocio¹, y de los 70. En ambas décadas, se aborda el tema como corresponde a un período temprano en el estudio del ocio, asumiéndolo como *tiempo libre*. Las primeras aproximaciones académicas al fenómeno del ocio fueron desde este concepto, que hoy, sin embargo, se diferencia con claridad del término *ocio*. Considerado como condición necesaria pero no suficiente, el tiempo libre ofrece a la persona la disponibilidad temporal que requiere cualquier vivencia del ocio. El ocio, dirigido específicamente a la infancia y juventud, se concibe en este período como marco para una oferta de actividades educativas que permitan el aprovechamiento idóneo del tiempo libre².

En la década de los 80 se aprecian, temáticamente hablando, avances importantes en el estudio del ocio. Las reflexiones y estudios sobre las potencialidades del ocio desde una perspectiva educativa comienzan a proliferar. De la oferta de actividades, dirigida específicamente a la infancia y a la juventud con objeto de ocupar adecuadamente el tiempo libre, se pasa a subrayar en esta fase la importancia de la formación para el disfrute del ocio en cualquier edad. Se reconoce en el ocio un fenómeno ajeno a la edad y al género que requiere, como otros aspectos de la vida, una formación previa que impulse procesos personales de cambio y enriquecimiento personal mediante la adquisición de destrezas y conocimientos, el cambio de actitudes y el desarrollo de nuevos valores humanos³.

La literatura en español se halla aún en una fase incipiente y, bibliográficamente, el desarrollo de ésta tiene una referencia obligada a Cataluña. La selección correspondiente a estos años 80 descubre como herramienta para dicha intervención educativa la animación sociocultural en sus diferentes manifestaciones: culturales (aplicada a museos, a lectura, escritura...), turísticas (aplicada al período

¹ MAIZTEGUI, C. y otros, «Bibliografía básica sobre temas de ocio», en *Revista de Ciencias de la Información*, núm. 165, enero-marzo 1996, pp. 143-152.

² CUENCA CABEZA, M., *Ocio y formación: hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación del Ocio*, Colección de Documentos de Estudios de Ocio, núm. 7, Universidad de Deusto, Bilbao, 1999, 127 pp.

³ *Ibidem*.

vacacional) y atendiendo a colectivos diversos. A los ya considerados colectivos de la infancia y juventud, se suma el interés por nuevos grupos de población como son las personas con discapacidad, la tercera edad o las mujeres, que centran el tema desde una perspectiva de género. La profundización conceptual y el estudio de la metodología y práctica de la animación es también una constante en los escritos de este período.

En cuanto a la literatura en inglés, hay que resaltar la concepción, anticipada a su tiempo y aún hoy vigente, de educación del ocio como proceso vital de mejora de la persona en relación a sus vivencias de ocio y por ende, de su calidad de vida en general. Proliferan los escritos que presentan programas de educación de ocio, con sus correspondientes técnicas de aplicación y, en algunos casos, incluso de evaluación. La educación del ocio se dirige a colectivos diversos, prestando especial atención a grupos de riesgo con problemas de violencia, drogadicción, o colectivos en situación de desventaja social como son las personas con discapacidad. Tal y como se pone de manifiesto en la literatura, las estrategias de intervención en ocio propuestas en estos casos se encuentran muchas veces a caballo entre la educación del ocio y el ocio terapéutico. Al mismo tiempo, la naturaleza interdisciplinar del ocio, que afecta también a la formación de sus profesionales (con un ámbito laboral mucho más consolidado en América que en Europa), da lugar a otro tema habitual entre los estudiosos del tema: el perfil del profesional del ocio en sus diferentes vertientes educativas, terapéuticas, de counseling, etc.

Durante los años 90 se produjo una auténtica eclosión de publicaciones en español sobre educación del ocio. La corriente que surge durante la década anterior, interesada en la educación del ocio en centros escolares se consolida en este período, superando el marco de la educación no formal tal y como se refleja en textos que analizan la importancia y el papel del ocio en la educación formal. Cabe destacar que, desde finales de los 90, el ocio y su educación comienza a plantearse como una estrategia para la equiparación de oportunidades y como un paso importante para la integración de personas con necesidades especiales.

La bibliografía recopilada en inglés correspondiente a estos años refleja el interés de los autores por establecer un marco común para

la educación del ocio, buscando consenso en torno a sus objetivos y perspectivas de aplicación. Los colectivos que más se analizan son de nuevo las personas con discapacidad y los jóvenes, desde problemáticas diversas como las conductas adictivas (ludopatía, drogadicción...), el desempleo, etc. También las mujeres y los/las escolares son objeto de estudio a resaltar en la bibliografía presentada.

Durante el año 2000 y 2001 se constata la continuidad de la animación sociocultural como objeto de estudio. Un número importante de las publicaciones en español vinculan el fenómeno del ocio con el concepto de «desarrollo» en su vertiente humana, social y/o comunitaria. El nuevo milenio sirve de marco para visiones de carácter prospectivo, tanto en publicaciones en español como en inglés, que intentan augurar las tendencias y líneas de actuación de la educación del ocio en los próximos años. Las intervenciones educativas en el ocio de las personas con discapacidad desde planteamientos inclusivos sigue siendo un importante tema de reflexión; buena parte del protagonismo, bibliográficamente hablando, es acaparado por el fenómeno de las nuevas iniciativas de intervención en el ocio juvenil «nocturno» a través de la oferta de programas alternativos de fin de semana.

Esta breve revisión pone de manifiesto, entre otras cosas, la vigencia actual y creciente importancia de la Educación del Ocio como objeto de estudio, que desde sus inicios en la década de los 60, ha ido desarrollándose y complejizándose en sus contenidos y buscando respuestas adaptadas a las nuevas demandas educativas y de ocio de una sociedad en constante proceso de cambio.

Para concluir, señalar que la mayor parte de las publicaciones que aparecen en esta revisión, forman parte de los fondos documentales de ADOZ, Centro de Documentación en Ocio del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto y que están a disposición de toda persona interesada.

Bibliografía sobre Educación del Ocio

ABD-EL-SALAM MOHAMED EL-SAYED, T., «Education for leisure in the light of islamic education», en *World Leisure & Recreation*, vol. 39, núm. 2, 1997, pp. 17-22.

- AGUILAR, T.E., «Leisure education program development and evaluation», en VV.AA., *Midwest symposium on therapeutic recreation; Journal of Expanding Horizons in Therapeutic Recreation*, University of Missouri Extension Division, Columbia, Virginia, 1986, pp. 14-21.
- AGRUPAMENT ESCOLTA LA PAU, «Diversidad en el tiempo de ocio», en *Entrejóvenes*, núm. 48, Junio 1997, 34 pp.
- ALLER GARCÍA, C. & NÚÑEZ RUIZ, G., *Animación a la lectura I: motivaciones y juegos para antes de leer*, Quercus, Sevilla, 1998, 148 pp.
- ALLER GARCÍA, C.; CANO BADILLO, J.M. & PURO MORGADO, J.H., *Animación a la lectura II: juegos y actividades para después de leer*, Quercus, Sevilla, 1998, 168 pp.
- ANDERSON, N., *Sociología del ocio y el trabajo*, Editoriales de Derecho Reunidas, S.A., Madrid, 1975, 372 pp.
- ANDER EGG, E., *Metodología y práctica de la animación socio cultural*, Acebo, Fuenlabrada, 1981, 176 pp.
- ANDER EGG, E., *Metodología y práctica de la animación socio cultural*, Caja de Ahorros de Alicante y Murcia, Alcoy, 1983, 340 pp.
- ANDER EGG, E., *El léxico del animador: los 100 conceptos clave de la animación sociocultural*, ICSA, Buenos Aires, 1987, 69 pp.
- ANDER EGG, E., *La animación y los animadores: pautas de acción y de formación*, Narcea, Madrid, 1989, 264 pp.
- ANDER EGG, E., *Práctica de la animación socio-cultural*, Centro de la Cultura Popular Canaria, La Laguna, 1991, 190 pp.
- ANDER EGG, E., *Metodología y práctica de la animación sociocultural*, CCS, Madrid, 2000, 431 pp.
- ANDERSON, S.C.; ASHTON-SHAEFFER, C. & AUTRY, C.E., «Therapeutic recreation education: 1999 survey», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 34, núm. 4, 2000, pp. 335-347.
- ANIBER (ed.), *Tiempo libre y animación sociocultural*, Camponaraya, 1990, 150 pp.
- AÑÓN CARNOTA, M., *Fago libros: obradoiro de animación á lectura*, Ir Indo, Vigo, 1995, 128 pp.
- ARANDILLA, M., «Valor educativo de las bibliotecas públicas», en QUINTANA CABANAS, J.M. y otros, *Iniciativas sociales en educación informal*, Rialp, Madrid, 1991, pp. 78-94.
- ARQUERO, M., *Educación de calle: hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*, Popular, Madrid, 1995, 191 pp.
- ARROYO, R., *Animación en el museo*, Nuevo Sendero, Madrid, 1982, 16 pp.
- ARRUTI, M.A., *Función de la educación ambiental en la educación del ocio en espacios naturales*, Investigación Doctorado. Programa Ocio

- y Potencial Humano. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 1995 (Inédito), 163 pp.
- ASENSIO, M. & POL, E., «Objetos por el amor inanimados: de la contemplación al entendimiento», en *Ambar. Revista de la Asociación de Amigos del Museo de Bellas Artes de Álava*, núm. 6, 1997, pp. 26-41.
- ASHTON-SHAEFFER, C.; JOHNSON, D.E. & BULLOCK, C.C., «A survey of the current practice of recreation as a related service», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 34, núm. 4, 2000, pp. 323-334.
- ASOCIACIÓN CIVIL ACCIÓN EDUCATIVA (ed.), *Teatro y animación*, Madrid, 1989, 120 pp.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE EDITORES DE LIBROS Y MATERIAL DE ENSEÑANZA (ed.), *Animación de actividades físicas y deportivas: ciclos formativos de la familia de actividades físicas y deportivas*, Madrid, 1996, 664 pp.
- ASOCIACIÓN TRANSIT, «Experiencias del centro de integración», en VV.AA., *III Jornadas Minusvalías: ocio y tiempo libre*, Generalitat de Valencia, Valencia, 1990, pp. 47-48.
- AUSTIN, D.R., «Recreation therapy education: a call for reform», en COMPTON, D.M., *Issues in therapeutic recreation: toward the new millennium*, Sagamore, Champaign, 1997, pp. 193-209.
- AUSTIN, D.R., *Therapeutic recreation: processes and techniques*, Sagamore, Champaign, 1997, 3.^a ed., 460 pp.
- BAKER, B.L.; BRIGHTMAN, A.L. & BLACHER, J.B., *Steps to independence: a skills training guide for parents and teachers of children with special needs*, P.H. Brookers, Baltimore, 1989, 323 pp.
- BARRACLOUGH, J., «Creative writing and the open college of the arts», en VV.AA., *Euroleisurelink Conference Report*, Royal National Institute for the Blind, Great Britain, 1994, pp. 81-85.
- BARBED CASTREJÓN, N., *La educación para el ocio de adultos en los museos de Bilbao*, Tesis Doctoral. Programa de Doctorado en Ocio y Potencial Humano. Universidad de Deusto, Junio 1999, 132 pp.
- BARRIENTOS, C., *El libro-fórum: una técnica de animación a la lectura*, Narcea, Madrid, 1987, 2.^a ed., 48 pp.
- BARRIGA LORENTE, J., *Educación en el tiempo libre: de la teoría a la práctica*, Triceratops Asociación de Investigación Educativa, Zaragoza, 2001, 181 pp.
- BASCONES, L.M., *Juegos para la animación de ambientes*, CCS, Madrid, 144 pp.
- BAYOT I FUERTES, A. & GIRALT I ROVIRA, P.J., «Una comisión para la integración en el marco del M.C.E.C. Moviment de Centres de Esplai Cristianis», en GOBIERNO VASCO. DIRECCIÓN DE BIENESTAR SOCIAL, *Integración de personas con minusvalía en actividades de tiempo libre*,

- Servicio de Publicaciones Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1990, pp. 171-178.
- BEDINI, L.A., «The status of leisure education: implications for instruction and practice», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 24, núm. 1, 1990, pp. 40-49.
- BEDINI, L.A. & BULLOCK, C.C., «Leisure education in the public schools: a model of cooperation in transitional programming for mentally handicapped youth», en *Journal of Expanding Horizons in Therapeutic Recreation*, vol. 3, núm. 3, 1988, pp. 5-11.
- BEDINI, L.A. & HENDERSON, K.A., «The therapeutic value of the interviewing process in research», en *Annual in Therapeutic Recreation*, vol. 6, 1995-1996, pp. 55-63.
- BEDINI, L.A.; BULLOCK, C.C. & DRISCOLL, L.B., «The effects of leisure education on factors contributing to the successful transition of students with mental retardation from school to adult life», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 27, núm. 2, 1993, pp. 70-82.
- BELLEVILLE, P., «Le temps libre opposé au temps non libre», en VV.AA., *VI Congreso ELRA: Free time in cities, le temps libre dans les villes*, ELRA, Viena, Marzo 1986, pp. 61-70.
- BERNAL, J.M., «La educación en el tiempo libre dentro de un programa educativo-terapéutico para adolescentes con consumo de drogas», en *Proyecto Hombre*, núm. 32, Diciembre 1999, pp. 53-56.
- BESNARD, P. & DUMAZEDIER, J., *El animador sociocultural: funciones, formación, profesión*, Grup Dissabte, Valencia, 1990, 266 pp.
- BESNARD, P., *La animación sociocultural*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1991, 160 pp.
- BEUKELAER, DE L., «The role of youth centres relating to the leisure activities of youngsters», en VV.AA., *VI Congreso ELRA: Free time in cities, le temps libre dans les villes*, ELRA, Viena, Marzo 1986, pp. 195-201.
- BISHOP, B. & BAXTER, K., «Leisure education and counseling adapted for persons with head injuries», en *Expanding Horizons in Therapeutic Recreation*, vol. 13, 1990, pp. 90-101.
- BLASCO CANO, P., «Las actividades extraescolares como escuela paralela y complementaria», en *Educadores*, núm. 145, 1998, pp. 31-47.
- BOIX YAGO, T. & VICHÉ GONZÁLEZ, M., *Animación y gestión cultural*, Grup Dissabte, Valencia, 1990, 212 pp.
- BONIFACE, P., *Managing quality cultural tourism*, Routledge, London, 1995, 127 pp.
- BONILLA BAQUERA, C.B., «Lúdica y ludopatía», en *Pedagogía & Movimiento*, año. I, núm. 2, 1999, pp. 35-40.

- BRADEMAS, J., «Future challenges for park, recreation, and leisure educators», en BARNETT, L.A. (eds.), *Research about leisure: past, present and future*, Sagamore, Champaign, 1988, pp. 213-220.
- BRAMANTE, A.C., «Professional preparation in recreation and leisure studies in Brazil: a five-year strategic plan (1989-1993)», en VEAL, A.J.; JONSON, P.; CUSHMAN, G. & WLRA, *Leisure and tourism: social and environmental change*, vol. 1, Centre for Leisure and Tourism Studies, University of Technology, Sydney, Julio 1991, pp. 230-236.
- BRAMANTE, A.C., «The right to have leisure education», en *World Leisure & Recreation*, vol. 39, núm. 2, 1997, pp. 12-14.
- BROUGHTON, J.C. & OVERBY, J.O., «Contracts: clinical training in therapeutic recreation», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 27, núm. 3, 1993, pp. 212-218.
- BULLOCK, C.C. & HOWE, C.Z., «A model therapeutic recreation program for the reintegration of persons with disabilities into the community», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 25, núm. 1, 1991, pp. 7-17.
- BURDGE, R.J., «Leisure research and park and recreation education: compatible or not?», en GOODALE, T.L. & WITT, P.A. (eds.), *Recreation and leisure: issues in an era of change*, Venture, State College, 1991, pp. 359-366.
- CABEZA ALONSO, M.T.; BERMEJO GARCÍA, L. & BENÍTEZ RAMÍREZ, C., *Animación sociocultural con personas mayores*, Consulting Dovall, Las Palmas de Gran Canaria, 1999, 317 pp.
- CALDERÓN MORA, N., *La ludoteca como punto de animación del colectivo infantil de un barrio*, Investigación Fin de Máster. Máster de Gestión de Ocio. Especialidad en Educación del Ocio. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 1992 (Inédito), 103 pp.
- CALDWELL, L.; SMITH, E.A. & WEISSINGER, E., «The relationship of leisure activities and perceived health of college students», en *Loisir et Société*, vol. 15, núm. 2, 1993, pp. 545-557.
- CAMENO ÁLVAREZ, A., *Escribir un libro: una experiencia de animación lectora*, Narcea, Madrid, 1989, 48 pp.
- CANEDAY, L., «Recreation education at the close of the 20th century», en *Parks & Recreation*, vol. 35, núm. 3, Marzo 2000, pp. 114-122.
- CAÑELLAS MAYORAL, A., & SORIA VERDE, M.A., *La animación deportiva*, INDE, Barcelona, 1991, 192 pp.
- CARBONELL SEBARROJA, J., «Reportaje. Escuela Libre Micael», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 229, Octubre 1994, pp. 31-39.
- CÁRITAS ESPAÑOLA (ed.), *Animación sociocultural*, Madrid, 1988, 234 pp.
- CARLSON, R.E., «Innovations for the future: where have we come from and where are we going?», en *The Bradfords Papers*, vol. I, 1980, pp. 1-8.

- CARPENTER, G.; HALBERG, K. & MAYFIELD, S., «Facilitating a desired leisure lifestyle through andragogy», en *Journal of Expanding Horizons in Therapeutic Recreation*, núm. 3, vol. III, 1988, pp. 29-35.
- CARRASCO, J.G., *Clubs juveniles*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1970, 182 pp.
- CARRUTHERS, C., «Pathological gambling: implications for therapeutic recreation practise», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. XXXIII, núm. 4, 1999, pp. 287-303.
- CASTAÑEDA NIETO, L.H., «La recreación: fundamento lúdico de la educación», en *Pedagogía & Movimiento*, año. I, núm. 1, 1999, pp. 52-55.
- CASTILLO BALTODANO, C.M., *Educación del ocio en las escuelas de música del Gran Bilbao*, Investigación Fin de Máster. Máster de Gestión de Ocio. Especialidad en Gestión Cultural. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 1999 (Inédito), 202 pp.
- CASTRO GUTIÉRREZ, A. de, *La tercera edad, tiempo de ocio y cultura: proyecto y experiencia de animación cultural*, Narcea, Madrid, 1990, 143 pp.
- CAVA, M.J. & GONZÁLEZ FERRERAS, J. (dir.) y otros, *El ocio como factor de transformación humana y espacial del área metropolitana de Bilbao. Informe III: ocio y ciudad*, Equipo de Investigación en Ocio, Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 1991 (Inédito), 191 pp.
- CCS (ed.), *La animación en centros escolares*, Madrid, 1994, 175 pp.
- CCS (ed.), *Pedagogía para la animación: elementos teórico-prácticos*, Madrid, 1995, 260 pp.
- CCS (ed.), *Cauces vivos de la animación*, Madrid, 1995, 2.^a ed., 213 pp.
- CEMBRANOS, F.; HERNÁNDEZ MONTESINOS, D.H. & BUSTELO, M., *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*, Popular, Madrid, 1999, 238 pp.
- CENTRO CULTURAL POVEDA (ed.), *Talleres de animación sociocultural*, Santo Domingo, 1997, 69 pp.
- CENTRO NACIONAL SALESIANO DE PASTORAL JUVENIL, *Educación en el tiempo libre*, CCS, Madrid, 1990, 104 pp.
- CENTRO DE PROFESORES DE CANTALEJO (SEGOVIA), *La aventura de escribir un libro: experiencia didáctica de animación a la escritura*, Popular, Madrid, 1987, 121 pp.
- CERRILLO TORREMOCHA, P.C. (coord.) & GARCÍA PADRINO, J., *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1996, 126 pp.
- COMAS ARNAU, D., *La evaluación de programas de ocio alternativo de fines de semana*, Instituto de la Juventud, Madrid, 2001, 111 pp.

- COMPTON, D.M., «Career education in the leisure occupations», en *Expanding Horizons in Therapeutic Recreation*, vol. 4, 1977, pp. 57-68.
- COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA, *El ocio*, Ministerio de Sanidad y Consumo. Instituto Nacional del Consumo, Madrid, 1992, 52 pp.
- CONGRESO ANIMACIÓN DEPORTIVA EN EL MEDIO RURAL, *Actas I Congreso Animación deportiva en el medio rural*, Diputación Provincial de Cuenca, Cuenca, 1990, 144 pp.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (ed.), *Técnicas de animación a la lectura*, Sevilla, 1998, 84 pp.
- CONSEJO DE EUROPA, *Animación socio-cultural*, Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría de Estado de Cultura, Madrid, 1980, 340 pp.
- CORIJN, E., «Leisure education and emancipation in today's context», en *European Journal of Education*, vol. 22, núm. 3/4, 1987, pp. 265-274.
- COUNCIL OF EUROPE (ed.), *Nature museums: tools for learning about promoting and protecting the natural heritage of Europe (Proceedings of the Seminar of 27-29 September 1989)*, Council of Europe, Strasbourg, 1990, 66 pp.
- CRUZ, J.I., *Escultismo, educación y tiempo libre*, Generalitat Valenciana, Valencia, 1995, 204 pp.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.; CUENCA CABEZA, M.; BUARQUE, C.; TRIGO, V. y otros, *Ocio y desarrollo. Potencialidades del ocio para el desarrollo humano*, Colección de Documentos de Estudios de Ocio, núm. 18, Universidad de Deusto, Bilbao, 2001, 256 pp.
- CUADRADO TAPIA, R., *Educación, tiempo libre y escultismo*, Marfil, Alcoy, 1974, 208 pp.
- CUADRADO TAPIA, R., *Educación al aire libre*, Marfil, Alcoy, 1976, 202 pp.
- CUBERO, M.V., *La animación sociocultural: una alternativa para la tercera edad*, Siglo XXI, Madrid, 1991, 88 pp.
- CUENCA CABEZA, M., *Educación para el ocio: actividades escolares*, Cincel, Madrid, 1984, 108 pp.
- CUENCA CABEZA, M.; RETOLAZA, J.L. y otros, *El ocio como factor de transformación humana y espacial del área metropolitana de Bilbao. Informe II: Situación educativa*, Equipo de Investigación en Ocio, Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 1991 (Inédito), 214 pp.
- CUENCA CABEZA, M., «Educación del ocio y aprendizajes organizados en el área metropolitana de Bilbao», en EQUIPO DE INVESTIGACIÓN EN OCIO, *El ocio como factor de transformación humana y espacial en el*

- área metropolitana de Bilbao*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1991, pp. 113-139.
- CUENCA CABEZA, M., «La transformación de la imagen del ocio en el ámbito escolar: reflexiones sobre el caso de Bilbao», en *Letras de Deusto*, núm. 52, Enero-Febrero 1992, pp. 217-228.
- CUENCA CABEZA, M. (dir) & SETIÉN, M.^aL. y otros *Análisis de la actividad educativa no formal en la comunidad de Zalla y pautas de mejora*, Equipo de Investigación en Ocio, Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 1993 (Inédito), 362 pp.
- CUENCA CABEZA, M., «The components of leisure», en *ELRA Journal*, Reading, Verano 1994, pp. 8-10.
- CUENCA CABEZA, M., *Temas de pedagogía del ocio*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1995, 143 pp.
- CUENCA CABEZA, M., «Ocio autotélico y educación», en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 165, Enero-Marzo 1996, pp. 13-35.
- CUENCA CABEZA, M. & MARTÍNEZ, S., *La transversalidad de la educación del ocio en la ESO*, Materiales de trabajo de la II Edición de Tiempos de Ocio, núm. 60, Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 1996 (Inédito). 63 pp.
- CUENCA CABEZA, M., «Ocio y animación sociocultural: presente y futuro», en TRILLA BERNET, J. (coord.), *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, Ariel, Barcelona, 1997, pp. 343-357.
- CUENCA CABEZA, M., «Unidad en la diversidad: transversalidad de la educación del ocio en el ámbito escolar», en *Letras de Deusto*, vol. 28, núm. 79, Abril-Junio 1998, pp. 127-153.
- CUENCA CABEZA, M., «Ocio y educación: un diálogo necesario», en *AFIM*, núm. 48, Julio-Agosto 1998, pp. 26-28.
- CUENCA CABEZA, M., «La educación en el ocio en y desde la escuela», en *Proyecto Hombre*, núm. 28, Diciembre 1998, pp. 62-64.
- CUENCA CABEZA, M., «El ocio como re-creación humana», en *Cuadernos de Ocio*, núm. 2, Enero-Marzo 1998, pp. 7-26.
- CUENCA CABEZA, M., «El ocio como ámbito educativo: reflexiones sobre el deporte», en MARTÍN ACERO, R., *Educación física e deporte no seculo XXI*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, La Coruña, 1998.
- CUENCA CABEZA, M., *Ocio y formación: hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación del Ocio*, Colección de Documentos de Estudios de Ocio, núm. 7, Universidad de Deusto, Bilbao, 1999, 127 pp.
- CUENCA CABEZA, M., *Ideas prácticas para la educación del ocio: fiestas y clubes*, Colección de Documentos de Estudios de Ocio, núm. 15, Universidad de Deusto, Bilbao, 2000, 144 pp.

- CUENCA CABEZA, M., *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*, Colección de Documentos de Estudios de Ocio, núm. 16, Universidad de Deusto, Bilbao, 2000, 308 pp.
- CUENCA CABEZA, M., *Ocio y desarrollo humano. Propuestas para el 6.º Congreso Mundial de Ocio*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2000, 252 pp.
- CUSHMAN, G., «Perspectives on leisure and education», en VEAL, A.J.; JONSON, P.; CUSHMAN, G. & WLRA, *Leisure and tourism: social and environmental change*, vol. 1, Centre for Leisure and Tourism Studies, University of Technology, Sydney, Julio 1991, pp. 3-8.
- CUSHMAN, G.; VEAL, A.J. & ZUZANEK, J., *World leisure participation: free time in the global village*, CAB International, Wallingford, 1996, 266 pp.
- DATTILO, J. & MURPHY, W.D., *Leisure education program planning: a systematic approach*, Venture, State College, 1991, 485 pp.
- DATTILO, J. & WILLIAMS, R., «Inclusion and leisure service delivery», en JACKSON, E.L. & BURTON, T.L., *Leisure studies: prospects for the 21st century*, Venture, State College, 1999, pp. 451-466.
- DATTILO, J. & JEKUBOVICH-FENTON, N., «Leisure services. Trends for people with mental retardation», en *Parks & Recreation*, vol. 30, núm. 5, Mayo 1995, pp. 46-52.
- DATTILO, J., *Leisure education program planning: a systematic approach*, Venture, State College, 1999, 2.ª ed., 362 pp.
- DATTILO, J., «Recreation and leisure: a review of the literature and recommendations for future directions», en MEYER, L.H. & PECK, C.A. & BROWN, L. (eds.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities*, Paul H. Brookes, Baltimore, 1991, pp. 171-193.
- DATTILO, J.; BEMISDERFER, K. & WILLIAMS, R., «Community recreation for young adults: project TRAIL», en *IMPACT. Feature Issue on Inclusive Recreation and Families*, vol.9 (4), 1996, pp. 16-17.
- DATTILO, J., *Inclusive leisure services: responding to the rights of people with disabilities*, Venture, State College, 2002, 2.ª ed., 486 pp.
- DATTILO, J.; CALDWELL, L.; LEE, Y. & KLEIBER, D.A., «Returning to the community with a spinal cord injury: implications for therapeutic recreation specialists», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 32, núm. 1, 1998, pp. 13-27.
- DE CASTRO, A., *La animación cultural: los pueblos protagonistas de su cultura*, Institución Cultural Simancas, Valladolid, 1984, 148 pp.
- DE CASTRO, A., *La animación cultural. Nuevas perspectivas*, CIDUR, Madrid, 1987, 160 pp.
- DE LA ROSA, E. & MARCOS, E., *Cine de animación experimental en Cataluña y Valencia: la curiosidad de la experimentación*, Llig-Llibrería de la Generalitat Valenciana, Valencia, 1999, 160 pp.

- DE MIGUEL BADESA, S., *Investigación en animación sociocultural*, Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Madrid, 1997, 144 pp.
- DEL VALLE, A., *La animación social y cultural*, Acebo, Fuenlabrada 1972, 120 pp.
- DEBESSE, M. & MIALARET, G., *La animación sociocultural*, Oikos-Tau, Vilassar de Mar, 1988, 192 pp.
- DELORME, C., *De la animación pedagógica a la investigación-acción: perspectivas para la innovación*, Narcea, Madrid, 1985, 254 pp.
- DELTORO RODRIGO, E., *Cómo hacer proyectos de animación para trabajar con niños y jóvenes*, Certeza, Zaragoza, 1994, 96 pp.
- DI SANTO, M. & GRÜNEWALD, J., «La integración de las personas con capacidades restringidas en un medio urbano y rural durante el tiempo libre dedicado al turismo y a la recreación: una propuesta educativa», en *Signos Universitarios*, Año XIV, núm. 35, Enero-Junio 1999, pp. 15-42.
- DIXON, J.T., «The quantity and value of time for patients and clients in therapeutic recreation», en *Expanding Horizons in Therapeutic Recreation XV*, 1993, pp. 1-12.
- DIXON, J.T., «Teaching and evaluating activity content with individuals labeled as mentally retarded», en *Expanding Horizons in Therapeutic Recreation XI*, 1984, pp. 230-244.
- DIXON, J.T., «Four perspective for leisure education», en *Expanding Horizons in Therapeutic Recreation*, vol. 13, 1990, pp. 102-113.
- DOMÉCH, C.; MARTÍN ROGERO, N. & DELGADO ALMANSA, *Animación a la lectura: ¿cuántos cuentos cuentas tú?*, Popular, Madrid, 1994, 2.^a ed., 190 pp.
- DUMAZEDIER, J., *Hacia una civilización del ocio*, Estela, Barcelona, 1964, 345 pp.
- DUMAZEDIER, J., *Le loisir el la ville*, Sevil, París, 1966.
- DUMAZEDIER, J., *Vers une civilitation du loisir?*, Sevil, París, 1972, 309 pp.
- DUMAZEDIER, J., *Sociologie empirique du loisir. Critique et contre de la civilisation du loisir*, Sevil, París, 1974, 269 pp.
- DUMAZEDIER, J., *Révolution culturelle du temps libre: 1968-1988*, Mèridieus Klincksiecle, París, 1988, 312 pp.
- DUNN, N.J. & WILHITE, B., «The effects of a leisure education program on leisure participation an psychosocial well-being of two older women who are home-centered», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 31, núm. 1, 1997, pp. 53-71.
- ELIZASU MIGUENS, C., *La animación con personas mayores*, CCS, Madrid, 1999, 199 pp.

- EQUIPO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR EN OCIO, UNIVERSIDAD DE DEUSTO, *El ocio en el área metropolitana de Bilbao*, Área de Cultura y Turismo, Ayuntamiento de Bilbao, Bilbao, 1992, 184 pp.
- EQUIPO PEONZA, *ABCdario de la animación a la lectura*, Asociación Española de Amigos del Libro Infantil, Madrid, 1995, 216 pp.
- ESTEVE QUIÑONES, G., *Recorridos urbanos en el tiempo libre*, CCS, Madrid, 1999, 239 pp.
- ESPINOSA RABANAL, A., y otros, *Iguales, pero diferentes. Un modelo de integración en el tiempo libre*, Popular & Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, Madrid, 1995.
- EUROPEAN LEISURE AND RECREATION ASSOCIATION (ELRA), «Leisure today and tomorrow. Freizeit heute und morgen. Les loisirs aujourd'hui et demain», en VV.AA., *V Congreso ELRA: Leisure today and tomorrow*, ELRA, Suecia, 1983, 81 pp.
- EUROPEAN LEISURE AND RECREATION ASSOCIATION (ELRA), *Ocio y nueva ciudadanía. VIII Congreso ELRA: papers II*, Universidad de Deusto & Ayuntamiento de Bilbao, Bilbao, 1992, 303 pp.
- EVANS, P.O., «Leisure education for addicted persons», en *Expanding Horizons in Therapeutic Recreation XIII*, 1990, pp. 68-79.
- FABREGAT, A.M., *Encuentro gozoso con los libros: didáctica de animación a la lectura*, Cincel, Fuenlabrada.
- FACHE, W., «Making explicit objectives for leisure education», en VEAL, A.J.; JONSON, P.; CUSHMAN, G. & WLRA, *Leisure and tourism: social and environmental change*, vol. 1, Centre for Leisure and Tourism Studies, University of Technology, Sydney, Julio 1991, pp. 237-241.
- FACHE, W., «The Erasmus Homo Ludens Project an European Master's Degree in Leisure and Tourism Studies», en *World Leisure & Recreation*, vol. 34, núm. 4, 1992, pp. 19-20.
- FACHE, W. «Developing leisure education in primary schools», en *World Leisure & Recreation*, vol. 39, núm. 2, 1997, pp. 34-38.
- FACHE, W., «The agology of leisure», en VV.AA., *VIII Congreso ELRA: Ocio y nueva ciudadanía*, Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, Junio 1992, pp. 48-66.
- FAIN, G.S., *Leisure and ethics: reflections on the philosophy of leisure*, American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, Reston, 1995, 340 pp.
- FAK, T. & OPOKA, D., «Education in recreation in the school system of physical education. Pupil's opinion», en VV.AA., *VIII Congreso ELRA: Ocio y nueva ciudadanía*, Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, Junio 1992, 12 pp.

- FARIÑAS, C., «El ocio: primacia de la autonomía de los individuos», en *Minusval*, núm. 105, Noviembre-Diciembre 1996 pp. 113-114.
- FAULKNER, R.W., *Therapeutic recreation protocol for treatment of substance addictions*, Venture, State College, 1991, 259 pp.
- FERMOSO, P., *Pedagogía social. Fundamentación científica*, Herder, Barcelona, 1994.
- FERNÁNDEZ ARENAZ, A & SARRAMONA LÓPEZ, J., *La educación: constantes y problemática actual*, CEAC, Barcelona, 1977, 517 pp.
- FERNÁNDEZ PAZ, A., *Ler en galego 1: estratexias e libros para animación á lectura dende as aulas*, Ir Indo, Vigo, 1990, 206 pp.
- FERRÓN SÁNCHEZ, E. & MONTERO LÓPEZ, L., *Animación a la lectura. Guía recursos formación profesorado de ESO*, Fomento Lectura y Música, Sevilla, 1992, 78 pp.
- FINK, A.H., «Educating the emotionally disturbed child: a paradigm incorporating the principles of therapeutic/outdoor education and special education», en *Expanding Horizons in Therapeutic Recreation XI*, 1984, pp. 246-258.
- FLORIS, F. & TONELLI, R., *Optar por la animación*, CCS, Madrid, 1987, 476 pp.
- FLORENCE, J., *Tareas significativas en educación física escolar: una metodología para la enseñanza de los ejercicios en la animación del grupo-clase*, INDE, Barcelona, 1991, 152 pp.
- FOLKERTH, J., «Give the family flac», en *Expanding Horizons in Therapeutic Recreation*, vol. 6, 1979, pp. 174-179.
- FRANCIA, A. & FRANCIA, A. (coord.), *El hoy y el mañana de la animación*, CCS, Madrid, 2000, 184 pp.
- FRANCH, J.; MARTINELL, A.; GALLEGO, C. & ALCAÑIZ, M., *La animación de grupos: de tiempo libre y de vacaciones*, Laia, Barcelona, 1986, 247 pp.
- FRANCH, J. & MARTINELL, A., *Animar un proyecto de educación social. La intervención en el tiempo libre*, Paidós, Barcelona, 1994.
- FREIRE, P., *Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural*, Fundación Banco Exterior, Madrid, 1988, 188 pp.
- FROUFE QUINTÁS, S. & SÁNCHEZ CASTAÑO, M.A., *Animación sociocultural: nuevos enfoques*, Amarú, Salamanca, 1990, 218 pp.
- FROUFE QUINTÁS, S. & SÁNCHEZ CASTAÑO, M.A., *Construir la animación sociocultural*, Amaru, Salamanca, 1998, 280 pp.
- FROUFE QUINTÁS, S. & GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M., *Para comprender la animación sociocultural*, Verbo Divino, Estella, 1999, 2.ª ed., 158 pp.
- FUNDACIÓN BANCO EXTERIOR (ed.), *Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural*, Madrid, 1988, 191 pp.

- GAIRIN, J. y otros, *Fiestas populares en la escuela*, Humanitas, Madrid, 1983, 280 pp.
- GARCÍA MONTES, E., «Ocio y recreación en la tercera edad», en VV.AA., *IX y X Jornadas UNISPORT sobre actividad física adaptada a la tercera edad*, Instituto Andaluz del Deporte, Málaga, 1994, pp. 55-74.
- GARCÍA-HOZ ROSALES, M.C., «Los museos y la educación», en QUINTANA CABANAS, J.M. y otros, *Iniciativas sociales en educación informal*, Rialp, Madrid, 1991, pp. 95-105.
- GARCÍA-HOZ V., *Principios de Pedagogía sistemática*, Rialp, Madrid, 1968, 558 pp.
- GARCÍA RAYO, J.M., *Animación sociocultural y educación adultos*, AUTOR-EDITOR, Madrid, 1991, 172 pp.
- GARDNER, H., *Educación artística y desarrollo humano*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1994, 112 pp.
- GERM, P.A. & SCHLEIEN, S.J., «Inclusive community leisure services: responsibilities of key players», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 31, núm. 1, 1997, pp. 22-37.
- GILBERT, A. & BURKHOUR, C., «Family involvement: a critical component of therapeutic recreation service delivery», en HITZHUSEN, G.L.; THOMAS, L. & BIRDSONG, M. (eds.), *Global Therapeutic Recreation VI, selected papers from the 4th International Symposium on Therapeutic Recreation*, University of Missouri, Columbia, 1996, pp. 9-18.
- GIMENO MARTÍN, S., *Bases para el diseño curricular del tiempo libre*, Universidad Rovira y Virgili, Tarragona, 1996.
- GIMMESTAD, K., «A comprehensive therapeutic recreation intervention: a woman with schizophrenia», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 29, núm. 1, 1995, pp. 56-62.
- GODBAY, G., *Leisure in your life: an exploration*, Venture, State College, 1999, 5.^a ed., 446 pp.
- GOEN, B. & REISH, D. *et al.*, «Evaluation of the 1980 institute on innovations in camping and outdoor education with persons who are disabled», en *The Bradford Papers*, vol. 1, 1980, pp. 76-86.
- GOLDMAN, H., «Leisure-health service», en *Expanding Horizons in Therapeutic Recreation*, vol. 6, 1979, pp. 153-168.
- GOLVANO, F., «¿Híbrido y polivalente?», en *Rekarte*, núm. 15, Marzo 1996, pp. 8-9.
- GOODALE, T.L. & GODBAY, *The evolution of leisure. Historical and philosophical perspectives*, Venture, State College, 1988, 291 pp.
- GOTO, Y., «A study of education for leisure», en VV.AA., *VIII Congreso ELRA: Ocio y nueva ciudadanía*, Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, Junio 1992, 9 pp.

- GÓMEZ, C.; IZULAIN, P. & FERNÁNDEZ, P.A., «La formación de animadores socioculturales», en VV.AA., *I Simposio internacional: processos socioculturals i participació*, Ayuntamiento de Mallorca, Mallorca, Mayo 1989.
- GÓMEZ-BEZARES, F., «La gestión de los centros de ocio», en EQUIPO DE INVESTIGACIÓN EN OCIO, *El ocio como factor de transformación humana y espacial en el área metropolitana de Bilbao*, Universidad de Deusto, Bilbao, Marzo 1991, pp. 140-153.
- GONZÁLEZ, F., *Educación en el deporte: educación en valores desde la educación física y la animación deportiva*, CCS, Madrid, 2001, 164 pp.
- GONZÁLEZ TURRADO, M.B., *El tiempo de ocio de los jóvenes de hoy: una vía para su desarrollo integral*, Investigación Fin de Máster. Máster de Gestión de Ocio. Especialidad en Educación del Ocio. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 1993 (Inédito), 92 pp.
- GREEN, J., «Urban orienteering: an opportunity to in a functional community environment», en *Parks & Recreation*, vol. 31, núm. 5, Mayo 1996, pp. 44-48.
- GROS SALVAT, B. & AGUAYOS, J., *Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1998 132 pp.
- GROSSMAN, A., «Rights of citizenship: equality and freedom for people with HIV/AIDS through leisure», en VV.AA., *VIII Congreso ELRA: Ocio y nueva ciudadanía*, Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, Junio 1992, pp. 357-368.
- GUSHIKEN, T.T.; TREFTZ, J.L.; PORTER, G.H. & SNOWBERG, R.L., «The development of a leisure education program for cardiac patients», en *Journal of Expanding Horizons in Therapeutic Recreation*, núm. 1, 1986, pp. 67-72.
- GUTIÉRREZ RUEDA, L., *Métodos para la animación sociocultural*, CCS, Madrid, 1999, 287 pp.
- GUTIÉRREZ ZULUAGA, I., *Cómo formar para la animación cultural*, Universidad de Valencia, Valencia, 1982, 128 pp.
- HAGAN, L.P.; GREEN, F.P. & STARLING, S., «Addressing stress in caregivers of older adults through leisure education», en *Annual in Therapeutic Recreation*, vol. 7, 1997-1998, pp. 42-51.
- HALL, M.C., «Tourism education in Australia», en *Annals of Tourism Research*, vol. 19, núm. 1, 1992.
- HAVENS, M.D., «Special education out-of-doors», en *The Bradford Papers*, vol. 1, 1980, pp. 67-69.
- HAWKINS, B.A.; MAY, M.E. & ROGERS, N.B., *Therapeutic activity intervention with the elderly: foundations and practices*, Venture, State College, 1996, 376 pp.

- HECKATHORN, J., «Leisure education as part of the team approach to the rehabilitation of the stroke patient», en *Expanding Horizons in Therapeutic Recreation*, vol. 7, 1979, pp. 137-152.
- HENDERSON, K.A. *et al.*, *Introduction to recreation and leisure services*, Venture, State College, 2001, 8.^a ed., 440 pp.
- HENZ, H., *Tratado de Pedagogía sistemática*, Herder, Barcelona, 1976, 619 pp.
- HERNÁNDEZ, J., «Bases para la integración deportiva de los discapacitados. Perspectiva educativa», en *Revista Española de Educación Física y Deportes*, vol. 1, núm. 2, Abril 1994. pp. 12-19.
- HERNANDO SANZ, M.A. & MARTÍN GONZÁLEZ, M.T., *Planificación y diseño de proyectos en animación sociocultural*, Sanz y Torres, Madrid, 2000, 292 pp.
- HERRERA MENCHÉN, M.M.; CHAVES GUTIÉRREZ, J.R. (col.) & GONZÁLEZ IBAR, M. & LONGÁS, J., *Cómo organizar y gestionar una entidad de animación sociocultural*, Narcea, Madrid, 1992, 208 pp.
- HOGUE, G.; DATTILO, J. & WILLIAMS, R., «Effects of leisure education on perceived freedom in leisure of adolescents with mental retardation», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 23, núm. 4, 1999, pp. 320-332.
- HOLDNAK, A. & HOLLAND, S.M., «Tourism: vacationing to learn», en *Parks & Recreation*, vol. 31, núm. 9, Septiembre 1996, pp. 73-76.
- HOWARD, G.K., «Recreation for deaf-blind - A new direction», en *Expanding Horizons in Therapeutic Recreation*, vol. 3, 1976, pp. 53-59.
- IBAR, M. & LONGÁS, J., *Cómo organizar y gestionar una entidad de animación sociocultural*, Narcea, Madrid, 1992, 206 pp.
- ITURRIOZ OSTOLAZA, J., *La animación sociocultural penitenciaria y su posibilidad de aplicación a través del voluntariado social*, Tesina, Facultad de Sociología. Universidad de Deusto, Bilbao, 1994 (Inédito), 135 pp.
- JACAVENDA-RADIC, N., «Can we speak about leisure andragogy as a new scientific discipline?», en VEAL, A.J.; JONSON, P.; CUSHMAN, G. & WLRA, *Leisure and tourism: social and environmental change*, vol. 2, Centre for Leisure and Tourism Studies, University of Technology, Sydney, Julio 1991, pp. 332-336.
- JORNADAS UNISPORT SOBRE ANIMACIÓN DEPORTIVA, *Séptimas Jornadas Unisport sobre animación deportiva*, Instituto Andaluz del Deporte, Málaga, 1992, 107 pp.
- JOSWIAK, F.K., *Leisure education: program materials for persons with developmental disabilities*, Venture, State College, 1989, 141 pp.
- JUNG, B., «Free time in cities: some basic aspects of the north-south perspective», en VV.AA., *VI Congreso ELRA: Free time in cities, le temps libre dans les villes*, ELRA, Viena, Marzo 1986, pp. 263-272.

- KACAVENDA-RADIC, N., «Leisure as an andragogic value», en VV.AA., *VIII Congreso ELRA: Ocio y nueva ciudadanía*, Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, Junio 1992, pp. 72-78.
- KAMINSKY, L., «Environmental justice: moving forward in the 1990s», en *Parks & Recreation*, vol. 32, núm. 3, Marzo 1997, pp. 78-87.
- KELLAND, J., *Protocols for recreation therapy programs*, Venture, State College, 1995, 118 pp.
- KELLY, J.R. & FREISINGER, V., *21st century leisure: current issues*, Ally & Bacon, Boston, 2000, 298 pp.
- KLEIBER, D.A., *Leisure experience and human development: a dialectical interpretation*, Basic Books, New York, 1999, 189 pp.
- KNOPE, R.C., *Harmony and convergence between recreation and tourism*. Tourism and leisure: dynamics and diversity, Virginia, 1991, pp. 53-65.
- KRAUS, R., «Tomorrow's leisure: meeting the challenges», en *JOPERD. The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, vol. 65, núm. 4, Abril 1994, pp. 42-48.
- KRINSKY, A., «Therapeutic recreation and the homeless: a clinical case history», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 26, núm. 3, 1992, pp. 53-57.
- KRIEKEMANS, A., «La educación del empleo de los ocios», en *Pedagogía general*, 1973, pp. 516-547.
- KRIPPENDORF, J., *The holiday makers*, Heineman International, Londres, 1992.
- LADRÓN DE GUEVARA, F., *Educación de la danza: proyecto de un centro para niños de 5-8 años*, Investigación Fin de Máster. Máster de Gestión de Ocio. Especialidad en Gestión Cultural. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 1999 (Inédito), 118 pp.
- LANAGAN, D. Y. & DATTILO, J., «Effects of leisure education using different leadership styles on adults with mental retardation», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 23, núm. 4, 1989, pp. 62-72.
- LANGSNER, S.J., «Reasons for participation in continuing professional education: a survey of the NTRS», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 27, núm. 4, 1993, pp. 262-273.
- LARRÍNAGA, V.M., *Ocio y salud mental*, Materiales de trabajo de la II Edición de Tiempos de Ocio, núm. 59, Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 1997 (Inédito) 22 pp.
- LEIFF, J., *Tiempo libre y tiempo para uno mismo*, Narcea, Madrid, 1992, 181 pp.
- LEIGHFIELD, J. «Information technology, education and time for leisure», en *World Leisure & Recreation*, vol. 39, núm. 2, 1997, pp. 4-6.

- LEITNER, M.J. & LEITNER, S.F. et al., *Leisure enhancement. Instructor's manual*, Haworth Press, New York, 1989, 83 pp.
- LEITNER, M.J. & LEITNER, S.F., *Leisure enhancement*, Haworth Press, New York, 1989, 412 pp.
- LESNIK, R., «Die bedeutung der erziehung für die freizeit in Jugoslawien. The role of leisure pedagogy in Yugoslavia», en VV.AA., *V Congreso ELRA: Leisure today and tomorrow*, ELRA, Suecia, 1983, pp. 64-68.
- LEVY, J., «Leisure education: from an age of dominionism to an age of sustainable living», en *World Leisure & Recreation*, vol. 39, núm. 2, 1997, pp. 7-11.
- LEVY, J. & LEVY, M., «Active living Canada in the 21», en *World Leisure & Recreation*, vol. 39, núm. 2, 1997, pp. 4-6.
- LOBO, F., «Programa Construyendo salud para la prevención de las drogodependencias a través del fomento de actividades educativas de carácter complementario» en *Proyecto Hombre*, núm. 32, Diciembre 1999, pp. 82-88.
- LORD, M.A., «Recreation & AIDS: reflections and reaffirmation», en *Parks & Recreation*, vol. 35, núm. 7, Julio 2000, pp. 38-43.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P. & SALAS LARRAZABAL, M., *Formación de animadores y dinámicas de la animación*, Popular, Madrid, 1988, 2.ª ed., 208 pp.
- LÓPEZ MATALLANA, M. & VILLEGAS SALDAÑA, J., *Organización y animación de ludotecas*, CCS, Madrid, 1999, 183 pp.
- LÓPEZ PALANCO, G., *Estrategias y técnicas de animación lectora: programación para profesores y padres*, Escuela Española, Madrid, 1990, 113 pp.
- LÓPEZ QUINTÁS, A., *Estética de la creatividad: juego, arte, literatura*, Cátedra, Madrid, 1977, 464 pp.
- LÓPEZ QUINTÁS, A., *Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora: formación, creatividad y valores*, San Pío X, Madrid, 1984, 157 pp.
- LÓPEZ QUINTÁS, A., *Formación de la juventud en la sociedad actual*, VE, Lima, 1990, 207 pp.
- LÓPEZ QUINTÁS, A., *El conocimiento de los valores: introducción metodológica*, Verbo Divino, Estella, 1992, 140 pp.
- LLOPIS, J.H., «El ocio como situación educativa y rehabilitadora», en VV.AA., *III Jornadas Minusválías: ocio y tiempo libre*, Generalitat de Valencia, Valencia, 1990, pp. 63-65.
- LLULL PEÑALBA, J., *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*, CCS, Madrid, 2001, 2.ª ed., 428 pp.
- LYCKE, E., «The white house band», en VV.AA., *Euroleisurelink Conference Report*, Royal National Institute for the Blind, Great Britain, 1994, pp. 44-47.

- MADARIAGA, A., «Programas de ocio para personas con retraso mental; una aproximación general desde la educación del ocio», en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 165, Enero-Marzo 1996 pp. 111-123.
- MAHON, M.J. & BULLOCK, C.C., «Teaching adolescents with mild retardation to make decisions in leisure through the use of self-control», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 26, núm.1, 1992, pp. 9-26.
- MAHON, M.J. & BULLOCK, C.C., «An investigation of the social support, and leisure: describing the experiences of women with physical disabilities», en *Annual in Therapeutic Recreation*, vol. 4, 1993/1994, pp. 82-95.
- MAHON, M.J. & SEARLE, M.S., «Leisure education: its effect on older adults», en *JOPERD. The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, vol. 65, núm. 4, Abril 1994, pp. 36-41.
- MAÍLLO GARCÍA, A., *La animación socio-cultural*, Acebo, Fuenlabrada, 1979, 160 pp.
- MALKIN, M.J., «Cognitive evaluation of suicidal women: implications for therapeutic recreation intervention», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 25, núm. 1, 1991, pp. 34-49.
- MALLET, R., «Education. The young should be made aware of the natural world», en *European Gardens*, núm. 2, verano 1996, pp. 49.
- MAÑÓS, Q., *Animación estimulativa para personas mayores discapacitadas*, Narcea, Madrid, 1998, 234 pp.
- MARSET MORENO, R., «Peculiaridades del ocio y tiempo libre de las personas con disminución psíquica», en VENTOSA, V.J. & MARSET, R. (coords.), *Integración de personas con disminución psíquica en el tiempo libre*, Madrid, CCS, 2000, pp. 161-170.
- MARTÍ I BOSCH, L., *Por qué el voluntariado*, CCS, Madrid, 2000, 187 pp.
- MARTÍN GONZÁLEZ, A., *Psicología humanística, animación sociocultural y problemas sociales*, Popular, Madrid, 1988, 134 pp.
- MARTÍN GONZÁLEZ, M.T.; DE MIGUEL BADESA, S.; LALANA ARA, P. & MARTÍN GONZÁLEZ, M.T. (coord.), *Génesis y sentido actual de la animación sociocultural*, Sanz y Torres, Madrid, 1999, 260 pp.
- MARTÍN GONZÁLEZ, M.T. & SARRATE CAPDEVILA, M.L., *Evaluación y ámbitos emergentes en animación sociocultural*, Sanz y Torres, Madrid, 1999, 291 pp.
- MARTÍN GONZÁLEZ, M.T. & PÉREZ SERRANO, G., *Animación sociocultural II. La praxis*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1999, 880 pp.
- MARTÍN GONZÁLEZ, M.T. & HERNÁNDO SANZ, M.A., *Planificación y diseño de proyectos en animación sociocultural*, Sanz y Torres, Madrid, 2000, 271 pp.

- MARTÍN GONZÁLEZ, M.T., *Economía social y animación sociocultural*, Sanz y Torres, Madrid, 2000, 305 pp.
- MARTÍN MARTÍN, F. «Agrupaciones juveniles», en QUINTANA CABANAS, J.M. y otros, *Iniciativas sociales en educación informal*, Rialp, Madrid, 1991, pp. 163-186.
- MARTÍNEZ DE MORENTÍN DE GOÑI, J.I., *Pedagogía del ocio y del tiempo libre*, Asociación Centro Unesco de San Sebastián, Diciembre 1993, 36 pp.
- MARTÍNEZ DE MORENTÍN DE GOÑI, J.I., & FERRERAS ORBEGOZO, J.M., *El animador UNESCO tutor en actividades de ocio*, Asociación Centro Unesco de San Sebastián, San Sebastián, 1995, 346 pp.
- MARTÍNEZ DE MORENTÍN DE GOÑI, J.I., *Ocio y tiempo libre. La acción del animador Unesco*, Asociación Centro Unesco de San Sebastián, San Sebastián, 1999, 426 pp.
- MARTÍNEZ GÓMEZ, M., *Educación del ocio y tiempo libre*, Esteban Sanz Martínez, Madrid, 1995, 524 pp.
- MARTÍNEZ NAVARRO, A. «El escultismo», en QUINTANA CABANAS, J.M. y otros, *Iniciativas sociales en educación informal*, Rialp, Madrid, 1991, pp. 131-162.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, S., «El ocio y la educación de personas adultas», en *Boletín ADOZ*, núm. 10, 1996, pp. 15-19.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, S., *La preparación para la jubilación: hacia un auténtico tiempo de ocio*, Investigación Doctorado. Programa Ocio y Potencial Humano. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 1991 (Inédito), 105 pp.
- MARTÍNEZ, P., «Formación de animadores y repercusión en el tiempo libre infantil desde una perspectiva socializadora y educativa», en VV.AA., *I Congreso internacional infancia y sociedad: bienestar y derechos sociales de la infancia*, Madrid, 20-23 de Noviembre de 1989.
- MARTÍNEZ, S. «La educación del ocio del adulto: más allá de la preparación para la jubilación», en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 165, Enero-Marzo 1996, pp. 123-131.
- MATTOS, L.A., *Compendio de didáctica general*, Kapelusz, Buenos Aires, 1971, 413 pp.
- MAYA ÁLVAREZ, P. & CABALLERO TRIGO, J.J., *Pedagogía del ocio y tiempo libre*, Divulgación Dinámica, Sevilla, 2001, 51 pp.
- McFEE & TOMLINSON, A., *Education, sport and leisure: connections and controversies*, Meyer & Meyer, Alemania, 1997, 232 pp.
- McKEEVER, E., «What's age got to do with it? Leisure for the over 50's -an unfulfilled market», en *World Leisure & Recreation*, vol. 34, núm. 1, 1992, pp. 18-22.

- McLAREN, N., «Educational exchange. Greater understanding of different garden cultures», en *European Gardens*, núm. 3, Otoño 1996, pp. 44-47.
- MENCHÉN BELLÓN, F., *Educación para el tiempo libre*, Escuela de padres. Colegio Nuestra Señora de las Maravillas, Unidad Didáctica, núm. 6, 1999, 86 pp.
- MENDÍA GALLARDO, R., *Animación sociocultural de la vida diaria en la tercera edad*, Dirección de Bienestar, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1991, 341 pp.
- MENDÍA, R. & PITARQUE, J.M., *Educación en el tiempo libre*, Instituto Pontificio San Pío X, Salamanca, 1975, 2 vols.
- MERINO FERNÁNDEZ, J.V., *Programas de animación sociocultural: tres instrumentos para su diseño y evaluación*, Narcea, Madrid, 1997, 320 pp.
- MEYER, L.H. & EVANS, I.M., *Nonaversive intervention for behavior problems: a manual for home and community*, Paul H. Brookers, Baltimore, 1989, 208 pp.
- MIGUEL DE LA HUERTA, J.J., *Los centros de día para ancianos: ámbito de intervención para el educador de ocio*, Investigación Fin de Máster. Máster en Gestión de Ocio. Programa de Experto en Educación del Ocio. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 1993 (Inédito), 221 pp.
- MINISTERIO DE CULTURA. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. ESPAÑA, *Animación sociocultural*, Ministerio de Cultura, Madrid, 1980, 417 pp.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, *Animación sociocultural*, Secretaría de Estado de Cultura, Madrid, 1980, 416 pp.
- MOLINA BEDOYA, V.A., «Educación, ocio y cultura», en *Cuadernos de Ocio*, núm. 3, Abril-Junio 1998, pp. 29-32.
- MOODY, J.E., «Audio-visual instructional materials: a new approach to therapeutic recreation education», en *Expanding Horizons in Therapeutic Recreation III*, 1976, pp. 81-84.
- MORATA, M.J., *De la animación sociocultural al desarrollo comunitario, su incidencia en el ocio*, Investigación Doctorado. Programa Ocio y Potencial Humano. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 1996 (Inédito), 173 pp.
- MULLER, J., «A mammoth discovery», en *Parks & Recreation*, vol. 31, núm. 9, Septiembre 1996, pp. 66-70.
- MUNDY, J., «Developing anger and aggression control in youth in recreation and park systems», en *Parks & Recreation*, vol. 32, núm. 3, Marzo 1997, pp. 62-69.
- MUNDY, J. & ODUM, L., *Leisure education: theory and practice*, John Wiley & Sons, New York, 1979, 244 pp.

- MUNDY, J., *Leisure education: theory and practice*, Sagamore, Champaign, 1998, 2.^a ed., 320 pp.
- MUSSELWHITE, C.R., *Juegos adaptados para niños con necesidades especiales*, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO), Madrid, 1990, 268 pp.
- NAHRSTEDT, W., «Leisure education 2000 on search of a concept for leadership training in Europe», en VV.AA., *World Congress in free time, culture and society*, ELRA, Canadá, 1988, 26 pp.
- NAHRSTEDT, W., «Leisure education and leisure studies in Europe after the German Unification: an overview», en VEAL, A.J.; JONSON, P.; CUSHMAN, G. & WLRA, *Leisure and tourism: social and environmental change*, vol. 1, Centre for Leisure and Tourism Studies, University of Technology, Sydney, Julio 1991, pp. 246-250.
- NAHRSTEDT, W., «Identity of the new citizen», en VV.AA., *VIII Congreso ELRA: Ocio y nueva ciudadanía*, Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto, Bilbao, Junio 1992, pp. 8.
- NAHRSTEDT, W., «Leisure education in unified Europe», en VV.AA., *4th European leisure studies, Winter University, conferencias plenarias*, Wageningen, Abril 1993, pp. 32-55.
- NAHRSTEDT, W., «Training personnel for freetime education concepts and directions», en *European Leisure and Recreation Association (ELRA)*, Reading, Primavera 1994, pp. 21-22.
- NAHRSTEDT, W., «Enforced leisure: its implications for leisure education of the unemployed», en *World Leisure & Recreation*, vol. 39, núm. 2, 1997, pp. 15-16.
- NATIONAL RECREATION AND PARK ASSOCIATION, «Standars of practice for therapeutic recreation services», en *NTRS Report*, vol. 19, núm. 4, 1994, pp. 10.
- NAVAR, N., «Leisure education techniques», en *Expanding Horizons in Therapeutic Recreation VIII*, 1981, pp. 116-126.
- NEGLEY, S.K., «Recreation therapy as an outpatient intervention», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 28, núm. 1, 1994, pp. 35-40.
- NELSON, D.A., «Leisure awareness in America», en VEAL, A.J.; JONSON, P.; CUSHMAN, G. & WLRA, *Leisure and tourism: social and environmental change*, vol. 2, Centre for Leisure and Tourism Studies, University of Technology, Sydney, Julio 1991, pp. 359-360.
- NERICI, I.G., *Hacia una didáctica general dinámica*, Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- NEULINGER, J., *The psychology of leisure*, Thomas, Ch., Illinois, 1981, 302 pp.
- NG, D., «Recreation and leisure education - Some international perspectives: a preliminary study», en VEAL, A.J.; JONSON, P.; CUSHMAN, G. &

- WLRA, *Leisure and tourism: social and environmental change*, vol. 1, Centre for Leisure and Tourism Studies, University of Technology, Sydney, Julio 1991, pp. 251-253.
- OBIOLS SUARI, N., *Cómo desarrollar los valores a partir de la literatura*, CEAC, Barcelona, 1998, 160 pp.
- O'DELL, I. & TAYLOR, G.A., «The role of leisure education in Parks and Recreation», en *Parks & Recreation*, vol. 31, núm. 5, Mayo 1996, pp. 14-20.
- OH, S.; CALDWELL, L.L. & OH, S., «An examination of leisure constraints, participation in creative activities and hobbies, and leisure boredom in a sample of Korean adults», en *World Leisure & Recreation*, vol. 43, núm. 2, 2001, pp. 30-38.
- OLSSON, R.H., «A survey of Southeastern therapeutic recreation specialists: philosophy, practice and education», en *Journal of Expanding Horizons in Therapeutic Recreation*, núm. 3, vol. III, 1988, pp. 47-52.
- ORTEGA, J. & LÓPEZ, J.I., *Animación global: un medio para aprender de forma vivencial*, Movimiento Scout Católico, Barcelona, 1995, 112 pp.
- ORTIZ PALACIOS, N., «Aportaciones de la educación del ocio a las personas con discapacidad visual», en SETIÉN, M.L. (coord.), *Ocio, calidad de vida y discapacidad: actas de las cuartas jornadas de la Cátedra de Ocio y Minusvalías*, Colección de Documentos de Estudios de Ocio, núm. 9, Universidad de Deusto, Bilbao, 2000, pp. 111-116.
- ORTIZ, N., *Habilidades sociales de ocio en deficientes visuales*, Investigación Doctorado. Programa Ocio y Potencial Humano. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 1996 (Inédito), 144 pp.
- OWENS, D.B., «Personal development through challenge», en HITZHUSEN, G.L. & GIGSTAD, J.R. (eds.), *Global Therapeutic Recreation I, Selected papers from the 1st International Symposium on Therapeutic Recreation*, University of Missouri, Columbia, 1990, pp. 55-61.
- PAÍS VASCO. ÁREA DE LA JUVENTUD, *Jornadas de animación juvenil*, Servicio de Publicaciones de Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1988, 162 pp.
- PAÍS VASCO. DEPARTAMENTO DE CULTURA Y TURISMO, *Encuentros de animación socio-cultural*, Servicio Central de Publicaciones de Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1987, 172 pp.
- PALMORE, E.B. et al., *Retirement: causes and consequences*, Springer, New York, 1985, 189 pp.
- PARKS & RECREATION, «New and old schools meet in leisure education program», en *Parks & Recreation*, vol. 31, núm. 10, Octubre 1996, pp. 88-95.

- PLACER UGARTE, F., *Animación sociocultural y educación*, Departamento de Cultura. Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1991, 133 pp.
- PEAKER, A., «Arts and disability movement», en HITZHUSEN, G.L. & GIGSTAD, J.R. (eds.), *Global Therapeutic Recreation I, selected papers from the 1st International Symposium on Therapeutic Recreation*, University of Missouri, Columbia, 1990, pp. 62-67.
- PEDRÓ, F., *Ocio y tiempo libre, ¿para qué?*, Humanitas, Madrid, 1984, 132 pp.
- PEIRÓ GREGORI, S., *Educación social especializada y animación sociocultural*, Tat, Granada, 1990, 200 pp.
- PEIRÓ Y GREGORI, S., «Educación de los adultos», en QUINTANA CABANAS, J.M. y otros, *Iniciativas sociales en educación informal*, Rialp, Madrid, 1991, pp. 106-130.
- PEREDA, V., *Educación y desarrollo comunitario*, Materiales de trabajo del Máster en Gestión de Ocio, núm. 107, Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 1997 (Inédito).
- PÉREZ RIOJA, J.A., *Educación para el ocio*, Palabra, Madrid, 1992, 112 pp.
- PÉREZ SERRANO, G., *Animación sociocultural IV: técnicas de trabajo e investigación en animación sociocultural: técnicas de dinamización social*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1995, 320 pp.
- PÉREZ SERRANO, G., *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*, Narcea, Barcelona, 1999, 319 pp.
- PESAVENTO L.; RAYMOND, C. & KELLY, J.R., «Leisure activity patterns of young unemployed inner-city women: implications for leisure educators and providers», en *World, Leisure & Recreation*, vol. 33, núm. 3, 1991, pp. 23-26.
- PETERSON, C.A. & GUNN, S.L., *Therapeutic recreation program design: principles and procedures*, Prentice Hall, New York, 1984, 384 pp.
- PIEPER, J., *El ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid, 1974.
- POLLOWAY, E.A. & PATTON, J.R., *Strategies for teaching learners with special needs*, Macmillan, New York, 545 pp.
- PONCE DE LEÓN ELIZONDO, A. & GARGALLO, E. (coords.), *Reciclo, construyo, juego y me divierto. Una propuesta interdisciplinar para la educación del ocio, el consumo, el medio ambiente y la educación física*, CCS, Madrid, 1999, 280 pp.
- PONCE DE LEÓN ELIZONDO, A. & PÉREZ SERRANO, G., *Tiempo libre y rendimiento académico*, Universidad de La Rioja, Logroño, 1998, 379 pp.
- PUIG, T., *Animación sociocultural : cultura y territorio*, Popular, Madrid, 1992, 3.ª ed., 136 pp.

- PUIG ROVIRA, J.M. & TRILLA BERNET, J., *La pedagogía del ocio*, Laertes, Barcelona, 2000, 2.^a ed., 249 pp.
- QUIJANO-CABALLERO, Ch., «Education in Europe», en *World Leisure & Recreation*, vol. 34, núm. 4, 1992, pp. 25-27.
- QUINTANA CABANAS, J.M. & ÁLVAREZ NÚÑEZ, Q., *Fundamentos de animación sociocultural*, Narcea, Madrid, 1986, 316 pp.
- QUINTANA CABANAS, J.M. y otros, *Iniciativas sociales en educación informal*, Rialp, Madrid, 1991, 415 pp.
- QUINTANA CABANAS, J.M., *Los ámbitos profesionales de la animación*, Narcea, Madrid, 1993, 200 pp.
- QUINTANA CABANAS, J.M., «El tiempo libre como ámbito humano y cultural», en QUINTANA CABANAS, J.M. y otros, *Iniciativas sociales en educación informal*, Rialp, Madrid, 1991, pp. 400-415.
- RACIONERO, L., *Del paro al ocio*, Anagrama, Barcelona, 1983.
- RAINWATER, A.B., «Drug abuse prevention: leisure and recreation», en *Expanding Horizons in Therapeutic Recreation XI*, 1984, pp. 260-273.
- RAINWATER, A.B., *Therapeutic recreation for chemically dependent adolescents and adults: programming and activities*, American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, Estados Unidos, 1992, 198 pp.
- RAMÍREZ, M.S., *Dinámica de grupo y animación sociocultural*, Acebo, Fuenlabrada, 1983, 144 pp.
- RANCOURT, A.M., «An exploration of the relationships among substance abuse, recreation, and leisure for women who abuse substances», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 25, núm. 3, 1991, pp. 9-18.
- RANCOURT, A.M., «Using the behavioral domain model to teach fundamental intervention strategies in therapeutic recreation», en HUMPHREY, F.N. & HUMPHREY, J.H. (eds.), *Recreation: current selected research*, Ams Prees, New York, 1989, pp. 123-143.
- RANCOURT, A.M., «A comprehensive leisure education program with women who abuse substances: conceptual and preliminary aspects», en *Loisir et Société*, vol. 14, núm. 1, 1991, pp. 151-169.
- RERTOLOTTO, M., «Evolution through recreation», en *World Leisure & Recreation*, vol. 34, núm. 3, 1992, pp. 20-21.
- RETOLAZA AVALOS, J.L., «Análisis de la demanda de formación para el ocio,» en EQUIPO DE INVESTIGACIÓN EN OCIO, *El ocio como factor de transformación humana y espacial en el área metropolitana de Bilbao*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1991, pp. 88-112.
- RIBBING, L. & SVANBERG-HÄRD, H., «Recreation and leisure-education in Sweden», en VV.AA., *VI Congreso ELRA: Free time in cities, le temps libre dans les villes*, ELRA, Viena, Marzo 1986, pp. 228-232.

- RODRÍGUEZ LARRAURI, M., *Modelo para el diseño de un equipamiento cultural: la escuela histórico-geográfica Torre Etxaburu. Una experiencia de educación formal mediante el ocio*, Investigación Doctorado. Programa Ocio y Potencial Humano. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 1992 (Inédito), 105 pp.
- ROBERTSON, B., «The role and meaning of leisure education in middle adulthood», en *World Leisure & Recreation*, vol. 37, núm. 1, 1995, pp. 28-29.
- ROBERTSON, B.J., «The leisure education of incarcerated youth», en *World Leisure & Recreation*, vol. 43, núm. 1, 2001, pp. 20-29.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, E., *Tiempo libre y actividades extraescolares*, Anaya, Madrid, 1982.
- ROLAND, C.C., «Adventure education with people who are disabled», en *The Bradford Papers*, vol. 2, 1982, pp. 39-51.
- ROMERO, H. (col.), *El desarrollo de procesos: acción socioeducativa desde la perspectiva de la animación sociocultural*, Robinia, Sevilla, 2001, 305 pp.
- RUIZ DÍEZ, I., *Propuesta para mejorar el programa de ocio de la Asociación de Dañados Cerebrales de Navarra*, Investigación Fin de Máster. Máster de Gestión de Ocio. Especialidad en Gestión Cultural. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 2000 (Inédito), 114 pp.
- RUSKIN, J. & SIVAN, A., *Leisure education: towards the 21st century: proceedings of the International Seminar of the World, Leisure and Recreation (WLRA), Commission on Education, (Jerusalem, 2-4 Aug., 1993)*, Brigham Young University, Utah, 1995, 289 pp.
- RUSKIN, H., «Marketing leisure services», en VV.AA., *VI Congreso ELRA: Free time in cities, le temps libre dans les villes*, ELRA, Viena, Marzo 1986, pp. 186-188.
- RUSKIN, H., «Health promotion through leisure agencies: an Israeli model», en *World Leisure & Recreation*, vol. 34, núm. 4, 1992, pp. 34-41.
- SABLE, J.; POWELL, L. & GRAVINK, J., «Notheast passage: strengthening the empowerment process», en *Journal of Leisurability*, vol. 24, núm. 1, Winter 1997, pp. 30-35.
- SÁEZ CARRERAS, J., *Tercera edad y animación sociocultural*, Dykinson, Madrid, 1997, 184 pp.
- SALA, M.E., «El ocio como situación educativa y rehabilitadora», en VV.AA., *III Jornadas Minusválías: ocio y tiempo libre*, Generalitat de Valencia, Valencia, 1990 pp. 37-43.
- SAN GÓMEZ DE SEGURA, Z., *Proyecto gauekoak: un nuevo modelo de intervención en el ocio nocturno juvenil de Vitoria-Gasteiz*, Investiga-

- ción Fin de Máster. Máster de Gestión de Ocio. Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, 2001 (Inédito), 93 pp.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A., *La animación socio-cultural*, CCS, Madrid, 1987, 144 pp.
- SANTOS PASTOR, M.; SICILIA CAMACHO, A. & ARRIBAS CUBERO, H., *Actividades físicas extraescolares: una propuesta alternativa*, INDE, Barcelona, 1998, 168 pp.
- SCURATI, S., *L'educazione extraescolastica probleme e propective*, La Scuola, Brescia, 1986.
- SCURATI, C., «Identidad y prospectiva de la educación extraescolar», en QUINTANA CABANAS, J.M. y otros, *Iniciativas sociales en educación informal*, Rialp, Madrid, 1991, pp. 62-77.
- SCHLEIEN, S.J. & HORNFELDT, D.A. et al., «Integration and environmental/outdoor education: the impact of integrating students with severe developmental disabilities on the academic performance of peers without disabilities», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 28, núm. 1, 1994, pp. 25-34.
- SCHLEIEN, S.J. & MEYER, L.H., «Community-based recreation programs for persons with severe developmental disabilities», en POWERS, M.D. (ed.), *Expanding systems of service delivery for persons with developmental disabilities*, Paul H. Brookes., Baltimore, 1988, pp. 93-112.
- SCHLEIEN, S.J.; MCAVOY, L.H.; LAIS, G.J. & RYNDERS, J.E., *Integrated outdoor education and adventure programs*, Sagamore, Champaign, 1993, 275 pp.
- SEARLE, M.S. & MAHON, M.J., «The effects of a leisure education program on selected social-psychological variables: a three month follow-up investigation», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 27, núm. 1, 1993, pp. 9-21.
- SEARLE, M.S.; MAHON, M.J.; ISO-AHOLA, S.E.; SDROLIAS, H.A. & VAN DYCK, J., «Enhancing a sense of independence and psychological well-being among the elderly: a field experiment», en *Journal of Leisure Research*, vol 27, núm. 2, 1995, 1995, pp. 107-124.
- SEARLE, M.S.; MAHON, M.J.; ISO-AHOLA, S.E.; SDROLIAS, H.A. & VAN DYCK, J., «Examining the long term effects of leisure education on a sense of independence and psychological well being among elderly», en *Journal of Leisure Research*, vol. 30, núm. 3, 1998, pp. 331-340.
- SENET SÁNCHEZ, J.M., *Animación y pedagogía del tiempo libre*, Edetania, Valencia, 1998, 372 pp.
- SHEA, T.M., «Behavior management and outdoor education», en *The Bradford Papers*, vol. 2, 1982, pp. 16-38.

- SIMPSON, C., «Women and recreation research from down under. A summary», en *World Leisure and Recreation*, vol. 33, núm. 3, Fall 1991, pp. 19-22.
- SIMS, M. & GREY, S., *The Community Convection*, National Recreation and Park Association, Virginia, 1992, 156 pp.
- SIVADON, P. & FERNÁNDEZ-ZOILA, A., *Tiempo de trabajo, tiempo de vivir. Psicopatología de sus ritmos*, Herder, Barcelona, 1987.
- SIVAN, A., «Recent developments in leisure education», en *World Leisure & Recreation*, vol. 39, núm. 2, 1997.
- SIVAN, A. & RUSKIN, H., «Successful models for leisure education in Israel», en *World Leisure & Recreation*, vol. 39, núm. 2, 1997, pp. 39-40.
- SIVAN, A. & RUSKIN, H., *Leisure education, community development and population with special needs*, Cabi, Wallingford, 2000, 216 pp.
- SIVAN, A., «The role of schools as leisure agents in modern society», en VV.AA., *VIII Congreso ELRA: Ocio y nueva ciudadanía*, Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, Junio 1992, pp. 116-123.
- SMITH, T.E., «The sunrise model for outdoor education and outdoor therapy», en *The Bradford Papers*, vol. I, 1980, pp. 9-19.
- SMITH, T.E., «Self-concept, special populations and outdoor therapy», en *The Bradford Papers*, vol. 2, 1982, pp. 1-15.
- SMITH, V.R., «Leisure education action project: freetime control and greater leisure enjoyment for the disabled», en TOMLINSON, A., *Leisure and the quality of life: themes and issues*, Leisure Studies Association, Eastbourne, 1991, pp. 31-39.
- SPECIAL OLYMPICS ESPAÑA; FEAPS & INSTITUTO NACIONAL DE ASUNTOS SOCIALES, *Congreso europeo: Deporte y discapacidad psíquica. Special Olympics*, Instituto Nacional de Asuntos Sociales, Madrid, 1995, 133 pp.
- STANDEVEN, J.; HARDMAN, K. & FISHER, D., *Sport for all into the 90's*, Meyer & Meyer, Alemania, 1991, 333 pp.
- STEBBINS, R., *Amateurs, professionals, and serious leisure*, McGill-Queen's University Press, Montreal, 1992, 171 pp.
- STEBBINS, R., «Educating for serious leisure: leisure education in theory and practice», en *World Leisure & Recreation*, vol. 41, núm. 4, 1999, pp. 14-20.
- STEBBINS, R., *New directions in the theory and research of serious leisure*, Edwin Mellen, Lewiston, 2001, 194 pp.
- STENSRUD, C., «The roving recreation specialist in transitional living settings», en *Parks & Recreation*, vol. 31, núm. 5, Mayo 1996, pp. 62-65.

- STUART, D.A. & BULLOCK, R.J., «A window to life experiences: Michigan school for the blind-camp Thusmeheta», en *The Bradford Papers*, vol. 2, 1982, pp. 90-108.
- STUMBO, N.J., «Evaluation of the 1981 institute on innovations in camping and outdoor education with persons who are disabled», en *The Bradford Papers*, vol. 2, 1982, pp. 113-115.
- STUMBO, N.J. & THOMPSON, S., *Leisure education: a manual activities and resources*, Venture, State College, 1988, 462 pp.
- STUMBO, N., *Leisure education II: more activities and resources*, Venture, State College, 1992, 428 pp.
- STUMBO, N.J. et al., «Social skills instruction through commercially available resources», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 29, núm. 1, 1995, pp. 30-55.
- STUMBO, N., *Leisure education III: more goal-oriented activities*, Venture, State College, 1997, 381 pp.
- STUMBO, N.J., *Leisure education IV: activities for individuals with substance addictions*, Venture, State College, 1998, 405 pp.
- STUMBO, N.J., *Intervention activities for at-risk youth*, Venture, State College, 1999, 340 pp.
- SUE, R., *El ocio*, Fondo de Cultura Económica, México, 1981, 167 pp.
- TABARES FERNÁNDEZ, J.F. & MOLINA BEDOYA, V.A., «El ocio: un encuentro con el ser humano», en *Cuadernos de Ocio*, núm. 2, Enero-Marzo 1998, pp. 27-32.
- THOMPSON, M.G., «Including children with disabilities in outdoor education and camping programs», en *The Bradford Papers*, vol. 2, 1982, pp. 109-112.
- TILLER, C.; HARRIS, J. & NASSAUER, S., *Branching out: arts education as a catalyst for change*, Royal National Theatre, London, 1997, 44 pp.
- TOMLINSON, A., *Leisure and the quality of life: themes and issues*, Leisure Studies Association, Eastbourne, 1991, 101 pp.
- TRIGO AZA, E., «Juventud, ocio y educación» en VV.AA., *XII Congreso mundial de sociología*, Madrid, Julio 1990, pp. 1-8.
- TRIGO AZA, E., «El juego, un elemento básico en la educación multicultural», en VV.AA., *Congreso Internacional de educación multicultural*, Ceuta, Noviembre 1991, pp. 1-11.
- TRIGO AZA, E., «Ofertas y demandas en el tiempo libre de los jóvenes de Galicia» en VV.VV., *Tiempo libre*, Publicación oficial del Centro de Estudio del Tiempo Libre, vol. 5, núm. 1, 1991, pp. 1-6.
- TRIGO AZA, E., «Estrategias de futuro para un ocio creativo», en VV.AA., *VIII Congreso ELRA: Ocio y nueva ciudadanía*, Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto, Bilbao, Junio 1992, pp. 135-141.

- TRILLA, J., *La educación fuera de la escuela*, Planeta, Barcelona, 1985, 192 pp.
- TRILLA BERNET, J., *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Anthropos, Barcelona, 1993, 220 pp.
- TRILLA, J., «Animación sociocultural y educación en el tiempo libre», en PETRUS, A. (coord.), *Pedagogía social*, Ariel, Barcelona, 1997, pp. 148-151.
- TRILLA BERNET, J., *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*, Ariel, Barcelona, 1998, 377 pp.
- TRILLA, J.; GROS SALVAT, B. (col.); LÓPEZ PALMA, F. (col.) & MARTÍN GARCÍA, M.J. (col.), *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*, Ariel, Barcelona, 1998, 3.ª ed., 280 pp.
- TRILLA BERNET, J., «Perspectivas educativas del ocio para el siglo XXI», en *Proyecto Hombre*, núm. 32, Diciembre 1999, pp. 8-13.
- URRUTIA, V.; VICENTE, J.A. & CENTENO, G., «La oferta comunitaria de actividades de tiempo libre: situación actual. Evolución», en GOBIERNO VASCO, DEPARTAMENTO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (ed.), *Integración de personas con minusvalía en actividades de tiempo libre*, Vitoria-Gasteiz, 1990, pp. 79-95.
- UCAR MARTÍNEZ, X., *El teatro en la animación sociocultural: técnicas de intervención*, Diagrama, Madrid, 1992, 148 pp.
- UCAR MARTÍNEZ, X., *La animación sociocultural*, CEAC, Barcelona, 1992, 159 pp.
- UNIVERSIDAD DE CANTABRIA. ICE, *Educación de adultos y animación sociocultural*, Universidad de Cantabria. Instituto de Ciencias de la Educación, Santander, 1990, 250 pp.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (ed.), *Investigación en la animación socio-cultural*, Madrid, 1990, 548 pp.
- VAREA, J.L. & ALBA, J., *El tiempo libre de los hijos*, EUNSA, Barañain, 1980, 199 pp.
- VEECH, R.L. & TUTTOILMONDO, A.S., «Leisure counseling: as applied approach in mental health», en *Expanding Horizons in Therapeutic Recreation*, vol. 7, 1979, pp. 95-111.
- VEGA MORENO, M.C., *La animación sociocultural en el ámbito rural*, Celeste, Madrid, 1997, 230 pp.
- VENTOSA PÉREZ, V.J., *La animación sociocultural en el Consejo de Europa: una estrategia para la democracia*, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1988, 50 pp.
- VENTOSA PÉREZ, V.J., *Evaluación de la animación sociocultural: guía de orientación para animadores*, Popular, Madrid, 1992, 159 pp.
- VENTOSA PÉREZ, V.J., *Educación social, animación e instituciones*, CCS, Madrid, 1992, 125 pp.

- VENTOSA PÉREZ, V.J., *La animación en centros escolares*, CCS, Madrid, 1992, 175 pp.
- VENTOSA PÉREZ, V.J., *Fuentes de la animación sociocultural en Europa*, Popular, Madrid, 1993, 206 pp.
- VENTOSA PÉREZ, V.J., *Guía de recursos para la animación*, CCS, Madrid, 1995, 2.^a ed., 198 pp.
- VENTOSA PÉREZ, V.J., *Manual del monitor de tiempo libre*, Escuela de Animación, CCS, Madrid, 1998, 452 pp.
- VENTOSA PÉREZ, V.J., *Expresión musical, educación y tiempo libre: música y canciones para la animación y el tiempo libre*, CCS, Madrid, 1999, 168 pp.
- VENTOSA PÉREZ, V.J., *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*, CCS, Madrid, 2001, 192 pp.
- VICHÉ GONZÁLEZ, M., *Animación sociocultural y educación en el tiempo libre*, Víctor Orenga, Valencia, 1987, 144 pp.
- VICHÉ GONZÁLEZ, M., *Una pedagogía de la cultura: la animación sociocultural*, Certeza, Zaragoza, 1999, 183 pp.
- VILLA BRUNED, J., *La animación de grupos*, Escuela Española, Madrid, 1998, 163 pp.
- VILLEGAS, J. & IGLESIAS, J.C., (coords.), *Animación y libros: ferias y exposiciones creativas en torno al libro*, CCS, Madrid, 1997, 188 pp.
- VINK, G., «Discussion group impression», en VV.AA., *V Congreso ELRA: Leisure today and tomorrow*, ELRA, Suecia, 1983, pp. 54-55.
- VINK, G., «Leisure education at school», en VV.AA., *V Congreso ELRA: Leisure today and tomorrow*, ELRA, Suecia, 1983, pp. 49-52.
- VOPEL, K.W., *Juegos de interacción para adolescentes, jóvenes y adultos. Relaciones interpersonales, feedback, cooperación, roles*, CCS, Madrid, 1998, 192 pp.
- VV.AA., *Vida escolar*, Número monográfico sobre actividades extraescolares, núm. 172-173, 1995.
- VV.AA., *XII Seminario interuniversitario de pedagogía social*, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto, Bilbao, Septiembre 1997.
- WEBER, E., *El problema del tiempo libre: estudio antropológico y pedagógico*, Editora Nacional, Madrid, 1969, 479 pp.
- WEHMAN, P. & SCHELEIEN, S., *Leisure programs for handicapped persons: adaptation, techniques, and curriculum*, Pro, Texas, 1981, 266 pp.
- WEILER, B., «The tour leader: that special ingredient in special interest tourism», en VEAL, A.J.; JONSON, P.; CUSHMAN, G. & WLRA, *Leisure and tourism: social and environmental change*, vol. 3, Centre for Leisure and Tourism Studies, University of Technology, Sydney, 1991, pp. 587-691.

- WERTHEIMER, A., «Ocio. Un documento para debate. CMH» en GOBIERNO VASCO, DEPARTAMENTO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (ed.), Integración de personas con minusvalía en actividades de tiempo libre, Servicio de Publicaciones de Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1990, pp. 217-237.
- WILKINGS, N.O., «Overtime is better than sudden death», en *Parks & Recreation*, vol. 32, núm. 3, Marzo 1997, pp. 54-61.
- WILLIAMS, R. & DATTILO, J., «Effects of leisure education on choice making, social interaction, and positive affect of young adults with mental retardation», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 31, núm. 4, 1997, pp. 244-258.
- WITT, P.A., «Buckpassing, blaming or benevolence: a leisure education/leisure counseling perspective», en GOODALE, T.L. & WITT, P.A. (eds.), *Recreation and leisure: issues in an era of change*, Venture, State College, 1991, pp. 307-316
- WOLANSKA, T., «Education for physical recreation in the family», en VV.AA., *V Congreso ELRA: Leisure today and tomorrow*, ELRA, Suecia, 1983, pp. 30-31.
- WORLD LEISURE RECREATION ASSOCIATION (WLRA), «WLRA International charter for leisure education», en *World Leisure & Recreation*, vol. 36, núm. 2, 1994, 15 pp.
- WORLD LEISURE RECREATION ASSOCIATION (WLRA), «WLRA International position statement on leisure education and youth at risk», en *Leisure Sciences*, vol. 23, núm. 3, July-September 2001, pp. 201-207.
- WUERCH, B.B. & VOELTZ, L.M., *Longitudinal leisure skills for severely handicapped learners*, Paul H. Brookes, Baltimore, 1982, 236 pp.
- XERAIS DE GALICIA (ed.), *Animación á lectura*, Vigo, 1996, 36 pp.
- ZAWADZDA, A., «Leisure of the Polish child-citizen of new Europe», en VV.AA., *VIII Congreso ELRA: Ocio y nueva ciudadanía*, Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto, Bilbao, Junio 1992, pp. 411-415.
- ZOERINK, D.A. & LAUENER, K., «Effects of a leisure education program on adults with traumatic brain injury», en *Therapeutic Recreation Journal*, vol. 25, núm. 3, 1991, pp. 19-28.

Otras referencias

A continuación se presenta otro breve listado de referencias bibliográficas que en el período de elaboración de esta publicación han sido registradas por ADOZ, Centro de Documentación y Re-

cursos en Ocio y que consideramos significativas para las personas interesadas en la Educación del Ocio.

- APARICIO SÁNCHEZ, M., *Aire libre, un medio educativo: pedagogía, técnicas y experiencia*, CCS, Madrid, 1999.
- BABCOCK, D.E. & MILLER, M.A., *Client education: theory and practice*, Mosby, St. Louis, 1994.
- BULLOCK, C.C. & MAHON, M.J., *Introduction to recreation services for people with disabilities: a person-centered approach*, Sagamore, Champaign, 1997.
- COLEMAN, D. & ISO-AHOLA, S.E., «Leisure and health: the role of social support and self-determination», en *Journal of Leisure Research*, 25(2), 1993, pp. 111-128.
- CORREA, S., *Trabajo desde la educación no formal con preadolescentes: experiencias en municipios de la Comunidad Autónoma de Madrid*, Comunidad Autónoma, Consejería de Educación, Madrid, 2001.
- DATTILO, J., *Leisure education specific programs*, Venture, State College, 2000.
- DATTILO, J.; KLEIBER, D. & WILLIAMS, R., «Self-determination and enjoyment enhancement: a psychologically-based service delivery model for therapeutic recreation», en *Therapeutic Recreation Journal*, núm. 32, 1998, pp. 258-271.
- DATTILO, J. & WILLIAMS, R., «Leisure education», en DATTILO, J. (ed.), *Facilitation techniques used in therapeutic recreation*, Venture, State College, 2000, pp. 165-190.
- ISO-AHOLA, S.E., *The social psychology of leisure and recreation*, Wm. C. Brown, Dubuque, 1981.
- ISO-AHOLA, S.E., «Motivational foundations of leisure», en JACKSON, E.L. & BURTON, T.L. (eds.), *Leisure studies: prospects for the twenty-first century*, Venture, State College, 1999, pp. 35-51.
- KLAPP, O., *Overload and boredom*, Greenwood, New York, 1986.
- KRAUS, R., *Recreation and leisure in modern society*, Jones and Bartlett, Boston, 2001.
- MANNELL, R.C., «Personality in leisure theory: the self-as-entertainment construct», en *Society and leisure*, 7, 1984, pp. 229-242.
- PETERSON, C.A. & STUMBO, N.J., *Therapeutic recreation program design: principles and procedures*, Allyn & Bacon, Needham Heights, 2000.
- PIEPER, J., *Leisure, the basis of culture*, Pantheon Books, New York, 1952.
- RAGHEB, M.G. & MERYDITH, S.P., «Development and validation of a multidimensional scale measuring free time boredom», en *Leisure Studies*, 20, 2001, pp. 41-59.

- RUSKIN, H. & SIVAN, A., «Goals, objectives and strategies in school curricula in leisure education», en RUSKIN, H. & SIVAN, A. (eds.), *Leisure education: toward the 21st century. Proceedings of the International Seminar of the World Leisure and Recreation (WLRA) Commission on Education, Jerusalem (2-4, 1993)*, 1995.
- WEHMEYER, M.L., «Self-determination as an educational outcome: why is it important to children, youth and adults with disabilities?», en SANDS, D.J. & WEHMEYER, M.L. (eds.), *Self-determination across the life span: independence and choice for people with disabilities*, Paul H. Brookes, Baltimore, 1996, pp. 15-34.

Documentos de Estudios de Ocio

Esta publicación recoge algunas de las aportaciones presentadas en el área de Educación del 6.º Congreso Mundial de Ocio, *Ocio y Desarrollo Humano*, celebrado en Bilbao en Julio de 2000 y organizado conjuntamente por la Universidad de Deusto y la Asociación Mundial de Ocio y Recreación. Está estructurada en cuatro partes: en la primera de ellas, Hilell Ruskin, Manuel Cuenca y Atara Sivan establecen un marco de referencia para la educación del ocio. En la segunda, Douglas Kleiber, William Faché, Ignacio Gómez y Silvia Martínez reflexionan sobre la educación del ocio, el desarrollo y el aprendizaje. Beneficios del ocio y educación es el epígrafe bajo el que se recogen, en tercer lugar, las propuestas de Joseph Levy, Steven Albrechtsen, Brenda A. Robertson y Rita Sever. Finalmente, el libro se completa con una extensa y exhaustiva revisión bibliográfica sobre educación del ocio realizada por Yolanda Lázaro y M.ª Jesús Monteagudo. Todas ellas son aportaciones valiosas que, desde un enfoque internacional e interdisciplinar, apuestan por el desarrollo integral de la persona.



Working together to improve the quality of life for all
Trabajando juntos para mejorar la calidad de vida de todos
Denon bizi kalitate hobetzeko elkar lanean



Universidad de Deusto

.....