

Educación y Ocio
Red Estatal de Ciudades Educadoras
Red Temática Ocio y Educación 2005-2009

Primera edición: Abril 2009

Coordinación: Servicio de Educación
Ayuntamiento de Zaragoza
C/. Miguel Servet, 57
50013 Zaragoza
Teléfono 976 72 40 00
Fax 976 72 40 08
educacion@zaragoza.es

© De los textos: Autores y Editoriales señalados

Diseño y maquetación: Aisa Publicidad, S. L.

Imprime: Isac Artes Gráficas, S. L.

Depósito legal: Z-1.818/2009

Educación y Ocio

Red Estatal de Ciudades Educadoras

Red Temática Ocio y Educación 2005-2009



ZARAGOZA, 2009



Las ciudades del siglo XXI han pasado a ser la concreción más visible de los cambios sociales y culturales de una sociedad en continua transformación, donde no sólo importa la cantidad de los servicios disponibles sino también su calidad y donde los ciudadanos pueden ejercer de manera inmediata sus derechos cívicos y sus legítimas aspiraciones de desarrollo personal, cultural y social.

La ciudad no sirve sólo para vivir o trabajar, más bien es el espacio de encuentro donde las interacciones ciudadanas permiten una convivencia y un enriquecimiento mutuo, que va más allá de la simple coexistencia. Los valores de participación, tolerancia, respeto y visión colectiva hacen de nuestras ciudades un entorno idóneo para el disfrute, el aprendizaje y el desarrollo de todos nuestros potenciales individuales y colectivos.

Por ello, me congratulo del trabajo aquí presentado, porque la colaboración de casi una veintena de ciudades pertenecientes a la Red Estatal de Ciudades Educadoras, unidas por el paradigma de *la ciudad educa*, ha posibilitado el trabajo en un área como el ocio y el tiempo libre y sus facetas educativas, de enorme transcendencia ciudadana y que, a los responsables políticos nos compete dar alternativas públicas, sostenibles y accesibles para todos los ciudadanos.

Una persona comprometida y formada en actitudes y valores ciudadanos, sin duda desarrollará comportamientos cívicos en su vida privada y pública, y nuestras calles y plazas se convertirán en espacios para un ocio sano y una convivencia lúdica, donde sean posibles la solidaridad y el aprendizaje mutuo. Por consiguiente, una apuesta decidida por una educación para el ocio, como garantía de unos ciudadanos más libres y responsables, hacen de este trabajo una aportación necesaria que animo a todos a compartir.

Juan Alberto Belloch Julbe
Alcalde de Zaragoza

ÍNDICE

Preámbulo	9
Ocio, Educación y Ciudad	13
Marco teórico	
Textos de referencia sobre Ocio y Educación	21
Carta Internacional para la educación del Ocio de la WRLA	23
Informe al Club de Roma. Botkin, J., Elmandjra, M. y Malitza, M.	33
Carta Internacional del Ocio de la WRLA	43
Pedagogía del Ocio. Puig, J.M. y Trilla, J.	47
Educación en el tiempo libre. Barriga, J.	55
Pasado, presente y futuro de la Educación en el municipio. Peiro, J.	61
Ponencias presentadas en el desarrollo del grupo	83
El Ocio y el Tiempo Libre en el contexto de las Ciudades Educadoras. Jacinto Montenegro	85
El Ocio Educativo en la Ciudad. Javier Peiro	103
Ludoteca Municipal de Alcobendas. María Aguirre	127
Mesas redondas con A. Abad y J. Trilla	141
Marco metodológico	145
Documento referente de planificación. Luisa Milián	147
Evaluación de programas educativos. Joan Ballesté	163
Evaluación de proyectos de educación en el tiempo libre. PRODEVA TL2. Joaquín Barriga	173
Propuestas y conclusiones del grupo	193
Glosario de términos de ocio educativo	201
Bibliografía de Ocio Educativo	209
Relación de páginas web municipales sobre Ocio Educativo	217

PREÁMBULO

La Red Temática

En el 7º encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE), celebrado en Gijón (Asturias) del 9 al 11 de noviembre de 2005, se acordó constituir el grupo «Ocio y Educación» con el propósito de trabajar en los siguientes objetivos:

- Analizar los conceptos de **Ocio y Educación** en los contextos de nuestras ciudades y del inicio del siglo.
- Intercambiar las experiencias y programas desarrollados hasta ahora.
- Estudiar los distintos parámetros educativos aplicados al ocio y al tiempo libre: por edad, aprendizaje a lo largo de toda la vida, educación y formación continua, iniciativa privada e iniciativa pública, educación para el ocio, educación, ocio y nuevas tecnologías, etc.
- Proponer líneas de trabajo futuras para una adecuación a los entornos educativos actuales
- Aportar una metodología de trabajo. instrumentos de medición, indicadores de calidad, etc.
- Inventariar las actuaciones educativas ,orientadas al ocio de los ciudadanos, que desarrollan nuestros Ayuntamientos tanto aquellas que entran dentro de sus competencias como aquellas otras que las amplían.
- Hacer evidentes aquellas otras actuaciones municipales en el ocio, que no siendo intencionalmente educativas conllevan consecuencias educativas.

Con posterioridad, en el 8º encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras celebrado en esta ocasión en Donostia/San Sebastián, del 28 al 30 de marzo de 2007, se acordó continuar con este grupo de trabajo, en orden a profundizar en la programación, desarrollo y evaluación del ocio educativo desde las administraciones públicas. En esta segunda fase del grupo se ha incrementado el número de ayuntamientos implicados, pasando de los siete iniciales de 2005, hasta los doce del 2008. El recorrido de la presente Red Temática culmina con la presentación de conclusiones en el 9º encuentro RECE a celebrar en Granollers (Barcelona) en mayo de 2009, mediante la publicación de los trabajos elaborados por el grupo.

La presente publicación

El texto que ahora presentamos pretende ser una guía teórico-práctica de programación de ocio educativo en los entornos de la administración local. La perspectiva con la que se ha preparado responde a satisfacer necesidades prácticas a la hora de enfrentarse a programar y diseñar actividades de ocio educativo, y está enfocada primordialmente a la casuística y experiencia de la administración local.

Para ello hemos diseñado esta publicación preguntándonos en primer lugar qué es el Ocio o, al menos, qué es lo que debemos de entender por ello al afrontar estos trabajos, todo ello bajo el prisma del articulado de la Ciudad Educadora.

El libro está estructurado en tres grandes apartados. Una primera parte introductoria, en la que trataremos de relacionar los tres conceptos principales que subyacen en el tratamiento de esta materia, y que son: Ocio, Educación y Ciudad. Hablaremos de la evolución histórica del Ocio, de su distinta percepción según los momentos socioeconómicos y del cambio en su concepto y en su valor. También veremos la aparición de este concepto en nuestra moderna normativa y su tratamiento, para situar nuestro propósito en el marco que deseamos, la Ciudad Educadora.

En la segunda parte, a la que hemos llamado marco teórico, recurriremos a los textos que, para el grupo integrante de este trabajo, son los referentes teóricos que deben situar la cuestión desde el plano de la teoría hasta la práctica, autores que nos hablarán de la relevancia del Ocio, de la intencionalidad educativa que deben transmitir las políticas públicas, los llamamientos internacionales a intervenir en este campo y su relación con el tiempo libre o la libertad de los ciudadanos.

Como tercera parte de esta publicación, lo que hemos llamado marco metodológico, presentamos tres importantes documentos, ya llevados a la concreción de los programas de ocio educativo en la ciudad. Un primer documento referente de **planificación**, centrado en preparar, valorar y evaluar nuestros programas y comprobar si se adaptan al ideal propuesto para ellos. Otro segundo documento, de **evaluación de programas**, que nos servirá para analizar si los resultados esperados han sido obtenidos y, a su vez, realimentar el sistema para corregir los fallos detectados. Y el tercer documento, PRODEVA.TL2, que evaluará el conjunto del **desarrollo metodológico** del programa.

Como corolario presentamos un glosario de términos de ocio educativo, en él, y bajo la fórmula de una pequeña definición, intentamos centrar qué es lo que nuestro grupo entiende –bajo la perspectiva del ocio educativo– por esos términos. No es pues un vocabulario de terminología educativa, no supone un

Preámbulo

conocimiento completo de su enunciado, es un consenso, una convención de uso en el campo en estudio.

A continuación se exponen las conclusiones y recomendaciones que los ayuntamientos integrantes del grupo hacemos al resto de socios de Ciudades Educadoras para la buena práctica en la gestión, planificación, desarrollo y evaluación de los programas de Ocio Educativo.

Finaliza nuestro trabajo con la bibliografía y una relación de páginas web a consultar para la ampliación del tema y el conocimiento de experiencias en Ocio Educativo.

Es deseo de todos los integrantes del grupo que esta herramienta sea útil para toda aquella administración local que se aventure en la programación en tiempo de Ocio a sus ciudadanos.

Ocio, Educación y Ciudad





ORÍGENES DEL OCIO

Una de las características más importantes del término ocio, sería precisamente su carácter polisémico, pues ya desde sus orígenes en el mundo helénico, el verbo griego *scholazo* y del sustantivo *scholé*, recogen todas las acepciones de la palabra castellana *ocio*, tanto las de carácter positivo (estudio, escuela, ser discípulo de, paz, tranquilidad, estar libre de) como las negativas (pereza, lentitud, dilación, inactividad, estar indeciso, diferir, demorar), lo que prueba que ya los antiguos contemplaban todas las posibilidades de dicha palabra.

Para el mundo griego el ocio era consustancial a la condición de ciudadano y el ejercicio de la política. El trabajo era actividad vinculada a la esclavitud y las actividades políticas, entre las que se encontraban el ejercicio físico y el entrenamiento destinado a formar parte del ejército, no eran consideradas trabajo. Resulta especialmente interesante descubrir que la palabra que los griegos utilizaban para designar el ocio dio lugar al vocablo latino *escuela* (*schola -ae*), que en cuanto ocio consagrado al estudio acabaría dando nombre al lugar mismo donde se estudiaba.

Los romanos desde un punto de vista más práctico desglosan las acepciones que la palabra griega incorporaba, separando por un lado las vinculadas a la pereza (desidia, pigritya, ignaria -ae: torpor -oris) y por otro las vinculadas al ocio, encontrándonos ya un familiar *otium -ii* y su adjetivo *otiosus*.

Sin embargo ubicar los orígenes del ocio tal y como nosotros lo conocemos (fenómeno generalizado cuyo ejercicio compete a la mayor parte de la población) en el mundo tanto helénico como romano, resulta del todo inadecuado puesto que en ambas culturas su ejercicio lo realiza una parte ínfima de la población, y se sustenta únicamente en masas de esclavos que generan los excedentes necesarios para mantener el ocio de esa minoría selecta.

La sociedad feudal que llega hasta casi nuestros días como sociedad estamental, vive sometida a crisis periódicas de producción y mantenimiento (hambrunas, plagas, epidemias, etc.) incapaz de crear grandes excedentes que les permita vislumbrar el futuro con cierta seguridad, por lo que el valor trabajo domina todos los espacios físico y temporales donde se desenvuelven los individuos en dichas sociedades. Como el tiempo dedicado a producir bienes es escaso y claramente insuficiente para el mantenimiento social, todo recurso que no fuera dedicado a la producción es percibido como negativo para la propia sociedad y por tanto se considera como una amenaza para el bienestar futuro de la comunidad.

Con la llegada de la revolución industrial y la instauración de un sistema de clases en sustitución del modelo estamental, se comienzan a obtener suficientes excedentes como para alejar a las sociedades de esos cíclicos periodos de crisis, aumentando tanto la cantidad como la calidad de los bienes disponibles. A lo largo de dos siglos, desde la vieja fábrica hasta las nuevas tecnologías, la producción se incrementaba de una forma sustancial. Pero, de una forma paradójica, en la primera fase de la revolución industrial este cambio supuso, quizá por la propia lógica del beneficio en el sistema de producción, un incremento de la disciplina laboral y la práctica desaparición del ya escaso tiempo de ocio. Se produjo así una situación de sobreproducción que condujo tanto a la crisis del 29 como a los grandes conflictos mundiales.

Tras la Segunda Guerra Mundial fue muy evidente que era necesario reajustar la producción y el consumo, lo que, al menos en parte, se traducía en equilibrar el tiempo de trabajo y el de ocio. Además la mayor productividad de la economía en la segunda mitad del siglo XX exigió un aumento del consumo y este aumento, una vez cubiertas las necesidades básicas, sólo podía producirse aumentando el tiempo de ocio, entendido como aumento del tiempo dedicado al consumo y la creación de la denominada *Cultura del ocio* donde los valores que van asociados a dicho consumo (individualismo, juventud, éxito, competitividad, placer, etc.) son publicitados por parte del sistema de manera constante, modelando a la medida de sus necesidades de producción a la propia sociedad.

EL SENTIDO DEL OCIO

Estamos totalmente de acuerdo con Puig y Trilla cuando afirman que el término *ocio* ha sido fuente de inacabables polémicas encaminadas a determinar con precisión aquello que designa, y sucede lo mismo cuando tratamos de fijar el significado del término *educación*.

Sin lugar a dudas es primordial tratar de fijar el significado y sentido de ambos elementos tanto por separado como formando unidad, ya que nos permitirá fijar los parámetros en los que nos movemos cuando planteamos actuaciones unívocas de *ocio* y *educación*.

No es tarea nada fácil describir el concepto de ocio, y más aún cuando se producen interferencias nada desdeñables con otro término más conocido, el tiempo libre. Afortunadamente, hubo quienes antes que nosotros, se preocuparon de desbrozar este camino. Algunos de los más relevantes han sido Puig y Trilla, quienes en su ya clásico libro *La Pedagogía del Ocio*¹ aportan las claves sobre las cuales construir un discurso nítido sobre la materia. Resumiendo daremos, en clave matemática, la resolución a este enigma: OCIO = TIEMPO LIBRE + LIBERTAD.

¹ PUIG, J. M. y TRILLA, J. (1987), *La pedagogía del ocio*, Laertes, Barcelona.



Así, el tiempo de ocio resultaría ser aquella porción del tiempo libre del individuo absolutamente liberado de cualquier obligación (familiar, social, política o religiosa), donde el sujeto es libremente quien decide realizar (o no) cualquier actividad.

Prácticamente todos los autores consultados, cuando se refieren al ocio, tienen en consideración tres factores:

- El tiempo en el que se manifiesta el ocio.
- La actitud del sujeto hacia el ocio que vive.
- Las actividades que lo componen.

Posiblemente la fórmula más simplificada la acuñan aquellos teóricos que mantienen como *ocio solo el tiempo libre en el sentido de no ocupado por ninguna imposición sea del tipo que sea*. De entre los citados teóricos, Dumazedier² tiene la virtud de vincular tales factores:

- Referencias temporales → *fuera de sus obligaciones*
- Actitud personal en el ocio → *entregarse de manera voluntaria*
- El ocio supone actividades con finalidades claras

Sin lugar a dudas, casi todos los programas que desarrollan los Ayuntamientos dirigidos a los ciudadanos en su ocio o en su tiempo libre (estos términos todavía no los hemos separado de forma conveniente), podrían clasificarse en alguno de los apartados de este inventario de actividades:

- Actividades de componente físico.
- Actividades prácticas.
- Actividades culturales.
- Actividades de carácter social o colectivo.

Sin ser exhaustivos, estamos ante un abanico inacabable de posibilidades que cada persona libremente abre y cierra, con criterios individuales y/o colectivos, y que no necesariamente tienen que tener un componente formativo o de aprendizaje, es decir transformador, factor clave de lo que podemos entender como *educador*.

Más allá de cualquier intencionalidad pública, queda resguardada la libertad personal de «no hacer nada», *dolce far niente*, o de hacer algo por el simple pla-

² VV.AA. (1971), *Ocio y sociedad de clases*, Fontanella, Barcelona.

cer de hacerlo, sin intencionalidad definida como educativa o formativa, y por lo tanto cercana a un cambio, sea éste personal o colectivo.

En definitiva, debemos buscar un puente entre el ocio y el tiempo libre de cada persona y de todos los ciudadanos en general. Y nuestra intencionalidad transformadora como Administración local, atenta a aportar equilibrio, equidad y alternativas de aprendizaje y conocimiento más allá de las iniciativas individuales y privadas. La pregunta clave que se decanta de todo lo anterior es: ¿existe un ocio educativo?, ¿es posible que, las ciudades en general y sus agentes públicos en particular, ofrezcan alternativas educadoras en el ocio y el tiempo libre de sus ciudadanos?

EL OCIO, ESPACIO EDUCATIVO

¿El ocio siempre es libremente empleado por el individuo y la ciudadanía? Como instituciones públicas, ¿debemos intervenir para que el ocio sea un espacio educativo?

Sin lugar a dudas uno de los objetivos de nuestra *Red Temática* es procurar dar respuesta a estas interrogantes. Nuevamente Puig y Trilla³ intentan disminuir el excesivo enfrentamiento que han acarreado y siguen acarreado estas preguntas y propugna una definición conciliadora de Dumazedier:

El ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse de manera completamente voluntaria, sea para descansar, sea para divertirse, sea para desarrollar su información o su formación desinteresada, su participación social voluntaria, tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales.

Y aun a riesgo de entrar en posibles desacuerdos, debemos identificar el término **educación** con la acepción *ex-ducere* en el sentido de crecimiento personal, pues ciertamente, cuando hablamos de educación en el tiempo libre, estamos mencionando implícitamente la voluntad de intervenir educativamente como factor de cambio y mejora de las actitudes y capacidades del ciudadano, en un espacio temporal concreto: su tiempo libre, su ocio.

Por todo ello, entre otras muchas posibilidades, y las iniciativas privadas lo son, una de las alternativas que consideramos necesarias, como aporte a la ya instaurada «civilización del ocio», es la **educación en el tiempo libre** de la ciudadanía,

³ PUIG, J. M. y TRILLA, J. (1987), *Op. cit.*



mediante una oferta realizada desde los Ayuntamientos hacia sus ciudadanos, con metodología y recursos adecuados. Un tiempo libre que, por supuesto, debe ser responsablemente empleado y una oferta pública que, con igual o mayor responsabilidad, debe abrir posibilidades de aprendizaje a todos, sin distinción alguna.

OCIO Y CIUDAD

Las bases de la intervención en el ocio de las Entidades Locales podemos rastrearla también desde la letra y el espíritu de los legisladores, así en nuestra norma suprema, la Constitución Española de 1978, leemos:

Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo facilitarán la adecuada utilización del ocio.

Los poderes públicos garantizarán, mediante pensiones adecuadas y periódicamente actualizadas, la suficiencia económica a los ciudadanos durante la tercera edad. Asimismo, y con independencia de las obligaciones familiares, promoverán su bienestar mediante un sistema de servicios sociales que atenderán sus problemas específicos de salud, vivienda, cultura y ocio⁴.

Asimismo, en la Ley Reguladora de las Bases de Régimen Local de 1985, entresacamos:

Los Municipios pueden realizar actividades complementarias de las propias de otras Administraciones Públicas y, en particular, las relativas a la educación, la cultura, la promoción de la mujer, la vivienda, la sanidad y la protección del medio ambiente⁵.

Por otro lado, en el Preámbulo de la *Carta de Ciudades Educadoras* se ponía énfasis en que *hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, (...). De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores deseducativos (...). Es, también, una ciudad que se relaciona con su entorno;(...). Su objetivo constante será aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes. La ciudad educa-*

⁴ Constitución Española de 1978. Título I. De los Derechos Y Deberes Fundamentales. Capítulo III. De los principios rectores de la política social y económica. Artículos 43.3. 3 y 50.

⁵ Ley 7/85 Reguladora de Las Bases del Régimen Local. Título II. El Municipio. Capítulo Tercero. Competencias. Artículo 28.

dora ha de ejercitar y desarrollar esta función paralelamente a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes.

De estas premisas podemos concluir que la ciudad ha devenido, en el final del siglo pasado y comienzos del presente, en ser el entorno último donde se desarrollan la mayor parte de las iniciativas públicas en lo que podemos denominar «ocio educativo». Si lo que tratamos de conseguir es que una persona opte por realizar (libremente) alguna de las actividades educativas/formativas que las Administraciones Locales planificamos y desarrollamos, no debemos olvidar que una ciudad, más allá de su tamaño, dispone de múltiples iniciativas privadas y, por qué no decirlo, con componentes comerciales, que no deberíamos obviar. Si como se expresa en el Preámbulo citado nuestras miras deben estar puestas en el desarrollo de «todos» los ciudadanos, parece claro que un primer rasgo de nuestra propuestas de ocio educativo debe ser su **carácter equilibrador** de desigualdades culturales y sociales, en suma, de aprendizaje y conocimiento.

Un segundo eje vertebrador de la ciudad y el ocio educativo es un nuevo modelo de **aprendizaje a lo largo de toda la vida**. La nueva visión que de la ciudad se tiene desde la perspectiva de las ciudades educadoras, es una ciudad que pone sobre la mesa todos sus recursos en la consecución de una excelencia educadora y ello conlleva que el niño, el joven, el adulto y las personas mayores están *aprendiendo siempre*. Y una formación adecuada en el qué hacer en nuestro tiempo libre, es decir, una **educación para el ocio**, es tan necesaria como que el uso del mismo tenga un carácter de aprendizaje y de desarrollo personal.

Un tercer rasgo que debe caracterizar nuestras propuestas municipales de ocio educativo es, sin duda, su **carácter de referente**. Es decir, sus objetivos, metodología y características de idoneidad, flexibilidad y calidad deben servir a otras iniciativas públicas y privadas para marcar una línea de trabajo que sirva de modelo de trabajo y desarrollo. Todas las ciudades participantes en esta red temática hemos coincidido en que esta misma publicación debería servir como referente tanto desde el punto de vista metodológico como pedagógico.

En suma, la ciudad, por su propia estructura, es creadora de espacios y tiempos de disfrute y aprendizaje. Buscar la simbiosis de ambos es tarea de la ciudad educadora y de nuestro cometido como poderes públicos, enfocados en desarrollar una ciudadanía comprometida, participativa y cocreadora de su identidad y su desarrollo como sociedad y como personas individuales.

Marco teórico

Textos de referencia sobre Ocio y Educación





Carta Internacional para la Educación del Ocio de la World Leisure and Recreation Association (WLRA)

El Seminario de WRLA sobre Educación del Ocio, celebrado en Jerusalén en agosto de 1993, fue convocado, principalmente, como respuesta a las crecientes expectativas a nivel mundial respecto a los beneficios del ocio. Los debates se centraron en las necesidades de los países industrializados, aunque también abordaron temas similares de otros países. La Carta es el resultado de los avances logrados en los documentos existentes sobre ocio, incluidas la Declaración de Malta sobre el Derecho del Niño al Juego, la Carta sobre Tiempo Libre Pedagógico de la Asociación Europea de Ocio y Recreación (Carta Freizeitpädagogik), la Carta sobre Ocio de la Asociación Mundial del Ocio y Recreación, la Carta de Ottawa sobre Promoción de la Salud y la Declaración sobre «Ocio, Turismo y Medio Ambiente» del Congreso de la WLRA de 1991.

La Carta de la WLRA sobre Educación del Ocio fue adoptada por el Consejo de la WLRA en la reunión de India en diciembre de 1993.

I. PREÁMBULO

1. Propósito

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

2. Ocio

Considerando que:

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

- 2.2. El ocio es un recurso importante para el desarrollo personal, social y económico y es un aspecto importante de la calidad de vida. El ocio es también una industria cultural que crea empleo, bienes y servicios. Los factores políticos, económicos, sociales, culturales y medio ambientales pueden aumentar o dificultar el ocio.
- 2.3. El ocio fomenta una buena salud general y un bienestar al ofrecer variadas oportunidades que permiten a individuos y grupos seleccionar actividades y experiencias que se ajustan a sus propias necesidades, intereses y preferencias. Las personas consiguen su máximo potencial de ocio cuando participan en las decisiones que determinan las condiciones de su ocio.
- 2.4. El ocio es un derecho humano básico, como la educación, el trabajo y la salud, y nadie debería ser privado de este derecho por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica.
- 2.5. El desarrollo del ocio se facilita garantizando las condiciones básicas de vida, tales como seguridad, cobijo, comida, ingresos, educación, recursos sostenibles, equidad y justicia social.
- 2.6. Las sociedades son complejas y están interrelacionadas y el ocio no puede desligarse de otros objetivos vitales. Para conseguir un estado de bienestar físico, mental y social, un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y lograr aspiraciones, satisfacer necesidades e interactuar de forma positiva con el entorno. Por lo tanto, se entiende el ocio como recurso para aumentar la calidad de vida.
- 2.7. Muchas sociedades se caracterizan por un incremento de la insatisfacción, el *stress*, el aburrimiento, la falta de actividad física, la falta de creatividad y la alienación en el día a día de las personas. Todas estas características pueden ser aliviadas mediante conductas de ocio.
- 2.8. Las sociedades del mundo están experimentando profundas transformaciones económicas y sociales, las cuales producen cambios significativos en la cantidad y pauta de tiempo libre disponibles a lo largo de la vida de los individuos. Estas tendencias tendrán implicaciones directas sobre varias actividades de ocio, las cuales a su vez, influirán en la demanda y la oferta de bienes y servicios de ocio.

3. Educación

Considerando que:

- 3.1. El objetivo básico de la educación es desarrollar valores y actitudes de las personas y dotarles del conocimiento y habilidades que les permitirán sen-



tirse más seguros y obtener un mayor disfrute y satisfacción en la vida. Este principio implica que no sólo la educación es relevante para el trabajo y la economía, sino que es igualmente importante para el desarrollo del individuo como miembro totalmente partícipe de la sociedad y para la mejora de la calidad de vida.

4. Educación del Ocio

Considerando que:

- 4.1. Los requisitos y las condiciones para el ocio no pueden asegurarse de una manera individual. El desarrollo del ocio requiere la acción coordinada de los gobiernos, asociaciones no gubernamentales y asociaciones de voluntarios, industria, instituciones educativas y medios de comunicación. La educación del ocio juega un papel clave en la reducción de diferencias en los estatus de ocio, y a la hora de garantizar igualdad de oportunidades y recursos. También permite a la gente lograr su máximo potencial en ocio.
- 4.2. La educación del ocio debe adaptarse a las necesidades y demandas locales de países y regiones concretos, teniendo en consideración los distintos sistemas sociales, culturales y económicos.
- 4.3. La educación del ocio es un proceso continuo de aprendizaje que incorpora el desarrollo de actitudes, valores, conocimientos, habilidades y recursos de ocio.
- 4.4. Los sistemas de educación formal e informal cuentan con una posición privilegiada para implantar la educación del ocio y alentar y facilitar la participación del sujeto en este proceso.
- 4.5. La educación del ocio ha sido reconocida como parte del campo de la educación y, aunque no ha sido puesta en práctica ampliamente, se percibe como una parte importante del proceso de socialización, en el cual distintos agentes juegan un papel fundamental. Esta Carta se centra en la escuela, la comunidad y la formación de profesionales.
- 4.6. El siglo XXI requiere nuevas e innovadoras estructuras interdisciplinarias para la provisión de servicios de ocio. El sistema de servicios de ocio de hoy necesita desarrollar currículos y modelos de formación congruentes con las necesidades del futuro y preparar a los profesionales de mañana para desarrollar modelos que provean servicios de ocio integrados e innovadores.

Por lo tanto:

A la luz del crítico y cambiante papel del ocio y de sus beneficios en todas las sociedades, y de la importancia de todos los agentes implicados en la educación del ocio, nosotros recomendamos ampliar el desarrollo de los programas de educación del ocio.

La Asociación Mundial de Ocio y Recreación fomenta la educación del ocio en todos los ambientes y foros apropiados y llama a todos los países a apoyar y proponer la implantación justa y efectiva de estrategias y programas de educación del ocio. Si la Asociación Mundial del Ocio y Recreación y otros agentes como la UNESCO, gobiernos nacionales, asociaciones no gubernamentales y organizaciones de voluntarios unen fuerzas para introducir estrategias para la educación del ocio, según los principios que rigen esta Carta, entonces los beneficios del ocio llegarán a ser accesibles a todos.

El Seminario Internacional de WLRA sobre Educación del Ocio, reunido en Jerusalén, Israel, del 2 al 4 de agosto de 1993, por la presente propone esta CARTA para conseguir un ocio para todos a través de la educación del ocio para el año 2000 y siguientes.

II. EDUCACIÓN DEL OCIO EN LAS ESCUELAS

1. Objetivo

El objetivo general de la educación del ocio es ayudar a los estudiantes a lograr una deseable calidad de vida a través del ocio. Esto puede conseguirse a través del desarrollo y fomento de valores, actitudes, conocimientos y habilidades de ocio, a través del desarrollo personal, social, físico, emocional e intelectual; algo que, a su vez, tendrá un impacto en la familia, en la comunidad y en la sociedad en su conjunto.

2. Principios y Estrategias

En orden a lograr este objetivo se recomiendan los siguientes principios y estrategias:

2.1. La Educación del Ocio es una parte integral del ámbito total de estudios, actividades y experiencias en cada fase de la educación formal e informal.

2.2. Marcos Educativos Formales:

Dentro de los marcos educativos formales, el programa propone:

2.2.1. Identificar el contenido de ocio que existe en cada asignatura del currículo y en las actividades extracurriculares.

2.2.2. Incluir asignaturas que sean apropiadas y relevantes para el estudio del ocio, directa e indirectamente. Cada asignatura debería infundirse del contenido del ocio.

2.2.3. Promover la incorporación del tema del ocio en todas las actividades educativas y culturales, dentro y fuera de la escuela.



2.3. Marcos Educativos Informales:

Dentro de los marcos educativos informales, el programa propone:

2.3.1. Fomentar una flexibilidad en el currículo que aumente el compromiso con la comunidad y fuera de la escuela.

2.3.2. Implantar el mutuo entendimiento y las experiencias culturales de ocio como parte del proceso de aprendizaje.

2.3.3. Permitir la libertad de elección en la selección y en la participación en actividades educativas.

2.3.4. Incorporar los principios de ensayo y error que fomentan el disfrute sin miedo al fracaso.

2.4. Métodos de Enseñanza y Aprendizaje.

Los métodos de enseñanza y aprendizaje en la educación del ocio deben incluir facilitación, animación, aprendizaje experiencial y creativo, experimentación personal, autoaprendizaje, disertación y consejo. Se recomienda que el aprendizaje tenga lugar en marcos grupales e individuales, dentro o fuera de clase y de la escuela. Esto facilitará distintos formatos expresivos e instrumentales. El enfoque de aprendizaje debería ser facilitador más que orientado a la disertación.

2.5. Personal

La implantación de la educación de ocio en las escuelas debería contar con personal variado, como los coordinadores de escuelas y coordinadores de clases de ocio, profesores, consejeros y especialistas en ocio fuera de la escuela.

III. EDUCACIÓN DEL OCIO EN LA COMUNIDAD

1. Objetivo

La implantación de la educación del ocio en la comunidad supone el proceso de desarrollo comunitario. Se define comunidad como un lugar geográfico y un agregado de intereses que tienen una afinidad y una interconexión entre ellos. El desarrollo comunitario se refiere a un proceso que usa tanto la educación formal, informal y no formal, así como el liderazgo para aumentar la calidad de vida de los individuos y grupos que viven en la comunidad.

Conforme a los objetivos generales de la educación del ocio en la sociedad, los objetivos de la educación del ocio en la comunidad son los siguientes:

1.1. Capacitación: desarrollar la capacidad del individuo y del grupo para aumentar la calidad de vida durante el ocio y aumentar la autoorganización.

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

2. Principios y Estrategias

Para alcanzar estos objetivos se recomiendan los siguientes principios y estrategias:

- 2.1. Integración: los servicios de ocio comunitarios necesitan alentar la integración con otras oportunidades de educación del ocio.
- 2.2. Defensa: estimular a las organizaciones de la comunidad para incluir ofertas de ocio educativas.
- 2.3. Conexiones: crear mayores posibilidades de conexión entre escuelas, servicios de recreación y otras organizaciones de la comunidad a todos los niveles.
- 2.4. Continuidad y Cambio: promover tanto la continuidad de los modelos de ocio existentes como la adquisición de nuevos patrones de conductas de ocio.
- 2.5. Intervención Social: desarrollar servicios de ocio innovadores para satisfacer las necesidades específicas de la gente que vive en comunidades rurales y urbanas.
- 2.6. Involucración Efectiva: involucrar a los residentes de la comunidad en los procesos de planificación colectiva y programación de multiservicios y en la asunción de responsabilidades respecto a unos resultados efectivos.



3. Marcos de Educación del Ocio en la Comunidad

Se recomiendan las siguientes estrategias:

- 3.1. Servicios de Educación de Ocio (p. ej. centros comunitarios, centros de educación de adultos, clubes de chicos y chicas, centros de interpretación medio ambiental y patrimonio).
 - 3.1.1. Desarrollar una Base de «Intercesión»: consumidores, profesionales y voluntarios que puedan fomentar el precepto de la educación del ocio.
 - 3.1.2. Estrategias de Marketing/Comunicación: evaluar necesidades, determinar demandas y promover programas.
 - 3.1.3. Estrategias Facilitadoras: identificar, animar, facilitar, permitir y apoyar iniciativas populares.
 - 3.1.4. Redefinición y Reordenación: enfatizar las prioridades de la calidad de vida en la comunidad entre todos los agentes de servicios humanos.
 - 3.1.5. Eliminar barreras, impedimentos y desigualdades: a través de programas de intervención directos, indirectos, de medio abierto, y de intercesión.
- 3.2. Servicios de Ocio y Turismo (p. ej. parques, lugares de juego, centros deportivos, bibliotecas, teatro, salas de videos).
- 3.3. Medios de comunicación (p. ej. televisión, radio, prensa).
 - 3.3.1. Informar a los ciudadanos sobre las oportunidades de la educación del ocio que ofrecen las agencias arriba señaladas y también ofrecer a través de los *mass media* servicios de ocio educativos.
- 3.4. Otros servicios (p. ej. centros comerciales, hoteles, bares, cafeterías).
 - 3.4.1. Incluir ofertas de ocio educativo en un paquete de servicios recreativos.

4. Métodos de Enseñanza y Aprendizaje

Los métodos de enseñanza y aprendizaje de educación del ocio mencionados en el punto 2.4. (facilitación, animación, aprendizaje experiencial y creativo, experimentación personal, autoaprendizaje, disertación y consejo) también son aptos para la educación del ocio comunitaria. Sin embargo, los métodos de educación del ocio comunitaria mencionados en el párrafo 3 sugieren estrategias adicionales de educación del ocio a través de técnicas de intercesión, estrategias de marketing y comunicación y programas de medio abierto.

5. Personal

El liderazgo en el campo de la educación del ocio en la comunidad abarca un conjunto de profesionales de plena dedicación, voluntarios y líderes naturales

de la comunidad. Existe la necesidad de influir en la formación de aquellos profesionales y gestores que no están directamente involucrados en organizaciones de ocio, para que reconozcan la importancia y potencial de la educación del ocio.

IV. PREPARACIÓN Y FORMACIÓN DE PERSONAL EN EDUCACIÓN DEL OCIO

1. Objetivos

Conforme a todos los objetivos generales de la educación del ocio en la sociedad, el personal de la educación del ocio debería estar preparado y formado para ser capaz de:

- 1.1. Entender el rol del ocio dentro de un hábitat humano cambiante.
- 1.2. Entender las nuevas tendencias sociales, medioambientales, técnicas y de comunicación, y llegar a conclusiones en cuanto a sus consecuencias para los sistemas de provisión de servicios de ocio.
- 1.3. Interpretar e integrar el papel de la educación del ocio en los diferentes escenarios profesionales de la sociedad, p. ej, escuelas, servicios de educación del ocio, deporte para todos, servicios culturales, servicios de ocio y turismo, medios de comunicación y otras agencias relevantes en el campo del ocio.
- 1.4. Garantizar el hecho de que la educación del ocio está relacionada, complementa y potencia otras actividades claves tales como programación, planificación, atención clínica, administración y actividades de intercesión comunitaria.
- 1.5. Entender la diversidad etnocultural de la sociedad al planificar servicios de educación del ocio.
- 1.6. Desarrollar conocimientos transculturales y la habilidad de aplicar este conocimiento a programas de ocio, deporte, cultura, medios de comunicación y turismo.
- 1.7. Entender el papel de la educación del ocio en la promoción del desarrollo humano (p. ej. temas relativos al género, edad, poblaciones especiales) dentro de una sociedad plural en constante cambio.

2. Principios y Estrategias

- 2.1. Los profesionales de la educación del ocio deberían estar preparados para aplicar su conocimiento, valores y habilidades en las siguientes áreas de estudio:



- 2.1.1. Tendencias, filosofía, servicios, inclusión, accesibilidad;
 - 2.1.2. *Counselling*, animación, aprendizaje, y actividades de intercesión;
 - 2.1.3. Actividades especiales, p. ej. artes y manualidades, deportes, música;
 - 2.1.4. Sistemas de servicios, p. ej. colegios, deporte, cultura, medios de comunicación, turismo, terapia/clínica, teatro.
 - 2.2. La integración de la preparación y formación en la educación del ocio dentro de otros currículos profesionales variará en cuanto a estructura, formato y modo de distribución de acuerdo a las necesidades sociales y de desarrollo.
 - 2.3. El currículo de educación del ocio puede variar dentro de un continuo que vaya desde módulos hasta opciones aisladas o áreas de interés que forman parte de currículos de ocio ya existentes.
 - 2.4. Siempre que sea apropiado, se pueden desarrollar módulos de educación del ocio que reflejen especialidades, teniendo en cuenta diferentes poblaciones, didácticas, sistemas de servicios y grupos culturales.
- 3. Preparación en Educación del Ocio y Formación para otros Profesionales**
- 3.1. Deben desarrollarse módulos de educación de ocio que transmitan valores, actitudes, conocimiento y habilidades a personas de profesiones tales como la enseñanza, medicina, turismo, arquitectura, enfermería, trabajo social, dirección de hoteles y el clero.

Aprender, horizonte sin límites

Informe al Club Roma¹

James W. Botkin, Mahdi Elmandjra y Mircea Malitza
Editorial Santillana. Madrid, 1979
ISBN: 84-294-1662-5

El desafío de la complejidad, los deficientes vínculos establecidos entre aprendizaje individual y social, la ampliación de los contextos y la necesidad de enriquecer y comparar contextos a través del diálogo y la interacción son algunos de los muchos factores que se ocultan tras la necesidad y requisitos propios del aprendizaje innovador. Estos requisitos pueden describirse recurriendo a dos conceptos clave que a nuestro juicio constituyen los principales rasgos del aprendizaje innovador: la *anticipación* y la *participación*.

APRENDIZAJE ANTICIPADOR: ALENTAR LA SOLIDARIDAD EN EL TIEMPO

La anticipación es la capacidad de hacer frente a situaciones nuevas, posiblemente sin precedentes; es la prueba de fuego de los procesos de aprendizaje innovador. La anticipación es la capacidad de hacer frente al futuro, de prever los acontecimientos que se avecinan, a la vez que de evaluar las consecuencias a medio y largo plazo de las decisiones y acciones que se toman hoy. Requiere no sólo aprender de la experiencia, sino también «experimentar» situaciones sustitutivas o imaginadas. Un aspecto especialmente importante de la anticipación es la capacidad de responder a efectos secundarios imprevistos, o «efectos sorpresa» como algunos los llaman.

Además, la anticipación no se limita sólo a alentar las tendencias deseables y prevenir las potencialmente catastróficas: es también la «invención» o creación de nuevas alternativas allí donde antes no había nada². Esto es, la anticipación economiza el valioso, aunque un tanto largo, proceso de la experiencia vivida; contribuye a evitar traumáticas y costosas lecciones por *shock*. Al mismo tiem-

¹ Extracto del libro citado: pp. 48-59. Nuestro agradecimiento a la Editorial Santillana por cedernos sus derechos en esta reproducción.

² Véase Hazel Henderson, *Creating alternative futures: the end of Economics*, Berkeley Publishing Corporation, Nueva York, 1978, y Dennis Gabor, *Inventing the future*, Secker and Warburg, Londres, 1963.

po, posibilita cada vez más una influencia sustancial y consciente sobre la marcha del futuro.

Circula la idea, un tanto fatalista, de que la sociedad sólo aprende de las experiencias vividas día tras día... e incluso apenas de éstas. ¿Cuántas lecciones debe aún enseñar la Historia antes de que aprendamos a vivir en paz? ¿Cuántas guerras mundiales habremos de sufrir hasta aprender a evitar nuevas confrontaciones? Resulta increíble que haya tantísima gente tan pesimista como para creer que el único camino que conduce al desarme verdadero pasa por la guerra nuclear. Igualmente increíble es que muchas sociedades se limiten simplemente a esperar que se agraven los problemas antes de buscar un remedio. En el aprendizaje no anticipador, adaptativo, nos limitamos a «reaccionar» y buscar respuestas cuando pudiera ser ya demasiado tarde para poner en práctica soluciones. Mostramos una gran insensibilidad a señales pequeñas si bien importantes. Bajo la influencia del aprendizaje de mantenimiento, los que debieran alarmarse frecuentemente ni se inmutan siquiera ante el continuo deterioro. Luego, cuando se produce el *shock* y los acontecimientos se desencadenan cual si de un trueno se tratara, sólo nos levantamos para ver el rayo ya caído.

Dado que el aprendizaje innovador destaca la disposición para actuar en *nuevas* situaciones, la exploración de lo que puede suceder o parece que va a ocurrir se vuelve ineludiblemente uno de los pilares básicos del aprendizaje. Con todo, hoy día la anticipación no desempeña un papel suficientemente importante. En tanto que individuos, apenas hablamos en futuro, y en tanto que sociedades, por lo general sólo hablamos en pasado³.

La «anticipación social» será una de las características principales de cualquier sociedad del siglo XXI. Que resulta difícil —pero no imposible— conseguirla puede verse bien, por ejemplo, en el papel de los medios de comunicación. Incluso cuando éstos parecen cumplir su función de avisar a tiempo, normalmente no hacen sino informar de episodios sueltos, sin dar a conocer tendencias o procesos mundiales. Las noticias periodísticas son como piezas sueltas de un rompecabezas que por sí solo no transmite ningún significado coherente ni fomenta la anticipación. Aún no hemos llegado a prever en todas sus consecuencias lo que ocurriría en caso de guerra nuclear accidental; ahora bien, dada la proliferación de tales armas, la posibilidad de una guerra nuclear accidental deja de ser una entelequia.

Algunos reducirían la anticipación a la facultad en que ésta se basa: la imaginación. Es cierto que dentro de la anticipación se engloba la imaginación, pero

³ Para un análisis excelente de por qué es así y qué se requiere de organizaciones e individuos para superar esta orientación regresiva, véase Donald N. Michael, *On learning to plan and planning to learn*, San Francisco, Jossey Press, 1973.



no debe confundirse con ella. La anticipación puede ser tan fría, prosaica y sustentada en cifras como una hoja de balance contable. Cierta semejanza puede apreciarse entre diversas clases de anticipación y las excavaciones arqueológicas: ambas se basan en la búsqueda del dato fidedigno, si bien una se proyecta hacia atrás en tanto que la otra lo hace hacia delante. La anticipación en forma de proyecciones, predicciones y simulaciones es fundamental para estudios de prospectiva, pero de ningún modo se limita a este campo. En realidad, hay ramas anticipadoras en todas las actividades humanas. Así, en literatura cabe señalar el género de la ciencia-ficción, que populariza las inquietudes y preocupación por el futuro que la ciencia nos tiene reservado. En todo lo relacionado con la gestión y planificación a largo plazo, se pone un nuevo acento en la evolución de los estudios de prospectiva. Algunos jóvenes adoptan —y muchos más deberían estar abiertos a— una actitud anticipadora casi por definición, deseosos de aprender de la perspectiva de una vida entera desplegada delante de sí.

Pero a pesar del floreciente resurgimiento de las actividades anticipadoras, nuestras actuales concepciones y procesos de aprendizaje no parecen aprovecharse debidamente de ellas. El aprendizaje no es suficientemente anticipador ni en los procesos generales de toma de decisiones de la sociedad ni en los sistemas educativos. Ahora bien, para ser buenos educadores los profesores deben estar necesariamente orientados al futuro. Los mejores profesores son aquellos que han desarrollado y consiguen comunicar un sentido del futuro. En la hora actual, empero, la apreciación de todos los cambios que se perfilan en el horizonte es todavía insuficiente. Veamos, por ejemplo, la cuestión del empleo: se prevé que para el año 2000 el 70 por 100 de las profesiones serán nuevas. ¿Quién sabía en 1950 qué era un programa de ordenador? Y ahora las predicciones indican que el número de programadores de todo el mundo seguirá aumentando a un ritmo imparable. No hay frente en que no se perciban nuevos avances: no sólo los propios del mundo del trabajo, sino también los que hacen referencia a las ciudades y la vivienda, a la energía y los viajes, a la medicina y la ingeniería genética, a la legislación y las instituciones legales, etc. Pero, cuando se pide a los niños que anticipen el futuro por medio de dibujos o narraciones escritas, la mayoría de ellos se limitan a extrapolar tendencias actuales: ciudades más grandes, más viviendas, viajes más rápidos, robots, plataformas espaciales, más tiempo libre y menos trabajo, etc. Lo que por lo general se echa de menos es lo que de nuevo habrá en ese futuro. Acostumbramos a ver el futuro en función del presente, y no el presente en función del futuro.

La anticipación es más que un acto de simulación mental. Es una actitud que lo impregna todo. No es un detalle suelto, sino que matiza el cuadro entero. Lo que queremos decir con actitud anticipadora puede verse en el siguiente ejemplo. Uno anticipa bien si coge un paraguas cuando parece que va a llover. Tal es el acto en sí; pero también hay una actitud más global. En tanto que individuos

no tenemos (todavía) ninguna influencia sobre la lluvia, pero colectivamente empezamos a tenerla gracias a los adelantos de la ciencia y la tecnología. De modo similar, en muchos otros campos, en tanto que sociedades y hasta como individuos que somos hemos empezado a influir o determinar el curso de los acontecimientos. De ahí que la actitud de anticipación trascienda el mero acto de prever los acontecimientos externos, para englobar también la responsabilidad inherente a nuestra influencia y el posible control sobre los acontecimientos futuros. La anticipación es, pues, mucho más que una medida de la probabilidad. Es, sobre todo, la creación de futuros posibles y deseables⁴, a la vez que la selección de los planes y acciones concebidos para su realización.

El paso de simples proyecciones a niveles más complejos puede verse perfectamente en el campo de la creación y simulación de modelos. Hace unas décadas, los primeros modelos de futuros acontecimientos se basaban únicamente en tendencias pasadas. Eran «extrapolables» en la medida en que inducían el curso de acontecimientos futuros exclusivamente sobre la base del comportamiento pasado. En un momento posterior, estos modelos prospectivos empezaron a tomar en cuenta valores atribuidos a ciertos resultados. Las situaciones simuladas se relacionaron de forma creciente con los fines deseados. Por ejemplo, el modelo latinoamericano elaborado por la Fundación Bariloche⁵ destacaba la finalidad normativa de satisfacer las necesidades humanas básicas respetando los valores de igualdad y equidad, y el Modelo Integrado Mundial Mesarovic/Pestel⁶ hacía mención explícita de la inclusión de opciones subjetivas sociales e individuales. Ahora, la prueba más importante de la presencia de la anticipación se les plantea a los creadores de modelos: ¿pueden diseñarse modelos auxiliares para la formulación y creación de nuevos acontecimientos que aún no se encuentran comprendidos en la lista de deseables o indeseables? La anticipación, en tanto que factor esencial del aprendizaje innovador, es inseparable de una importancia cada vez mayor de las conjeturas, hipótesis, simulaciones, modelos, tendencias, planes, opiniones a largo plazo y del examen de los presupuestos ocultos de nuestras acciones, tanto en nuestra forma de pensar individual como en los debates suscitados acerca de la sociedad en general.

APRENDIZAJE PARTICIPATIVO: CREACIÓN DE SOLIDARIDAD EN EL ESPACIO

Mientras que la anticipación fomenta la solidaridad en el tiempo, la participación crea solidaridad en el espacio. La anticipación es temporal; la participa-

⁴ Fue Bertrand de Jouvenel quien puso de relieve la distinción entre futuros posibles y deseables.

⁵ A. Herrera, H. D. Scolnik y otros, *Catastrophe or a new society? A Latin American World Model*, Ottawa, International Development Research Center, 1976.

⁶ M. Mesarovic y E. Pestel, *ob. cit.*



ción, geográfica o espacial. Allí donde la anticipación es una actividad mental, la participación es una actividad social. Son numerosas las razones que aconsejan complementar la anticipación con un rasgo adicional, y que apuntan a la participación como ese rasgo complementario. Por un lado, ya no es posible transmitir decisiones o soluciones tomadas desde arriba. Hay una exigencia cuasi universal de una mayor participación a todos los niveles. Más gente conoce y utiliza su capacidad para obstruir en lugar de para respaldar decisiones tomadas sin su concurso, con independencia de los méritos de tales decisiones. Por otro lado, se precisa de la interacción social inherente a la participación, tanto para reconciliar anticipaciones diversas como para lograr la armonía o consenso esencial para poner en práctica una solución dada.

Al proponer la participación como rasgo esencial del aprendizaje innovador, somos plenamente conscientes de los numerosos problemas, consecuencias y posibilidades que entraña el concepto. La participación, tal como la conocemos, está en crisis en muchas sociedades, abocando en confrontaciones e *impasses*. En otras sociedades se deniegan algunos de los más fundamentales elementos de la participación. Y a nivel internacional pueden citarse pruebas de ambas situaciones, en función de las circunstancias. Probablemente ningún área es tan esencial para el aprendizaje innovador como la participación, y al mismo tiempo no parece que haya necesidad mayor que aprender a participar eficazmente.

El término participación no es nuevo. Pocas palabras transmiten con tanta intensidad la idea de la aspiración del individuo a ser escuchado en la toma de decisiones, la renuncia a aceptar papeles excesivamente limitados y el deseo de vivir la vida con mayor plenitud. Pocos términos sugieren con tanto vigor la pretensión de la gente a influir sobre las decisiones locales y mundiales que configuran su entorno y vidas, a la vez que las aspiraciones por conseguir la igualdad y la negativa a aceptar posiciones marginales o un *status* subordinado.

La participación efectiva presupone una aspiración del individuo a la integridad y la dignidad, al tiempo que una capacidad para tomar la iniciativa. Mientras que el *derecho* a participar puede «darse por supuesto», ni la participación ni las responsabilidades y obligaciones que supone pueden «darse» o traspasarse. La participación real es voluntaria; la «obligatoria», por el contrario, parece ser contraproducente.

En muchas sociedades la participación se ha concretado por lo general en la resolución de problemas, a pesar de que muchas soluciones suscitan problemas más graves que los que resuelven. La participación efectiva, no obstante, radica mucho más en alcanzar una comprensión común de los problemas. Las soluciones se vuelven entonces casi evidentes, cuentan con un mayor respaldo, pueden ser más fácilmente instrumentadas y no generan por lo general repercusiones no queridas. El intento de comprender un problema en común

genera también menos conflictividad al permitir una participación más significativa que si saltáramos a soluciones previamente elaboradas, cuyos autores se ven entonces en una posición difícil. Se impide así la consiguiente instrumentación de cualquier solución adoptada⁷. La participación creadora, pues, pone de relieve la detección, la percepción, la formulación y la comprensión común de los problemas, no limitándose a su mera resolución.

El derecho a participar guarda estrecha relación con el derecho a aprender. Los individuos aprenden mediante la participación en interacciones con la sociedad, y ésta aprende gracias a la participación de los individuos y grupos en sus actividades. Una medida del potencial de aprendizaje innovador de una sociedad viene dada por su grado de participación efectiva. Y desde una perspectiva universal, el potencial de aprendizaje innovador en el sistema mundial está en función directa del grado de participación efectiva, tanto a nivel internacional como nacional o local.

La participación en los problemas a escala mundial implica necesariamente varios niveles simultáneos. Por un lado, el campo de batalla de los problemas mundiales es local. Está ahí, en los arrozales y en los canales de regadío, en la escasez y en la superabundancia de alimentos, en la escuela a la vuelta de la esquina y en los ritos que inician la edad adulta..., en la totalidad de las pautas de vida personal y social. Así pues, la participación se halla necesariamente incardinada en el marco local, pero sin por ello limitarse a lugares concretos. La conservación de la herencia ecológica y cultural de la humanidad, la resolución de los problemas de la energía y la alimentación, y las decisiones a nivel nacional e internacional sobre otras grandes cuestiones mundiales, requieren sin excepción una comprensión del comportamiento de grandes sistemas cuya complejidad precisa de una competencia mucho mayor de la que ahora poseemos. Es apremiante la necesidad de adquirir una mayor cualificación y emprender nuevas iniciativas. Por ejemplo, en momentos difíciles o tras una catástrofe natural no hay prácticamente nadie que no participe. Pero, ¿no podemos aprender a participar constructivamente cuando nos anima una visión del bien común en lugar de una visión del peligro común?

La participación está hoy en crisis. En la actualidad los sistemas impiden con frecuencia la participación, llevando a auténticos callejones sin salida. Una gran parte de la participación actual podría calificarse de «participación por veto». Grupos grandes o pequeños, nombrados o autoelegidos, se muestran más capaces para bloquear los planes propuestos por expertos que para formular alternativas constructivas. Una gran parte de la participación denota falta de visión,

⁷ Bohdan Hawrylyshyn, Centre d'Etudes Industrielles, Ginebra, correspondencia personal mantenida con el Proyecto Aprendizaje, marzo 1979.



e incluso quienes esgrimen las más nobles aspiraciones pueden ser causa de resultados contraproducentes cuando falta la anticipación. Deben, pues, fomentarse las aptitudes para lograr una participación efectiva, y el *derecho* a participar debe ir acompañado de la *obligación* de aceptar las responsabilidades que entraña.

El tema de la participación encierra un dilema. ¿Cómo asegurar la participación de la gente no obstante la complejidad cada vez mayor de la problemática mundial? La participación no es susceptible de «renuncia» ni puede restringirse a expertos o élites. Dado que los problemas mundiales tienen un origen local, la humanidad entera participa en su creación y, por tanto, debe tomar parte también en su solución. En efecto, el no participar en su solución no deja de implicar a uno en el problema. La competencia puede adoptar la forma de una tecnocracia miope en lugar de ejercer un liderazgo esclarecedor, inspirando así una total desconfianza pública. Son muchos quienes creen que hasta los mismos «expertos» saldrían beneficiados de una mayor participación.

Lo que entendemos por aprendizaje anticipador puede verse al examinar lo que sucede cuando falta, por ejemplo, en un sistema educativo. La «clase magistral» en que un profesor diserta y los alumnos escuchan se caracteriza, por lo general, por una ausencia de participación. Si bien en la actualidad se tiende a abolir este tipo de enseñanza, se la sustituye por una extensa gama de ayudas tecnológicas que no favorecen precisamente la participación: el estudiante solo en el cubículo y con los auriculares puestos, escuchando una lección grabada; sentado enfrente de una terminal de ordenador, pulsando botones marcados con un «sí» o un «no»; mirando fija e hipnóticamente una pantalla de televisión... imágenes todas ellas de aprendizaje no participativo. Esta tendencia a reemplazar una forma de aprendizaje no participativo por otra es de todo punto irónica, pues la tecnología educativa, debidamente utilizada, podría contribuir en gran medida a que los profesores tuvieran más tiempo libre para dedicarse a tareas más innovadoras, entre ellas el aprendizaje participativo. Resulta lamentable que tecnologías innovadoras introducidas en estructuras de aprendizaje de mantenimiento terminen desviándose hacia la realización de tareas de mantenimiento, tales como la rápida presentación de datos fidedignos que caracterizó a los primeros intentos de instrucción programada.

La participación consiste en desempeñar papeles. Para evitar la adscripción a un papel dado, se debe estar en condiciones de abordar la mayor gama posible de papeles. Los trabajos y funciones cambian a lo largo de la vida, y en los años venideros cambiarán aún con mayor rapidez. Cualquier formación excesivamente especializada tiende a impedir la participación, a hacer imposible la autorrealización y a contribuir a la alienación del individuo de la sociedad. Pero ninguna sociedad del futuro puede prescindir de profesio-

nales especialistas, llámense éstos cirujanos, dentistas, ingenieros o trabajadores sociales. Es, pues, esencial que el aprendizaje innovador combine la especialización con la participación: un cirujano, por ejemplo, debe ser también un activo ciudadano.

La educación y la formación pueden llevar a una participación más enriquecedora al hacer posible un mayor número de papeles. El ideal en la educación participativa es que cada alumno tenga la oportunidad de representar los papeles de presidente, capitán y líder, a la vez que los de ciudadano, partidario y seguidor, con el fin de que experimente el mayor número posible de papeles.

Mientras que las presiones para una mayor participación se dejan sentir en casi todos los centros de toma de decisiones, cabe señalar la existencia de varias tendencias contrarias que alejan, a veces de forma no intencional, de la participación. Una de ellas se halla implícita en la idea de que el tiempo libre o «la sociedad del ocio» representa un avance en el desarrollo social. La participación es un proceso activo que requiere esfuerzo y trabajo. En la medida en que la sociedad del ocio implica relegar el trabajo a la categoría de ocupación marginal, la participación podría consecuentemente reducirse. El aprendizaje innovador es esfuerzo creador. Si consideramos las ocho horas diarias que un violinista dedica a ensayar o un estudiante de matemáticas a la resolución de problemas, no nos será difícil advertir que el éxito tanto en el arte como en las ciencias es el resultado de continuos esfuerzos, entrega y tensión. El tiempo libre puede tener una finalidad creadora. Las horas no laborales pueden dedicarse a actividades culturales, a participar en la vida comunitaria, a la educación de adultos y a toda una amplia gama de actividades. Y la yuxtaposición de tiempo libre y trabajo gratificante puede facilitar el logro de la relajación, recreación y renovación necesarias. Lo esencial es que el valor del tiempo libre está en función del trabajo. Cuando el tiempo libre se vuelve un fin en sí mismo, crea una actitud negativa respecto al trabajo, fomentando una pasividad que hace peligrar la participación efectiva.

Otras tendencias contrarias hacen referencia al aislamiento y la apatía. En el pensamiento contemporáneo hay tendencias que, aun cuando reconocen la avidez de las generaciones más jóvenes por encontrar un sentido, a la vez que su descontento debido a ciertas teorías divorciadas de la vida, recomiendan «experiencias directas» y la armonización orgánica de la vida con la realidad natural en lo que ha dado en llamarse «movimiento de retorno a la naturaleza». Esta búsqueda de experiencias directas llega en ocasiones a producir la ilusión de que puede pasarse por alto la participación en los grandes sistemas de relaciones humanas. El individuo es parte de la sociedad, y la idea de que es posible una retirada activa de la sociedad es ilusoria y conduce a un «aislamiento intoxicador».



La participación efectiva ensancha y enriquece los contextos que traemos a colación y, por consiguiente, fomenta una comprensión más amplia. Consiste en la capacidad de conocer en un momento numerosos contextos, comparar sus términos de referencia y confrontar sus valores conflictivos dominantes. No se trata de un paseo a lo largo de diferentes paisajes ni de un cambio fortuito de escenario: es actividad intencionada y concertada en numerosos contextos a fin de ensayar absolutamente todo medio de actuar en situaciones diferentes y sin precedentes. La participación en contextos locales y universales entraña cooperación, diálogo, comunicación, reciprocidad y empatía.

Carta Internacional del Ocio

5º Congreso Mundial de Tiempo Libre

Sao Paulo, Brasil, octubre 1998

PRÓLOGO

Todas las sociedades y culturas reconocen, cada vez más, el derecho de las personas a ciertos períodos de tiempo en los cuales puedan optar libremente por experiencias que proporcionen satisfacción personal y mejoría de su calidad de vida.

Paz, un mínimo de estabilidad social, oportunidades para relaciones personales significativas y la reducción de la desigualdad social son algunos de los más importantes pre-requisitos para la implantación completa de ese derecho.

Aunque la palabra «ocio» . tenga diversos significados en diferentes partes del mundo y sea desconocida en varias lenguas, todas las culturas y todas las sociedades tienen en su vocabulario palabras que corresponden al concepto de Ocio. Por lo tanto, para el objetivo de esta carta, Ocio, será tratado como equivalente a conceptos tales como Recreación¹. Libertad y opciones para elegir son elementos esenciales del Ocio. Libertad para desarrollar sus propios talentos, buscar sus propios intereses y mejorar su calidad de vida. Opción para escoger dentro de una gran oferta de oportunidades, para ampliar sus propias experiencias y opciones de Tiempo Libre.

El Ocio, en este contexto, se entiende como una respuesta personal a las actividades que se pueden realizar durante el tiempo libre proporcionando satisfacción personal, renovación y placer.

Artículo 1: Tiempo Libre es un derecho básico del ser humano. Se sobreentiende, por eso, que los gobernantes tienen la obligación de reconocer y proteger tal derecho y los ciudadanos de respetar el derecho de los demás. Por lo tanto, este derecho no puede ser negado a nadie por cualquier motivo: credo, raza, sexo, religión, incapacidad física o condición económica.

Artículo 2: La Recreación es un servicio social tan importante cuanto la Salud y la Educación. Las oportunidades para el Ocio y el Tiempo Libre deben, por lo

¹ Freizeit, Lazer, Vryetydsbesteding, Loisir, Leisuve y otros.

tanto, ser ampliadas para todos, garantizando el acceso justo con variedad y calidad adecuadas.

Artículo 3: La mejor fuente de Ocio está en el propio individuo. La función fundamental de los gobernantes, de las agencias privadas y de las organizaciones es apoyar y ofrecer servicios, enfatizando primordialmente la comunidad local.

Artículo 4: Las oportunidades de Ocio deben enfatizar la satisfacción personal, el desarrollo de las relaciones interpersonales, la integración familiar y social, el entendimiento y la cooperación internacionales y el fortalecimiento de las identidades culturales. Debe darse énfasis especial a mantener la calidad del medio ambiente y preservar su potencial para la recreación.

Artículo 5: Allí donde sea posible, se debe garantizar la formación de líderes, animadores y profesionales del Ocio. Los principales desafíos de estos líderes es estimular los individuos a descubrir y desarrollar sus talentos, ayudándolos a lograr las habilidades personales, para que puedan ampliar sus experiencias y oportunidades de Ocio.

Artículo 6: El Ocio, en cuanto fenómeno variado y múltiple que incluye experiencias personales y colectivas, debe ser objeto de estudios sistemáticos e investigaciones académicas. Los resultados deben ser divulgados lo más ampliamente que sea posible, para aumentar el conocimiento del individuo sobre sí mismo, para suministrar subsidios racionales a las decisiones políticas y favorecer una base más eficaz para el desarrollo y puesta en marcha de programas. Todo ciudadano debe tener acceso a todas las formas de información relativas a los diversos aspectos relacionados con el Ocio.

Artículo 7: Las instituciones educativas de todos los niveles deben dar énfasis especial a la enseñanza de la importancia del Ocio, ayudando a los alumnos a descubrir sus potencialidades para integrar el Ocio a su estilo de vida. Estas instituciones deben ofrecer, también, oportunidades adecuadas para el desarrollo de liderazgos y educadores de Ocio y Tiempo Libre.

EPÍLOGO

La presente carta es el resultado de un proceso de revisión de la «Carta del Lazer» adoptada por la Asociación Internacional de Recreación en mayo de 1970, en Ginebra, Suiza. Esa revisión tuvo inicio en un *Workshop* de la 2ª Conferencia Internacional de Liderazgo en Recreación y Tiempo Libre, realizada en San Juan de Puerto Rico del 22 al 26 de octubre de 1979.

La carta preliminar se organizó reuniendo la opinión de un gran número de personas e instituciones de varias partes del mundo. Esa carta se fue perfeccionando hasta el 25º Encuentro Anual de la WLRA, que tuvo lugar en Suiza, del 5



al 11 de noviembre de 1981, donde todas las contribuciones volvieron a organizarse en una sesión de estudios. Las conclusiones, revisadas por los participantes del *Workshop* de Puerto Rico y por la dirección de la WLRA, dieron como resultado la versión actual.

WLRA, Actuando por el bienestar y calidad de vida global.

La Pedagogía del Ocio

Puig, J. M. y Trilla, Jaume
Editorial Laertes. Barcelona, 1987
ISBN: 84-7584-064-7

HACIA UNA DEFINICIÓN DEL OCIO

De modo semejante a lo que ocurre con otros conceptos referidos a realidades humanas y sociales, el término *ocio* ha sido fuente de inacabables polémicas encaminadas a determinar con precisión aquello que designa. Las dificultades que se presentan para conseguirlo se refieren principalmente a las disparidades ideológicas que de una manera u otra orientan toda definición y, en segundo lugar, a la cantidad de puntos de vista diferentes implicados en el fenómeno del ocio. Ambos motivos han producido un amplio elenco de definiciones de ocio. Elenco difícil de ordenar, pero que a grandes rasgos puede clasificarse según la consideración diferente que en cada definición se da a los temas del tiempo, de la actitud del sujeto que vive el ocio, y de las actividades que lo constituyen.

Digamos ante todo que la medida y distribución exacta del tiempo como criterio para definir el ocio a menudo se ha enfrentado con la inaprensible nota que aporta su vivencia subjetiva. Una y otra posición han reflejado opciones ideológicas diferentes. Junto a este enfrentamiento, la mera cuestión temporal permite por sí misma aproximaciones diferentes a la definición del ocio. Así, hay quien considera tiempo de ocio todo el tiempo que no está ocupado por la obligación de trabajar; es decir por el trabajo profesionalmente remunerado. Esta exagerada extensión del tiempo de ocio se matiza por quienes junto al tiempo de trabajo cuentan también el tiempo dedicado a las tareas y obligaciones familiares y personales como un tiempo no computable en la categoría de ocio. Finalmente, hay quien también excluye del ocio el tiempo que se dedica a las actividades u obligaciones espirituales y políticas, dejando únicamente como ocio el tiempo libre en el sentido de no ocupado por ninguna imposición sea del tipo que sea. Las definiciones de ocio que lo entienden como sinónimo de tiempo libre, a su vez, se han subdividido según estas tres acepciones de tiempo libre.

Otro conjunto de definiciones, a veces totalmente opuesto y a veces complementario con el anterior, se ha planteado el ocio como un problema personal y no temporal. El ocio se define por la actitud de quien lo vive. Esta posibilidad sitúa en el sujeto los criterios reconocimiento del ocio; mejor dicho, en la relación que el individuo mantiene con la actividad que realiza. El ocio es funda-

mentalmente un logro individual que se alcanza como resultado de la expresión libre, creativa y satisfactoria del sujeto.

Finalmente, ciertos autores, para definir en todos sus matices el ocio, hacen referencia también al tipo de actividad que de manera necesaria debe constituirlo. Básicamente nos encontramos con dos posturas: la de aquellos que señalan actividades propias y específicas del ocio —práctica de los deportes, ver la TV, pasear y muchas otras—, y la de aquellos que, presuponiendo una visión subjetiva del ocio, entienden que cualquier actividad, incluso el trabajo, puede ser una actividad de ocio, dependiendo únicamente de la actitud con que se viva.

Cualquiera de estos caminos nos lleva a diferentes definiciones de ocio que a menudo esconden lo que tienen de complementarias. Posiblemente por intentar disminuir este excesivo enfrentamiento ha tenido tanto éxito una de las definiciones propuestas por Dumazedier. En su opinión, tal como decíamos, «el ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse de manera completamente voluntaria, sea para descansar, sea para divertirse, sea para desarrollar su información o su formación desinteresada, su participación social voluntaria, tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales»¹. Una definición integradora como esta no puede por menos que dejar poco claros o incluso convertir en criticables algunos puntos, que el mismo Dumazedier ha señalado en escritos posteriores², pero tiene la virtud de vincular referencias temporales («... tras haberse liberado de sus obligaciones...»), exigencias en cuanto a la actitud personal en el ocio («...entregarse de manera completamente voluntaria...»), y el reconocimiento de que el ocio supone actividades con finalidades claras («...conjunto de ocupaciones... sea para descansar, sea para divertirse, sea para desarrollarse...»). Captar la complejidad del ocio requiere el análisis de los aspectos parciales que lo constituyen, pero, sobre todo, una aproximación que los articule globalmente.

Tal como acabamos de sugerir creemos que no es posible una definición del ocio a partir en exclusiva de alguno de sus aspectos. particulares, sino que estamos obligados a integrar todo aquello que haga plenamente comprensible su realidad. Por tanto, entendemos que el ocio requiere, en primer lugar, disponer de un tiempo no ocupado por el trabajo o por cualquier otra obligación. En segundo lugar, el ocio supone que durante este tiempo libre el individuo actúa con plena autonomía y obtiene un placer personal de su actividad. Ambas notas definen el ocio. Sin embargo, es conveniente también tener presente un tercer elemento, nos referimos a las actividades que libremente realiza un individuo durante su tiem-

¹ Dumazedier, J.: «Realidades del ocio e ideología» en la obra *Ocio y sociedad de clases*, de varios autores. Barcelona, Fontanella, 1971, p. 20.

² Dumazedier, J.: *Sociologie empirique du loisir*. Paris, Seuil, 1974, pp. 88-89.



po libre. El tipo y el valor de la actividad, aunque no son rasgos diferenciales y definitorios del ocio, siempre están presentes y, por tanto, también debemos consideradas. En síntesis, el tiempo, la actitud y, secundariamente, las actividades son los aspectos que consideraremos en la definición del ocio.

El tiempo es el primer e imprescindible requisito del ocio. La distribución que la sociedad y cada uno de los individuos hacen del tiempo limitado de que disponen es aquello que posibilitará más adelante hablar de ocio. El hombre destina parte de su tiempo a realizar actividades que le son necesarias o que socialmente se le imponen. Cuando está en condiciones de reservar una parte del tiempo destinado a cualquier actividad socialmente obligada, y por tanto le es posible disponer enteramente de esta porción de tiempo, estamos delante del tiempo libre. Es decir, una porción de tiempo no ocupada heterónomamente por ninguna tarea o actividad, sino abierta a cualquier ocupación que decida el sujeto que disfruta de este tiempo. El tiempo libre así concebido es la condición primera y necesaria del ocio. Podemos entenderlo en cierto sentido como la «libertad de» imprescindible para hacer posible la «libertad para» que nos acerque al ocio. El tiempo, por lo tanto, es el fundamento objetivo y cuantificable sobre el que se puede manifestar una actitud de ocio.

Si el ocio supone poseer una cierta cantidad de tiempo libre; es decir, haber realizado una determinada distribución del tiempo humano, debemos discutir brevemente con qué criterios y entre qué actividades se lleva a cabo la citada distribución.

El hombre para satisfacer sus necesidades biológicas, sociales y espirituales, o para mejorar las condiciones de su vida, debe mantener una interrelación productora de bienes con la naturaleza y el medio social. Esta interrelación, imprescindible para asegurar la continuidad personal y social, la llamamos trabajo. El trabajo ha tenido y tiene diferentes manifestaciones, a veces muy alejadas de la mera satisfacción inmediata de necesidades, pero a grosso modo siempre está destinado a cumplir con la función de supervivencia. En consecuencia, es lógico que la primera y principal ocupación del tiempo humano sea el trabajo. No obstante, el trabajo, por una parte, no puede ni debe llenar todo el tiempo del hombre, ya que este debe descansar y satisfacer además otras necesidades; y por otra parte, los modos de realizar y distribuir el trabajo pueden variar mucho. Estos dos motivos han impulsado una tensión histórica entre el tiempo que por obligación o necesidad se destina a trabajar, y el tiempo que se ha conseguido liberar del trabajo, y ya no debemos empleado en ocupaciones profesionales. Nos encontramos, en consecuencia, con un tiempo de trabajo y un tiempo de no trabajo, o liberado de sus exigencias. En la actualidad, el perfeccionamiento de las técnicas de producción y la presión sindical son dos de las fuerzas más importantes que tienden a reducir, por unos motivos u otros, el tiempo de trabajo.

Tiempo de trabajo	Tiempo liberado o de no trabajo
-------------------	---------------------------------

¿Podemos considerar que todo el tiempo de no trabajo es tiempo libre? Si seguimos entendiendo el tiempo libre como un tiempo totalmente disponible y, en consecuencia, no ocupado en satisfacer necesidades o cumplir obligaciones, podemos afirmar que de ninguna manera puede considerarse tiempo libre todo el tiempo de no trabajo. El hombre tiene una parte del tiempo de no trabajo hipotecado en diversas ocupaciones. A las actividades de descanso, en especial las horas de sueño, hemos de añadir todos aquellos ratos perdidos en desplazamientos u otras ocupaciones relacionadas con el trabajo que no están incluidas en la jornada laboral. Otra parte importante de tiempo de no trabajo se dedica a la familia. Ocupación que puede ser satisfactoria, pero que no por ello deja de estar prede-terminada y, por tanto, no puede considerarse como tiempo libre. Entre las obligaciones familiares más corrientes nos encontramos con todas las tareas de la casa, de la alimentación, y del cuidado y educación de los hijos. Finalmente, tenemos aún el sector de las actividades religiosas y políticas que, a pesar de no ser obligaciones estrictas y a menudo realizarse con gusto y voluntariamente, no las podemos considerar como tiempo libre ya que la sociedad las presenta como cuasi imposiciones, son vividas como tales y suelen tener un tiempo socialmente destinado a ellas. Debemos añadir, sin embargo, que el tiempo propiamente libre puede emplearse voluntariamente en actividades de este tipo. En síntesis, podemos afirmar que parte del tiempo de no trabajo está destinado a satisfacer obligaciones paraprofesionales, familiares, religiosas o políticas y, por tanto, el tiempo que tales obligaciones ocupan no es tiempo libre. Por el contrario, el tiempo libre es la parte de tiempo que nos queda una vez que se sustrae del tiempo de no trabajo la parte ocupada por las anteriores obligaciones sociales. Esta parte de tiempo no debemos destinarla a satisfacer necesidades o cumplir con obligaciones o imposiciones, sino que queda en manos de cada uno de los individuos para que sean ellos quienes decidan qué hacer con ese tiempo.

Tiempo de trabajo	Tiempo de no trabajo	
Tiempo de trabajo	Tiempo dedicado a obligaciones para profesionales, familiares religiosas y políticas	Tiempo libre

Tal como ya hemos dicho, la distribución del tiempo entre el trabajo, las actividades paraprofesionales, familiares, religiosas y políticas, y la parte propiamente libre del tiempo, indica una intensidad diferente en la obligación social y la disponibilidad personal del tiempo en cada uno de estos tres sectores de la vida



del hombre. Durante el tiempo de trabajo, tenemos una máxima obligación social y una mínima disponibilidad personal, aunque no siempre se da una obligación absoluta y una ausencia total de disponibilidad. Hay formas de trabajo que potencian la iniciativa y la responsabilidad individual; así como también hay personas que no viven el trabajo como una obligación, ni nadie les impone nada. Pueden, por tanto, ser consideradas como formas positivas de trabajo, aunque no por ello puedan ser asimiladas a las situaciones de ocio. En el otro extremo, durante el tiempo libre la obligación social es mínima y la disponibilidad personal máxima. Sin embargo, son corrientes las actitudes personales que tienden a malgastar estas posibilidades de crecimiento autónomo y entregan el tiempo libre a cualquier tipo de imposición. Finalmente, las diversas actividades paraprofesionales, familiares, religiosas y políticas están en un término medio, tanto por lo que se refiere a la obligación social como a la disponibilidad personal.

Tiempo de trabajo	Tiempo dedicado a obligaciones para profesionales, familiares religiosas y políticas	Tiempo libre
+ Obligación social - Disponibilidad personal		- Obligación social + Disponibilidad personal

Hasta aquí hemos analizado la distribución del tiempo y las cualidades de estos espacios temporales. Ahora nos referiremos al segundo rasgo distintivo del ocio: la actitud con que se vive el tiempo libre.

Sintetizando lo que seguirá pensamos que el ocio consiste en vivir libremente el tiempo libre. Esta porción de tiempo, máximamente disponible y mínimamente ligada a obligaciones sociales, nadie nos asegura que sea vivida con libertad. A menudo, como ya se ha dicho, por miedo, falta de iniciativa o engaño, se hace todo lo posible para dejar en manos ajenas la responsabilidad de ocupar el tiempo libre. En estos casos no puede decirse que nos hallemos ante una situación de ocio. Simplemente se ha llenado el tiempo libre en lugar de utilizarlo para satisfacer libremente finalidades personales claramente sentidas. Intentando una formulación positiva, pensemos que el ocio implica añadir al tiempo libre —la libertad de— un conjunto de actitudes personales que conducen la propia actividad por los caminos de la libertad positiva —de la libertad para. El ocio es tiempo libre más libertad personal. Alcanzar una situación de ocio requiere que las actitudes con que un individuo afronta lo que hace durante su tiempo libre sean: libre elección y libre realización de la actividad, disfrutar durante el transcurso

de la acción y, finalmente, satisfacer necesidades personales, aun cuando la actividad tenga también finalidades colectivas. En primer lugar, la libre elección de actividad supone que el individuo durante su tiempo libre no esté presionado por nadie en la elección de lo que hará o de lo que no hará. El ocio requiere una decisión autónoma a propósito de la ocupación del tiempo libre. Sin embargo, no es suficiente la libre elección para llegar a una situación de ocio; durante todo el proceso de realización de la actividad el sujeto debe mantener la responsabilidad de lo que hace, y en la medida de lo que sea posible hacerlo él mismo. Es decir, el ocio no se reduce a una simple elección sino que implica también expresión libre y creativa del actor durante toda la actividad que ha escogido. En tercer lugar, ocio significa también encontrar placer y disfrutar en el curso de lo que hemos decidido hacer durante el tiempo libre. La nota de placer, que no se opone a posible dureza y esfuerzo de la actividad, debe estar presente en el ocio; en caso contrario posiblemente estará fallando alguna de las condiciones anteriores. Finalmente, el ocio lleva implícita la actitud de procurar satisfacer, a través de todo lo que se hace, ciertas necesidades personales. Satisfacción de necesidades personales que puede alcanzarse valiéndose de actividades individuales, pero también muy a menudo a través de actividades con claras finalidades colectivas. Pensamos que estas necesidades personales son: el descanso, la distracción o diversión y el desarrollo. Enfrentándose al cansancio, el aburrimiento, la regresión y la quietud que a veces provocan otras parcelas del tiempo humano³. Los términos descanso y diversión son bastante conocidos y están ya muy analizados; en cambio el de desarrollo lo entendemos en un sentido un poco diferente al habitual. Le damos un significado más neutro; en principio, no le suponemos un contenido éticamente positivo. El desarrollo lo vemos como un cambio que implica crecimiento, aprendizaje, socialización o culturización, pero que no juzga que estas modificaciones sean deseadas, deseables o consideradas positivas por el sujeto que las vive o los compañeros o educadores que le rodean. Esto no impide que creamos que el desarrollo que debiera posibilitar la actividad de ocio esté dirigido desde una perspectiva ética. Es decir, que la intervención educativa en el tiempo libre debe orientar a quienes la reciban hacia aquello que consideren como positivo y bueno.

En definitiva, una situación de ocio requiere la posesión de una determinada cantidad de tiempo libre en el cual, se haga lo que se haga, imperen actitudes

³ Con un pequeño cambio en la consideración del concepto de «desarrollo», nos hemos servido para determinar las funciones del ocio de las obras de Dumazedier, J.: *Sociologie empirique du loisir*, París, Seuil, 1974, pp. 98-99. *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona, Fontanella, 1971, pp. 20-22. Dumazedier, J. y Guinchat, C.: *La sociologie du loisir. Tendances actuelles de la recherche et Bibliografie (1945-1965)*. París, Mouton, 1969, pp. 28-31. Weber, E.: *El problema del tiempo libre. Estudio antropológico y pedagógico*. Madrid, Editora Nacional, 1969, pp. 193-255.



como la libre elección y realización de la actividad, el disfrute y la satisfacción de necesidades personales. Nos parece que con lo dicho caracterizamos suficientemente el ocio. No obstante, debemos añadir unas reflexiones a propósito de lo que se hace durante el tiempo libre: las actividades de ocio. Comentando las notas que definen el ocio hemos visto cómo las referencias a las actividades que llenan el tiempo libre y permiten las situaciones de ocio han estado siempre presentes. Los hombres, en su tiempo libre, viven autónomamente, disfrutan y satisfacen necesidades personales, inclinándose por ciertas actividades. Las situaciones de ocio, sin depender fundamentalmente de las actividades, se viven siempre a través de ellas.

En la actualidad, ya es habitual inventariar las actividades de ocio en cuatro grandes apartados⁴. En el primero se agrupan todas las actividades que tienen un componente físico. Predomina la actividad corporal. Las más corrientes son los paseos, las excursiones y toda clase de deportes. El segundo grupo está formado por el amplio conjunto de las actividades prácticas. Es decir, aquellas que implican una producción concreta y requieren algún tipo de trabajo manual. El bricolaje, la jardinería y los trabajos manuales son algunos de sus exponentes más característicos. El grupo de actividades siguiente recoge el inabarcable abanico de las actividades culturales. Se incluyen todas las prácticas culturales, sean elitistas o masivas, participativas y creativas o pasivas. No obstante, en este grupo, al margen de la televisión, la radio y el cine, las otras opciones no están muy extendidas. La lectura, el teatro, la música o las conferencias están bastante menos popularizadas como actividades de ocio. Finalmente, en el cuarto grupo de actividades, encontramos las de carácter social o colectivo. Predominan las relaciones interpersonales por encima de cualquier otro aspecto. Ejemplos bastantes característicos pueden ser las conversaciones, favorecidas por entornos físicos como los cafés, las plazas o las asociaciones de todo tipo, las fiestas de amigos y la vida familiar. Estos cuatro grandes grupos de actividades quieren ordenar todas las posibilidades que se presentan en las situaciones de ocio.

No obstante, la importancia de las actividades no radica tanto en ser el vehículo del ocio, sino en su significación para la persona, en su posible utilidad para la formación personal y el desarrollo social. Es decir, lo que se realiza en una situación de ocio —tiempo libre más libertad, placer y satisfacción de necesidades— puede tener, según los casos y las situaciones, diferentes sentidos personales y sociales. Se puede vivir una situación de ocio que no sea beneficiosa en absoluto para el individuo y la colectividad. Puede también pasar exactamen-

⁴ Dumazedier, J. y Rippert, A.: *Loisir et culture*. Paris, Seuil, 1966, pp. 50-54. Sue, R.: *Le loisir*. Paris, PUF, 1980, pp. 82-99. SUE, R.: *Vers une société du temps libre?* Paris, PUF, 1982, pp. 96-105.

te lo contrario. Ciertas actividades realizadas en situaciones de ocio pueden contribuir a una mejora personal e, incluso, pueden llegar a ser una fuente importante de transformaciones sociales⁵.

Tal como nos lo ha hecho ver Roger Stie⁶ difícilmente podríamos desear una civilización del ocio en la que todas las actividades fuesen el descanso, la fiesta, los paseos o la televisión. Parece conveniente que durante el tiempo humano, y por tanto también durante el tiempo libre y las situaciones de ocio, los hombres se dediquen a actividades socialmente deseables y personalmente enriquecedoras. Un ocio no orientado, al menos en parte, en este sentido de ninguna manera lo podríamos considerar como positivo, aunque presentara todas las características que definen una situación de ocio. Por lo tanto, pensamos que conviene que el tiempo libre y el ocio crezcan ya que pueden posibilitar la expresión libre y creativa de los hombres; pero, además, la actividad en que el ocio se manifiesta debería ser fuente de experiencias personal y socialmente enriquecedoras. Cuando esto se produce, estamos ante el ocio realmente humanizador.

⁵ Munné, F.: *Psicosociología del tiempo libre*. Op., cit., pp. 128-137.

⁶ Sue, R.: *Vers une société du temps libre*. Op. cit. pp. 157-171.

Educación en el tiempo libre

Barriga Lorente, Joaquín

Editorial Triceratops, Asociación de Investigación Educativa. Zaragoza 2001

ISBN: 84-607-1998-7

1. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE?

No es objeto de esta publicación, entrar a analizar y polemizar sobre términos tales como ocio y tiempo libre, educación del tiempo libre o educación en el tiempo libre, etc, que ya se vienen utilizando indistintamente en los distintos proyectos de tiempo libre¹.

Lejana, solamente en el tiempo, queda la necesidad de la Antigua Grecia de la liberación del trabajo con el objeto de disponer de tiempo que permitiera la formación de la persona en tareas «no útiles».

Históricamente con mejor o peor fortuna conviven ocio y trabajo, llegando a radicalizarse durante el siglo XVII, momento en que se considera al tiempo libre como un vicio indeseable y el trabajo como una virtud suprema.

Es a mitad del presente siglo, cuando se empieza a considerar el factor social del tiempo libre, perdiendo el carácter de tiempo liberado del trabajo, convirtiéndose en un tiempo para el consumo personal.

Actualmente, en la mayoría de los casos, la utilización del tiempo libre por parte de los chavales de nuestras ciudades dista mucho de aproximarse al tiempo libre entendido, según apuntaba Dumazedier, como: el conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente (una vez se ha liberado de sus obligaciones) para descansar, divertirse o desarrollar su personalidad.

Entre otras muchas posibilidades, una de las alternativas que consideramos válidas, como aporte a la cercana «civilización del ocio», es la **educación en el tiempo libre** de los chavales, oferta que se realiza a éstos cuando están en su tiempo libre, un tiempo que debe ser libremente empleado con lo que ellos quieran y que bajo ninguna razón puede convertirse en su «segunda escuela».

¹ Remitimos, a los lectores interesados en el tema y que quieran investigar y profundizar en la terminología ad hoc, a la publicación de José M.ª Puig y Jaime Trilla, *La pedagogía del ocio*, editada en Barcelona por Laertes en 1987.

Existen distintos elementos que rodean e influyen en el chaval desde su nacimiento hasta su emancipación de la unidad familiar, y aunque de hecho, alguno de estos elementos, le seguirán afectando, ya no lo harán de manera tan determinante.

La familia, en la primera época del ser humano, ocupa el papel más importante de su desarrollo. Ello se debe fundamentalmente a la gran influencia que ejerce como transmisor de valores, costumbres, etc.

Desde la educación en el tiempo libre, debe considerarse a la familia como un elemento imprescindible en la formación del chaval, además, la dimensión educativa en el tiempo libre, solo será posible con la buena aceptación familiar, habida cuenta que, en general, en estos momentos, la educación que se realiza en los centros de tiempo libre y otros programas de tiempo libre, no se considera como una parte importante para el desarrollo pleno de la personalidad del niño.

La escuela, como educación formal reconocida socialmente, juega un importante papel en la formación del chaval. Sin embargo, en muchos casos, se convierte en un mero transmisor de conocimientos, y que evidentemente, aunque atienden a programas repletos de contenidos, en muchos casos, poco tienen que ver con las necesidades reales de los chavales.

Se ejerce sobre los educandos una «**educación de mantenimiento**»², sin tener en cuenta que los chavales no aprenden al ritmo y con la rapidez, con que evolucionan las sociedades en las que viven.

La escuela, ha venido considerando las actividades de tiempo libre como sus competidoras potenciales y que como actuaciones de «entretenimiento» para los chavales, las ha tildado, en muchos casos, como las causantes de que los chavales estuvieran distraídos del curriculum escolar.

Momento es pues, de que aprovechando que cada día son más los profesionales de la educación reglada que consideran el tiempo libre también como ámbito educativo, se erradiquen estos «celos pedagógicos», acercando planteamientos con el fin de que programas de tiempo libre y escuela trabajen conjuntamente en una «**educación anticipadora**»³, en el sentido que J.W. Botkin planteó en su informe al Club de Roma, permitiéndole al niño ser sujeto activo de su historia.

² James W. BOTKIN y otros, *Aprender horizontes sin límites*, p. 44 y siguientes, Editorial Santillana, Madrid 1979.

³ James W. BOTKIN y otros, *El informe al Club de Roma*, planteaba el aprendizaje innovador como el procedimiento necesario para preparar a los individuos y sociedades a actuar a tenor de los dictados de las nuevas situaciones, siendo los elementos básicos de este tipo de aprendizaje: la anticipación y la participación.



El **entorno social** en el que se encuentra inmerso el chaval es el tercer y último elemento inmediato que influye en él. Y con este entorno nos estamos refiriendo a su grupo de amigos y a su pandilla, constituyendo el marco donde establece sus auténticas relaciones sociales. En esta relación social entra voluntariamente, a diferencia de los otros dos entornos antes mencionados: en uno nace y en el otro lo han colocado.

Se hace imprescindible tener conocimiento de los intereses comunes y motivaciones que mueven al grupo con el objeto de incluir determinados valores que ayuden al desarrollo personal y de grupo. Los distintos programas de educación en el tiempo libre, pueden colaborar activamente a que ese encuentro interpersonal sea posible.

La concepción pedagógica que sustenta la educación en el tiempo libre, se apoya necesariamente en grandes teóricos a los que, se les ha venido considerado, en exclusividad, como inspiradores de la educación reglada: C.Freinet, J.Dewey, P.Freire, A.S.Makarenko, entre otros.

La educación en el tiempo libre debe:

- Utilizar métodos llenos de actividad reflexiva y creativa, personalizando la educación.
- Considerar el momento madurativo óptimo en el plano psicológico de los chavales para adaptar la actividad educativa a sus capacidades.
- Romper la relación de dependencia que el educando asume respecto del educador en otras experiencias pedagógicas, esta ruptura hace posible que el chaval, en su tiempo libre, sea sujeto transformador de su entorno.
- Asumir los procesos de cambio social desde la perspectiva de la colectividad y no desde la visión reducida del individuo.

La educación en el tiempo libre se convierte, así, en un proceso de vida y no en una adaptación al futuro por parte de los chavales.

La educación innovadora, que en el tiempo libre de los chavales se genera, debe tener plena vigencia en una sociedad donde los tentáculos del ocio consumista tratan de aprisionar el pájaro alegre de la utilización creativa del tiempo libre.

Por lo hasta aquí expresado, es preciso resaltar que de las dos acepciones que etimológicamente se le atribuyen al término educación, se sobreentiende que nos identificamos plenamente con la acepción «**ex-ducere**» en el sentido de **crecimiento personal**, pues ciertamente, cuando hablamos de educación en el tiempo libre, estamos mencionando implícitamente la voluntad de intervenir educativamente, como factor de cambio y mejora de las actitudes y capacidades del chaval, en un espacio temporal concreto: su tiempo libre.

2. DELIMITACIÓN DE TÉRMINOS RELEVANTES

Hacia una didáctica del tiempo libre

Este apartado debe considerarse principalmente como un ilusionado intento de aproximación a la utilización común, de una terminología específica tan dispersa como casi siempre confusa. En la actualidad, los educadores de tiempo libre, venimos utilizando de manera poco precisa el mismo término para expresar conceptos y contenidos muy diferentes

No es posible establecer una comunicación válida con otra persona si no comprendo exactamente que quiere decir con las palabras que está utilizando. Solo es posible una verdadera comunicación si utilizamos la misma terminología, si disponemos de un código común que nos permita estar en situación de asegurar que a términos iguales se corresponden conceptos idénticos.

Es evidente que la educación en el tiempo libre es una disciplina muy reciente y que como tal, todavía, está buscando su consolidación dentro de las demás ciencias de la educación. Así pues y con toda la reserva que acarrea la delimitación de unos términos utilizados por un colectivo cada vez mayor de educadores y monitores, parecía imprescindible que para hacernos entender debíamos delimitar una terminología común con la que poder comunicarnos, al menos en esta obra.

Algunos términos los encontraremos con acepciones diferentes en otros tratados técnicos. He procurado poner el mayor esmero porque en la presente publicación cada término tenga siempre el mismo significado y puedo afirmar que no ha sido una tarea sencilla. El propio proceso de elaboración del libro y la necesidad de consulta a distintas fuentes, ha permitido reconsiderar, en algunos casos, y enriquecer siempre la terminología propuesta en el manuscrito original.

- *EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE:*

Es la formación del chaval, en su tiempo libre, mediante las medidas y procesos, que susciten en él, voluntad de desarrollo personal autónomo con proyección social.

La formación del chaval, en su tiempo libre

Con esta formulación, estamos confirmando, como ya se ha apuntado anteriormente, la voluntad de intervenir educativamente como factor de cambio y mejora de las actitudes y capacidades del chaval, formándole en un espacio temporal concreto: su tiempo libre.



Mediante las medidas y procesos

Para que los procesos educativos sean objetivos, debe disponerse de una sistemática científica, de un contrastado trabajo pedagógico y didáctico que impida improvisaciones durante el desarrollo de las actuaciones.

Que susciten en él, voluntad de desarrollo personal autónomo

Implica que en este tipo de educación debe romperse la relación de dependencia que el chaval asume, respecto del educador, en otras experiencias pedagógicas y debe colocar al chaval en condiciones óptimas para integrarle, con libertad, en el proceso educativo.

Con proyección social

La utilización de la educación en el tiempo libre, se manifiesta como un medio propicio, para que cada chaval pueda compatibilizar sus anhelos individuales con las aspiraciones de la colectividad. Es un proceso de vida, un compromiso personal en la elaboración del futuro a partir de una toma de conciencia histórica real.

Hacemos resaltar de nuestra definición: **mediante las medidas y procesos**, para recabar la atención sobre el hecho de que ya disponemos de un bagaje de técnicas y conocimientos lo suficientemente amplios y contrastados, que permiten manifestar que, tácitamente, ya existen la Pedagogía del tiempo libre y la Didáctica del tiempo libre.

Sin embargo, conviene precisar que se entiende, en términos generales, por Pedagogía y Didáctica con el fin de delimitar su cometido, pues, aun cuando el denominador común, de ambas ciencias de la educación, es tener como objeto formal a la educación, cada una de ellas la atiende desde un enfoque diferente como puede apreciarse en la tabla siguiente:

Educación y ciencias de la educación

Educación	Pedagogía	Didáctica
Hecho educativo	Ciencia normativa	Ciencia aplicada
Acción de educar		
Actividad práctica	Actividad teórica	
Realiza: el hecho educativo	Especula sobre: el hecho educativo	
	Planteo, estudio y solución del hecho educativo	Aplicación práctica sobre el hecho educativo
	Filosofía educativa	Metodología educativa

En general, aunque no siempre de forma expresa, en los diversos programas de educación en el tiempo libre, figuran los principios pedagógicos que sustentan el hecho educativo. Esto se debe a que se tiene claro que tipo de valores se quieren educar en el chaval, se dispone de una **filosofía educativa**.

Sin embargo, no figura con tanta claridad, el proceso didáctico a seguir para la transmisión de aquellos valores. Esto se debe, entre otras razones, a que se carece de una sistemática de trabajo científico claramente definido, no se dispone de una **metodología educativa**. Tal situación, posibilita que en la mayoría de los casos los procesos educativos iniciados, queden interrumpidos por diversas razones, siendo una de las más habituales la desaparición del equipo de educadores que elaboró las «líneas pedagógicas» que sustentaban los procesos.

La pedagogía es más que una técnica, es una teoría, una reflexión y un conocimiento del hecho y del proceso educativos⁴.

RICARDO NASSIF

Existe pues, una relación demasiado estrecha entre educación en el tiempo libre y pedagogía del tiempo libre, entre teoría pedagógica y metodología didáctica, en definitiva, entre el hecho educativo en el tiempo libre y su didáctica.

La didáctica del tiempo libre se convierte, de esta forma, en el objetivo fundamental de esta publicación ya que consideramos ha llegado el momento de consolidar una didáctica específica en el ámbito del tiempo libre, que haga más sistemática y evaluable, la educación en el tiempo libre. Esto posibilitará, fundamentalmente, tanto la permanencia de procesos educativos (independientemente de los equipos de educadores que ejecuten los mismos), cuanto constatar la validez real y objetiva de dichos procesos y poder alcanzar los fines propuestos.

⁴ Ricardo NASSIF, *Pedagogía general*, Editorial Cincel-Kapelusz, Madrid 1984, p. 55.

Pasado, presente y futuro de la Educación en el municipio

Peiro Esteban, Javier

Licenciado en Ciencias de la Educación

Gerente del Patronato Municipal de Educación y Bibliotecas

Ayuntamiento de Zaragoza

1. SITUACIÓN DEL TEMA: Visión histórica

La Ley General de Educación de 1970, la llamada Ley Villar Palasí, más allá de cualquier otra consideración crítica que se pueda realizar, con la perspectiva que nos dan los más de 38 años transcurridos desde su entrada en vigor, podemos decir que llevó a la puesta al día de nuestro país en los objetivos cuantitativos, la modernidad de la época... lo que significó la orientación hacia la escolarización y gratuidad de toda la población, objetivo éste conseguido en los países de nuestro entorno más de setenta años antes.

La llegada de la **DEMOCRACIA**, se puede considerar el punto de partida para poder hablar del binomio **EDUCACIÓN y CIUDAD** y, también el punto de partida para entender el papel que los Ayuntamientos han jugado, que actualmente juegan y el que pueden jugar en un futuro inmediato; es decir, el nuevo rol de los Ayuntamientos en educación.

A modo de resumen y, considerando que esta visión es muy global y no es aplicable a todas las realidades, existen diferencias como pueden ser los diferentes momentos e intensidad de las transferencias de competencias educativas, existencia de elementos tradicionales que repercuten en la actuación educativa en algunos municipios, existencia de líderes sociales, políticos, intelectuales..., que han podido significar un elemento catalizador de actuaciones educativas..., etc, podemos decir que:

- **La década de los 80** se caracteriza por una gran eclosión de servicios, el activismo, lo cuantitativo y la competencia entre administraciones. Todo tenía cabida en la gestión municipal.

Sirvan como ejemplo las siguientes citas, tan en boga en la época:

«El Municipio, para la gestión de sus intereses y en el ámbito de sus competencias, puede promover toda clase de actividades y pactar cuantos servicios públi-

cos contribuyan a satisfacer las necesidades y aspiraciones de la comunidad vecinal»¹.

«La educación es un fenómeno de tal trascendencia individual y social, que no parece prudente dejarla exclusivamente en manos de la escuela, del sistema educativo»².

El elemento básico de gestión municipal es el servicio de gestión directa dependiente de la propia entidad, aunque aparece la gestión directa a través de organismos autónomos especializados. La Administración Central está muy alejada de la municipal, por lo que no hay ámbitos de colaboración; sin embargo si se da la competencia³.

El elemento significativo de la relación con el ciudadano en materia educativa es la ENSEÑANZA, incluso de esta forma se vienen a denominar las Concejalías que gestionan este ámbito.

— **La década de los 90**, donde se produce un cuestionamiento y/u ordenación, según los casos, de servicios y recursos, basados en criterios eficientistas.

El municipalismo, retrocede. Hacia el final de la década en algunos ámbitos y/o territorios se comienza a hablar de planes estratégicos, y fundamentalmente de calidad, aunque ambos conceptos están íntimamente relacionados.

La LOGSE (1990) abre marcos relacionales y, se puede asistir a ámbitos de colaboración fundamentalmente a través de convenios (gestión indirecta) con las Direcciones Provinciales de Educación de la época, dependientes del Gobierno Central.

El elemento relacional significativo pasa a ser el de la EDUCACIÓN, la denominación de los órganos municipales de gestión suelen adoptar esta denominación.

— **El inicio del nuevo milenio**. Es la década de la calidad y gestión estratégica (fundamentalmente a nivel de servicios). No faltan planes estratégicos según ámbitos y/o territorios.

¹ Artº 25.1 L.B.R.L. 1985

² Se puede encontrar en diferentes autores.

³ Colom A., en *Condicionantes sociopolíticos de la educación* Ed. CEAC 1995, mantiene la tesis de que la actuación de los primeros Ayuntamientos democráticos (1979) mejorando, a través de nuevos servicios, la calidad de vida de los ciudadanos, fue utilizada por el partido que gobernaba mayoritariamente en el ámbito municipal, para demostrar que pueden existir modelos y ámbitos de gestión que resuelven las necesidades y mejora de la calidad de vida de los ciudadanos. Este fue uno de los elementos de la campaña electoral de 1982.



DÉC	REF. NORMATIVOS	CARACTERÍSTICAS	ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS
'70	Ley General de Educación (1970)	Cuantitativo Escolarización total	Escolarización
'80	LBRL (1985) Interpretación libre)	Eclosión de servicios Activismo Cuantitativo Competencia entre administraciones	Enseñanza
'90	LALA (1999) LOGSE (1990) Informes basados en eficacia y eficiencia	Colaboración Cuestionamiento EB (Neira, Longo, Parejo, 1999) Pec, calidad Servicios	Educación
'00			?

J. Peiro, 2007

Hay que hacer notar que no faltan críticas a la acción municipal a la que se llega a calificar de realizar actuaciones difusas e incluso erráticas. O a nivel más global, iniciadas ya en la década anterior, críticas a la razón de ser que la sustenta, **Estado de bienestar**, como mediocridad competente, e incluso incompetente, al estar sustentados en modelos burocráticos.

A pesar del retroceso de lo municipal y de querer visualizar, a veces en exceso, desde la propia administración local la **voluntariedad de sus actuaciones**, hay que hacer mención que al final de la anterior década, concretamente en mayo/junio de 1999 coincidiendo con las elecciones autonómicas y municipales, asistimos de nuevo en nuestra Comunidad, a propuestas educativas centradas en el municipio.

No debemos olvidar que en esta época, estamos en vísperas de las transferencias educativas a las Comunidades Autónomas (de vía lenta).

Se vive una situación de incertidumbre, de cambio,... de **CRISIS**, en definitiva. Pero ¿qué es la crisis? Si nos atenemos a la teoría de la educación, la madurez como condicionante, crisis es el paso previo a la **PLENITUD**.

En esta época «lo municipal» quiere buscar su espacio, espacio centrado en el servicio público.

Se habla más de políticas que de servicios, los términos de colaboración institucional se amplían a conceptos más profundos y a más sectores debido a la puesta en valor de la participación y también de la calidad (los usuarios de los servicios son percibidos como clientes). Ambos conceptos desarrollan otros como satisfacción y ciudadanía que nos llevarán, entre otras variables y a muy

corto plazo, a que aparezca un nuevo concepto significativo, como ha de ser el **APRENDIZAJE**.

Autores que provienen de la gestión de servicios públicos municipales han visto, sus primeros escritos datan de 1999, la necesidad de superar la crisis de *lo municipal*, alejándose de los modelos burocráticos vigentes, para ello proponen:

- *«dos megatendencias: de un lado, una de orientación eficientista sesgada hacia la reducción del déficit público y la contención del gasto, ...; de otro, una orientación de «servicio público», caracterizada por una apertura más receptiva a la demanda social, a la consideración del ciudadano como cliente, y en el énfasis de la mejora de la calidad...»*⁴.
- la superación de la imagen del ciudadano «administrado», por una *«imagen y status de ciudadano», centrado en la dignidad y libertad para el desarrollo de la personalidad y derechos de rango constitucional»*⁵.

Según mi opinión la gestión municipal de los servicios públicos se deben basar en la **EFICIENCIA** y la **CALIDAD**, con el concepto de **CIUDADANÍA** en el epicentro. Estos aspectos es lo dominante en la actualidad en la visión del binomio de **CIUDAD** y **EDUCACIÓN**.

Velar por la calidad de vida, responder a necesidades diversas que se manifiestan fundamentalmente en el marco del municipio, desarrollar actuaciones innovadoras que conlleven a una cultura transformadora y no meramente reproductora, deben ser los objetivos de la administración local, la más cercana a los ciudadanos y a sus problemas.

La educación del siglo XXI debe de ser una herramienta de transformación y mejora individual y social, donde no sólo los niños y niñas, sino todos los ciudadanos afronten este reto de transformación con una visión utópica e ilusionante, donde la participación debe ser el eje de la acción municipal y por lo tanto de los sistemas sociales de educación.

La educación es un fenómeno de tal trascendencia individual y social, que no parece prudente dejarla exclusivamente en manos de la escuela, del sistema educativo, de la administración, se viene diciendo todavía.

«Así como el tiempo consagrado a la educación se prolonga durante toda la vida, los espacios educativos y las ocasiones de aprendizaje tienden a multiplicarse.

⁴ LONGO F., *Modelos organizativos postburocratizados en la gestión del Estado*, Ed. Temas, 1999.

⁵ PAREJO L., *Presupuestos, condiciones y elementos esenciales en el nuevo modelo de gestión pública*, Ed. Temas, 1999.



Nuestro entorno no educativo se diversifica y la educación rebasa los sistemas escolares y se enriquece con la contribución de otros sistemas sociales»⁶.

Es en este contexto donde los municipios adquieren un protagonismo significativo, «*la idea de la educación permanente, es la clave del arco de la ciudad educativa*»⁷, una responsabilidad ineludible de cara a definir un modelo de convivencia, un ejercicio vital de transmisión creadora y participativa de la identidad cultural de una comunidad, con una perspectiva de mejora, de transformación hacia la perfección; entendida la **perfectibilidad** como un continuum inalcanzable e inherente al ser humano (*educabilidad*), por el hecho de serlo, y que da sentido a la educación (*educatividad*).

No hay educación si no existe intencionalidad educativa, sistematización y una orientación hacia la perfectibilidad.

El siglo XXI, se nos está presentando como el siglo de la educación desde una perspectiva internacional. Esta orientación es el argumento del informe UNESCO que ve en ella una fuente de progreso, de cohesión y vertebración, de lucha contra la exclusión... El propio lema del informe: «*La educación encierra un tesoro*» es un indicador del potencial que la comunidad internacional otorga a la educación⁸.

Pero hay que admitir, el propio informe lo hace, que la opinión de la comunidad internacional es un factor importante para el desarrollo y la orientación de la educación, pero no el exclusivo. Corresponde también un posicionamiento en este sentido de los poderes públicos y de la comunidad local y educativa, para que la educación se convierta en uno de los pilares de la mejora social.

No en vano es en el terreno educativo, donde posiblemente se estén produciendo una serie de fenómenos que implican un posicionamiento, una toma de decisiones urgentes de la sociedad y los poderes públicos.

De este debate, no debe permanecer al margen ni indiferente nuestra Administración municipal que debe definir el papel que quiere o debe asumir.

En el análisis de nuestro entorno, nos encontramos con varios aspectos que deben configurar el posicionamiento de la actividad municipal:

⁶ Gimeno Sacristán, en VV.AA *La educación en el siglo XXI*. Ed. Grao 1999, Pág.118 También... «las nuevas generaciones asisten confundidas a la oleada de información y contemplan, cada día la escuela como un recinto atávico, inalterable, frente al estrépito del presente. Ya no es para ellos el reino de la liberación, sino el de la sujeción». Gimeno, op. cit., p. 31.

⁷ Faure, E., *Aprender a ser*, Ed. Santillana / UNESCO 1973, p. 242. El mismo Faure, en esta obra, nos habla de la ciudad como lugar de intercambio cultural, escuela de civismo, democracia y participación, pp. 242-243.

⁸ DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*, Ed. Santillana / UNESCO, 1996

- La descentralización administrativa que convierte a la educación en uno de los elementos centrales de la gestión política, por lo tanto también de diversas y singulares «*propuestas electorales y/o electoralistas*» que a la vez pueden acarrear tensiones entre diferentes grupos que bien podrían conducir a una «*inoperancia*» a la hora de dar repuestas a diversas situaciones y cuestiones trascendentes cuantitativa y cualitativamente; tanto para nuestra calidad de vida, como para nuestra identidad cultural.
- Parece haber llegado el momento de orientar servicios municipales basados en análisis de realidades pretéritas y de contextos poco evolutivos, que no han sabido o podido adaptarse a las exigencias de entornos más flexibles y dinámicos, a exigencias que demandan respuestas globales para solucionar de una forma eficaz y eficiente las necesidades siempre cambiantes de los ciudadanos.
- Parece necesario abordar estrategias para definir políticas, más que servicios, orientadas y centradas en el ciudadano, con estrategias de gestión basadas en la planificación y control de objetivos e introduciendo parámetros de calidad exigibles a toda empresa productora de bienes y/o servicios.
- La redefinición del papel que deben jugar las corporaciones locales en la sociedad actual.

La sociedad actual se define por la globalidad, versatilidad, flexibilidad, la continua adaptación de sus organizaciones al cambio, la actuación e interacción de diversos y diferentes agentes sobre la realidad desde diferentes perspectivas... etc.

El Estado, que se nos ha manifestado hasta hace poco como el poder administrativo garante de seguridades sociales y elemento garantizador del equilibrio social, parece haberse desgastado y se manifiesta como demasiado pequeño para resolver problemas globales y demasiado grande para resolver problemas concretos, locales... donde prima la afirmación de la propia identidad.

«La democratización del país ha modificado la forma de Estado, ha incrementado las libertades públicas y potenciando la participación ciudadana, apareciendo la acción del Municipio»⁹.

2. CLAVES PARA UN NUEVO MODELO

Al inicio del documento hacia referencia a la situación actual de crisis, aunque cabría preguntarnos cuándo las personas de nuestra generación no hemos estado en situación de crisis.

⁹ Colom A., *Condicionantes sociopolíticos de la educación*. Ed. CEAC, 1995, pag. 36-38.



Los estadios madurativos del aprendizaje humano, también de las sociedades, son: latencia, predisposición, emergencia, crisis y plenitud; por lo que según la evolución de estos estadios madurativos, si nos definimos en crisis, estamos definiendo que a corto plazo, si se ponen las medidas adecuadas, gozaremos del estadio más elevado, es decir de PLENITUD, para luego, en buena lógica, comenzar otra etapa de desarrollo existente en latencia.

¿Qué estamos haciendo, para superar la crisis?

En lo referente a la gestión municipal, a final de los años 90, como ya hemos visto, diversos autores que provienen de la gestión pública local, por ejemplo Francisco Longo y también Parejo y Neira entre otros, denunciaron la falta de eficacia, la burocratización, el alejamiento de los servicios públicos de la demanda social...

Desde esa fecha y en épocas recientes se están tomando medidas, en el ámbito de la gestión pública, muchas de ellas con rango de ley que pretenden solventar las deficiencias existentes. Citaré las que, según mi entender, son las más significativas:

- Ley de Modernización del Gobierno Local.
- Ley de Administración Electrónica.
- Ley del Estatuto Básico del Empleado Público.

En relación a la educación cabe decir que:

«El planeamiento educacional en su sentido genérico más alto, es la aplicación del análisis racional y sistemático al proceso de desarrollo con el objeto de hacer que la instrucción sea más efectiva y eficiente para responder a los objetivos y a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad»¹⁰.

La existencia del hecho educativo se hace patente en todas las manifestaciones humanas. La educación reviste tal importancia que muchas veces puede escapar de su propio ámbito y objetivo, para convertirse en medio y momento de inculcación ideológica y adoctrinamiento, en algunos casos, y en una gran «industria» de la que actualmente resulta difícil prescindir¹¹.

Son innumerables las personas de todas las edades que asisten a la institución escolar en cualquiera de sus niveles. Como también son innumerables los que se preocupan de la educación, no sólo padres y profesores, sino también diversas instituciones como la Iglesia, Estado, partidos políticos, empresas...¹².

¹⁰ Coombs, P. H. Rusco, *El planeamiento educacional. Sus condiciones*, Ed. Paraíso, B. Aires, 1976, p. 17.

¹¹ Coombs en *La crisis mundial de la educación* define la educación formal como una de las mayores empresas del planeta. En ella participa directamente uno de cada seis habitantes del globo, ya sea en calidad de estudiante, profesor, personal administrativo. Los gastos mundiales en educación alcanzaron una cifra próxima a los 380.000 millones de dólares en 1978.

¹² Morando Dante, *Pedagogía*, Ed. Miracle, Barcelona, 1969, p. 5.

El hecho educativo acompaña de diversas formas y contribuye a la evolución de la civilización humana; bien sea mediante una educación ambiental o altamente institucionalizada¹³, pero siempre apareciendo como «*medio imprescindible para que el hombre se realice en plenitud y alcance su fin último, si bien la idea que se tenga sobre éste depende de la filosofía de que se parta*»¹⁴.

La educación pues, es lo que eleva al hombre biológico a su humanidad, lo que le socializa. Por eso, aunque desde diferentes posiciones se observa la crisis de la educación, hay autores que afirman rotundamente que nada amenaza la existencia de ella, «*a menos que el hombre deje de ser hombre*»¹⁵.

Quizás el planteamiento no es tanto hablar de crisis de la educación, sino de la institución escolar. Durante las décadas de los sesenta y setenta la institución escolar fue puesta en tela de juicio desde diferentes frentes. El ataque más virulento, al menos en apariencia y forma, partió de los teóricos de la «Pedagogía antiinstitucional»¹⁶ y en especial por Iván Illich que ve en la escuela un producto de la sociedad y que al igual que ésta se ve envuelta en un ciclo de producción-consumo. Análisis antiinstitucional donde la escuela comienza y muere en sí misma.

La institución escolar es también atacada, valga la paradoja, por sus defensores que no ven realizadas las funciones que la sociedad le asigna. No obstante, las críticas desde estas posiciones no ponen en peligro la institución en sí, por pensar estos críticos que es suficiente con la modificación de sus estructuras para

¹³ Sobre este aspecto es interesante PONCE, Anibal, *Educación y lucha de clases*, Ed. Mexicanos unidas, México, 1976.

¹⁴ Ferrández, A. y Sarramona, J., *La educación constante y problemática actual*, Ed. CEAC, Barcelona, 1976, p. 19.

¹⁵ García Garrido, J. L. y Fontan, P. *Pedagogía prospectiva*, Ed. L. Vives, Zaragoza, 1979, p. 10. También Ferrández, A., *El Correo Catalán* (9-V-79), p. 22, «... mientras el hombre sea un ser en desarrollo perfecto, el acto educativo pervivirá».

¹⁶ El análisis ANTIINSTITUCIONAL en Reimer e Illich ve en la escuela una institución alienada y alienante, utilizando su propio léxico *manipuladora* que cumple las funciones de custodia, selección, adoctrinamiento, y en última instancia cuando ya ha cumplido estas funciones, la educativa como reducto connival. ILLICH. *La sociedad desescolarizada*, Ediciones Barral, 2ª ed., Barcelona, 1975. ILLICH-FOURCADE *Juicio a la Escuela*, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1974. REIMER, *La escuela ha muerto*, Ed. Barral, Barcelona, 1973. GOODMAN *La deseducación obligatoria*, Ed. Fontanella, Barcelona 1976, p. 83. «Desgraciadamente la extendida filosofía a que están habituados los niños durante su crecimiento, es la ortodoxia de una máquina social que no está interesada en las personas, sino en reforzarse y engrandecerse así misma». Otros ataques a la escuela vienen dirigidos desde la PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL, «La escuela contemporánea presenta todos los síntomas de una institución burocrática, es decir, alienada y alienante». GUIGOU, J., «Pedagogía institucional o institución pedagógica», en *Autogestión et socialisme*, nº 13-14, Paris, 1970.

El Marxismo ve en la escuela una institución artificial y ahistórica; una superestructura, al concretarse sobre una estructura originaria de base como es la propiedad y la producción, y al estar condicionada por sus reciclajes; a la vez que es inesencial, se presenta como un lujo y no como una necesidad con respecto a la producción; aunque, se vuelve necesaria a la vez que la sociedad se aleja de sus orígenes naturales y aumenta su dinamicidad, sólo las clases poseedoras tienen esta particular institución que denominan escuela. Manacorda, M. A., *Marx y la pedagogía moderna*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1978, pp. 9-14.



recuperar la eficacia. Sirva como ejemplo P.H. Coombs¹⁷, «los productos de los sistemas de enseñanza no encajan, evidentemente, por una parte, con las necesidades rápidamente cambiantes de los individuos de esta sociedad en evolución».

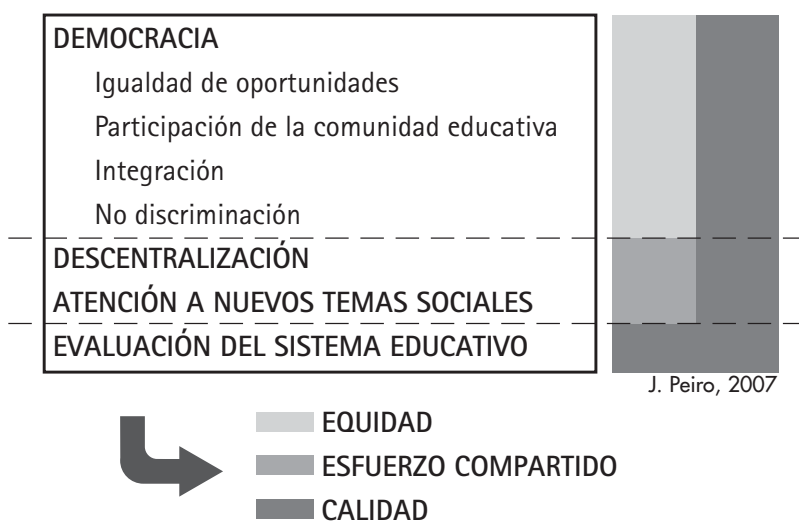
La crisis de la educación es debida a los cambios vertiginosos fruto de las revoluciones científicas, técnicas, políticas, económicas. El sistema educativo se ha modificado pero no lo ha hecho con la suficiente celeridad creándose una disparidad sistema educativo y medio ambiente... Entre las causas de esta disparidad señala Coombs¹⁸: el incremento de las aspiraciones populares en educación, la escasez de recursos, la inercia inherente a los sistemas educativos, la inercia inherente a la sociedad..., etc.

En páginas anteriores he hecho referencia a las características fundamentales de la educación del siglo XXI, siguiendo fundamentalmente el informe Delors.

Para una ubicación, más próxima, exacta, y contextualizada voy a hacer referencia a los aspectos que según mi criterio van a influir a corto plazo o están influyendo ya:

1. Principios de los sistemas educativos actuales de nuestro entorno

PRINCIPIOS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS ACTUALES



¹⁷ Coombs P.H., *La crisis mundial de la educación*, Ed. Península, 4ª ed., Barcelona, 1978, p. 241.

¹⁸ Idem pp. 10-12. Interesante para profundizar en el tema VV.AA, *Aprender, horizontes sin limites*, Ed. Santillana/UNESCO, Madrid, 1973, pp. 28-29.

2. **Compromisos de los países miembros de la Unión Europea.** Existen muchos documentos al respecto, pero de entre ellos resalto el **Memorandum para el Aprendizaje Permanente de Lisboa** en el año 2000.

MEMORANDUM APRENDIZAJE PERMANENTE

	MENSAJE	OBJETIVO
1	NUEVAS CUALIFICACIONES BÁSICAS PARA TODOS	Garantiza el acceso universal y continuo... para participar en la sociedad del conocimiento
2	MÁS INVERSIÓN EN RR.HH.	Aumento de inversión priorizando el capital más importante: LOS CIUDADANOS
3	INNOVACIÓN EN E-A	Desarrollo de métodos y contextos eficaces
4	VALORAR EL APRENDIZAJE	Mejorar la participación y los resultados en N.F en I.
5	REDEFINIR LA ORIENTACIÓN Y EL ASESORAMIENTO	Lograr el acceso a una información y asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje
6	ACERCAR EL A. AL HOGAR	Ofrece oportunidades de A. en proximidad y a través de TIC

Lisboa, 2000

J. Peiro, 2007

3. **Documentos y marcos legales de nuestro país,** que a mi juicio son los más significativos:

3.1. Educativos

- Ley Orgánica de Calidad de la Educación. (L.O.C.E. 2002).
- «Una educación de calidad para todos y entre todos» (2004).
- Ley Orgánica de Educación (L.O.E. 2006).
- La educación, compromiso para el futuro. Gobierno de Aragón (2006).
- Ley de Educación de Aragón (borrador septiembre 2008).

3.2. Generales

- Ley de Administración Local de Aragón (LALA 1999).
- Ley de Modernización del Gobierno Local (llamada Ley de Grandes Ciudades 2003).
- Ley del Estatuto Básico del Empleado Público (2007).

Estos referentes, surgidos del análisis del mundo dinámico y cambiante y, orientados a dar respuesta a las nuevas realidades caracterizadas por la existencia



de oportunidades, pero también de grandes riesgos y exclusiones nos llevan a definir los sistemas educativos con las siguientes características y exigencias de y para la educación:

- Carácter de servicio público.
- Acceso y permanencia generalizada a los sistemas educativos.
- Acceso a la sociedad del conocimiento, sin exclusiones.
- Atención a las nuevas competencias.
- Mejorar la accesibilidad.
- Mayor profesionalización.
- Innovación.
- Atención a la orientación y el asesoramiento
- Participación.
- Ciudadanía activa.
- Cooperación europea.
- Calidad.



J. Peiro, 2007

Todo ello orientado a crear oportunidades de aprendizaje, a través de la llamada **sociedad del aprendizaje** como espacio social de convivencia y aprendizaje, que tenga en cuenta:

- La sociedad del **conocimiento**,
- La sociedad de la **información**, fundamentalmente a través de la incorporación de las TIC (digital),
- Los idiomas, como elemento central de la **comunicación y movilidad**.

3. LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE

Anteriormente se ha definido «la sociedad actual se define por la globalidad, versatilidad, flexibilidad, la continua adaptación de sus organizaciones al cambio, la actuación e interacción de diversos y diferentes agentes sobre la realidad, desde diferentes perspectivas». En el apartado anterior se ha hablado de la sociedad del aprendizaje y de los tres pilares, que a mi juicio se deben desarrollar.

Anteriormente hacía referencia a que en la década de los ochenta se abogaba a que «*La educación es un fenómeno de tal trascendencia individual y social, que no parece prudente dejarla exclusivamente en manos de la escuela, del sistema educativo*», en un intento de dar más importancia a los sistemas sociales y modelos no formales, sobre los sistemas tradicionales. Hoy en día, aún estando vigente todavía la cita anterior, si queremos cumplir los objetivos propios de la sociedad del aprendizaje, la debemos completar con otra que diga «*sin una educación básica y obligatoria de calidad, no podremos acceder a los beneficios de la educación no formal e informal*».

Tras la experiencia de los últimos treinta años, por una parte podemos decir que los modelos no formales durante estos años han demostrado ser tan eficaces o ineficaces como los modelos formales y, por otra que los sistemas educativos basados en modelos y metodologías formales se han «contaminado» por lo no formal e informal; y, los sistemas sociales basados en modelos y metodologías no formales, se han «contaminado» por lo formal.

También podemos decir que las tesis de la pedagogía antiinstitucional, de la primera mitad de los años setenta y abanderada por Illich¹⁹, está triunfando. Véanse por una parte, que la función educativa de lo escolar ha perdido terreno fundamentalmente con respecto a la de custodia²⁰. Por otra parte, la solución de convivencialidad aportada por Illich, puede estar paulatinamente ganando adeptos contribuyendo a ello aspectos como la globalización, TIC,

¹⁹ Ver cita 16.

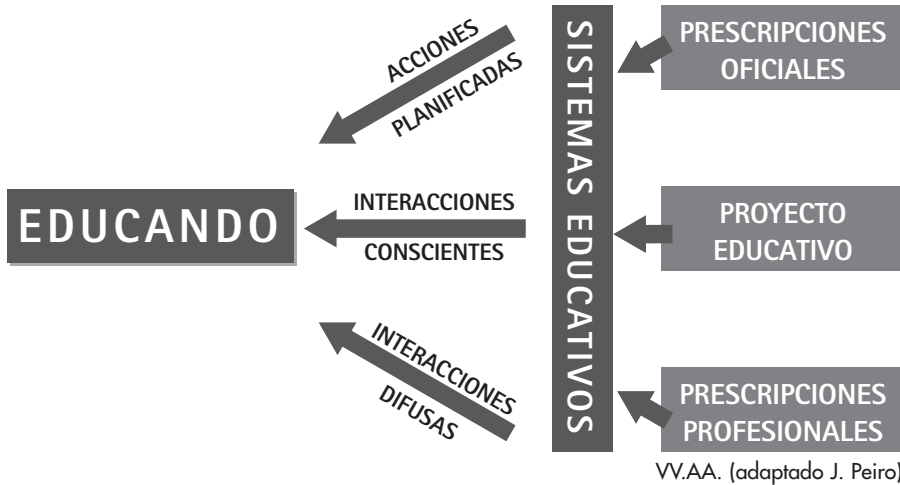
²⁰ No es infrecuente asistir al debate «educativo» (z) centrado en la ampliación del horario y calendario escolar o en aspectos de servicios periféricos a la educación (comedor escolar, gratuidad de libros, transporte escolar,...) en definitiva, aspectos materiales.

No es tan frecuente por no decir infrecuente o inexistente asistir a debates sobre el servicio base, es decir la educación, en sí misma.

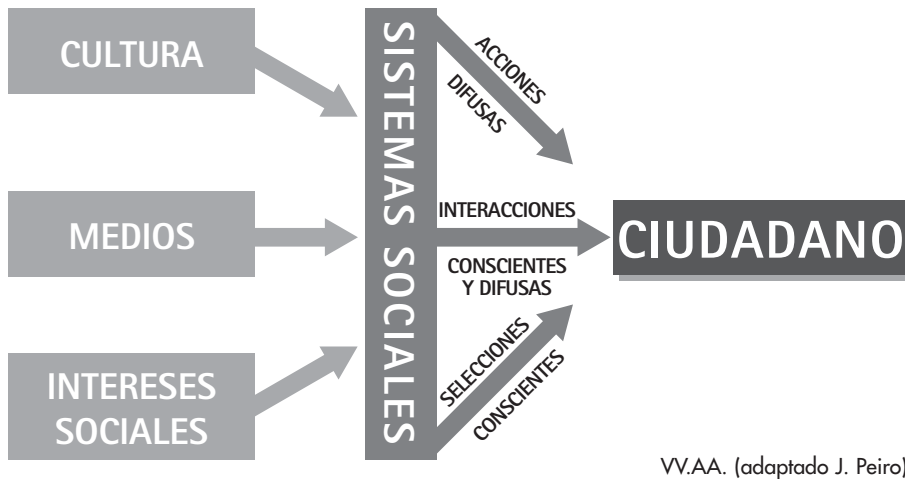


interacción de redes, ... el neoliberalismo potenciado directa o indirectamente por la visión de la tecnoglobalidad imperante²¹ a nivel mundial.

Sin miedo a equivocarnos podemos afirmar que ambos modelos son necesarios y complementarios para alcanzar los fines propuestos. Los sistemas educativos actúan sobre el educando según el siguiente esquema:



Los sistemas sociales actúan en relación al ciudadano:



²¹ Salinas, op. cit., pag. 44. «De esta manera, parece que nos estemos acercando a las propuestas de Illich para quien un buen sistema educacional debería tener tres objetivos: proporcionar a todos aquellos que lo quieran el acceso a recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas, dotar a todos los que quieran compartir lo que saben la posibilidad de encontrar a quienes quieran aprender de ellos, y dar a todo aquel que quiera presentar al público un tema de debate la oportunidad de dar a conocer su argumento.

Resultando, una compleja interacción de ambos sistemas sobre el ciudadano/educando:



VV.AA.

Compleja, en cuanto el ciudadano/educando, por una parte, es invadido constante y permanentemente por acciones planificadas, conscientes y/o difusas y, por otra, él puede ser consciente o no de esa acción.

Entramos en el difícil campo de los fines y/o límites de la educación.

En todo caso, para hablar de educación se deben cumplir tres requisitos: **intencionalidad**, **sistematización** y **perfectibilidad**. Si no se cumplen estos requisitos, no podemos hablar de educación.

MODELOS EDUCATIVOS

EDUCACIÓN	INTERNACIONALIDAD	SISTEMATIZACIÓN	PERFECTIBILIDAD
FORMAL	SÍ	SÍ	SÍ
NO FORMAL	SÍ	SÍ	SÍ
INFORMAL	NO	NO	NO



En ambos sistemas (educativo y social) conviven los tres modelos educativos.

En el sistema educativo, por definición e institucionalización formal, conviven el modelo y metodología formal propia del modelo escolar con los objetivos, contenidos... a desarrollar en cada curso, y existen, a la vez, diversidad de actividades promovidas o no por el Centro escolar con metodología no formal, también existe relación entre iguales, (en recreos...) que podemos definir como informal.

El mismo esquema se repite, tal vez con más intensidad, en los sistemas sociales.

En la Administración local tenemos Delegaciones u Organismos que gestionan estos tres modelos. No es difícil encontrarlos con actuaciones en materia de educación infantil, claramente modelo formal, programas de educación de adultos, no formal y, bibliotecas, como claro ejemplo de informal.

Si la visión que tenemos de los sistemas sociales la extendemos a la acción que ejerce toda la sociedad, la ciudad, el entorno o medio ambiente, incluidos los medios de comunicación social. TIC (Internet, SMS, MSM...) nos encontraremos que estas acciones tienen una mayor potencialidad (¿educadora?) que el propio sistema educativo²².

Para poder hablar de educación, ya se ha escrito con anterioridad, se deben cumplir los tres requisitos: intencionalidad, sistematización y perfectibilidad.

Con estos tres requisitos está claro que las interacciones difusas, la mal llamada educación ambiental, cósmica,... informal, no es tal educación.

Por otra parte la educación además, como bien se nos recuerda desde la antropología, no sólo es socialización. La educación debe desarrollar una tarea más ambiciosa, «**ser uno mismo**»²³. Y este objetivo requiere de aspectos como la motivación, intereses concretos de disfrute y creatividad, satisfacción,... donde la persona, más que educando es ciudadano abierto al aprendizaje (actitud).

Por ello y más desde la perspectiva social que desde la escolar, así como en tiempos pretéritos abogábamos por hablar más de educación que de escuela; hoy, tal vez, deberíamos abogar por hablar **más de APRENDIZAJE y menos de EDUCACIÓN.**

²² Salinas J., www.u.b.es/depart/gte/ambientes/html.891. «Este proceso de cambios, es uno de los marcos donde mejor se refleja es en el ambiente institucional, en el marco donde se desarrollan los procesos de aprendizaje. Es indudable que la aparición de los medios de masas (radio, tv., etc.) han afectado a la forma profundamente a la institución educativa. Los ambientes instruccionales, tal como los conocemos han comenzado a transformarse en la actualidad para adaptarse a la sociedad de la información. Sin embargo, el aula/clase, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las instituciones educativas tradicionales parecen presentar cierta rigidez para una educación futura y requieren para ello adaptaciones».

²³ Pérez Alonso, P., *El brillante aprendiz. Antropología de la educación*, Ed. Ariel, 2007.

El aprendizaje es el desarrollo del potencial humano mediante un proceso de apoyo permanente que estimula y capacita a las personas para que adquieran todos los conocimientos, destrezas y valores que necesitan a lo largo de la vida.

La existencia de una gran cantidad de estímulos que recibe a lo largo de toda la vida una persona, configura su forma de ser y su relación con el medio; es decir, su cultura. Esta asimilación más que por la educación, se realiza por el aprendizaje.

El aprendizaje viene estimulado y condicionado por una serie de situaciones, entre las más importantes me atrevo a citar:

- Una serie de condicionantes y situaciones del aprendizaje (motivación, madurez...) reflejadas por la **psicología del aprendizaje** y resolución de problemas.
- **Funcionalidad.**
- Potencialidad del **entorno** que nos lleva a una mayor flexibilidad, accesibilidad y potenciación de la información, como la orientación y el asesoramiento.
- **Libertad.** La existencia de nuevos escenarios, implica nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que va implícito un rol más activo del alumno²⁴.
- Además en el aprendizaje la toma de decisiones recae sobre el «alumno» mismo y éste debe tomar decisiones sobre los diferentes aspectos del aprendizaje: qué, cómo, dónde, cuándo, con quién ... aprender...etc
- Consideración social y personal del **L.L.L. (aprendizaje a lo largo de la vida).**
- **Ciudadanía.**
- Visión **cosmopolita** que valora la movilidad, inventos, innovación, un proyecto de sociedad justa y solidaria...²⁵. Ya desde el siglo XVII la innovación y el

²⁴ Salinas, cita p. 7, «La implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje; la atención a las destrezas emocionales e intelectuales a distintos niveles; la preparación de los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio y, la flexibilidad de los estudiantes para entrar en un mundo laboral que demandará formación a lo largo de toda la vida».

²⁵ La libre circulación de las mercancías está en el centro del sistema de la paz perpetua. Las grandes utopías del s XVII aportan muchas claves. Así, una gran nave se convierte en símbolo del progreso y saber y este velero lleva una cita del profeta Daniel, cit. Grocio en Novum Organum (1620) «numerosos serán los que navegarán más lejos y la ciencia aumentará». Esta cita utilizada en el siglo XVII, bien podría ser aplicada a los internautas del s. XXI.

Otras utopías del siglo XVII nos aportan más aspectos a la visión cosmopolita:

BACON con su *Ciudad de las ciencias*,

CAMPANELLA con la *Ciudad del Sol*,

la cosmopolítica de KANT o

el proyecto de cuerpo europeo del Abad SANT PIERRE (S. XVIII).



progreso material comienza a formar parte del paisaje utópico. Se acredita una visión de una **sociedad universal** en busca de un **sistema de paz perpetua**. La revolución de 1789 abanderó el proyecto de **reconciliación universal** basado en la idea de **fraternidad** entre los pueblos.

- **Calidad** centrada en satisfacer las necesidades e intereses, satisfacción del usuario/cliente.

La gestión empresarial se centra en la calidad, calidad que desde la década de los ochenta se instala en las empresas de producción y posteriormente en los demás sectores (servicios). Modelo de calidad que ha seguido el mismo paradigma²⁶ tanto en los ámbitos de producción como de servicios, tanto en el ámbito de lo privado como en lo público. Modelo este, que algunos vienen a denominar como de «*modernidad gerencial tecnoglobalizadora*».

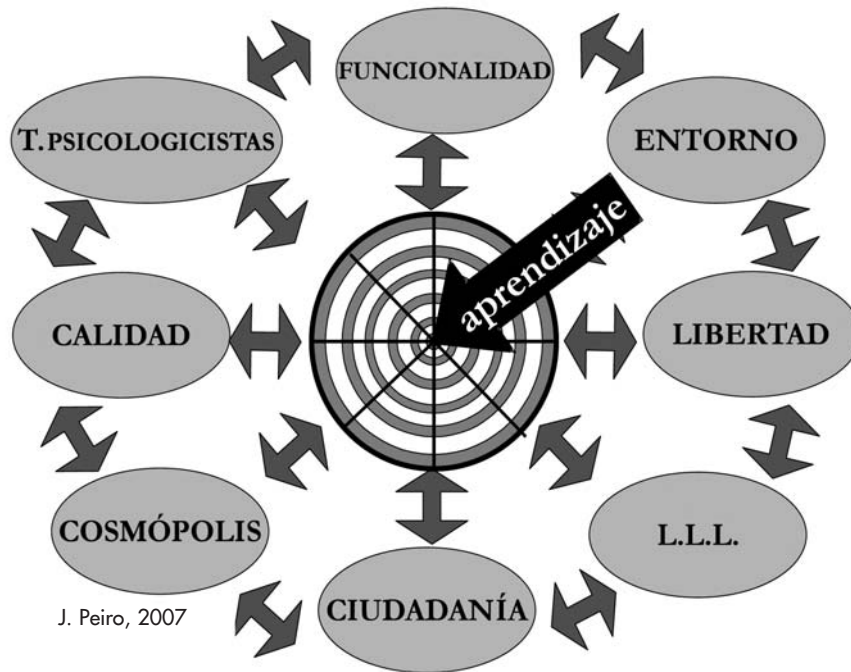
Esta «modernidad gerencial» se caracteriza por un afán meramente descriptivo, olvidándose de los procesos de transformación y de la ideología que la sustenta.

Como bien apunta Mattelard este modelo está siendo aplicado tanto en las empresas privadas de producción como en las ONGs, pasando también por la gestión pública, incluida la Local.

Este modelo, según mi entender, es un modelo que conduce a la reproducción social actuando como una maquinaria meramente descriptiva y tecnológica.

Los poderes públicos deben abogar por un modelo orientado hacia la transformación y mejora actuando para ello sobre el objeto central de su análisis y campo de actuación como elemento base, y no sobre ámbitos periféricos o secundarios. Solo de esta forma la sociedad podrá avanzar en una dirección de desarrollo, de progreso..., de modernidad (utopía) y no de reproducción.

²⁶ MATTELARD. El modelo empresarial se ha legitimado como tecnología de gestión simbólica de las redes sociales y se ha difundido como el único medio eficaz para crear y organizar el vínculo social...las instituciones del Estado, organizaciones intergubernamentales, municipios,... e incluso asociaciones humanitarias dispares como Médicos sin fronteras o Amnistía Internacional no dudan en recurrir a dicho saber para la construcción de su imagen e identidad.



La administración local, los ayuntamientos, tienen capacidad para incidir en el entorno, bien a través de sistemas formales, como no formales e informales. Partiendo de las características anteriormente expuestas, con el concepto de CIUDADANÍA en el epicentro, su función principal es la de facilitar el APRENDIZAJE, a través de:

- Recursos Humanos preparados y competentes.
- Desarrollo de actuaciones que potencien la libertad y la ciudadana, a través de la participación.
- Concepción de la educación centrada en el aprendizaje y, más aún del aprendizaje permanente (o LLL).
- Creación de entornos de aprendizaje y de resolución de problemas (funcionalidad).

El desarrollo de entornos (territorios, municipios,... o ciudades) de aprendizaje, *deben tener como finalidad la puesta a disposición de planes y estrategias para estimular la creación de riqueza, el desarrollo personal y la cohesión social a través del desarrollo del potencial humano.*



Los instrumentos legales, a los que hacíamos referencia, aportan:

1. Ley de Administración Local de Aragón (7/99 de 9 de abril)²⁷.

- Respeto autonomía local.
- Carácter insustituible del municipio como ente representativo y cauce de participación de los vecinos en el gobierno y administración.
- Municipio como administración prestadora de servicios y vocación universal.
- Competencias:
 - satisfacer necesidades a la comunidad (limitaciones por las competencias que la ley otorga a otras administraciones).
 - relación y cooperación interadministrativa.

2. Ley de Modernización del Gobierno Local (2003):

- Visión global y centrada en la calidad de vida, a través de la llamada «**Conferencia de ciudades**» con la participación de la Admón. Gral., CC.AA. y Alcaldes de las grandes ciudades. (artº 138).
- La existencia del «**Observatorio urbano**», para conocer y analizar, desde el MAP, la evolución de la calidad de vida.

²⁷ Competencias LALA

Artículo 42. Competencias de los municipios.

1. Los municipios, en el ejercicio de su autonomía y en el ámbito de sus competencias, pueden promover toda clase de actividades y prestar cuantos servicios públicos contribuyan a satisfacer las necesidades y aspiraciones de la comunidad vecinal.

2.k. La prestación de servicios sociales dirigidos, en general, a la promoción y reinserción sociales, y en especial a la promoción de la mujer; la protección de la infancia, de la juventud, de la vejez y de quienes sufran minusvalías.

2.n. Las actividades e instalaciones culturales y deportivas; archivos, bibliotecas, museos, conservatorios de música y centros de bellas artes; la ocupación del tiempo libre, el turismo.

2.ñ. La participación en la programación de la enseñanza y la cooperación con la Administración educativa en la creación, construcción y mantenimiento de los centros docentes públicos; la intervención en los órganos de gestión de los centros docentes y la participación en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria; la promoción de actividades educativas.

Artículo 44. Servicios municipales obligatorios.

c) En los municipios con una población superior a 5.000 habitantes además:

Parque público, biblioteca pública, mercado e implantación de sistemas de recogida selectiva de residuos urbanos.

Artículo 46. Realización de actividades complementarias a las de otras Administraciones.

Para la satisfacción de los intereses y necesidades de los vecinos y una vez que esté garantizada la prestación de los servicios obligatorios, el municipio también podrá realizar actividades complementarias de las propias de otras Administraciones Públicas.

- Potenciación de la participación ciudadana, a través de Reglamentos, aplicación de las TIC a la administración, comisión de sugerencias y reclamaciones y, existencia del Consejo Social de la Ciudad.
- Posibilitar mecanismos de cooperación interinstitucional.

3. Ley del Estatuto Básico del Empleado Público (2007):

- Servicio a los ciudadanos y a los intereses generales.
- Cooperación entre administraciones públicas.
- Participación.
- Profesionalización.

La situación la reflejo en el siguiente cuadro, que viene a resolver la incógnita que planteaba al inicio, para la actual década:

DÉC	REF. NORMATIVOS	CARACTERÍSTICAS	ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS
'00	<ul style="list-style-type: none"> - 1999 LALA - 2000 Memorandum AP - 2002 LOCE - 2004 "Una educación de calidad para todos y entre todos" - 2004 Ley de Modernización del Gobierno Local - 2006 LOE - 2006 Estatuto Básico del Empleado Público - 2008 Borrador LEA 	<ul style="list-style-type: none"> - Servicio Público - Eficiencia - Participación - Políticas - Ciudadanía 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje

J. Peiro, 2007

Las posibilidades de trabajo son cuantiosas y diversas, si bien considero que una vez más estas van a estar supeditadas a la existencia de líderes cualificados que posean una visión amplia y compartida del fenómeno educativo.

La primera mitad de esta década el protagonismo, según mi entender, lo ha llevado el gobierno central y autonómico, quedando la administración municipal como subsidiaria y al servicio de los intereses de las dos administraciones, fundamentalmente a través de la autonómica.

En la segunda mitad, con una centralidad en la gestión, si se quiere lograr verdaderamente un mayor grado de participación, eficiencia y calidad (con un alto porcentaje de satisfacción), deberá ser la administración local, la más próxima



a los intereses y necesidades de los ciudadanos, la que adquiriera un posicionamiento más relevante y, vuelva a ser como ya lo fue en la década de los ochenta la **vanguardia de la mejora y transformación social**.

Para ello, es necesario según mi entender:

- La continuación del proceso de **DESCENTRALIZACIÓN ADMINISTRATIVA** en nuestro país, llegando hasta el nivel de la administración local e incluyendo no sólo a las grandes ciudades, sino también a los pequeños municipios.
- Resolver otro tema históricamente pendiente, como es la **FINANCIACIÓN municipal**.
- Superar el modelo de «modernidad gerencial de orientación tecnoglobalizadora» que no desarrolla modelos de transformación y mejora social, por un **MODELO PROPIO DE GESTIÓN PÚBLICA DE SERVICIOS**.

Sin estas actuaciones no será posible el desarrollo de los conceptos claves en el municipalismo como son:

- La autonomía municipal,
- Velar por los intereses y necesidades de la comunidad vecinal, de la ciudadanía,
- Mejora de calidad de vida de los ciudadanos.

Marco teórico

Ponencias presentadas en el desarrollo del grupo





El Ocio y el Tiempo Libre en el contexto de las Ciudades Educadoras

Montenegro Valenzuela, Jacinto
Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza

INTRODUCCIÓN

Desde 1990 en que se celebró en Barcelona el 1er. Congreso de Ciudades Educadoras hasta el IXº celebrado en Lyon en septiembre de este año y pasando por Bolonia, Chicago, Jerusalem o Génova han desfilado por sus estrados y foros un gran número de ponentes, técnicos, especialistas, políticos, profesionales, teóricos, etc., para no sólo definir sino para ofrecer experiencias, intercambios y servicios referentes al concepto de Ciudad Educadora, su utilidad y proyección. Muchos han sido los vaivenes y matices respecto al tema. Al principio los debates estuvieron llenos de dudas y de utopías. Sin embargo, la idea surgió en 1970 por un encargo de la UNESCO a Edgar Faure que dio título al estudio «Aprender a ser».

Hoy estamos más cerca de concebir a las Ciudades Educadoras como verdaderos hervideros de todo tipo de acciones culturales que no sólo eduquen sino que intenten al menos la búsqueda de la justicia social global. Así:

- La ciudad es un espacio muy complejo.
- La ciudad es un entramado laberíntico de integración, comunicación....
- La ciudad no es estática y sí dinámica y debe distribuir y canalizar todo ese potencial hacia sus ciudadanos.

Y dentro de ese marco vamos a lo que nos importa.

No pretendo ofrecer ninguna panacea, ni soluciones mágicas ya que sois vosotros quiénes más cerca de la realidad estáis y que conocéis la verdadera problemática, sus faltas, necesidades, refuerzos de todo tipo, etc., para saber a quiénes, por qué, cuándo y cómo actuar en las actividades que se produzcan y que favorezcan en el marco de las ciudades. No obstante y antes de empezar quisiera comentar unos pequeños detalles: el ocio como tal no estaba diagnosticado en España ni en Europa, pero hacia finales del siglo XIX ya se hacían actividades de tiempo libre como los Paseos escolares, Colonias escolares, o como en el caso de la ciudad de Zaragoza que en 1901 celebró la Fiesta del árbol en la localidad de Juslibol plantando 100 acacias por alumnos de las escuelas pri-

marías. Todas estas acciones venían dadas por la influencia de la Educación intuitiva promovida por la Institución Libre de Enseñanza de Francisco Giner de los Ríos, así como sesiones de cine para los escolares, etc.

Yo lo que os puedo ofrecer son unas ideas o reflexiones de cómo entiendo este fenómeno y posibles soluciones para dinamizar y/o mejorar el tema.

Así, ya se sabe que existen fundamentalmente tres modelos.

1.º *Tradicional o Pedagógico cultural* que se extendió a partir de los años 50 por el centro de Europa (Austria, Suiza, Holanda y Bélgica) llegando hasta Italia y España y que se fundamentaba en la Formación Permanente. En esta línea, Suecia fue el país pionero mucho tiempo antes que el resto ya que su idea empezó hacia el año de 1904.

2.º *Recreativo o americano*, desde 1906 con actividades sobre la Naturaleza y la Salud. Igualmente sobre gestión, educación, salud, servicios de ocio, recursos naturales, ocio terapéutico, turismo, etc.

3.º *Economicista* desde los años 70. Su objetivo fue el ocio como producto de consumo. Aunque, generalmente, las posturas han sido bastante eclécticas, España apostaría por una mezcla entre la tradicional y la americana, en el resto de Europa por la tradicional y la economicista.

En otro orden de asuntos a lo largo y ancho de la Historia de la Humanidad, diversos autores y tratadistas han dejado y siguen dejando su huella para intentar mejorar a los ciudadanos con actividades de todo tipo en el tiempo del ocio. Citemos a L. Luzuriaga que promovía el *Aprender a vivir* y la *Educación Estética* así como promocionar actividades con juguetes, cuentos, imágenes; Nerici y Mattos promoviendo Actividades y acciones de tipo extraescolar; García Hoz con la *Educación personalizada*; Hubert Henz, que tomaba al Educador como estimulador y animador; Erich Weber sobre la incidencia del tiempo libre y sus problemas: descanso, deporte...; F. Pedró sobre la toma de conciencia de qué es eso de ocio; J. Trilla y Josef M^a Puig: sobre el Tratamiento directo y específico de ocio; M. Cuenca, *Pedagogía del ocio: modelos y Propuestas*; Ruskin con sus criterios sobre el ocio o, al italiano Francesco Tonucci con «*La ciudad de los niños*» o su «*Cuando los niños dicen ¡¡Basta!!*».

En cualquier caso las experiencias han sido siempre muy positivas. Hablemos de las más cercanas:

- El primer Plan Joven de la Comunidad Autónoma Vasca en Vitoria (1999) sobre el tema «*Ocio y cultura juvenil*» y años más tarde se concibió el IIº .
- También el «*Abierto hasta el amanecer*» de la ciudad de Gijón (1997) y desarrollado en el barrio de La Calzada ya que había un 45 % paro. Más tarde y vista la calidad de las propuestas recibió el Premio Reina Sofía en 1999 de



«Prevención en el ámbito educativo y comunitario». Otras comunidades siguieron su ejemplo: Langreo, La Fresneda, Madrid, Huelva, Aranda de Duero, Valladolid, Burgos y Güümar (Tenerife). Al hilo del primer proyecto se concibió en 1999 «*Súbete a mi tren*» para los fines de semana y promovido por los padres y asociaciones de Colegios.

- *Otra forma de moverte*: Proyecto basado en los riesgos de tiempo Libre de los fines de semana nocturnos. Iniciativa de El Instituto de la Juventud de España (INJUVE). Programa de «Redes para el tiempo Libre». La Palma del Condado (Huelva), Jaca (Huesca), Alcalá de Henares (Madrid), Asimismo se intentó en Murcia en el 2000 pero tuvo una escasa repercusión.
- *Barcelona bona nit*: en 1998 dentro del Plan Joven de Barcelona. La idea era el promover la vida nocturna de los jóvenes: Mayor ocio nocturno, Participación juvenil, Convivencia: diálogo y consenso.
- *Bilbao Gaua*: Alternativas de ocio y Tiempo libre. La Asociación educativa ALDAIKA fue la encargada de desarrollar la idea con actividades participativas y creativas en Deusto y San Ignacio...

En la actualidad podríamos citar a la empresa de Servicios Culturales *Tessel-la* de Vilanova i la Geltrú dirigida por Francesc Carnicer y que funciona desde 1996; Sargantana de Canfranc (Huesca); el Centro educativo medioambiente y albergue Pueblo-escuela de Abioncillo de Calatañazor (Soria) (Integrado por siete profesores: Filosofía y Letras, Ciencias, Arqueología, Astronomía, educación Ambiental, etc) de 1 a 15 días. Su actividad se desarrolla en un horario de 9 a 10 h. Talleres: del río Abión. Taller de aves, de esencias, de energías, renovables, de reciclaje, reciclaje de papel, reciclaje creativo, del jabón, de astronomía, de nitrógeno, de cestería, pastores, taller textil de cerámica, juegos populares, Museo etnológico, de radio, de prensa, huerta biológica, de escalada, taller de velas, de cestinos, de malabares, bolsas de perfume, etc.

No hay que dejar en el olvido comentar aunque sea muy rápidamente la gran cantidad de titulaciones, cursos, etc. que se ofertan en todo el territorio del Estado, bien a distancia o mediante una actividad presencial o semi presencial que pueden «habilitar» a los interesados para realizar actividades en los momentos de ocio o de Tiempo Libre. He aquí algunos:

- Título Monitor de Ocio y Tiempo libre Extremadura.
- Curso de Coordinador de Tiempo Libre.
- Curso Animación Sociocultural Jerez de la Frontera.
- Curso Actividades Extraescolares. Ocio y Tiempo Libre.
- Curso de Animación Sociocultural con personas mayores (Las Palmas de Gran Canaria).
- Curso Trabajo Social en el SAD (Servicio de ayuda a Domicilio) Las Palmas.

- Curso: Intervención Socioeducativa en Marginación Social (Tenerife. La Laguna).
- Cursos: Animador/a Sociocultural en Actividades Extraescolares y de integración.
- Curso de Monitor de Ocio y Tiempo Libre. Sevilla.
- Curso e Técnico de Centros de Animación y Ocio.
- Curso Monitor de Talleres Escolares. Sevilla.
- Curso de Monitor de Centros Cívicos y casas de Cultura. Sevilla.
- Curso de Monitor de Actividades Extraescolares.
- Curso de Agente de Dinamización Juvenil.
- Curso de Monitor de Talleres Educativos. Sevilla.
- Curso de Director/a de Centros de Animación y Actividades de Ocio.
- Curso de Técnico en Información juvenil.
- Curso Auxiliar de programas Sociales.
- Curso de Agente de igualdad.
- Curso de Área de Extensión Universitaria.
- Curso de Experto en Mediación Social e Intercultural.
- Curso en Técnico en Mediación Social.
- Curso de Agente de Intervención Social.

Por último comentar que dentro del panorama mundial España está en el primer lugar de esa inquietud y compromiso de Ciudades Educadoras seguida de Francia e Italia y en menor medida Portugal, Brasil, Argentina, México. Esa clasificación da una idea de que el sentir, el arraigo y el espíritu y por qué no el compromiso han sido muy bien asimilados por un enorme número de educadores y educadoras, así como de las ciudades españolas para lograr unas metas acordes con los tiempos actuales.

REFLEXIONES SOBRE OCIO Y EDUCACIÓN

Según la OCDE¹, España está a la cola en gasto en Educación y a la cabeza del fracaso escolar (2002), información de 2005.

Nuestro país invertía en educación el 4,9 % de su PIB mientras que la media de otros estados industrializados era del 6,1 %. Entre 1997 y 2002 se incrementó en más del 30 % por estudiante no universitario. El gasto por alumno es de 5.900 dólares frente a los 7.300 de media.

Sólo el 43 % de los españoles de la franja de edad de 25 a 64 años han obtenido al menos el bachillerato frente al 66% de la OCDE.

¹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo.



Menos del 10 % de nuestros trabajadores en activo han seguido cursos de formación continua ligada a su empleo mientras que en Dinamarca, Suecia, EE.UU., Finlandia es del 45 %. Si estamos a la cola en gastos en Educación, ¿gastamos más en actividades de ocio o de Tiempo Libre? O... ¿menos? ¿muy poco? Nada en absoluto, no se puede contemplar ya que entiendo que algo, por poco que sea se hace. Otra cuestión es que se tengan presupuestos que no estén ni bien planificados, ni bien distribuidos. El caso es que esta es la realidad. Hay que mejorar o adecuar las inversiones a los nuevos tiempos y según sea el producto (es decir, los que se aprovechan de esas acciones de ocio y de Tiempo libre y el escenario en donde se ejecutan.

Bien, quisiera empezar por lo más simple, es decir: ¿Qué es eso que llamamos, hoy más que nunca, ocio? El tema ha sido tratado por sociólogos, psicólogos, pedagogos o profesionales de la educación de todos los ámbitos y niveles así como por la Administración Central, Autonómica, Ayuntamientos o de numerosas ONGs, así como desde una perspectiva mundial. Un acercamiento muy sencillo a su concepto sería leer el diccionario de la R.A.E.: *Estado de la persona inactiva o, tiempo libre que tiene cualquier ciudadano fuera de sus obligaciones y ocupaciones habituales. «Tiempo libre»: es aquel en que se realizan aquellas actividades que más gustan o agradan al sujeto.* Dicho de este modo, se puede identificar con ocio, pero el tiempo libre hace referencia a aquel que queda después del trabajo, y el concepto de ocio se incluye en el de tiempo libre. Permítaseme proponer un ejemplo que clarificará lo que acabo de comentar: Cuando una persona contrata un seguro, normalmente, existen dos fórmulas: por el continente (la casa o piso en su estructura externa) y por el contenido: todo aquello que hay en ella. Así que el tiempo libre es el continente, el ocio es el contenido. Es decir, el Ayuntamiento, en este caso el de Zaragoza, sería la Administración que cobija, planifica y promociona todas las actividades de ocio que ofrece a sus ciudadanos. El contenido estaría expresado por el desarrollo de dichas actividades cubriendo el mayor espacio educativo y cultural posible a requerimiento de sus ciudadanos o por iniciativa de la Administración local.

Este último comentario entraría de lleno dentro de las discusiones sobre los conceptos de ocio y de tiempo libre, aunque si nos atenemos al contenido de la Carta Internacional para la Educación del Tiempo Libre (India, 1993) serían prácticamente iguales ya que casi siempre menciona la palabra de tiempo libre y muy poco la de ocio, dando por sentado que, en la práctica, es lo mismo aunque podrían plantearse matices que dejaríamos al criterio de los epistemólogos e investigadores de estas discrepancias. Todo aquello que se denomina «Tiempo libre», no necesariamente se cubre con actividades de ocio. De este modo, una cuestión está muy clara: que el ocio es un derecho que deben ejercer todos los seres humanos independientemente de su raza, creencias, situación social, cultural, económica, etc.

En los períodos educativos así como en el ámbito no estudiantil el llamado Tiempo Libre se concibe como el opuesto al que pasa el estudiante o cualquier ciudadano ocupado en tareas del «currículo normal» o «actividades profesionales», respectivamente. Es hacer algo distinto a lo habitual y cotidiano.

La didáctica del ocio debe de cubrir las necesidades «añadidas» que en este sentido requiere el estudiante o cualquier persona en su trabajo. Desde el punto de vista operativo y primario podríamos establecer dos tipos de actividades de ocio:

- De tiempo libre, son aquellas que aun teniendo un valor educativo se dirigen a llenar ratos de ocio de todo tipo de individuos.
- Extraescolares o extralaborales, son aquellas que están programadas dentro del currículo/trabajo y autorizadas por el centro docente o de la propia empresa que las organiza y supervisa.

Estas últimas tienen objetivos más concretos de tipo educativo e instructivo; para unos, ampliar conocimientos o dominar unos nuevos y para otros, mejorar la formación tanto desde el punto de vista profesional como cultural e intelectual. Podríamos comentar que el «Coaching» contribuiría a su cometido y como se dice vulgarmente: «matar dos pájaros de un tiro», es decir, por una parte ampliar su formación, y por la otra, fomentar el conocimiento de uno mismo y mejorar la organización y el rendimiento de los interesados.

Precisamente, uno de los puntos fuertes o firmes asideros de las relaciones ciudadanas es la educación. No es un adorno o recopilación de ciertos conocimientos que se asimilan y se reflejan en cada una de las personas. La educación es mucho más que eso. Lo que realmente importa en este sentido es proporcionar un sentimiento de poseer y tener controlado un patrimonio de valores específicos que van dirigidos hacia el logro de unas relaciones simbólicas que mantienen unidos a la gran mayoría de los ciudadanos o a un grupo humano determinado con sus peculiaridades y personalidades. La buena planificación de actividades adaptadas a las necesidades de los ciudadanos es clave para afrontar los retos educativos de la sociedad actual. Al ser acciones no formales e informales, escrupulosamente planificadas y programadas por profesionales, los resultados siempre son espectaculares. Asimismo, la variedad y originalidad de las mismas pueden ocasionar un torrente de información para los no informados con lo que la publicidad y proyección hacia la sociedad es incuestionable. No obstante, la gran oferta cultural que se programa puede «taponar» alguna actividad, pero en este caso es mejor siempre pecar por exceso que por defecto.

La educación, ya sea de un tipo u otro, es sumamente importante para todos los ciudadanos, en especial para aquellos que no alcancen cierto desarrollo instructivo, que los hay, o para quienes desean ampliar y conocer aspectos que no han podido llegar a saber o por el simple y puro placer de querer aprender algo nue-



vo y diferente. Sin embargo, no todo lo que lleva la etiqueta de «educación» merece toda la confianza. No debemos quedar atrapados en una noción errónea de educación, que tiene que ver más con tratar de poseer unos mayores y mejores conocimientos que los del vecino, que con la genuina y auténtica «educación». Una sociedad se perpetúa mediante y través de la educación, al transmitir a las generaciones coetáneas y futuras sus sistemas de valores, normas, sus códigos de conducta y de actitudes, su cultura, sus «verdades» y sus necesidades. La educación debería ser un servicio social, útil al individuo. El ciudadano o cualquier persona sin distinción de sexo, nacionalidad o precedencia, necesita orientación en el mundo, pero sobre todo los desfavorecidos y necesitados que precisan adquirir conocimientos y habilidades para encontrar un objetivo en su vida y no depender de otras circunstancias, directa o indirectamente implícitas. De este modo podrán convertirse en miembros útiles, de y con su comunidad-ciudad y contribuir al desarrollo de la sociedad a la que pertenecen. Es un camino evidente de integración social. Según esta posición, la cuestión es si la información y educación a través de actividades de ocio que le ofrece el Ayuntamiento, aumenta o mejora, al introducir en los receptores las diversas políticas e ideológicas de nuestros días que influyen en los criterios formativos e instructivos, se esté de acuerdo o en desacuerdo. Los efectos directos y coyunturales se dejan sentir en el proceso de formación del ciudadano, así que todo aquello que admite y asimila no es en vano. Cuando cree que es posible decidir por sí mismo, transmite todo su bagaje cultural e ideológico hacia unas actitudes acordes con lo aprendido y el entorno de la época que le ha tocado vivir.

Por esta razón, existen circunstancias cíclicas que reflejan opciones contrastadas entre la sociedad y los individuos y cuando éstos se acomodan en su propio beneficio. De este modo, en función de penurias económicas, sociales e ideológicas o en tiempos de prosperidad, los hombres y mujeres adoptarán posturas acordes a su época.

La educación, las ideologías, las formas de gobierno y las leyes influyen de un modo patente en la configuración de la genuina idiosincrasia de las ciudades y sus consecuencias futuras. Y si los planteamientos educativos de ocio —ofertas— y los modos de gobernar de los Ayuntamientos ejercen una influencia directa sobre la calidad de vida de sus ciudadanos, más importante será educar con solvencia para su desarrollo actual y para el futuro. Como es lógico, cada integrante de una ciudad tiene su forma de pensar, un modo de actuar muy claro que está en función de una ideología específica, la mayoría de las veces. El contexto político y social que el ciudadano está dispuesto a afrontar, refleja a su vez los ímpetus de mejorar y luchar por una sociedad más equilibrada y más acorde con los requerimientos que los hombres y mujeres del futuro inmediato desean para ellos y para sus hijos. Así, la ideología es una forma de pensamiento producto de cada contexto sociopolítico en el interior de las relaciones sociales

teniendo el papel de proporcionar significado a las situaciones problemáticas de los individuos y más aún las educativas y culturales.

El objetivo más noble de una educación para la democracia y que arrastre actividades lúdicas, radica en desarrollar la capacidad «para participar en el intercambio de experiencias» no sólo en el contexto ciudadano militante sino también en todos los espacios que la sociedad nos brinde. Esto supone:

1. El desarrollo sistemático de las capacidades e intereses de cada uno de los miembros que quiera instruirse y participe de sus logros junto a los que le rodean, sin distinción de sexos, edad y clase social.
2. Una amplia oferta de experiencias de los mayores, profesionales o técnicos especialistas, así como de los jóvenes que engrandezcan el campo de trabajo y de estudio, asumiendo deberes de tipo no formal —ocio, actividades de tiempo libre—, para concienciar a los indiferentes y pasivos, faltos de un espíritu ciudadano «real» y comprometido.
3. La adquisición de conceptos de saber y poder para ser ejercitados, convenientemente, en bien de sus intereses así como de unas necesidades psíquicas e intelectuales.
4. El legítimo uso de la razón que significa proponer una rectitud, un método de trabajo y una coherencia natural. Ser honestos, ecuanímenes y perseverantes.
5. La inclinación de todos los miembros disponibles de la comunidad hacia unas actividades legales y éticas que impliquen un equitativo proceder en todas sus acciones pragmáticas que sean motivadoras, recurrentes y educativamente contundentes.

Es una cuestión evidente que la institución y el desarrollo de un sistema educativo dentro de los inicios del siglo XXI, la elevación permanente del nivel de formación general y específica que se complemente en el seno de la ciudad y la extensión a todos sus miembros, son condiciones indispensables para el desarrollo cultural y progreso social de todos los habitantes de una ciudad. Además, la aceleración de las actuales mutaciones sociales, la complejidad en constante aumento de la vida ciudadana con sus nuevas perspectivas e idiosincrasias y la creciente participación de sus integrantes en el funcionamiento y desarrollo de la convivencia nos ofrecerán unas nuevas perspectivas al considerar unos valores y actividades de ocio que se adapten a los nuevos tiempos. Por otro lado, las legítimas aspiraciones de los individuos a participar en todo tipo de acciones, las discusiones y las decisiones en diversas situaciones que se planteen no sólo concierne a algunas instituciones y ciudadanos poderosos e influyentes, sino que interesan a todos los grupos y clases sociales con los que se convive y su proyección hacia toda la sociedad, y esto corresponde al Ayuntamiento en primer lugar.



En la actualidad, muchos hombres y mujeres se resisten cada vez más a practicar unos valores-actitudes que vayan paralelos a sus actividades y ocios ya que en muchas ocasiones son incompatibles con su puesto en la sociedad, y es entonces cuando son mal vistos por los demás. Sin embargo, la sociedad exige o demanda la necesidad de acceder a unos parámetros de ocio, pertinentes y acordes con la creación educativa, instructiva y cultural que la misma transmite necesariamente. Esta posición se ve alentada por el incremento considerable y obligado del acceso a la educación de todos los individuos desde muy pequeños. La carga emocional que conlleva el desarrollo de cualquier acción desde la plataforma ciudadana no es nada fácil puesto que puede darse una paradoja. La formación y, por lo tanto, la educación que reciben se quedan muy pronto anticuadas y la necesidad de completar y profundizar sin cesar hacen necesario, no solamente un elevado nivel de instrucción general inicial, sino así mismo la elaboración de una concepción práctica y el establecimiento de un sistema de educación no reglada, aptos para preparar al ciudadano a renovar y perfeccionar sus conocimientos y a crear las condiciones de un auto aprendizaje y aprendizaje dirigido y permanente. En este caso el Ayuntamiento no debe quedarse al margen ante cualquier dificultad imprevista que pueda originar un «corte» en su planificación puesto que puede y debe jerarquizar sus exigencias en razón de las necesidades actuales y futuras de sus ciudadanos.

Al hilo de lo mencionado antes, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su art. 27, epígrafe 1º dice que: *«Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten»*. La Constitución Española de 1978 en su art. 44, 1º establece que: *«Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que tienen todos derecho»*. De todo esto se deduce que si las autoridades que tienen a su cargo esas comunidades tienen el deber de facilitarles los medios, dentro de los límites de los recursos de que se disponen para esta participación, será el ámbito comunitario en donde con más interés y fuerza se proyecte el valor de los bienes culturales y educativos.

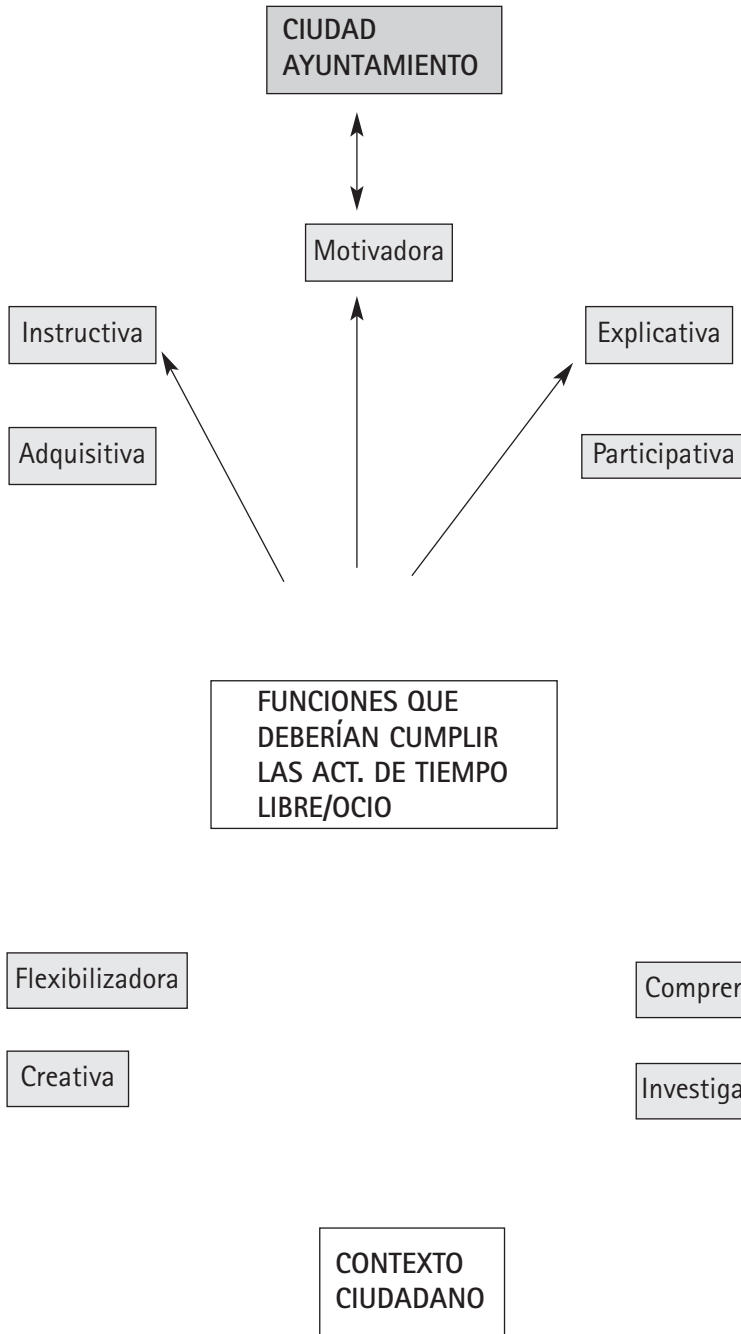
Al margen de estas dos Cartas Magnas, la *«Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales»* más conocida por *«Mundialcult»* que se celebró en México en 1982, aunque está un poco lejos en el tiempo pero con criterios válidos a su vez, ya proclamaba que la cultura puede actualmente definirse como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social, en este caso la ciudad de Zaragoza como *Ciudad Educadora*. La cultura engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. Y seguía: *¿para qué la cultura? Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éti-*

amente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones que nos llevarán a perfilar las identidades en un espacio, a veces, hostil a las necesidades de cada individuo. Cuando se llega a este punto, la cultura es el tamiz por el cual se filtran las inquietudes que pueden quedar enquistadas.

Han pasado muchos años y celebrados numerosos Congresos, Reuniones, Convenciones, Seminarios, etc. desde aquella fecha y se ha constatado que el desarrollo de sus intenciones y principios han tomado diversos derroteros en términos absolutos. En unos casos se han mejorado las condiciones culturales y educativas de la población, en otros, se han estancado o no han avanzado lo suficiente, si nos fijamos y somos conscientes de los grandes adelantos y la rapidez con que se transmiten los acontecimientos y noticias de toda índole. La proliferación de redes culturales y educativas adaptadas a cada grupo social, a cada nación, expanden el conocimiento hasta en los más recónditos lugares de la Tierra. La aceptación de las condiciones de asimilación dependerá de los criterios individuales e institucionales so pena de que el influjo del grupo determine las bases primordiales por las que se desarrolle todo su entramado cultural. Llegados a este punto, podríamos establecer tres niveles de aceptación cultural por parte de las ciudades:

1. Nivel general, constituido por los aspectos culturales más amplios que forman parte de los procesos sociales normalizados y reglados generales que aparecen de amplio espectro.
2. Nivel particular, en el que el desarrollo de la política cultural es considerado desde un punto de vista más restringido y definido en relación con los objetivos de la acción educativa directa del Ayuntamiento.
3. Un nivel específico que comprende los aspectos propios de los diversos procesos culturales, educativos, sociales, económicos, etc. que se desarrollan a lo largo de la convivencia ciudadana durante un cierto período de tiempo.

Así, la educación, que es siempre una «manipulación» directa a través de actividades de ocio que de una forma u otra han adquirido los ciudadanos que han accedido en ella, influye en gran medida a que las relaciones sean buenas, malas o inexistentes. Es decir, la balanza puede ser inestable e inclinarse hacia un lado o hacia el otro. Sin embargo, no quisiéramos dar la imagen de planteamientos utópicos de todo lo afirmado hasta el momento ya que sabemos que existen tensiones positivas y negativas y es por esta razón que la armonía cultural y educativa ayuda a establecer unos vínculos más consistentes al reflejar ese equilibrio en el seno del ciudadano. Desde otro punto de vista, el conjunto de individuos y sobre todo de los dirigentes, pueden elaborar una «cultura institucional» que poco a poco se manifiesta hacia la forma de ser de cada uno de ellos, representado en conductas particulares y creando valores que se desarrollan en el momento de la acción y sirven para potenciar otros nuevos. La cultu-



ra en sí misma no sabe de ideologías, lo importante y esencial es saber qué cultura elegir o cuál es la que nos conviene más para colmar nuestros intereses.

Ya se sabe que la cultura es un fenómeno inasible —físicamente— y sutil y sus definiciones pueden ser poco afortunadas y equívocas e incluso inalcanzables. Definir la cultura es distorsionarla y más si se inserta en un contexto ciudadano o administrativo. La cultura como un todo, es indivisible y en cierto sentido invisible. Cuando nos quitamos la coraza que nos preserva de las influencias actuales y volvemos a nosotros mismos, a las personas, objetos y cosas que valoramos y a las que dan significado a nuestras vidas, nos damos cuenta de que nuestros deseos, relaciones y convivencias yacen en nuestra cultura y no en los fríos cimientos que soportan a la civilización cibernética actual. Hay que humanizar todos los procesos materiales por mucho que no podamos prescindir de ellos. Humanizar ahora, es crear un mundo más racional, solidario y cívico. Humanizar la cultura y la educación y a pesar de que puede parecer una contradicción dialéctica, es una labor arriesgada y difícil ya que el género humano está inmerso en la tecnología y es ésta la que condiciona, jerarquiza y distribuye a gran escala las informaciones y conocimientos culturales que tanto hombres como mujeres son capaces de asimilar y aceptar. No obstante, no hay que dar la espalda al progreso pero sí, o sería necesario, racionalizado convenientemente. Lo podríamos digerir con calma y con cierto placer de vivir paralelamente con los nuevos tiempos desde otras perspectivas más, digamos... reales.

En la actualidad, el antiguo carácter de la llamada cultura humanista y social, está perdiendo su sentido al ser la cibernética, es decir, las máquinas y la robótica quienes ofertan y hasta dirigen, indirectamente, los constantes avances y conocimientos que los ciudadanos necesitan. Es evidente que su posición está en medio pero incluso aquellos se metamorfosean para ser un instrumento de la propia máquina. Y puede llegar el momento en que aquella condicione y manipule a la humanidad. Ya veremos... ¡o no!

Bien, se supone que cuanto más bajo es el grado de cultura-educación de la comunidad como grupo social, más razones hay para esperar divergencias entre el papel y la personalidad de los miembros que se integran en las ciudades. Sin embargo, a cada edad corresponde una cultura, instrucción y una necesidad de llenar el tiempo libre diferente, creando unos conflictos de intereses y de generaciones que repercuten en la adquisición de unas actitudes positivas, que, en definitiva, es lo que realmente importa. En la actualidad, ni los valores sociales, ni los culturales con aquellos que tradicionalmente se transmitían desde antiguo. Asistimos al surgimiento de otros, menos adecuados, que son creados por instituciones exteriores e incluso importados de «afuera» y que rivalizan con los valores de categoría endógena. Semejantes cambios han perturbado el antiguo orden cultural y la jerarquía por edades. Incluso la complementariedad que debería ser la característica de los grupos de edades y de las generaciones, se



ha transformado en un conflicto entre estas y entre una lucha entre las edades y entre los sexos, dando lugar a que la lucha de clases se entremezcle y compita con estas categorías biosociales y bióticas. Al mismo tiempo se produce un verdadero choque entre los procesos de formación y las actividades que distinguen los diferentes ciclos de la vida individual; se prolonga la duración del tiempo para la educación y para el aprendizaje; y la adquisición de una madurez social, parece cada vez más real en sociedades más y más complejas a su vez.

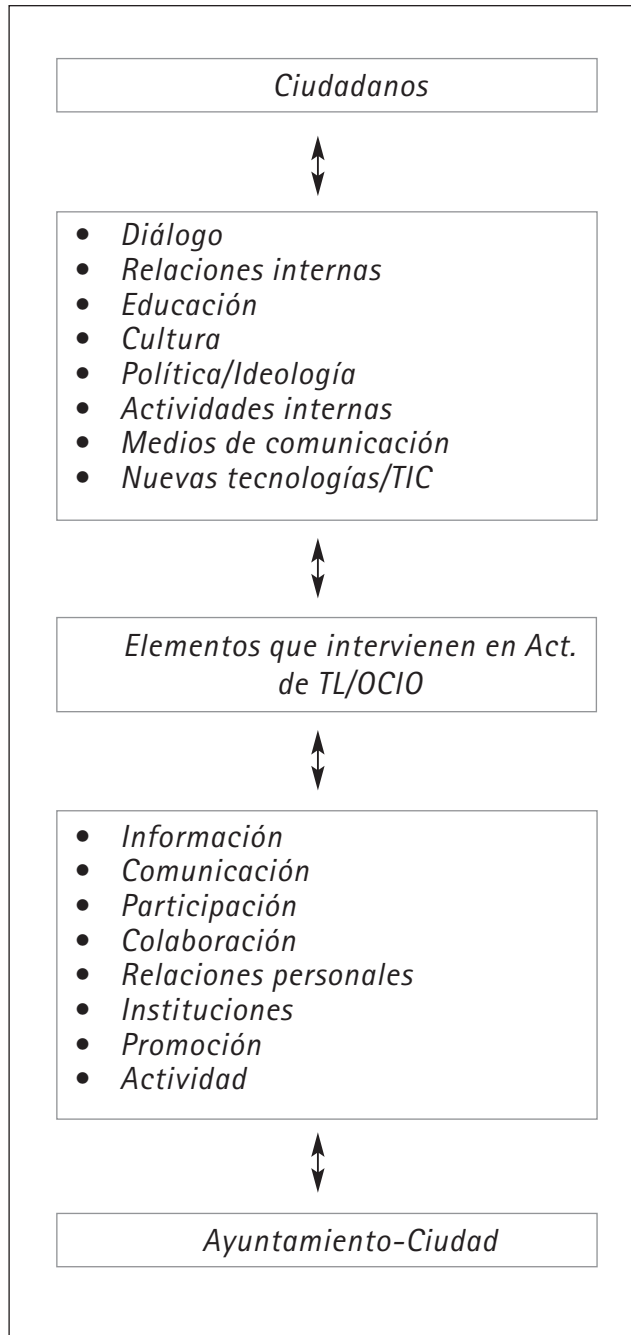
Las políticas cuyo objetivo sea ayudar al individuo a desarrollarse plenamente durante su vida, deben tener en cuenta la realidad actual de la globalización. Es necesario combatir el egocentrismo e intransigencia de ciertos sectores sociales para quienes el mundo debe satisfacer sólo sus deseos y para quienes sus criterios son los únicamente válidos en contra de otros intereses más «ingenuos». Las reacciones que puedan manifestarse por estas actitudes, se desarrollan en su entorno para crear un patrimonio cultural que se adapta a cada ciudadano de un modo subjetivo. Sin embargo la identidad cultural de la ciudad es su personalidad distintiva, que se basa en:

- A) Una clara percepción por parte de todos los habitantes de la ciudad del patrimonio que poseen, no solamente desde el punto de vista cultural, educativo, social, moral y ético sino también del material. Según este criterio hay que resaltar que esta actitud no es siempre la correcta ya que ellos mismos, a veces, no «explotan» lo que llevan dentro y, lógicamente, no lo transmiten entre sí. Hay que ser conscientes de que los conocimientos que cada uno podría aportar ya sea en sus relaciones y vivencias o lo transmitido por aquellos que se encuentran fuera (periferia, pueblos cercanos, comarca, provincia, Comunidad Autónoma) o no integrados plenamente en el ambiente ciudadano, son muy importantes.
- B) El sentido de participación de todos los individuos sociales. El integrar en un complejo entramado ciudadano, los requerimientos, anhelos y las intervenciones en cualquier situación, por difícil que ésta sea de todos los afectados, es compartir y esta implicación sugiere y determina unas relaciones que, cultural y educativamente, son y han de ser ecuanimes y equitativas. El posible alejamiento se deberá a la distancia de creencias, saberes, valores e incluso de las edades de los interesados. Y esta cuestión tiene fácil solución.
- C) El estímulo que se ofrece a cada uno de los ciudadanos para enriquecer ese patrimonio cultural y educativo y, en definitiva, personal. Patrimonio que se irá elaborando y ampliando a partir de las aportaciones de no sólo generosidad de los dirigentes, técnicos, profesionales, animadores y trabajadores sociales, etc. sino de todos y cada uno de los que participan en este proceso instructivo. Los más jóvenes tienen sus ideas de cómo actuar y pensar, a pesar de que, generalmente, sus aportaciones parezcan de menor influencia hacia los demás. Hay que tener en cuenta que recogen las inquietudes del momento y las de su edad y por

lo tanto, su modo de actuar no siempre estará de acuerdo con aquello que los mayores les han inculcado y sus aportaciones a la cultura ciudadana al «ambiente ciudadano», son más «frescas» y primarias. Y sin ellos encontraríamos un gran vacío de «asistentes» en la programación que oferta la Administración, aunque algunos quieran escudarse en que las prejubilaciones y jubilaciones tempranas van ganando cada vez más el terreno frente a ciertas tendencias de absentismo juvenil, cuando se programan actividades de ocio que son «parecidas» a lo que ellos trabajan en su proceso educativo formal.

El cuadro que a continuación se presenta, pretende ser un reflejo de cuáles son los elementos que intervienen para intentar conseguir unas actividades de Tiempo Libre o de ocio lo más acorde a los tiempos actuales. Desde mi punto de vista existen dos parámetros: por un lado, el colectivo ciudadano y por el otro el responsable administrativo como es el Ayuntamiento. Los dos tienen y tendrán sus dificultades a la hora de plasmar sus intereses en hechos más o menos consumados. Dentro del colectivo ciudadano cabría hacer hincapié en la necesidad de un diálogo lo más fluido posible con los responsables de la administración; unas relaciones internas que sean capaces de aunar necesidades e intereses mutuos aunque en la práctica sea bastante difícil esta meta social; la educación general estará acorde con los tiempos actuales ya que agilizará la cultura intercultural y multicultural y de intercambio constatare con otros pueblos y sensibilidades; una política educativa acertada de sus dirigentes públicos, ayudará a mejorar las perspectivas culturales. Asimismo los Medios de Comunicación social son un instrumento absolutamente válido y necesario para que se publiciten los programas y resultados de cualquier actividad que se desarrolle en el seno de las administraciones locales y estatales. En este mundo tan tecnificado y automatizado, los Medios audiovisuales y las Nuevas tecnologías de la información y comunicación son baluartes imprescindibles para que las actividades de Tiempo Libre y de Ocio cumplan con los objetivos de formar de «otro modo» a la población, tanto la endógena como la exógena.

La obligación de todos los Ayuntamientos es informar y comunicar cualquier actividad que sea favorable para el ciudadano y que su eficacia cultural y educativa sea fiel reflejo de aquello que necesite. Debe de lograr, a través de sus habituales canales de información, que el contribuyente se sienta partícipe y protagonista de actividades que sólo son para el bien común y el suyo propio. Que experimente que la Administración no es un ente sin personalidad, ni un «espacio» frío o vacío. Que sienta que cualquier actividad de Tiempo libre o de ocio está pensada, orientada y creada para su engrandecimiento cultural que es lo mismo que hacerse un buen y responsable ciudadano amante de la educación y copartícipe de cualquier acción que sirva para su estímulo y lo reactive con otros compañeros o compatriotas con el único fin de mejorar su espíritu cultural e instructivo frente a la brutalidad y a la ignorancia.



En este contexto, uno de los rasgos más significativos de los tiempos actuales respecto a otras épocas históricas, lo constituyen los cambios acaecidos en las estructuras sociales, como causa-consecuencia del proceso de democratización que las afecta así como el fenómeno de la inmigración a gran escala, el mestizaje de culturas, la interculturalidad, etc. Los nexos sociales clásicos han sido desplazados de tal modo que son hoy algo radicalmente distintos de lo que fueron antaño hasta no hace muchos años. Es tal la celeridad de nuestras acciones que casi no hay futuro inmediato. En la actual dinámica social, los conceptos de «comunidad», «participación», «integración», «multiculturalidad», aparecen íntimamente relacionados, convirtiéndose en símbolos de renovación en todos los campos del quehacer humano y esferas de la vida social. En este ambiente, puede afirmarse que una de las exigencias previas y básicas que se plantean en un sistema democrático de convivencia, es el grado de implicación que tengan sus miembros en la tarea de su dinamización en todos los ámbitos en donde la cultura y educación estén presentes y sean necesarios. Qué duda cabe que la participación «activa» o «pasiva» en programas culturales y educativos, es una de las aspiraciones principales de los estratos políticamente conscientes de toda población, representando la forma moderna de la democracia total. Para ello, es imprescindible la creación de los mecanismos de participación que satisfagan las necesidades personales y colectivas, máxime si se aspira a conseguir una sociedad inspirada en los principios del pluralismo, el sentido crítico, el respeto y la tolerancia. Así que profundizar e implicar a los ciudadanos en los procesos de orientación, planificación, gestión, decisión e incluso de elección, se convierte en una aspiración y en un deber para lograr una identificación profunda entre los intereses personales y sociales y los que la Administración propone y oferta.

Evidentemente, en la ciudad se puede manifestar todo lo anterior aunque bien cierto es que en aquellos países en los que la gestión institucional no ha estado excesivamente centralizada y en donde las comunidades han participado de un modo más o menos abierto en el diseño ciudadano, son las que hoy cuentan con una mayor agilidad en la actualización de las acciones en función de sus necesidades y con una mayor vitalidad en la innovación cultural, democrática y social. En consecuencia, la «comunidad ciudadana» o ser «Ciudad Educadora» está llamada a desempeñar un importante papel en la configuración democrática y cívica así como cultural-educativa y social de cualquier Ayuntamiento. Los habitantes aparecen como elementos directamente interesados que han ido reclamando y consiguiendo cotas de una mayor legítima coherencia de participación ciudadana.

En todo proceso democrático, la participación activa o pasiva de los ciudadanos ha tenido y tiene en nuestros días, un reto decisivo. Analizar lo que han supuesto estos retos dentro del ámbito ciudadano requiere una reflexión sobre la



sociedad en que se producen, a fin de conocer las condiciones y circunstancias que posibilitan su mismo desarrollo. El crecimiento económico de una ciudad, el incremento del nivel cultural de su población, los sistemas políticos, la calidad de vida para un colectivo de residentes más amplio, la participación ciudadana en la vida local, provincial y nacional, a través de la educación, contribuyen a que se produzca en las personas un interés por intervenir en aquellas decisiones que de una manera u otra les afectan. Todo ello requiere unos presupuestos generosos y análisis profundos de toda índole, así como de intervenciones y diálogos previos de carácter político, social, económico e ideológico para que las metas a conseguir sean «positivas» y lleguen a todos los ámbitos de la ciudadanía.

Todos sabemos que si los Ayuntamientos sólo se preocupan de sus ciudadanos en su convivencia estricta y soslayan y no están al tanto y al día de su trabajo en otras facetas como las educativas, culturales, sociales, de ocio etc., su cometido es incompleto. Las consecuencias pueden llegar a ser negativas en función de unas previas expectativas de carácter optimista que los dirigentes esperan al comienzo de sus planteamientos y acciones no sólo de carácter político.

La colaboración, o mejor la ayuda y compromiso que los alcaldes ofrezcan a los ciudadanos es de vital importancia. La contribución consiste en la aportación de todo tipo de reacciones y retos para que la labor administrativa sea creíble y lo más completa posible para toda la comunidad.

La participación de los ciudadanos a través de los diversos cauces administrativos en cualquier tipo de actividad de la ciudad, ha sido una actitud que desde la civilización griega han proclamado todos los estudiosos con talante progresista. Sin embargo, esa idea de intervención no emerge de un modo aislado y espontáneo. Hay que ofertar, promover y planificar con la mayor precisión posible, una política que alcance a todos por igual aunque los escépticos se ahoguen en su propia ignorancia. Si es así, pues...¡¡peor para ellos!!

El Ocio Educativo en la Ciudad

Peiro Esteban, Javier

Licenciado en Ciencias de la Educación

Gerente del Patronato Municipal de Educación y Bibliotecas

Ayuntamiento de Zaragoza

Ponencia presentada en las Jornadas de Ocio y Educación de la Red Estatal de Ciudades Educadoras, febrero de 2007.

INTRODUCCIÓN

Los objetivos de este grupo de trabajo se centraban en el marco conceptual de ocio y educación, el intercambio de experiencias, la metodología de trabajo... etc.

Se que en las dos sesiones anteriores este grupo ha trabajado sobre estos temas.

Se han expuesto diversas y diferentes experiencias pertinentes con el tema que nos ocupa, desarrolladas en diferentes realidades socioculturales, y tal vez en diferentes realidades económicas y políticas, así como dirigidas a diferentes grupos de edad y posiblemente desde las diversas perspectivas que la conceptualización actual de ocio posee.

Lo que no me ha quedado claro de todo ello es su dimensión educativa y de ocio desde la perspectiva del agente institucional y destinatario. Este será uno de los aspectos que hoy trabajaremos, en la propuesta pedagógica, por considerar que es esencial para el éxito de nuestras actuaciones.

También el profesor Montenegro, estimado colega y amigo, expuso su visión sobre «ocio y educación» en el marco de la «ciudad educadora», con lo cual resulta más fácil seguir trabajando y avanzar hacia una visión más práctica del tema que nos ocupa; aunque para ello, debemos realizar una breve referencia al ocio, la educación y su contextualización sociocultural.

Me ha llamado la atención que en alguno de vuestros documentos de trabajo se echaba en falta la existencia de «instrumentos», «taxonomía de acciones». Estoy seguro de que ambas cosas existen en nuestro trabajo cotidiano, aunque puede que sea cierto que no las tengamos suficientemente reflexionadas, sistematizadas, idoneizadas en un 100% a nuestros requerimientos, o que se basen exclusivamente en análisis cuantitativos, en datos... Todos sabemos que en el

activismo propio de nuestras organizaciones se prima la acción sobre la reflexión, aunque por ello perdamos calidad y potencialidad transformadora. No obstante el ser conscientes de ello, nos sitúa en una posición de privilegio para el cambio.

Con la exposición no pretendo dar nada cerrado, ni mucho menos resuelto. Posiblemente cree más dudas de las que existen a priori. Lo que he escrito es algo para la reflexión. Mi intención es que conversemos, si es posible, sobre lo que nos inquieta en clave de educación y ocio, pero teniendo también en cuenta la praxis, su aplicabilidad en clave de educación, ocio, ciudad y ciudadanía. Es por ello, que no voy a seguir al pie de la letra el documento escrito de la ponencia que se ha entregado. La ponencia os puede servir, si os interesa, para su lectura y contrastación con vuestra realidad.

EDUCACIÓN, CIUDAD Y CIUDADANÍA

La educación en los sistemas democráticos y sociedades desarrolladas representa una responsabilidad ineludible de toda la sociedad, donde las administraciones públicas deben jugar un papel de primer orden.

Los beneficios de un sistema educativo eficiente revierten a corto plazo sobre la calidad de vida de los ciudadanos y a medio y largo plazo sobre el avance y mejora de los individuos y de la sociedad en general.

El hecho educativo se puede y debe presentar a través de una gran multiplicidad de fenómenos y factores, pero es a través del sistema educativo donde se manifiesta de una forma más contundente y organizada, sirviendo como el indicador más importante a tener en cuenta a la hora de analizar la contribución de una sociedad a la educación.

Contribución que, en la mayoría de los casos, en nuestro país se presenta de una forma centralizada, por medio del correspondiente ministerio de la Administración Central o Autonómica.

La administración local no posee, en un análisis estricto de la legislación, competencias directas en educación pero, desde la llegada de la democracia, los Ayuntamientos han significado el medio, muchas veces el único o el más eficaz, para responder a las demandas y necesidades más acuciantes de la población.

Velar por la calidad de vida, responder a necesidades diversas que se manifiestan fundamentalmente en el marco de la Ciudad, desarrollar actuaciones innovadoras que conlleven a una cultura transformadora y no meramente reproductora, sí que debe ser un objetivo de la administración local, la más cercana a los ciudadanos y a sus problemas.



La educación del siglo XXI debe de ser una herramienta de transformación y mejora individual y social, donde no sólo los niños y niñas, sino todos los ciudadanos afronten este reto de transformación con una visión utópica e ilusionante, donde la participación debe ser el eje del sistema educativo.

Para ello se deben de superar estereotipos que configuran y definen modelos educativos y por tanto la forma en que la sociedad se plantea el hecho educativo. Una sociedad moderna e ilusionada debe concebir una educación caracterizada por:

- La **utopía**, frente al pesimismo pedagógico, por el cual la educación no posee un valor relevante en la transformación social¹.
- La **educación permanente**, como argumento vital de mejora continua a lo largo de toda la vida, frente al reduccionismo de que la educación es sólo preparación para la vida adulta.
- La **educación permanente**, como argumento **superador** de que el **espacio educativo**, por definición, es el espacio escolar².
- La **visión global y unitaria** del proceso educativo, frente a una visión fragmentada³.
- La **innovación**, frente a la rutina⁴.
- La educación como instrumento de **igualdad y cohesión social**⁵.
- La **transformación**, frente a la reproducción y adaptación⁶.

¹ «La modernidad se caracteriza por la satisfacción que nos mueve a perfeccionar lo existente, a crear, percibir, distribuir y satisfacer necesidades. Si todos estamos satisfechos, no hay movimiento. La utopía activa es el desencadenante disruptivo que nos lleva a construir, trascendiendo la distancia entre lo que es real y creemos ideal, superando el estado de lo que socialmente existe» (Gimeno la educación en el siglo XXI. Ed. Grao. Barcelona 1999 pág. 31)

² «Las nuevas generaciones asisten confundidas en las oleadas sucesivas de información y contemplan, cada día, la escuela como un recinto arcaico, inalterable frente al estrépito del presente. Ya no es para ellos el reino de la liberación, sino el de la sujeción».

³ NADAL J.M. «Los retos de la educación del futuro». Por una ciudad comprometida con la educación. Barcelona 1.999. Pg. 78 «.....creo que uno de los elementos más negativos en el actual sistema educativo.....es, precisamente, su enorme fragmentación y, consecuentemente, la ignorancia a la que nos vemos sometidos los diferentes agentes educativos».

⁴ «... el cambio mismo se está convirtiendo en una categoría, económica y social» Idem pág 19.

⁵ «... En periodos de cambios espectaculares acompañados de grandes oportunidades de paz, seguridad y prosperidad, pero también de riesgos amenazantes para la coexistencia pacífica de los pueblos, se han vuelto a plantear cuestiones fundamentales relativas a la vida social y política.

⁶ Idem. Pg.79, refiriéndose a la educación permanente « Esta es una paradoja difícil: cuanto más se extienden la necesidad, el deseo, y las necesidades de aprender, más aumenta el riesgo, si no actuamos bien, de una fractura social basada en la desigualdad educativa».

La educación es un fenómeno de tal trascendencia individual y social, que no parece prudente dejarla exclusivamente en manos de la escuela, del sistema educativo, de la administración⁷.

Así como el tiempo consagrado a la educación se prolonga durante toda la vida, los espacios educativos y las ocasiones de aprendizaje tienden a multiplicarse. Nuestro entorno no educativo se diversifica y la educación rebasa los sistemas escolares y se enriquece con la contribución de otros sistemas sociales. (Op. cit. pg.118).

Si la educación se define como una actividad permanente, que trasciende diferentes etapas de la vida, lugares, medios, recursos y metodologías... todo lo que una persona se encuentra a lo largo de su existencia, en su devenir cotidiano, puede y debe ser considerado como un agente educativo, dentro de lo que se viene a definir como **sociedad del aprendizaje** o, en terminología más actual, **sociedad del conocimiento**.

Es en este contexto donde los municipios adquieren un protagonismo significativo⁸, *la idea de la educación permanente, es la clave del arco de la ciudad educativa* (E. Faure, Aprender a ser. Ed. Santillana – UNESCO, Madrid 197 pg 242), una responsabilidad ineludible de cara a definir un modelo de convivencia, un ejercicio vital de transmisión creadora y participativa de la identidad cultural de una comunidad, con una perspectiva de mejora, transformación hacia la perfección; entendida la **perfectibilidad** como un continuum inalcanzable e inherente al ser humano (educabilidad), por el hecho de serlo, y que da sentido a la educación (educatividad).

No hay educación si no existe intencionalidad educativa, sistematización y una orientación hacia la perfectibilidad.

Al ser la educación una responsabilidad de toda la sociedad, debe ser esta la que defina, a través de todos los medios y organismos a su alcance la orientación de la educación y, a ser posible, en los ámbitos más vitales y próximos donde se desarrolla la vida misma, donde se producen y resuelven sus conflictos; donde se generan y proyectan sus esperanzas e ilusiones; en las entidades locales, en las Ciudades.

⁷ DELORS J. La educación encierra un tesoro Ed. Santillana – UNESCO, Madrid 1.996, pg.20 «.....parece que debe imponerse el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y en el espacio. Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado.....Debe permitirle -a la persona- tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad».

⁸ Este mismo autor (E. Faure) nos habla de la ciudad, como una sociedad educativa total dado su potencial formativo, un lugar de intercambio cultural, una escuela de civismo, democracia y participación. (pp. 242-243).



Si la ciudad es el hábitat natural del ciudadano, es ella la que le ha de procurar medios de cultivarse como ciudadano, la que ha de alimentar, crecer, estimular y provocar (Terricabras. La Ciudad educadora, pg.34; Barcelona 1.990).

La ciudad es un mosaico complejo de la vida social, donde se encuentran y cruzan los hombres y las mujeres, los viejos y los jóvenes, los pobres y los ricos, los «normales» y los «desviados», los nativos y los extranjeros. (Besnard. Idem, pg. 257).

Existen indicadores que nos presentan a las Ciudades como los ámbitos territoriales donde se va a generar y desarrollar el debate sociopolítico en el futuro inmediato, donde se va a resolver la proyección de sus habitantes hacia la idea global y profunda del concepto de ciudadanía y de «ser ciudadano», como expresión más profunda del desarrollo democrático.

La comunidad a la que pertenece el individuo es un poderoso vector de educación, aunque sólo sea por el aprendizaje de la cooperación y la solidaridad o, de manera acaso más profunda, por el aprendizaje activo de civismo (Informe Delors; op. cit., pg.120).

El hacer Ciudad necesita un amplio debate político, social, también técnico... que rebase el modelo burocrático de Ayuntamiento administrador, que genere ilusiones, que cuente con los ciudadanos, como elementos activos de su construcción y, que defina y lidere un proyecto de futuro que haga que estemos orgullosos de nuestra Ciudad.

Las entidades locales, fundamentalmente las grandes Ciudades, por razones obvias, experimentaron con el advenimiento de la democracia un resurgir reflejado en diversidad de actuaciones, servicios... mejoras en definitiva que lograron un indudable aumento de la calidad de vida de sus habitantes, generando un sentimiento de ilusión y de identificación positiva del ciudadano, con su ciudad.

Transcurridos casi treinta años, posiblemente ha llegado el momento de realizar un análisis crítico de las experiencias para, en su caso, definir nuevas políticas más adaptadas a la realidad, a las necesidades actuales que den respuesta a los intereses y necesidades de los ciudadanos y a su proyección de futuro, dentro de una sociedad más dinámica, mucho más abierta a multitud y diversidad de posibilidades, pero también más compleja y no exenta de riesgos y exclusiones.

El siglo XXI, se nos está presentando como el siglo de la educación desde una perspectiva internacional. Esta orientación es el argumento del informe UNESCO que ve en ella una fuente de progreso, de cohesión y vertebración, de lucha contra la exclusión... El propio lema del informe «*La educación encierra un tesoro*»

ro» es un indicador del potencial que la comunidad internacional otorga a la educación.

Pero hay que admitir, el propio informe lo hace, que la opinión de la comunidad internacional es un factor importante para el desarrollo y la orientación de la educación, pero no el exclusivo. Corresponde también un posicionamiento en este sentido de los poderes públicos y de la comunidad local y educativa, para que la educación se convierta en uno de los pilares de la mejora social.

No en vano es en el terreno educativo, donde posiblemente se estén produciendo una serie de fenómenos que implican un posicionamiento, una toma de decisiones urgentes de la sociedad y los poderes públicos.

De este debate, no debe permanecer al margen ni indiferente la Administración municipal que debe definir el papel que quiere o debe asumir.

En el análisis de nuestro entorno, nos encontramos con varios aspectos que deben configurar el posicionamiento de la actividad municipal:

- *Parece necesario abordar estrategias para definir servicios orientados y centrados en el ciudadano, con estrategias de gestión basadas en la planificación y control de objetivos e introduciendo parámetros de calidad exigibles a toda empresa productora de bienes y/o servicios.*
- *La redefinición del papel que deben jugar las corporaciones locales en la sociedad actual.*

La sociedad actual se define por la globalidad, versatilidad, flexibilidad, la continua adaptación de sus organizaciones al cambio, la actuación e interacción de diversos y diferentes agentes sobre la realidad, desde diferentes perspectivas... etc.

El Estado, por extensión los poderes públicos, que se nos ha manifestado hasta hace poco como el poder administrativo garante de seguridades sociales y elemento garantizador del equilibrio social, parece haberse desgastado y se manifiesta como demasiado pequeño para resolver problemas globales y demasiado grande para resolver problemas concretos, locales... donde prima la afirmación de la propia identidad.

La democratización del país ha modificado la forma de Estado, ha incrementado las libertades públicas y potenciando la participación ciudadana, apareciendo la acción del Municipio (Colom A., Condicionantes sociopolíticos de la educación. Ed. CEAC, Barcelona 1995, Pgs. 36-38).

Pero 15 años después de la cita del profesor Colom se vuelve a reformular el el problema que anteriormente achacábamos al Estado y el municipio que le sucedió como garante de equilibrios y seguridades sociales debe reformularse de-



sarrollando el concepto de «governabilidad» y consiguiendo un posicionamiento de la administración en el entorno, no como un agente competidor, sino como un agente facilitador y mediador cualificado.

En este contexto, la sociedad demanda a la administración local nuevos comportamientos, nuevos y más profundos compromisos que aporten soluciones a los diferentes problemas:

- **en la línea de:** generar opinión, crear pautas y modelos de innovación, potenciar redes intercomunicadas que nos lleven a un escenario más global, donde las sinergias resultantes actúen como factor multiplicador, para abordar y resolver los problemas desde la suma de las diferentes perspectivas existentes, dado que la actual sociedad se define por su complejidad.

Ello significa, la asunción de un compromiso de **liderazgo social** sobre las instituciones y organizaciones públicas y privadas del entorno, lo que conlleva:

- Un posicionamiento de la administración en el entorno no como un agente competidor, sino como un agente facilitador y mediador cualificado.
- Este liderazgo no puede ser viable, si la percepción que se posee de la administración es un sistema burocrático, una carga pesada y obsoleta.

La administración actual, debe configurarse como una moderna empresa de servicios, centrada en el potencial e «inteligencia» de sus recursos humanos, más formados, más motivados y al servicio de la comunidad; operando con estrategias de gestión rápida, eficaz y eficiente.

Esta visión supera el modelo burocrático de administración y se orienta hacia modelos alternativos dominados por:

«Dos megatendencias: de un lado, una de orientación eficientista sesgada hacia la reducción del déficit público y la contención del gasto; (...) de otro, una orientación de «servicio público», caracterizada por una apertura más receptiva a la demanda social, la consideración del ciudadano como cliente, y en el énfasis de la mejora de la calidad... (F. Longo: Modelos organizativos postburocratizados en la gestión del Estado).»

El eje fundamental de este liderazgo debe ser la democracia cívica, potenciando:

- Mecanismos de participación social que legitimen de una forma operativa el liderazgo social de la administración.
- La superación de la imagen del ciudadano «administrado», por una «imagen y status de ciudadano», «centrado en la dignidad y libertad para el desarrollo de la personalidad y derechos de rango Constitucional».
- (L. Parejo, *Presupuestos, condiciones y elementos esenciales de un nuevo modelo de gestión pública*).

Es en este marco donde el Municipio desarrolla su actuación sociocultural y educativa y en donde tienen cabida las actividades de ocio y tiempo libre.

OCIO Y TIEMPO LIBRE

Desde mediados de los años 60 la psicología social (*Berne «Estudios del juego de la gente y la psicología de las relaciones humanas»* (1964) manifestó interés en estudiar el ocio como un factor dominante en la vida de las personas y de las comunidades, el ocio ha poseído más relevancia como un fenómeno al que cada vez se le presta mayor atención, fundamentalmente por su incidencia altamente significativa en todos los ámbitos de la realidad social.

Iso-Ahola, Neulinger, Williams, fundamentalmente durante la década de los setenta, realizaron importantes estudios. Caben destacar:

- Neulinger desarrolla el llamado **paradigma del ocio**, modelo basado en la clasificación de las dimensiones *libertad percibida* y *motivación intrínseca*, además de otros aspectos como el aburrimiento, la percepción del tiempo. Este paradigma ha guiado durante muchos años estudios sobre el ocio en diferentes ámbitos de aplicación: juego de los niños, salud física, la personalidad, la escuela, recreación terapéutica... etc.
- Iso-Ahola, realiza una revisión de los estudios y centra su atención en los aspectos psicosociológicos del comportamiento, análisis de las características del ocio, actitudes, calidad de vida, recreación terapéutica.
- Argyle (1996) establece los orígenes del ocio en relación con el trabajo, aproxima y contextualiza los estudios americanos a la realidad europea.
- A partir del año 2.000 varios autores estudian el comportamiento de las personas en su tiempo de ocio y el impacto que ello produce en la calidad de vida, definiendo la psicología social del ocio como «el estudio científico del comportamiento y la experiencia del ocio en los individuos en situaciones sociales». Apareciendo estudios centrados en la diferencia de género, multiculturalidad, discapacidad, gerontología, salud, barreras del ocio,... e incluso sobre el denominado **ocio serio** referido a «aquellas habilidades artesanales y las capacidades creativas de las personas, con tal implicación perfeccionista que el resultado final se aproxima a la calidad profesional».

En España:

- F. Munné (*Psicología social del tiempo libre* (1989)) analiza las diferentes propuestas del tiempo libre a lo largo de la historia. Posteriormente (2000) realiza estudios generalistas sobre ocio, y específicos sobre turismo y deporte.



- Trilla aborda una línea más educativa del ocio y tiempo libre, publicando en 1993 *«Otras educaciones»* y posteriormente en colaboración con Puig *«Pedagogía del ocio»* (1996).
- Quizás el autor que más se prodiga en la actualidad sea Manuel Cuenca Cabeza, fundador⁹ del Instituto de estudios de ocio de la Universidad de Deusto que publicó *«Temas de Pedagogía del ocio»* (1995) y posteriormente toda una serie de monografías sobre el ocio como: *Ocio humanista* (2000), *Ocio y desarrollo humano* (2000), *Ocio y formación* (1999), *Modelo de intervención en educación del ocio* (2002).
- En el ámbito estricto del «tiempo libre», sobre todo infantil y juvenil, ha habido varios autores que han realizado interesantes estudios. Me gustaría destacar al compañero y amigo Joaquín Barriga, *«Educar en el tiempo libre. De la teoría a la práctica»* (2001) que desarrolla un modelo de intervención del fenómeno del tiempo libre desde la pedagogía. Creo que es de los pocos autores que en este campo distinguen lo que es la pedagogía de otras ciencias de la educación, sin confundir la parte con el todo, y desarrolla un modelo aplicativo, teniendo como referencia la didáctica en su vertiente más científica. Dado la valía del modelo, según mi entender, incorporo la parte aplicativa del modelo a la propuesta que presento en el último apartado de mi intervención¹⁰.

El término ocio puede adquirir diferentes y bien distintos significados. Desde el ocio entendido como no trabajo, libertad, placer; hasta una concepción peyorativa (ocioso, ociosidad).

El diccionario de María Moliner define el ocio como: *«el estado de la persona que no trabaja», «asueto, descanso, desocupación, dulce fair niente, festividad, horas muertas, huelga, inacción, inactividad», «situación de la persona que no está trabajando en lo que se supone su obligación habitual».*

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua (versión on line) nos lo define como: *Cesación de trabajo, inacción o total omisión de la actividad. Tiempo libre*

⁹ La dirección del Instituto corresponde en la actualidad a Roberto San Salvador. El Instituto además de la formación propiamente dicha, desarrolla varios programas como: Programa de cultura y solidaridad; Programa de organización de congresos, encuentros y ferias; Programa de ocio y potencial humano; Programa de ocio y conocimiento; así como, Master en proyectos de ocio y, programas internacionales.

¹⁰ Barriga (2001) fundamenta su modelo de intervención desde y con autores tan diversos como Freire, Dewey, Makarenko, Freinet, Rogers, Piaget teniendo en cuenta la pedagogía como ciencia normativa (Nassif). Al ser su trabajo totalmente aplicativo, desarrolla su modelo desde la acción y la experiencia, fijándose en la didáctica como disciplina aplicativa de las Ciencias de la educación y dentro de ella, en la corriente más científica y moderna representada por autores como F. Stöcker o Renzo Titote. Tampoco faltan técnicas y herramientas que han sido experimentadas, así como aspectos organizativos y de participación.

de una persona. Diversión u ocupación reposada especialmente en obras de ingenio, porque estas se toman regularmente por descanso de otras tareas.

El aspecto social, histórico y cultural también posee una importante carga que condiciona la visión del **ocio**, dependiendo casi siempre de la visión que se tenga del **trabajo**. Así nuestra generación ha asistido a un cambio sin precedentes en lo que determina este análisis se está pasando, sino se ha pasado ya, del vivir para trabajar de nuestros padres, al trabajar para vivir de nuestros jóvenes, hay pensadores que van más allá y ven en la situación descrita, acompañada de la situación del mercado laboral, concretamente del desempleo, una transición a otro modelo social caracterizado por el no trabajo.

Estas situaciones de no trabajo, desempleo, reducción de jornada laboral, trabajo a turnos, las nuevas tecnologías, el derecho a los bienes del estado social, también al ocio, de colectivos especiales y/o minoritarios.


Existen diferentes definiciones sobre el ocio, sirva por ejemplo la de Kaplan (cit. por Cuenca), para el que *«consiste en una relativamente autodeterminada experiencia y actividad, que participa de la dimensión económica del tiempo libre, que es percibido como ocio por quien lo usa, que es placentero psicológicamente, que potencialmente cubre toda una serie de compromisos, que contiene normas y limitaciones características y que posibilita oportunidades para la recreación, el crecimiento personal y el servicio a los demás»*.

Cuenca (1995) desarrolla las «dimensiones» señaladas por Kaplan, resaltando su sentido **progresivo** (instrumento de crecimiento, maduración, emancipación, bienestar,...) y también **regresivo** (factor de desestabilización, degeneración, dependencia y malestar). La **direccionalidad positiva** es la que *«va unida a la vivencia gratificante del mismo, tanto desde el punto de vista de la persona como de la sociedad»* y la **negativa**, *«es la que se muestra con carácter negativo, bien desde el punto de vista de la sociedad en la que dicha acción se manifiesta, bien desde la percepción que tiene el propio sujeto de su vivencia»*. Es lo que otros autores anteriores a Cuenca, desde la psicología social, han llamado **ocio desviado** que se produce cuando ciertos comportamientos del ocio llevan a generar problemas en el individuo y su entorno. Es cuando el ocio se convierte en peligroso y su práctica supone una amenaza para la persona o para los demás, pudiendo acabar incluso con la enfermedad o la muerte. Las dimensiones a las que hace referencia Cuenca (creativa, lúdica, festiva, ecológica, solidaria, productiva, consuntiva, preventiva, terapéutica, alienante, ausente y nociva) se pueden ordenar y relacionar con los procesos personales y sociales que genera y el tipo de actividad o tiempo y espacio a la que están asociadas.



Cuadro 1: Dimensiones / Procesos / Actividades

San Salvador (2000) de Cuenca Cabeza (1995)

 <h2 style="text-align: center;">DIMENSIONES del OCIO</h2>		
DIMENSIONES	PROCESOS PERSONALES Y SOCIALES	ACTIVIDADES PROTOTÍPICAS
CREATIVA	Desarrollo personal Autoafirmación Introspección Reflexión	<i>Artes</i> <i>Turismo alternativo</i> <i>Nuevos deportes</i> <i>Deportes de aventura</i> <i>Hobbies</i>
LUDICA	Descanso Diversión	<i>Juego</i> <i>Práctica cultural</i> <i>Turismo tradicional</i> <i>Práctica deportiva</i> <i>Paseos</i> <i>Tertulia</i>
FESTIVA	Autoafirmación colectiva Heterodescubrimiento Apertura a los demás Socialización Ruptura de cotidianidad Sentido de pertenencia	<i>Fiesta</i> <i>Patrimonio</i> <i>Folclore</i> <i>Turismo cultural</i> <i>Deporte espectáculo</i> <i>Eventos</i> <i>Parques temáticos</i> <i>Parques de atracciones</i>
ECOLOGICA	Vinculación al espacio Capacidad de admiración Contemplación	<i>Recreación al aire libre</i> <i>Turismo urbano</i> <i>Arte en la calle</i> <i>Turismo rural</i> <i>Ecoturismo</i> <i>Deporte al aire libre</i>
SOLIDARIA	Vivencia del otro Participación asociativa Gratuidad Voluntariedad	<i>Ocio comunitario</i> <i>Animación sociocultural</i> <i>Animación turística</i> <i>Turismo social</i> <i>Deporte para todos</i> <i>Asociacionismo</i> <i>Educación en el tiempo libre</i>
PRODUCTIVA	Bienestar Utilidad Profesionalización	<i>Industrias culturales</i> <i>Sector del turismo</i> <i>Deporte profesional</i> <i>Establecimientos recreativos</i> <i>Actividades del juego y apuestas</i> <i>Servicios ocio-salud</i> <i>Bienes de equipo y consumo</i>

DIMENSIONES	PROCESOS PERSONALES Y SOCIALES	ACTIVIDADES PROTOTÍPICAS
CONSUNTIVA	Consumo Mercantilización	<i>Compra de productos, bienes y Servicios turísticos, culturales deportivos y recreativos.</i>
PREVENTIVA	Prevención Precaución	<i>Ocio preventivo Educación para la Salud Programas preventivos</i>
TERAPEUTICA	Recuperación Calidad de vida	<i>Ocio terapéutico Ocio y salud</i>
ALINEANTE	Enajenación	<i>Cualquier actividad</i>
AUSENTE	Aburrimiento Desinterés	<i>Inactividad</i>
NOCIVA	Prácticas abusivas Dependencia exógena	<i>Ociopatías Ludopatías</i>

La clasificación es un elemento totalmente provisional y en desarrollo dado, el carácter evolutivo de la sociedad y la dependencia tan directa que el ocio posee respecto a ella. El propio fenómeno de paro o desempleo que genera en sí mismo mucho tiempo libre, se puede concluir que no posee una dimensión de ocio real, puesto que la situación de desempleo se manifiesta como una situación no deseada o de ocio forzado, pero que en todo caso, no debe desligarse completamente del fenómeno del ocio.

Culturalmente el ocio se nos presenta como **no trabajo** y como contraposición al negocio o tiempo de trabajo. Y aunque esta dicotomía ocio/negocio ha aparecido durante toda la historia, con sus diferentes variables socioculturales; es cierto que el tiempo de no trabajo se nos presenta en los esquemas socioculturales de la sociedad actual en una dinámica más intensa y extensa, aunque no por ello exenta de algunas contradicciones.

Por acotar conceptos, podemos definir el **tiempo libre** como aquel en que se desarrollan actividades placenteras; el ocio, como el disfrute en el tiempo que disponemos fuera de toda obligación y compromiso. Ambos conceptos que, a veces se identifican, para los autores que más han profundizado en esta temática (Casado, Trilla...) poseen connotaciones bien diferenciadas, distinguiendo el tiempo libre del ocio, hablando del primero como aquel que queda después del



trabajo y en donde se incluye el ocio, siendo este último el contenido del tiempo libre o continente.

El tiempo libre (Trilla 1993) se nos presenta como una categoría más objetiva, medible y cuantificable que el ocio, que se presenta con una importante carga axiológica y de subjetividad.

Tiempo disponible, que nos obliga a tener en cuenta, al menos:

- En el ámbito de las ocupaciones autoimpuestas, la persona adquiere un compromiso con la organización, aunque éste sea voluntario, autónomo y gratificante.
- En el ámbito del tiempo libre no existe ningún compromiso.
- El ocio, según diversidad de autores, presupone además de una voluntariedad y autonomía, una finalidad en sí mismo (autotelismo) y un sentimiento de placer.

Al mismo tiempo insisto, una vez más, el carácter íntimo, privado y subjetivo del tiempo libre (una misma actividad puede ser vivida de forma distinta por varias personas), a la vez que puede desarrollar además de la función de ocio, otras funciones: compensadora, orientadora, preventiva, difusora e informativa, dinamizadora... e incluso asistencial.

El ocio debe de ser una experiencia integradora entre los valores personales, sociales y el sentido que cada persona da a su propia vida. La formación a lo largo de toda la vida, permitirá aumentar la capacidad de comprensión de los beneficios del ocio de calidad.

Trilla (1993), cita a Weber y Henz como los precursores de la educación para el ocio. Weber (1969) fue uno de los primeros en plantear la educación en el tiempo libre.

Para Weber:

- Toda persona necesita formación para utilizar de forma razonada su tiempo libre y convertirlo en espacio gratificante y con sentido.
- La utilización adecuada del tiempo libre proporciona armonía en el ritmo de vida de las personas y en la propia organización de los tiempos.
- La educación para el ocio ha de fomentar una vivencia útil, eficaz y gratificante para la persona y debe desarrollar la toma de decisiones ante las alternativas que se le presentan.

Henz (1976) ve en la pedagogía del ocio, la educación dirigida al aprendizaje de la utilización correcta del tiempo libre, aportando un sentido a los tiempos vacacionales y vivenciando de forma armónica el trabajo, el ocio y la fiesta.

Otorga mucha importancia a la figura del monitor (ya lo había hecho la psicología social) como sujeto activo que propone alternativas encaminadas a la reducción del ocio pasivo.

Cuadro 2: Principios generales de la Pedagogía del ocio

Puig y Trilla¹¹ (1996)

Principios Generales PEDAGOGÍA del OCIO

- 1. **Respetar la autonomía y la libre elección.** La pedagogía del ocio ha de ir dirigida a enseñar a crear, no solo a consumir; ha de generar alternativas para que se pueda elegir, ha de fomentar y no suplir.
- 2. **Armonizar la diversión, creación y el aprendizaje** en las actividades de ocio que se realicen en el tiempo libre, tanto de forma individual como colectiva.
- 3. **Respetar la contemplación** frente al activismo desenfrenado que impregna nuestra sociedad. Toda persona, en su tiempo libre, tiene derecho a no hacer nada, y la ociosidad que conlleva el no realizar actividad alguna puede servir no solo como terapia sino como fuente de aprendizaje, si la contemplación comienza a formar parte de una necesidad vital.
- 4. La **evaluación no debe estar presidida por criterios utilitaristas**; ha de realizarse analizando los procesos intrínsecos de la propia actividad y el grado de **satisfacción** que produce.
- 5. Ayudar a descubrir el placer que genera la realización de las tareas cotidianas que se han de realizar en el tiempo libre, tales como cuidar una casa, realizar las compras, relacionarse con los vecinos, etc. Se fomenta de esta forma el **valor de lo cotidiano**.
- 6. Desarrollar la contingencia de lo extraordinario, ofreciendo la oportunidad de realizar actividades que se salgan de la rutina diaria.
- 7. Liberar tiempo para el **ocio gratificante y formativo**, planificando adecuadamente el tiempo libre para impedir que se pierda en actividades tales como los desplazamientos en las grandes ciudades.
- 8. Detener la polarización entre los tiempos, **proyectando al tiempo de trabajo las cualidades positivas** que, al parecer, sólo tiene tiempo libre.
- 9. **Participar en la formación** de las diversas instituciones que se ocupan de organizar actividades en el tiempo libre, como son los clubes o las ludotecas.
- 10. Evitar el aburrimiento y el tedio, muy frecuente en el tiempo libre tanto de los niños como de los adultos, que impiden que se lleve a cabo el verdadero objetivo del ocio: proporcionar **placer y disfrute** mediante el desarrollo de determinadas actividades que favorecen el **desarrollo personal** de cada sujeto.
- 11. **Compatibilizar el ocio individual con el colectivo** para lograr un **encuentro satisfactorio con uno mismo y con los demás**.
- 12. Identificar los ocios nocivos y crear un **sistema de valores** que genere el rechazo de esos ocios.

Trilla-Puig (1996)



Más recientemente Puig y Trilla (1996) en su *Pedagogía del ocio*, nos aportan unos principios generales que por su interés reproduzco en la página anterior.

Para Trilla (*La educación fuera de la escuela*; pp. 59-62) el cometido de la Pedagogía del ocio no es facilitar que los individuos aprendan a vivir positivamente su tiempo libre, sino su tiempo en general (ha de negarse como actuación diferenciada).

La tarea de la Pedagogía del ocio no es ocupar el tiempo libre mediante actividades formativas o instructivas; su contenido es más específico, es potenciar lo que de educativo tenga el ocio en sí mismo. Y el ocio, más que como un conjunto de actividades, se define como una manera de estar en el tiempo... lo esencial del ocio no lo encontramos en el contenido concreto de la actividad, sino en la actitud con que esta se realiza.

Las condiciones esenciales para hablar de pedagogía del ocio son:

- DISFRUTE
- AUTONOMIA

Y como conclusión de la visión general de la Pedagogía del ocio, podríamos decir que:

El ocio no hay que consumirlo, sino crearlo.

Cuenca es el primer autor en nuestro país que realiza una propuesta metodológica educativa partiendo de su visión de las **DIMENSIONES**, vistas con anterioridad, genera unas **ESTRATEGIAS** en base a los nueve principios que según dicho autor debe poseer el ocio, y la aplicación de la ya clásica **programación de la tecnología didáctica**, distinguiendo dos orientaciones, una orientación personal y otra comunitaria.

¹¹ Puig y Trilla. *La Pedagogía del ocio* (1996) señalan una serie de condicionantes que ha de tenerse en cuenta: **posibilidades del entorno** familiar, escolar, social, urbano, ecológico; **posibilidades reales de acceso al entorno** (nivel económico, status, edad, sexo, rol familiar, costumbres; antecedentes educativos, escolares, familiares e informales; **la individualidad de la persona** (gustos e intereses, preferencias, capacidad cognitiva, trastornos asociados, apoyos requeridos).

En función de los criterios de extensión del ocio distinguen macromedios (sistemas sociales, medio rural o urbano, ámbitos étnicos y/o culturales,...); mesomedios (ocios comunitarios, oferta de servicios y recursos, tiempos libres,...) micromedios (instituciones, núcleos relacionales,...). La intervención educativa ha de procurar ofrecer situaciones de novedad y diversidad; además de la adaptabilidad a los sujetos y la capacidad organizativa que proporcione sensación armónica en sus acciones

Los **animadores** (incluye a educadores y padres) de vital importancia en la educación para el ocio deben intervenir sobre: elementos del medio, relación entre los elementos, relación entre los elementos y los hijos, relación entre padres e hijos.

Cuadro 3: Modelo de Cuenca

San Salvador (2000) de Cuenca Cabeza (1995)

Contenidos y estrategias de los principios.

<i>CONTENIDO Y ESTRATEGIAS de los PRINCIPIOS</i>		
PRINCIPIOS	IDEAS CLAVE	ESTRATEGIAS
VIVENCIA	<i>Vivencia sin límites, global e integrada en valores.</i>	<i>Promover experiencias diversas, globales e integradas.</i>
LIBERTAD	<i>Libertad de acción y elección. Libertad como superación.</i>	<i>Sin coacción, libre elección y superación de límites.</i>
SATISFACCIÓN	<i>Disfrute en el proceso y en los resultados.</i>	<i>Aprendizaje divertido. Ajuste entre expectativa y realidad</i>
AUTOTELISMO	<i>Valoración de la experiencia en sí al margen de su utilidad. Superación y reto como referente.</i>	<i>Cada experiencia es valiosa en sí misma y constituye un reto de autosuperación con respecto a la anterior</i>
PERSONALIZACIÓN	<i>Tratamiento personalizado</i>	<i>Partir de los sujetos y favorecer la personalización</i>
CONTINUIDAD	<i>Coherencia con el pasado y futuro deseado. Continuidad en los objetivos y procedimientos.</i>	<i>Dar continuidad a la formación inicial y evitar objetivos y procedimientos opuestos.</i>
DESARROLLO	<i>Desarrollo individual y social de conocimientos. Valores/actitudes y habilidades</i>	<i>Estimular, introducir, posibilitar, aconsejar y proteger el desarrollo.</i>
INCLUSIÓN	<i>Equiparación de oportunidades. Participación activa.</i>	<i>Potenciar una comunidad incluyente que reconoce diferencias, favorece la inclusión y genera prácticas inclusivas. Desarrollar mecanismos de participación.</i>
SOLIDARIDAD	<i>Responsabilidad, respeto. Sostenibilidad.</i>	<i>Dinámicas de compromiso presente y futuro con los otros. Uso responsable de espacios y recursos.</i>

San Salvador (2000), Cuenca Cabeza (1995)

Propuesta metodológica.

PROPUESTA EDUCATIVA PERSONAL	PROPUESTA EDUCATIVA COMUNITARIA
<i>Pautas generales</i>	
<i>Conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que debe desarrollar todo programa educativo relativo al ocio</i>	<i>Aspectos que contempla una propuesta educativa comunitaria</i>
<i>Directrices para la elaboración de programas de educación del ocio: Objetivos, Contenidos, Actividades, Metodología, Evaluación y Recursos</i>	

San Salvador (2000), Cuenca Cabeza (1995)



PROPUESTA

Con los antecedentes de las visiones de los dos autores anteriores (Cuenca y Trilla), podemos concluir que ambos, fundamentalmente Trilla, nos dan una visión estrictamente pedagógica, en cuanto a su visión normativa.

Si bien Cuenca ha realizado una importante, intensa y extensa, labor en los temas de ocio y su práctica, incluyendo la educativa; su aportación estrictamente pedagógica, más bien metodológica, (incluye aspectos elementales de didáctica) puede resultar escasa, sobre todo en el apartado que él denomina «programas de educación del ocio».

La práctica pedagógica en otros campos, por una parte, y las experiencias desarrolladas en los últimos años en diferentes ámbitos de nuestro país, pero fundamentalmente en el ámbito municipal, nos ha llevado a una reflexión y transferencia de la práctica pedagógica que posibilita un inventario más exhaustivo de los condicionantes que debemos de tener en cuenta para abordar con garantías de éxito y calidad nuestros programas

Considero que éste no es el momento más idóneo para abundar en datos sobre las motivaciones que llevan a los ciudadanos a participar en nuestras actividades, pero sí que es importante indicar que este carácter subjetivo, por una parte y la voluntad del marco institucional, por otra, entre otros aspectos, nos conduce a planificar este tipo de actuaciones, al menos a tener en cuenta:

1º La elección del modelo sociocultural y educativo «no formal» para el desarrollo de las actuaciones, destacando como elementos esenciales:

- La estructura psicosocial del grupo destinatario.
- Sus intereses y necesidades.
- La flexibilidad.
- La experiencia individual y grupal.
- La participación en el proceso... etc.

En resumen, lo no formal (fuera de la escuela, en su sentido más amplio), lo no constituido a priori, frente a los modelos cerrados, rígidos y basados en la norma.

2º Delimitación del «grupo de incidencia», como delimitación del grupo destinatario de cara a la construcción de «grupos de trabajo», utilizando datos que provengan de:

- Estudios sociales.
- Voluntad sociopolítica de la institución organizadora.

- Necesidades sociales.
- Grupos de presión.
- Estudios y prospección de mercados... etc.

3º La elección del **modelo estructural de organización**, para dar respuesta a la forma de contactar la Institución con los destinatarios, procesos de cooperación, comunicación... entre formadores y participantes.

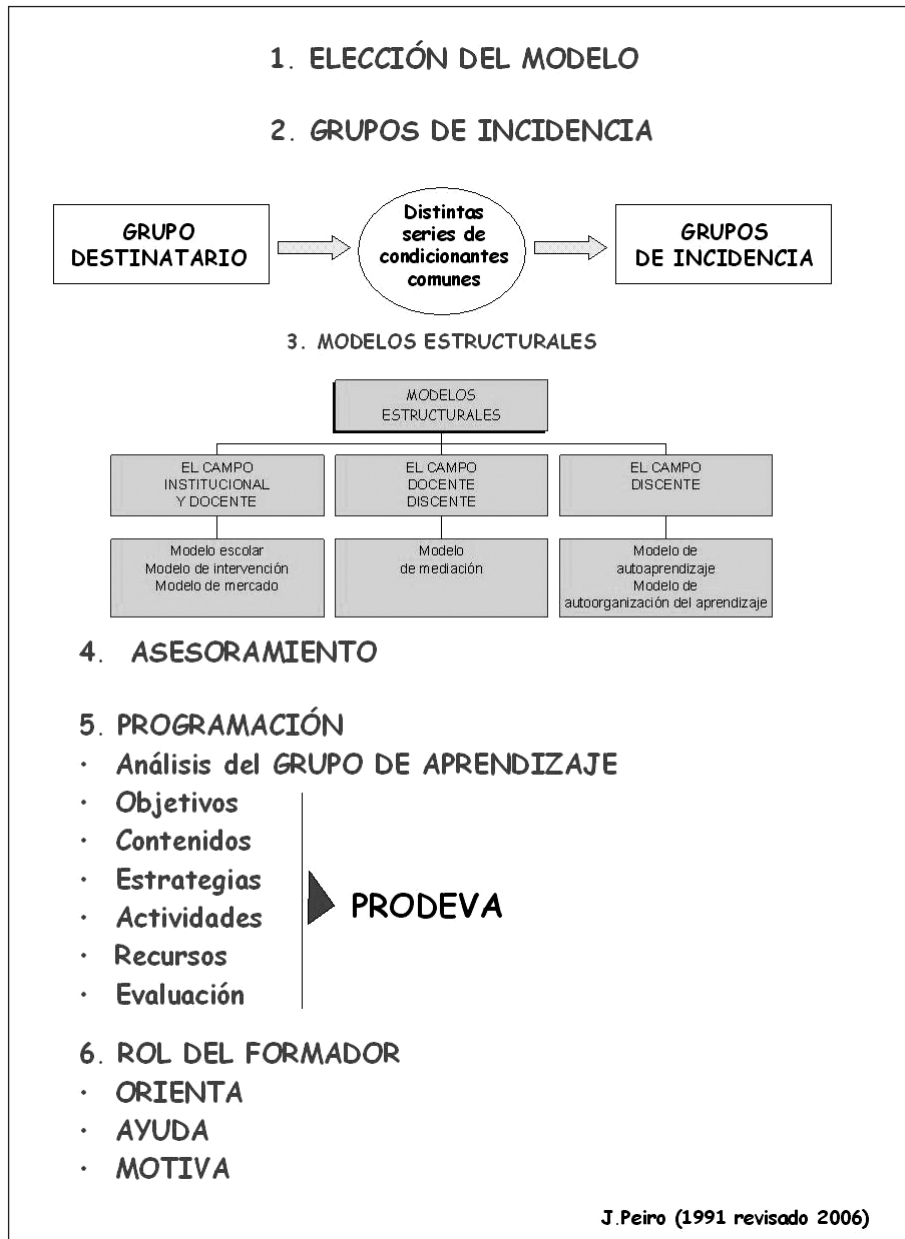
Como referencia se pueden citar los modelos descritos por Schäffter (Ferrández-Puente-Peiro, cit.1992):

- **Modelo escolar.** Los términos del proceso de aprendizaje están definidos y las estrategias de la Institución se centran en captar o reclutar a las personas y/o grupos. Se utiliza con objetivos y grupos muy definidos a priori.
- **Modelo de intervención.** Difiere del modelo escolar, en que la captación.
- La realizan los programadores y/o formadores/animadores en el campo social dónde actúan. Se utiliza cuando el grupo de aprendizaje debe salir de una realidad social concreta, en la que se quiere incidir. Los objetivos... son los propios de la incidencia.
- **Modelo de mercado.** Basado en la oferta y demanda. La Institución oferta y los participantes interesados se inscriben. Los objetivos... se realizan en base a estudios de demanda o mercado, pero abiertos para adaptarlos al grupo de aprendizaje (real).
- **Modelo de mediación.** El rol de la institución es prioritariamente activo. La Institución se limita a detectar grupos, a conectar con ellos a través de los formadores/animadores. No parte de objetivos... concretos. El marco es una plataforma de intenciones sociales. El grupo con la mediación de la Institución determina las condiciones.
- **Modelo de autoaprendizaje.** Existe un alto grado de actividad e iniciativa de las personas y/o grupos que desean aprender. Fijan los objetivos... La Institución pone los formadores, recursos... que van a ayudar al grupo de aprendizaje en su tarea de aprender.
- **Modelo de autoorganización.** Madurez de destinatarios y grupo, incluso pueden organizar todo el proceso. La institución sólo les da recursos.

En virtud de la elección del modelo elegido, el mayor «protagonismo de la acción» recae en el campo institucional y docente (modelo escolar, intervención y mercado), en el campo docente y discente (modelo de mediación) y en el campo discente o del participante (modelo de autoaprendizaje y modelo de autoorganización).



PROPUESTA



4º El asesoramiento (no confundir con información), que tiene como finalidad ayudar a las personas y/o grupos a contrastar sus condicionantes subjetivos con los condicionantes o requisitos del programa. En el asesoramiento al participante se le debe facilitar información de aspectos como:

- Tipologías de los programas (ofertas existentes...).
- Características de los participantes.
- Objetivos, contenidos, métodos... de los programas.
- Cualificaciones que se pueden conseguir y sus procedimientos.
- Condiciones económicas.
- ... etc.

Por otra parte y a través del asesoramiento, la Institución podrá poseer datos del/de los participantes que resultarán muy útiles, como por ejemplo:

- Grado de conocimiento de la materia.
- Expectativas.
- Experiencias previas (culturales, educativas, laborales... etc).
- ... etc.

5º Operatividad del programa, a través de una microplanificación o **programación de la actividad**¹², que al menos incluya:

- Objetivos.
- Contenidos.
- Actividades.
- Estrategias metodológicas.
- Recursos.
- Evaluación.

Pueden existir varias técnicas para el desarrollo y seguimiento de este apartado. Su elección y/o diseño correrá a cargo del formador, pero si queremos dar a nuestro trabajo una dimensión de globalidad y coordinación es bueno que estas técnicas existan a nivel Institucional.

Puede servir perfectamente para ello el conjunto de técnicas que componen el modelo **PRODEVA.TL2**, elaborado por el compañero Joaquín Barriga para este grupo de trabajo. Este modelo comprende las tres fases indispensables en un proceso de enseñanza/aprendizaje:

PROgramación/ DEsarrollo/ EVALuación.

6º Por último no querría olvidarme de otro factor indispensable, que aparece aunque no se hace mucho énfasis en los autores (Cuenca, Trilla), también en vuestras reflexiones de las dos jornadas anteriores como es el formador, tam-

¹² Barriga J. (2001) Educar en el tiempo libre. De la teoría a la práctica. Ed. Triceratops y Barriga J. (2006) Modelo PRODEVA.TL2. Documento Interno Servicio de Educación Ayto. Zaragoza



bién denominado educador, monitor, facilitador, ...según la corriente pedagógica de la que se parta como modelo.

El formador además de dominar la materia específica objeto del programa, deberá fundamentalmente Programar, ejecutar o desarrollar el programa y evaluar (punto 5), además de colaborar y/o participar activamente en los ámbitos de planificación macrodidáctica (puntos 1, 2 y 3, y en su caso, 4).

El rol del formador¹³ en la parte central de su actividad y donde se produce la actividad educativa propiamente dicha y la relación directa con el grupo destinatario (relación educativa) será la de:

- MOTIVAR
- ORIENTAR
- AYUDAR

Estas seis definiciones o toma de decisiones las considero vitales e imprescindibles para abordar cualquier actuación en el ámbito que estamos tratando, con garantías de éxito.

De su correcta elaboración dependerá en gran medida el resultado como **proceso y resultado de la educación** (cumplimiento de objetivos y, la satisfacción o insatisfacción de los participantes) que deben ser los elementos esenciales, en el desarrollo de programas educativos de ocio como ocupación del tiempo libre.

¹³ J.Peiro IV Congreso de Formación para el Trabajo (2005) «línea V de investigación:«el formador en el ámbito del desarrollo personal y participación en la vida social y cultural» resume la actuación del formador en los ámbitos de la planificación (macro y micro), ámbito instructivo ámbito de la evaluación y ámbito de la inteligencia emocional.

En cuanto a las competencias del formador: conocimientos sobre formación y aprendizaje en las personas adultas, dominio de estrategias para la detección de necesidades y de planificación de la formación, uso de las NTIC, estrategias de evaluación, conocimiento de la materia; además de actitudes y valores: innovación, trabajo en equipo, reflexión sobre la práctica, flexibilidad, superación de resistencias y miedo al cambio,...Entre los condicionantes del formador, se citan: ámbito de su actuación difuso y con visualización de poca rentabilidad social, nivel de institucionalización cambiante e incluso errático en algunos casos, mayor presión política, menor reconocimiento social, amplios grupos destinatarios con difusas y/o amplias configuraciones de sus motivaciones, expectativas, experiencias, grupos destinatarios, en algunos casos, en situación de riesgo y/o exclusión.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIGA, J. (2001) *Educación en el tiempo libre. De la teoría a la práctica*. Ed. Triceratops.
- BARRIGA, J. (2006) «Modelo PRODEVA.TL2». Documento Interno Servicio de Educación. Ayto. Zaragoza.
- BOTKIN, J. y otros (1979) *Aprender, horizontes sin límites. Informe al Club de Roma*. Ed. Santillana.
- COLOM, A. (1985) *Condicionantes sociopolíticos de la educación*. Ed. CEAC.
- COTARELO, R. (1990) *Del estado de bienestar al estado de malestar*. Ed. Centro de estudios institucionales.
- CUENCA, M. (1996) *Temas de pedagogía del ocio*. Universidad de Deusto
- DELORS, J. y otros (1996) *La educación encierra un tesoro: informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, In'am Al Mufti ... [et al.]*. Santillana.
- FAURE, E. (1973) *Aprender a se*. Santillana.
- FERRANDEZ, A. y PEIRO, J. (1990) *Modelos formales y no formales en educación de adultos*. Ed. Humánitas.
- FERRANDEZ-PEIRO-PUENTE (1992) *Educación de personas adultas*. Ed. Diagrama.
- GIMENO (1999) *La educación en el siglo XXI*. Ed. Grao
- LONGO (2000) *Modelos organizativos postburocratizados en la gestión del Estado*.
- NADAL (1999) *Los retos de la educación del Futuro*.
- NEIRA (1999) *La cultura contra la escuela*. Ariel
- PAREJO (1999) *Presupuestos, condiciones y elementos esenciales de un nuevo modelo de gestión pública*. Ed. Temas.
- PEIRO (1991) *Organización y gestión de Centros de educación de adultos en el marco del municipio*. Ed. Fondo de Formación..
- PEIRO (1993) *La acción sociocultural en el municipio*. Actilibre/Expooicio.
- PEIRO (2005) IV Congreso de Formación para el trabajo: «El formador en el ámbito del desarrollo personal y la participación en la vida social y cultural».
- PEIRO (2007) *Educación para la ciudadanía*.
- PICO (1990) *Teorías sobre el estado de bienestar*. Ed. Siglo XXI.



- PUIG, J.M. y TRILLA, J.(1996) *La pedagogía del ocio*. Laertes.
- RUBIO, J. (1990) *Paradigmas de la política. Del estado justo al estado legítimo*. Anthropos.
- TRILLA, J. (1993). *Otras educaciones*. Anthropos.
- TRILLA, J. (1996) *La educación fuera de la escuela*. Nueva Paideia.
- VV. AA. (1990) *Por una ciudad comprometida por la educación*. Ayto. Barcelona.
- VV.AA. (1999) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Ed Grao.

Ludoteca Municipal de Alcobendas. Proyecto de ocio activo y saludable en el tiempo libre.

María Aguirre Arroyo, Ludotecaria

Ponencia presentada en las Jornadas de Ocio y Educación de la Red Estatal de Ciudades Educadoras.

Zaragoza, febrero 2008.

EL PROCESO DE CREACIÓN DE LA LUDOTECA

En 1979 el primer ayuntamiento democrático que se hizo cargo de la organización municipal de Alcobendas tuvo que afrontar, al igual que muchos otros, un elevado número de carencias y problemas de los vecinos. Entre ellos, las dotaciones y oportunidades para el juego de la población infantil. Entre otras actuaciones desarrolladas para posibilitar el juego de los niños y niñas cabe recordar las siguientes: incremento de las zonas verdes y de juego; dotación de espacios abiertos y de actividad física en los colegios; organización de actividades culturales, recreativas y deportivas.

En este contexto, la creación de la Ludoteca Municipal fue prevista en 1980, en el marco del proyecto pedagógico alternativo de actividades físicas de ocio del Patronato Deportivo Municipal de Alcobendas. El juego, lo recreativo, lo lúdico, representaba uno de los ejes fundamentales en la práctica pedagógica cotidiana de las actividades ofertadas. Finalmente la Ludoteca Municipal de Alcobendas fue inaugurada en diciembre de 1982 junto con otro proyecto de animación: el Terreno de Aventuras, que contaba con una gran cabaña de madera, tirolinas, pasarelas, y otras estructuras para posibilitar las actividades físicas más creativas, divertidas y novedosas que podían ser imaginadas en aquellos momentos. Ambas realidades, la Ludoteca y el Terreno de Aventuras, eran dos áreas infantiles con proyectos y objetivos diferenciados pero con una misión común, acercar la actividad física y lúdica a la población infantil y sus familias.

EL PROYECTO PEDAGÓGICO Y ORGANIZATIVO DE LA LUDOTECA. CAMBIOS SOCIALES Y DE NECESIDADES

Previamente a la construcción del equipamiento en el Polideportivo Municipal y su inauguración fue realizada una encuesta en 1981 entre la población de

futuros usuarios, padres y niños, para obtener información detallada que fundamentara las previsiones, opciones y pautas de actuación del proyecto. El estudio tenía como objetivos principales conocer los gustos y expectativas lúdicas y físico-recreativas de la población infantil del municipio. Los resultados fueron los parámetros adoptados en el proyecto en cuanto a objetivos, horarios, actividades, estilos de animación, metodología, precios... y que guiaron la programación y gestión de los recursos humanos, materiales y financieros. Además el citado estudio fue complementado al mismo tiempo con la oportunidad de visitar, conocer y colaborar con diferentes ludotecas en Bélgica, Francia e Italia. Experiencia que nos proporcionó también ideas y referentes claros de como afrontar el reto del nuevo proyecto.

La Ludoteca nació como un centro de animación infantil que ponía a disposición de los niños y niñas una amplia selección de juguetes; para utilizarlos en los espacios de la Ludoteca, o para llevárselos a casa en régimen de préstamo; en una época en que no todos los niños podían acceder a los juguetes o a espacios para jugar libremente. Desde entonces, muchos son los cambios sociales que han ido aconteciendo e influyendo en los hábitos y necesidades de la vida cotidiana: acceso generalizado al consumo de juguetes, incorporación de la mujer al trabajo fuera de casa, nuevas ordenaciones urbanísticas con viviendas unifamiliares o bloques masivos de viviendas, incremento de las familias con un sólo hijo, separaciones, cambios y diversificación del concepto de familia y las formas de convivencia.

Todos estos aspectos y otros, que serán abordados más adelante, han hecho que en España las Ludotecas nacieran en los años ochenta en un determinado contexto, en el que tenían que afrontar unas necesidades y demandas que posteriormente con el desarrollo socioeconómico y del Estado del Bienestar, han ido evolucionando. Las instituciones y representantes políticos han ido tomando en consideración las peticiones de padres y educadores, respecto a las cambiantes necesidades de estos servicios lúdicos y educativos para los niños y niñas en horario extraescolar. A pesar de los diferentes vaivenes que han ido influyendo en las Ludotecas en España durante todos estos años, las Ludotecas siguen avanzando y consolidándose, aportando aspectos esenciales como servicio social, educativo, integrador y lúdico, imprescindible para el desarrollo integral de la población infantil.

EL CONCEPTO DE LUDOTECA

El término Ludoteca es una palabra sonora referente a lo lúdico, al juego, a lo divertido, con un atractivo e intuitivo significado que cada uno ha utilizado a su antojo. Es en definitiva un término que se ha prestado, y en ocasiones manipulado, para referirse a cualquier actividad que se hiciera con niños. Las distor-



siones padecidas por el concepto de Ludoteca, por el inapropiado uso del término para encubrir otros servicios y demandas, como por ejemplo las guarderías encubiertas, han sido posibles por no existir una normativa que regule y proporcione unos criterios que permitan el uso del término sólo cuando se planteen proyectos adecuados que cumplan dichos criterios y normas.

Sólo es cuestión de tiempo. Como cualquier otro fenómeno nuevo requiere maduración, asimilación, divulgación y acreditación de sus resultados por las correspondientes instituciones públicas.

El concepto de Ludoteca aplicado en la Ludoteca Municipal de Alcobendas es el de: *Centro de Animación infantil de ocio y tiempo libre que pone a disposición de los niños una amplia selección de juguetes, para utilizar en los diferentes espacios del centro, o para llevarlos a casa en régimen de préstamo.* Este concepto ha sido consensuado en diferentes congresos internacionales y nacionales y aplicado ya también en otras Ludotecas en España.

La calidad de un proyecto de Ludoteca debe venir respaldada por el cumplimiento de parámetros muy consolidados ya en otros países europeos, donde las ludotecas llevan muchas décadas de funcionamiento. Además, en los diferentes Congresos de Ludotecas en España se han proporcionado criterios y orientaciones que están siendo aplicadas, ya desde hace años, con rigor en algunas ludotecas públicas en España. Es decir, que la fórmula está ya inventada, sólo hay que adaptarla al entorno donde se quiera desarrollar. Eso no quiere decir que se cambien o supriman los elementos que dan identidad y sentido al servicio, porque entonces habría que denominar de otra manera al proyecto: no se entiende la existencia de ¿Ludotecas? cuyo horario de apertura sólo coincide con el horario escolar; no se entiende la existencia de ¿Ludotecas? donde los niños permanecen vigilados, y sin garantizar que están jugando, hasta que sus padres vienen a recogerlos; no se entiende la existencia de ¿Ludotecas? sin juguetes o con una escasa dotación de ellos. Estos ejemplos son tan evidentes como referirnos a una biblioteca sin apenas libros, lo que sería inaceptable.

FUNCIONES Y OBJETIVOS DE LA LUDOTECA

Las principales funciones y objetivos en la Ludoteca Municipal de Alcobendas son, de manera sintetizada, los siguientes:

- Posibilitar al conjunto de la población infantil el acceso al mundo de la actividad física y el objeto lúdico, especialmente a aquellos sectores: con menor capacidad adquisitiva y cultural; con un entorno menos favorecedor.
- Facilitar el surgimiento de una actividad lúdica, no alienante, favorecedora del desarrollo psicomotor, cognitivo, crítico, creativo y afectivo del niño.

- Potenciar una visión nueva del juguete, del objeto y de la actividad lúdica en el conjunto de niños, padres y educadores, ampliando la exclusividad del juguete comercializado.
- Mantener un proceso continuo de investigación psicológica, pedagógica y sociológica que oriente en una actividad, equipamiento y material lúdico liberador, favorecedores del desarrollo integral del niño.

La elevada y clara rentabilidad educativa, y por tanto social, debe ser el argumento principal para llevar a cabo la aprobación y apertura de una Ludoteca Pública. Junto con el cumplimiento de una serie de normas y criterios, descartando de manera contundente todo planteamiento de rentabilidad económica. Por ello, la Ludoteca Municipal de Alcobendas tiene como primer objetivo el posibilitar al conjunto de la población infantil el acceso al juego, al juguete, al mundo de la actividad física y al objeto lúdico en su significado más amplio. Atendiendo especialmente a aquellos niños y familias con menor capacidad adquisitiva y cultural, y/o con un entorno menos favorecedor, y/o que estén atravesando circunstancias en las que el servicio de la Ludoteca les puede ser de gran ayuda. Además, la cuota o el precio no puede ser una barrera que impida a un niño o familia disfrutar de un derecho que tienen (el derecho universal del niño al juego), y que las instituciones públicas han de garantizar.

Con respecto al segundo objetivo de facilitar el surgimiento de una actividad lúdica, no alienante, favorecedora del desarrollo psicomotor, cognitivo, crítico, creativo y afectivo del niño, debemos agradecer y reconocer a los padres su implicación. La participación familiar ha sido y es definitiva en el desarrollo del proyecto, así como en la duración y permanencia del mismo.

En relación al tercer objetivo, hay que aproximar el material lúdico a los padres para que lo conozcan y descubran sus posibilidades. Y cuando es necesario, hay que asesorarles y demostrarles el conjunto de posibles aportaciones que ofrecen los juguetes y otros materiales lúdicos no comercializados. Son herramientas para los aprendizajes, pero también impulsan la comunicación y el desarrollo de las habilidades sociales. Y es que el trabajo con niños y padres en una Ludoteca propicia relaciones muy interesantes entre los participantes, además de posibilitar un acercamiento al material lúdico diferente al de un establecimiento comercial. En la Ludoteca no se venden los juguetes, se prestan, y además se pueden ver, tocar, probar e incluso llevarlos prestados a casa. Esto dicho así sorprende, ¡¡¡verdad!!!. Pues esto es lo que ocurre cuando viene una familia por primera vez a la Ludoteca de Alcobendas (y en otras ludotecas con estos planteamientos). Mediante estos procesos y opciones es como se logra este tercer gran objetivo de la Ludoteca, dar una visión nueva del juguete, del objeto y de la actividad lúdica en el conjunto de niños, padres y educadores, ampliando la exclusividad del juguete comercializado.



Pero para el logro continuado de este tercer objetivo y de los dos anteriores, es necesario también el cuarto objetivo. Es decir, mantener un proceso continuo de investigación psicológica, pedagógica y sociológica que oriente en una actividad, equipamiento y material lúdico liberador, favorecedores del desarrollo integral del niño. Proceso del que forma una parte muy importante la colaboración con AIJU y su Guía.

Por último debe señalarse al menos algunas de las voces que han planteado y defendido estas ideas y conceptos: José María Cagigal, Denise Garon, Francesco Tonucci...

EL EQUIPAMIENTO Y ESPACIOS DE LA LUDOTECA

El edificio y los espacios de interior y exterior han de diseñarse partiendo de las necesidades de los futuros usuarios, y de los objetivos marcados para el proyecto concreto de cada Ludoteca. Y teniendo en cuenta el desarrollo del juego en todas y cada una de sus manifestaciones, en vez de tener que adaptar las ofertas de juego y el material lúdico al espacio disponible. Pues son pocos los proyectos de Ludotecas en que participan los ludotecarios. Y en los que pueden plantear las necesidades de espacios cubiertos y de exterior, que permitan ofrecer el conjunto de situaciones y actividades lúdicas. Frecuentemente, hay que acomodar el proyecto de Ludoteca a unas instalaciones que vienen ya dadas. No fue el caso de la Ludoteca de Alcobendas, donde los ludotecarios pudimos interaccionar con los arquitectos y directores del Polideportivo Municipal y sugerir ideas para el Proyecto de Edificación y de Organización.

Respecto a sus espacios, la Ludoteca de Alcobendas cuenta con un edificio en forma de gusano, que alberga una sala diáfana y polivalente de juego, con estanterías donde está expuesto todo el material lúdico, complementada por un almacén y un servicio. En el exterior los espacios existentes son: una plaza de actividades libres o animadas, configurada por el propio edificio –*el gusano*, como es cariñosamente conocido–; un arenero; zonas de césped natural para la práctica de diferentes actividades motrices; un pequeño anfiteatro; dos vasos de chapoteo al aire libre y un pequeño arroyo y lago con peces, ranas, patos y otros pájaros observables al cruzarlos por encima en el puente –camino de acceso al edificio de la Ludoteca–. Todo ello rodeado por zonas de vegetación y árboles.

¿QUÉ SERVICIOS Y ACTIVIDADES OFRECE?

Las actividades que más adelante se exponen constituyen en su conjunto un *Servicio Municipal de Ocio Saludable para las familias*; un *Servicio colectivo de*

lugar de encuentro y animación y un Servicio que propicia la participación intergeneracional y la integración social. A estos servicios se añaden otros como: la Colaboración en otros programas municipales bien deportivos, o dirigidos a la infancia u otros; Asesoramiento y orientación a los padres y familias; Formación a alumnos o personas interesadas de diferentes instituciones públicas –como universidades, otros ayuntamientos– y de centros comerciales o de ocio...; Colaboración en Proyectos y Procesos de Investigación –como la Guía Anual de Juegos y Juguetes de AIJU–.

En cuanto a las actividades, la oferta ha ido modificándose, adaptándose a los cambios acaecidos en la demanda durante los veintiséis años de funcionamiento. En la actualidad, las actividades ofertadas se desarrollan de lunes a viernes en horario de tarde, y los sábados por las mañanas. Las actividades principales son:

- Préstamo Interior de Juguetes y Libros (para jugar en la sala polivalente o en los espacios externos).
- Préstamo Exterior de Juguetes (para jugar en casa).
- Juego libre (individual, o con compañeros libremente elegidos y/o con los propios padres si lo desean ambos) con o sin material lúdico, en el espacio cubierto o en los espacios al aire libre.
- Construcción de juguetes y materiales lúdicos (en la mayoría de los casos con materiales recuperados). Frecuentemente los padres vuelven a ser pequeños y construyen con sus hijos estos juguetes.
- Animación recreativa a diferentes deportes. Es un acercamiento a los diferentes deportes con normas adaptadas y animando a los niños a moverse.
- Grandes Juegos en grupo. Esta actividad siempre resulta positiva, la motivación se contagia y aunando esfuerzos consiguen los objetivos.
- Juegos Populares. La recuperación de los juegos populares, los juegos de calle y de otra época, son juegos que una Ludoteca ha de conocer, analizar y aquellos que sean interesantes y beneficiosos ha de recuperar y propiciar.
- Juegos de Deportes Recreativos. Incluyen juegos que han sido modificados para garantizar su éxito. O aquellos juegos en los que se haya adaptado el material, por ejemplo, un balón gigante para hacer mas divertida la propuesta.
- Torneos deportivo-recreativos. La competición, cuando está dirigida y controlada, no es mala, muy al contrario, es positiva porque reactiva el esfuerzo, mejora las capacidades y aumenta la autoestima.
- Fiestas, Rastrillos, Concursos. Actividades puntuales de este tipo no pueden



faltar en una ludoteca, tienen sentido en sí mismas al propiciar numerosas relaciones sociales y de intercambio.

- Programas combinados de otras actividades físicas infantiles del polideportivo con la ludoteca (Natación Infantil-Ludoteca; Día de Recreo-Ludoteca...).

Durante la temporada de verano, además de mantener el préstamo interior y exterior a los usuarios inscritos regularmente en la Ludoteca, se ofrecen a los usuarios de la Piscina el préstamo interior de juguetes y actividades de animación deportivo-recreativa. Asimismo se complementa la actividad específica de los cursillos de natación infantil, desempeñando la Ludoteca un importante papel con juegos deportivo-recreativos y actividades diseñadas para estos grupos.

EL MATERIAL LÚDICO

Los juguetes y otros materiales lúdicos son adquiridos tras un exhaustivo proceso de selección y teniendo en cuenta los objetivos de la Ludoteca y las necesidades de los niños y niñas. Son excluidos los juguetes de posible connotación violenta, sexista o racista y aquellos juguetes que pudieran entrañar algún tipo de peligro (siempre siguiendo las normativas vigentes). Tampoco son adquiridos los juguetes o materiales de excesiva complejidad o delicadeza en su uso. En la actualidad existen a disposición de los niños más de 1000 juguetes u objetos lúdicos, colocados en estanterías de menor a mayor altura, por grupos de edad identificados por colores (accesibles libremente a los niños) y clasificados con algunos parámetros del sistema ESAR (Garon, Filion, Doucet, 1996), según se recoge sintetizadamente en la siguiente tabla:

ÁREAS DE DESARROLLO INFANTIL	GRUPO DE EDAD (color de la estantería)
Motricidad general	
Atención y observación	- Hasta 4 años (amarilla)
Pensamiento lógico	- 5-6 años (roja)
Expresión y lenguaje	- 7-8 años (azul)
Conocimientos generales	- Más de 9 años (verde)
Sensorial	
Habilidad manual	

METODOLOGÍA

La metodología elegida para el proyecto pedagógico de la Ludoteca municipal está basada en una *Pedagogía activa en el tiempo de Ocio* y en una *Pedagogía lúdica en la educación no formal*, siempre tomando como referencia los intereses y necesidades de niños y niñas.

En cuanto a los Aspectos Metodológicos cabe destacar los siguientes:

- Recursos y espacios que favorezcan el juego.
- Emplear el juguete como medio motivador y placentero del juego.
- En los juguetes, seguir siempre el siguiente ciclo: Selección - Preparación - Exposición - Préstamo.
- Crear situaciones y ambientes favorecedores y receptivos.

En referencia a la Metodología de Animación planteada y empleada en todas las situaciones y momentos de los niños y familias en la Ludoteca, sus principales características son:

- Desarrollo del juego en todas sus posibilidades.
- Participación libre del niño.
- Implicación y participación de los adultos.
- Desarrollo de dinámicas colectivas.
- Atención personalizada. SISTEMA DE FICHAS PARA EL PRÉSTAMO.

El sistema de funcionamiento comprende una serie de pautas organizativas que coordinen y relacionen actuaciones, identificaciones y registros. Para ello, son establecidos diferentes apartados relacionados con el niño y el material lúdico o juguete.

Tal como se mencionaba anteriormente, el material es preparado para soportar adecuadamente el servicio de préstamo, y además el material lúdico está inventariado y codificado para su identificación.

Pues bien, para proporcionar un buen servicio y un adecuado uso del material lúdico ofrecido en préstamo (en la propia Ludoteca o para casa), además de la Ficha de inscripción personalizada de cada niño, se cumplimentan las siguientes fichas y sistemas:

- Ficha de Datos de recepción del juguete. Permite recoger todos aquellos aspectos e identificaciones a conservar.
- Tarjeta de identificación del juguete. Esta tarjeta siempre estará ubicada en el juguete o en el fichero de préstamos si se lo han llevado a casa. Respecto



al préstamo interior ayuda al niño, mediante un protocolo rápido y sencillo (es parte del juego), a guardar y recoger el juguete antes de jugar con otro. Algunos padres han trasladado estos aprendizajes y los han puesto en práctica en sus casas.

- Ficha de contenido del juguete. Esta ficha va adherida en el interior del envase, como recordatorio de su contenido para que el juguete vuelva completo de casa.
- Etiqueta del juguete. Contiene información codificada: nº del juguete, nº de unidad, área, edad, y por tanto estantería a la que pertenece.
- Sistema informático para los registros de préstamo de cada niño, con salidas y entradas del juguete. Este sistema permite posteriormente cruzar datos y conocer aspectos muy interesantes sobre los usos y las preferencias según género, edad...

REGLAMENTO INTERNO

El Reglamento Interno es una herramienta muy útil para las personas que utilizan la Ludoteca. Este documento informa, orienta y establece los cauces de actuación de niños y familias en la Ludoteca.

Este Reglamento hace referencia:

- A las diversas formas de acceso a la Ludoteca Municipal.
- A la custodia del niño. **NO ES UNA GUARDERÍA.** Los ludotecarios no se hacen cargo de la custodia del niño.
- A la duración del préstamo de juguetes y materiales lúdicos.
- Las acciones en caso de retraso del préstamo.
- Las acciones en caso de deterioro del juguete.
- Las formas de participación de las familias (siempre animándolas a ello) y de presentación de sugerencias.
- La aplicación del Reglamento. Los ludotecarios son los únicos competentes para la aplicación del Reglamento.

PRECIOS, FORMAS DE ACCESO Y HORARIOS

Los precios, al ser un servicio público, son asequibles para que no sean una barrera en el ejercicio del derecho de los niños al juego y que puedan disfrutar de los servicios y actividades ofrecidos, siempre en horario extraescolar. Tres son las formas de acceso a la Ludoteca Municipal:

- Bono Anual. Esta tarjeta se adquiere para el niño y es un bono intransferible, siendo su validez de un año desde su adquisición. Su precio es de 24,17 euros al año, para niños empadronados en Alcobendas y de 36,25 euros para niños empadronados en otros municipios.
- Entrada puntual. Es un ticket que da derecho a jugar y usar los espacios y materiales de la ludoteca durante una tarde concreta (o un sábado por la mañana). Su precio es de 1,80 euros para niños empadronados en Alcobendas y de 2,70 euros para niños empadronados en otros municipios.
- Abono Deporte. Es otra forma de acceso al servicio de la Ludoteca.

En referencia a los horarios de apertura al público en la actualidad son los siguientes:

- Lunes a viernes de 17,00 a 21,00 h.
- Sábados de 10,30 a 14,30 h.

LA GESTIÓN PÚBLICA DE LA LUDOTECA Y SUS SIMILITUDES CON LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS

La gestión pública de la Ludoteca es una fórmula garantista de su permanencia como servicio importante para la comunidad. Las bibliotecas tienen ya un largo recorrido en España, pero no puede decirse lo mismo de las ludotecas. Por ello, entendemos que deben buscarse apoyos y aunarse esfuerzos para conseguir que algún día lleguen a tener las ludotecas la misma importancia y valoración social que las bibliotecas. La siguiente tabla muestra las similitudes y aspectos en común que tiene la Ludoteca Municipal de Alcobendas con una biblioteca.

BIBLIOTECA – LIBROS	LUDOTECA – JUGUETES
Colección de libros	Colección de juguetes
Catalogación, codificación y exposición de libros	Catalogación, codificación y exposición de juguetes
Préstamo interior de libros	Préstamo interior de juguetes
Préstamo exterior de libros	Préstamo exterior de juguetes
Registro de los préstamos	Registro de los préstamos

Además de las similitudes expuestas, las dos opciones tienen un horario amplio y fuera del horario escolar.



En ambos casos, una vez obtenido el carnet, el acceso es libre y voluntario. Cada niño y/o niña puede acudir a la Ludoteca cuando lo desee, sin necesidad de apuntarse previamente a grupos o bandas horarias. Cada familia hace uso cuando lo necesita (y cuando puede por sus responsabilidades cotidianas).

Tampoco hay discriminación de edades, en ambos casos con agrupamientos impuestos por grupos de edad. Se convive, se juega y se realizan las actividades sin que la edad sea un problema, sino todo lo contrario.

Y en las dos alternativas, bibliotecas y ludoteca, se realizan programas de animación a la lectura y al juego.

Como puede verse son muchos los rasgos que comparten una Biblioteca y una Ludoteca. Un día, las bibliotecas casi inexistentes en España despertaron y ocuparon, afortunadamente, el espacio social e institucional que les corresponde. Ojalá ocurra lo mismo un día con las Ludotecas en el conjunto de los municipios y desde las instituciones sientan la necesidad y tengan los recursos para apoyarlas y desarrollarlas.

REFLEXIONES FINALES: FACTORES ADVERSOS SOBRE LA INFANCIA Y LAS FAMILIAS Y VIGENCIA ACTUAL DEL PROYECTO DE LUDOTECA

Las ludotecas pueden ofrecer alternativas para dar respuesta a una serie de necesidades que tienen hoy en día la infancia y las familias, condicionadas frecuentemente por factores propios de la sociedad y la forma de vida actual. Entre esos factores y procesos, gran parte de ellos interrelacionados, se sitúan los siguientes:

- Falta de corresponsabilidad en la vida familiar y laboral.
- Pérdida de tiempo en desplazamientos.
- Demasiadas tareas extraescolares.
- Falta de tiempo realmente libre.
- Transformación de los espacios, tanto en la propia casa como en la calle, y el entorno residencial próximo.
- Baja natalidad (y por tanto casi ningún hermano/a).
- Obesidad y sedentarismo.
- Custodia parcial y convenida de los diferentes servicios ofrecidos.

Para finalizar, deseáramos mostrar que, frente a los factores y procesos adversos expuestos y para ayudar a superarlos, hay una serie de rasgos que confirman y refuerzan la vigencia actual del proyecto de la Ludoteca:

- La necesidad de compartir un material común. Aunque la mayor parte de los niños tienen muchos juguetes hoy en día, todavía hay algunas familias que no pueden adquirir todos aquellos que desearían para sus hijos. Pero es que además es necesario que los niños aprendan a compartir un material común y a asumir responsabilidades que sólo el préstamo ofrece.
- La Ludoteca brinda excelentes situaciones de socialización a través de las actividades lúdicas desarrolladas.
- Ofrece un punto lúdico de encuentro a la comunidad en cualquier momento que los niños y las familias lo deseen.
- La participación de las familias es parte fundamental del proyecto, para sentirse verdaderamente integrados en el mismo.
- Puede ser una alternativa actual, para recuperar la esencia de la calle de antaño, como ámbito de juego libre.
- Es una oportunidad de vivir el tiempo libre con verdadera libertad y donde se eduque en un ocio activo y participativo, frente a un ocio consumista y pasivo.
- La Ludoteca es un espacio de integración social y dicha integración se desarrolla de forma espontánea y natural.
- Los espacios y actividades ofrecidas, y el ambiente existente, propician situaciones y relaciones intergeneracionales.
- Vivir la recreación y la re-creación como medio del Proyecto Educativo en el Tiempo Libre del que forma parte.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, M. (1984). *La ludoteca del polideportivo municipal de Alcobendas*. Boletín de AETIDE, 29, 10-14.

Aguirre, M. (1996). *La ludoteca y el proyecto pedagógico alternativo del polideportivo municipal de Alcobendas*. SEAE/INFO, 33, 32-36

Cagigal, J. M^a. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid. Editorial Prensa Española.

Cagigal, J. M^a. (1981). *¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid. Miñón.

Castro, A. ET ALL. (Comp.) (2001). *Actas del VII Congreso Estatal de Ludotecas en España*. Santa Cruz de Tenerife. Cabildo de Tenerife.



Costa, M., Romero, M., y Torres, E. (1997). *Juguetes, psicología y mercado. Un modelo de aplicación del sistema ESAR*. Ibi: AIJU Instituto tecnológico del juguete.

Garon, D., Fillion, R. y Doucet, M. (1996). *El sistema ESAR. Un método de análisis de los juguetes*. Ibi: AIJU Instituto tecnológico del juguete.

Puig, J. M. y Trilla, J. (2000). *La pedagogía del Ocio*. Barcelona. Laertes.

Santos, L. (Ed.) (2002). *9th International Conference of Toy Libraries*. Lisboa. Instituto de Apoio à Criança.

Tonucci, F. (1994). *La soledad del niño*. Barcelona. Barcanova.

Mesas redondas

En el último encuentro de nuestro grupo «Ocio y Educación», celebrado en Zaragoza el 12 de diciembre de 2008, contamos con la presencia de dos importantes personas, una proveniente del ámbito del patrocinio y fundaciones de las entidades de ahorro, Antonio Abad Jaén; y otra del ámbito académico, Jaume Trilla i Bernet.

Ambos disertaron, desde su campo de actuación, sobre su visión de intervención en el ocio. A continuación ofrecemos un resumen de sus intervenciones, a la vista de la relevancia e interés suscitado y su oportunidad en esta publicación.

Antonio Abad Jaén. Director del Servicio Cultural de la Caja de Ahorros de la Inmaculada y de la Fundación CAI-ASC.

La Caja de Ahorros de la Inmaculada es una entidad de ahorro aragonesa de larga trayectoria en el patrocinio, mecenazgo y programación de actividades y eventos culturales, deportivos y sociales¹.

Como espacio referente, en Zaragoza se ubica el Centro Joaquín Roncal de la Fundación CAI-ASC. Se concibe y se ofrece como un espacio innovador abierto a la participación y a la mezcla, a la intervención social y a la creación artística, al estudio y al intercambio, a la idea y a la acción:

- Un núcleo de trabajo y de estudio, un espacio donde se crea y se difunde un conocimiento que combina el análisis racional con la expresión de las emociones y las experiencias de personas y grupos.
- Una plaza pública a la que confluyen trayectorias y visiones diversas. Un campo de diálogo con lo diferente, ordenado a la superación de miradas estereotipadas y a la construcción de proyectos de comunidad como suma de saberes y vivencias.

¹ Caja Inmaculada es una entidad de ahorro sin ánimo de lucro. Por ello, los beneficios que obtiene en su gestión durante el ejercicio los destina a su Obra Social, una vez cubiertas las reservas y atendidas las obligaciones fiscales.

- Un medio impulsor de iniciativas que pongan en conexión a las personas y los recursos con las necesidades de la sociedad actual, desde el propósito de aportar soluciones a esas necesidades.
- Un lugar de oferta, y también de acogida, de ideas y proyectos. Un lugar hospitalario.
- Un espacio para la cultura, para el disfrute inteligente. Propondrá programas en los que se avive la sensibilidad artística, la actitud crítica y el refinamiento del gusto pues estima en la cultura el componente definidor de lo mejor del ser humano: cimiento de la identidad colectiva propia hacia identidades distintas.
- Un laboratorio de proyectos solidarios. Una casa abierta a las entidades, organismos, administraciones e individuos que, desde la sensibilidad y el compromiso, añadan su esfuerzo a la causa de la igualdad social. El Centro facilitará sus recursos, sus instalaciones y su plan de actividades al apoyo y coordinación de proyectos orientados a la cooperación con el desarrollo, la preservación del medio natural, la convivencia intercultural y al impulso de programas contra la exclusión.

El Servicio Cultural Cai se dirige a dos sectores primordiales: los creadores de cultura y el público. Su misión consiste en hacer converger estos dos mundos, facilitar la salida de las creaciones culturales, asegurando su promoción y divulgación, concertando actos que permitan una durabilidad y sostenibilidad de los proyectos.

Una de las características de su labor es el esfuerzo por acercar la actividad cultural al público, programando actos –conciertos, conferencias, espectáculos...– allá donde no alcanzan las rutas establecidas, bien sea por razones económicas o poblacionales. De este modo, y gracias al patrocinio, eventos culturales de relevancia alcanzan territorios a los que de otra forma no podrían llegar.

Otro aspecto destacado de su intervención hacía referencia a hacer conocer al público del valor y del costo de la oferta cultural. De este modo, se defendió una cierta corresponsabilidad entre la administración, el patrocinador y el público; combinando el peso económico de todo acto entre esos tres actores, y haciendo consciente al ciudadano del esfuerzo que administraciones y patrocinadores realizan en la programación de eventos.



Jaume Trilla i Bernet. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

El mayor aprendizaje de esta jornada de estudio no es la revelación de técnicas didácticas que permanecían ocultas a nuestro conocimiento, sino compartir experiencias pedagógicas en las que hemos avanzado a veces con mucho esfuerzo y poca comprensión.

Es evidente que ya sabíamos que nuestros hijos o nuestros alumnos, cotidianamente juegan tres roles diferentes como infantes o jóvenes:

- Como hijo: dentro del marco familiar.

Si bien, no hace mucho tiempo, considerábamos a la familia como el máximo transmisor de valores y costumbres, (en definitiva cultura); esta jornada de estudio nos ha permitido deliberar sobre los cambios que se han ido produciendo en la institución familiar, (separaciones matrimoniales, trabajo fuera del hogar de ambos padres, etc.) y que necesita de una ubicación real actual de dicha institución, como factor educativo preferente.

- Como escolar:

Dentro del marco de educación formal reconocido socialmente.

Y si bien, seguimos considerando la escuela como necesaria; esta jornada de estudio nos ha permitido precisar alguna consideración:

El tiempo institucionalizado de los chavales, recoge la ecuación:

$$(a + b + c + d)$$

cuatro pedazos excesivamente importantes del tiempo de los chicos donde:

a= tiempo lectivo (curriculum),

b= tiempo de permanencia en la escuela

(lectivo + comedor escolar + estancia del mediodía + actividades paraescolares),

c= tiempo paraescolar

(actividades complementarias del curriculum: inglés, informática, etc),

d= tiempo de actividades extraescolares

(y no precisamente porque sean fuera del marco escolar).

Es tan extenso el tiempo institucionalizado de los chavales que incluso el tiempo libre se concibe como una prolongación de la escuela y la «agenda extraescolar» es tan amplia que absorbe el verdadero tiempo libre de los escolares.

- Como participantes del «juego colectivo»:

Dentro de su grupo de amigos, su club deportivo o su pandilla.

En esta relación social entra voluntariamente, a diferencia de los dos anteriores (en el primero nace y en el otro lo colocan), al menos este rol debería poder elegirlo libremente.

Y aquí volvemos a encontrarnos con un tema recurrente durante los cuatro años de trabajo de esta Red Temática². Y si bien, es cierto que los medios específicos de educación «en» el tiempo libre (colonias de verano, centros de tiempo libre, ludotecas, etc.), han adquirido una importancia cada vez más relevante, no es menos cierto que existe una responsabilidad compartida padres-administraciones públicas en orden a que los educadores que integran estas instituciones adquieran una mayor capacitación para atender adecuadamente a los ciudadanos más jóvenes, y no solo en temas de seguridad en sus salidas al Medio Natural, sino en la transmisión de valores que respeten los derechos y libertades de cualquier ideología que no vayan en contra del hombre y de la vida, dentro de los principios de convivencia democrática participativa.

² Sirvan estas dos notas a pie de página para su consideración:

La educación «en» el ocio se basa en una concepción de este tiempo como «actitud» que excede los límites temporales de la actividad, a diferencia de lo que sería la educación «del» ocio, como aquel tipo de actividades únicamente lúdicas o evasivas. Mónica Figueras.

Cuando hablamos de educación «en» el tiempo libre, estamos manifestando la voluntad de intervención para la mejora de las actitudes y capacidades del chaval, formándole en un espacio temporal concreto: su tiempo libre. Joaquín Barriga.

Marco metodológico





Documento Referente de Planificación

M^a Luisa Milián Asensio
Patronato Municipal de Educación y Bibliotecas
Ayuntamiento de Zaragoza

LA PLANIFICACIÓN DE LAS PROPUESTAS MUNICIPALES PARA EL OCIO: APROXIMACIÓN

Una de las ideas vertidas en el grupo de trabajo de «Ocio y Educación» propone que *en las propuestas municipales para el ocio busquemos una intencionalidad educativa.*

Al educar para el tiempo libre se pretendería formar a los/as ciudadanos/as para un uso más responsable de su tiempo de ocio. Esta intencionalidad educativa debe promover, a mi juicio, dos ideas fundamentales del uso del tiempo de ocio a escala personal: la libertad de elección y el disfrute. Pero cuando la actividad lúdica se realiza junto a otras personas, nuestra acción pedagógica ha de tener también en cuenta la idea de la potencialidad que tiene la educación como transformadora de la sociedad y del medio, en muchos campos.

Considerada esta intencionalidad y como en cualquier acción pedagógica debemos plantearnos una planificación de la acción a desarrollar.

En la exposición *El ocio educativo en la ciudad*, Javier Peiro ya nos presentó una completa propuesta sobre la pedagogía del ocio llevada a la práctica. El documento que a continuación presento podría encajar en esta propuesta, dentro de la denominada microprogramación de la acción pedagógica, aunque no exclusivamente.

El *documento referente de planificación* que se adjunta hace referencia a:

1. PLAN DE OCIO de la ciudad, que implicaría a ámbitos políticos y técnicos. Constituiría el marco de referencia de Proyectos y Programas, más específicos. Podemos considerar este «Plan de Ocio» como un elemento del Plan Estratégico de Ciudad o del Proyecto Educativo de Ciudad, que suelen abarcar más ámbitos.
2. PROYECTOS como estrategias que dibujan en el tiempo y el espacio el Plan de Ocio.
3. PROGRAMAS como acciones concretas que desarrollan los Proyectos.

Este documento recoge las aportaciones del grupo de trabajo, surgidas a partir de la *Propuesta de cuestionario para autodiagnóstico*. Cuando se intentó trabajar este documento, surgió la necesidad de elaborar un instrumento válido para la planificación y se sugirió que podríamos partir de dicha propuesta.

Este referente de la planificación no es un documento cerrado, todo lo contrario. Es una aportación de ideas que tienen en cuenta nuestra realidad como trabajadores del ámbito local. En definitiva, se trataría realizar un recorrido sobre qué elementos de planificación tendríamos que reflexionar en nuestro ámbito de trabajo para trabajar el tema del ocio educativo.

Antes de exponer el documento, queremos aportar una reflexión sobre la necesidad de planificar propuestas para el ocio desde el ámbito municipal.

¿QUÉ NOS APORTA PLANIFICAR NUESTRAS PROPUESTAS CONCRETAS PARA EL OCIO?

Es una preocupación común que surge cuando nos encontramos en una fase previa a la acción. Hemos iniciado esta reflexión y por ello, utilizando una técnica muy conocida de análisis (análisis DAFO), podríamos apuntar que a la hora de planificar se apuntan:

(D) DEBILIDADES:

- No tenemos asegurada la posibilidad de poder contar con un Plan de Ocio, tan necesario para articular los Proyectos y Programas de Ocio, de una forma longitudinal (desde la responsabilidad política a la responsabilidad técnica) ni de forma transversal (buscando el trabajo coordinado e interdisciplinar). Entonces, ¿qué alternativas buscamos?
- La planificación no es siempre considerada una tarea fundamental en nuestro trabajo, pero sí el tipo de acción y los resultados alcanzados con los ciudadanos. Si consideramos conveniente la planificación hemos de saber ligar ejecución y resultados a dicha planificación.
- Es costoso planificar bien (en tiempo, en esfuerzo, en trabajo de grupo...) y con suficiente antelación a la acción. ¿Creemos todos los implicados en la necesidad de planificar?
- Sin una Planificación a todos los niveles falta referencia de un marco previo en materia de ocio. El ocio puede ir vinculado a otros aspectos: educación, sensibilización ambiental o cultural, participación ciudadana... ¿Cómo discernir o saber que no estoy duplicando mi trabajo? ¿Cómo tener en cuenta el tema del ocio educativo en programas más globales de educación para colectivos específicos?



- Que no exista una buena graduación y una especificidad de líneas de trabajo (del Plan al Proyecto y al Programa y viceversa). Que queden bien especificados los tiempos, los agentes, los recursos...
- Tenemos vicios adquiridos en nuestra forma de planificar. E incluso, en temas de ocio, existe una falta de planificación ¿Es momento de revisar cómo planificamos?
- El desarrollo incompleto de la Planificación–Acción por cambios de criterios municipales puntuales o coyunturales.
- (...)

(A) AMENAZAS:

- No sabemos transmitir la diferencia entre ocio educativo y de consumo y los beneficios que el primero le puede aportar al ciudadano frente al segundo.
- «Morir de éxito» con lo que planifiquemos y que no podamos atender a la demanda.
- No saber realizar un diagnóstico adecuado de la realidad por no tener a nuestro alcance recursos o no saber buscar la colaboración de los ciudadanos para realizarlo.
- Que se perciba desde fuera la planificación como una labor lenta y obsoleta (y por tanto carente de fundamento).
- Que la entrada de participación de colectivos en la planificación y el desarrollo de las acciones de ocio desdibuje los verdaderos objetivos de la planificación municipal en esta materia.
- Que al intentar planificar preferentemente desde el punto de vista de la Administración, si no se consensúan criterios con otras entidades colaboradoras, puedan perderse recursos e incluso los propios programas.
- (...)

(F) FORTALEZAS:

- La planificación nos debe permitir clarificar los objetivos en el campo del ocio educativo.
- Nos permite conocer dónde estamos y qué hacemos aquí y ahora, pero también en cualquier momento del proceso, pasado y futuro.
- Nos puede proporcionar criterios y argumentos objetivos para buscar la confluencia entre los distintos puntos de vista y sensibilidades que se dan en el ámbito del trabajo municipal.

- Puesto que la delimitación de proyectos de ocio y otros proyectos educativos municipales a veces no es muy clara, puede facilitar la coordinación de dichos Proyectos y Programas municipales.
- Permite ajustar los recursos a las necesidades de ocio de la ciudad y sus ciudadanos, potenciales destinatarios de nuestras acciones.
- Nos permite poder diferenciar o «añadir pluses» sobre la oferta mercantil si nos adecuamos mejor a las necesidades, favorecemos «la equidad» en la propuesta educativa, podemos colaborar con colectivos y entidades, etc.
- Permite mayor flexibilidad en la mejora y/o cambio de proyectos.
- Si no se realiza una Planificación, ¿sobre qué se evalúa?
- (...)

(O) OPORTUNIDADES:

- Acercarnos mejor a las necesidades sociales y educativas de nuestra ciudad.
- Poder llegar a más gente.
- Poder buscar otras formas de ocio educativo proveniente del estudio de lo que ya hacemos y de lo que nos soliciten los ciudadanos.
- Buscar una «marca propia» y de calidad.
- Que se entienda desde la ciudadanía la importancia de trabajar el ocio educativo desde la Administración local.
- Poder difundir a la ciudadanía cuáles son los Proyectos de ocio Educativo de la ciudad en cada momento y a qué necesidades responden.
- (...)



DOCUMENTO REFERENTE DE PLANIFICACIÓN. Propuesta

Introducción

El documento que se presenta pretende ser una guía de reflexión que facilite la descripción de todos aquellos puntos que consideremos fundamentales para nuestra planificación. En letras cursivas, aparecen sugerencias para poder completar cada apartado. No obstante, las realidades son muy diversas y estas aportaciones sólo un modo de planificarlas.

Este documento parte de una cuestión:

¿Qué me debo cuestionar para planificar las propuestas municipales de Ocio Educativo?

Cualquier planificación debe guiar la acción en el espacio y en el tiempo, de acuerdo a unos objetivos predeterminados y a través de unas estrategias y recursos adecuados.

Para desarrollarla tendremos en cuenta dos aspectos fundamentales:

- Una PLANIFICACIÓN DEL MARCO GENERAL.
- Una PLANIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS ESPECÍFICOS.

DOCUMENTO REFERENTE DE PLANIFICACIÓN

A) PLANIFICACIÓN DEL MARCO GENERAL:

Con la información obtenida durante este primer proceso, hemos de saber contestarnos la siguiente pregunta:

¿Cual es (hoy) el papel de este AYUNTAMIENTO en temas de ocio educativo, cuál queremos que sea y cómo lo hemos de desarrollar?

Se trataría de recoger información diversa sobre el tema, para poder redactar un documento que podemos denominar Plan de Ocio¹ y su articulación en Proyectos. Éste constituiría el marco general en el que se referirían las acciones concretas a desarrollar, en forma de Programas.

¿Sobre qué aspectos trabajar en este marco general?

¹ Puede ser que no entendamos el Plan de Ocio de la ciudad sin un Plan Estratégico, un Proyecto Educativo de Ciudad u otro Plan más global. En ese caso, este diagnóstico sobre «ocio en la ciudad» formará parte de uno de ellos, como una línea estratégica o de actuación.

1. Información inicial a recopilar

1. A. NECESIDADES QUE SE PRESENTAN EN NUESTRO MUNICIPIO RESPECTO AL OCIO.

Podemos obtener información a través de:

- a. *Estudio de campo (situación barrio / ciudad, situación de sus colectivos, necesidades surgidas,... respecto al tema de ocio).*
- b. *Estudio de documentos e investigaciones realizadas en la ciudad sobre el tema (otros planes de la ciudad).*
- c. *Propuestas de colectivos.*
- d. *Propuestas y criterios del propio ayuntamiento (políticas y técnicas).*
- e. ...

1. B. EN NUESTRO EQUIPO MUNICIPAL, ¿QUÉ CONSIDERAMOS COMO OCIO EDUCATIVO?

Para ello podemos tener en cuenta:

- a. *Los grupos de edad y sus diversas formas de ocupar el tiempo de ocio.*
- b. *Prioridades que como equipo queremos establecer (en la planificación de nuestras acciones queremos que el /la participante pueda seleccionar libremente la actividad, si se ofrece solo a colectivos ya establecidos, se potencie la creatividad, se potencie la integración cultural, que favorezca la inserción social...).*
- c. ...

1. C. ¿CON QUÉ CONTAMOS?

Para ello se realizará una recopilación de datos con las acciones que ya estén en funcionamiento.

Proponemos dos preguntas:



- ¿Qué estamos haciendo nosotros?

Señalar los PROGRAMAS y PROYECTOS más relevantes que se desarrollan en los diferentes SERVICIOS (Tener conocimiento de TODO lo que se ofrece en ese momento que forma parte del Ocio Educativo de nuestro Municipio).

SERVICIO / UNIDAD	DENOMINACIÓN DEL PROYECTO / PROGRAMA	DESTINATARIOS	OBJETIVOS MPALES. DE OCIO EDUCATIVO QUE ATIENDE

- ¿Qué hacen otros?

Acciones o experiencias positivas que conocemos y NO SON DESARROLLADAS POR EL AYUNTAMIENTO. Destacar aquellas que, por sus características, desde el Ayuntamiento podamos aportar algo más e indicar en qué.

ENTIDAD	A QUIÉN VA DIRIGIDO	ACTIVIDAD / PROGRAMA	¿Es posible un PLUS MUNICIPAL?

2. Redacción del Plan de Ocio de la ciudad (diagnóstico y desarrollo)

Con toda esta información previa redactaremos el que hemos denominado Plan de Ocio.

En este Plan debería quedar reflejado, al menos:

PLANTEAMIENTO DE NECESIDADES

- Informaciones a destacar sobre el ocio y la ciudad.
- Necesidad de trabajar en ocio educativo en la ciudad desde el punto de vista municipal...
- Principios a tener en cuenta:

- *Coordinación en el trabajo municipal.*
 - *Diferenciación del ocio proporcionado por las entidades privadas.*
 - *Equidad en el acceso a actividades de ocio educativo.*
 - *Calidad – diversidad – creatividad... en nuestras propuestas.*
 - *Tipo de atención al ciudadano.*
 - *Promover la integración de niños y jóvenes con situación familiar desfavorecida.*
 - *...*
- *Conclusiones: Por ello, es necesario un planteamiento inicial que aúne criterios políticos y técnicos ante una realidad...*

OBJETIVOS A LARGO Y MEDIO PLAZO

ALCANCE Y TIEMPO ESTIMADO

LÍNEAS DE TRABAJO

Este será el momento de delimitar el tipo de Proyectos exclusivamente de ocio educativo que se vayan a desarrollar para el tiempo estimado.

Para especificar los Proyectos tener en cuenta al menos:

- *Denominación.*
- *Parte del Plan de Ocio de la ciudad al que atiende.*
- *Objetivos.*
- *Temporalización.*
- *Área administrativa / Servicios que lo van a desarrollar.*
- *Otras entidades colaboradoras y / o participantes.*
- *Dotación presupuestaria.*

También será el momento de marcar prioridades (por objetivos, por estrategias, por población destinataria...), de realizar propuestas para la actuación por equipos desde el Ayuntamiento, de establecer los mecanismos de participación de otras entidades y grupos de población, etc.

EVALUACIÓN

Estimar también cuándo será necesaria la revisión de estos planteamientos (evaluación y prospectiva).



B) PLANIFICACIÓN DE PROGRAMAS ESPECÍFICOS:

1. IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

Ficha de denominación

Denominación del Programa

Proyecto en el que se incluye

Servicio que lo gestiona

Área administrativa

Fases y fechas previstas del Programa a realizar

2. DIAGNÓSTICO PREVIO

2.1 Justificación de la intencionalidad educativa de la propuesta municipal

¿A qué necesidades del ocio educativo de nuestra ciudad va a responder este programa?

Antecedentes: ¿Había una programación anterior realizada por el Servicio?

Denominación:

Nuevas necesidades surgidas del mismo:

¿Existen otras propuestas privadas «del mismo género»?

Especificidad que la actividad municipal ha de ofrecer:

2.2 Destinatarios

+ GRUPO DIANA

Características del grupo diana
(edad, características propias –hábitos, valores...–, localización espacial,...)

Necesidades del grupo diana
De ocio:

De otro ámbito (educativas, sociales...):

+ GRUPO POTENCIAL

Características del grupo potencial

¿Cambian las necesidades de ocio a atender si se considera al grupo potencial?
Especificar:

¿En qué fase del proyecto podemos ampliar grupo destinatario?

+ PROPUESTAS CIUDADANAS (especificar, si las hubo)

2.3 Apoyo externo

Necesidad de apoyo externo. Si No

Denominación:

Tipo de apoyo: Voluntario Contratado Otros (especificar):

Justificación e Identificación de sus funciones:

Compromisos a establecer:



3. DESARROLLO

3.1 Objetivos

En una actividad de ocio educativo entran en juego distintos aspectos a tener en cuenta. Por ejemplo, en ocio educativo es tan importante la libre elección por parte del destinatario de la actividad, como fundamentales son la motivación y la participación activa de los destinatarios o la óptima difusión de la actividad. Tendremos que plantearnos objetivos sobre todos aquellos que consideremos necesarios.

Por ejemplo:

ASPECTOS	OBJETIVOS
1. Desarrollo programa / proyecto (objetivos de ocio educativo a conseguir para la ciudad, objetivos de ocio educativo a conseguir el grupo destinatario...)	1.1. 1.1.1. 1.2. 1.3. ...
2. Coordinación programa / proyecto (entre servicios, con colectivos...)	2.1. 2.2.
3. Motivación y participación destinatarios	3.1. 3.2.
4. Difusión	4.1. 4.2.

3.2 Metodología

Referentes teóricos...

Describir tipos de metodología, grupos de trabajo...

3.3 Cronograma de actividades

Consiste elaborar un cuadro en el que se reflejen las actividades de trabajo en relación al resto del programa. Es un cuadro descriptivo. Ejemplo:

Tipo / Objetivo	Actividades	Fecha y lugar	Encargado /a	Necesidades / Recursos
1. Desarrollo				
2. Coordinación				
3. Motivación y participación				
4. Difusión				



3.4 Relación con colectivos y / o servicio municipal

Se trata de enumerar los colectivos y servicios con los que se va a trabajar en el Programa, su grado de compromiso y las acciones que realizarán. Se puede realizar un cuadro para colectivos y otro para servicios municipales. Ejemplo:

Colectivo / Servicio	Compromiso (a)	Acción que realiza (b)

(a) Tipos de compromiso: participa – recibe – propone (no excluyentes).

(b) Tipos de acción: *colaboración en planificación – difusión – captación de información e intereses – prepara actividad – desarrolla actividad – participa en evaluación – otra a determinar* (describir sólo en caso de compromisos de participación y propuesta).

Describir compromisos y acciones de interés *(Completar sólo si es preciso destacar diferentes aspectos de la colaboración)*

3.5 Recursos necesarios

Atendiendo al cronograma de actividades y como resumen de este aspecto, enumerar tipo de recursos necesarios.

Recursos humanos:

Recursos materiales:

3.6 Resumen Presupuestario

Consistiría en elaborar un cuadro resumen de los presupuestos y selección de empresas que van a colaborar en el desarrollo de las actividades. Se proponen modelos según alcance del presupuesto. Ejemplos:

Presupuesto A

Actividad: _____ Necesidad: _____

	Empresa	Descripción breve acción	Costes parcial y total
Presupuesto 1			
Presupuesto 2			
Presupuesto 3			

Empresa seleccionada _____

Presupuesto B

Actividad: _____ Necesidad: _____

Coste total: _____

Presupuesto total

....

3.7 Otros específicos del Programa



4. EVALUACIÓN

Se pretende planificar la evaluación de la adecuación del Programa al marco general.

4.1 Evaluación de la adecuación del programa al marco previo

<i>Puntos del diagnóstico atendidos</i>	<i>Criterio de evaluación</i>	<i>Grado de consecución</i>	<i>Momento de evaluación</i>	<i>Quién evalúa</i>
-----------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------	------------------------------	---------------------

Con este apartado se iniciaría la planificación de la evaluación de las diversas partes del desarrollo del programa concreto. A continuación se reflejan los puntos a evaluar y se sugieren los aspectos a tener en cuenta en la evaluación. Esta evaluación será cuantitativa y cualitativa.

4.2 Evaluación de los objetivos

<i>Objetivo a evaluar</i>	<i>Criterio de evaluación</i>	<i>Grado de consecución</i>	<i>Momento de evaluación</i>	<i>Quién evalúa</i>	<i>Instrumentos</i>
---------------------------	-------------------------------	-----------------------------	------------------------------	---------------------	---------------------

4.3 Evaluación de las metodologías

Adecuación a los objetivos y a las actividades

Cambios en la metodología y su justificación

...

4.4 Evaluación del desarrollo de las actividades

Nombre de la actividad – Incidencia – Propuesta

Número de actividades realizadas en el programa – suficiencia

Adecuación de la actividad al objetivo propuesto

...

4.5 Evaluación de la relación con los grupos / servicios municipales

Número de grupos con los que se ha trabajado

Grado de cumplimiento de los compromisos y acciones

Relación con los grupos / servicios municipales

Adecuación de su colaboración con los objetivos y actividades propuestas

...

4.6 Alcance de los recursos

Adecuación de recursos a necesidades

Disponibilidad

Coste final del Programa

Desajustes de presupuesto. Justificación

...

4.7 Prospectiva (para próximos programas)

Ajuste del Programa al diagnóstico previo

Conveniencia de continuidad / cambio de programa

Nuevas necesidades

Tipo de público que puede atender

Otros aspectos

...

Evaluación de programas educativos

Joan Ballesté Almacellas
Ayuntamiento de Lleida
Instituto Municipal de Educación

ÁREAS DE IDENTIFICACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

- 1) **Origen del programa:** Nos da la información necesaria que nos permite analizar cual ha sido el origen del programa, y de cómo se han realizado los análisis previos a la redacción del programa.
- 2) **Definición del programa:** Nos proporciona la información acerca de cómo se ha explicitado la definición del programa, si se ha definido la población a la que va dirigido, el alcance territorial del programa, los referentes teórico-científicos sobre los que se sustentan las actuaciones previstas...
- 3) **Objetivos:** Pretende visualizar cómo se han explicitado los objetivos y cuales son los aspectos que se han valorado en la redacción de los mismos.
- 4) **Estrategias / metodología:** Nos interrogamos de si está explicitada una metodología general(y/o específica) de acción/actuación.
- 5) **Recursos:** Pretende hacer un análisis de la distribución y suficiencia de recursos que supone la implementación del programa.
- 6) **Evaluación:** Nos proporciona información de si está presente en el programa y sobre qué tipo de evaluación está prevista.

ESQUEMA DE INDICADORES DE CADA UNA DE LAS ÁREAS DE IDENTIFICACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

- 1) Origen del programa
 - a) Análisis de la situación / problema
 - i) Situación objetiva:
 - (1) Necesidades detectadas
 - ii) Situación subjetiva:
 - (1) Demandas población
 - (2) Definiciones políticas
 - (3) Expectativas técnicas

- b) Método de análisis:
 - i) Estudio de campo
 - ii) Análisis de documentos
 - iii) Investigación
 - c) Análisis de los recursos
 - i) Humanos
 - ii) Económicos
 - iii) Temporales
- 2) Definición del programa
- a) Diagnóstico de la situación / problema
 - b) Referente Teórico
 - c) Población potencial / diana
 - d) Referente Territorial
- 3) Objetivos
- a) Definición clara de la finalidad y objetivos
 - b) Viabilidad según:
 - i) Recursos humanos disponibles.
 - ii) Recursos financieros disponibles
 - iii) Recursos técnicos y materiales disponibles
 - iv) El contexto político
 - v) El contexto social y cultural
 - c) Pertinencia
 - d) Coherencia
 - i) Referencial (institucional)
 - ii) Poblacional
- 4) Estrategias / metodología
- a) Metodología general.
 - b) Estrategias específicas



- 5) Recursos
 - a) Coherentes
 - i) Asignación de responsabilidades
 - ii) Asignación de recursos
 - iii) Asignación temporal
 - b) Suficientes

- 6) Evaluación
 - a) De resultados:
 - i) Consecución de objetivos:
 - (1) Indicadores y criterios
 - (2) Fuentes de información (personas implicadas)
 - (3) Instrumentos
 - ii) Análisis económico
 - (1) Indicadores y criterios
 - (2) Fuentes de información
 - (3) Instrumentos
 - b) Del proceso:
 - i) Áreas de evaluación
 - ii) Indicadores y criterios
 - iii) Fuentes de información
 - iv) Instrumentos
 - c) De efectos colaterales:
 - i) De la población diana:
 - (1) Beneficios
 - (2) Perjuicios (efectos perversos)
 - ii) De la población general:
 - (1) Beneficios
 - (2) Perjuicios

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

Valora cada una de las siguientes frases según el criterio:

Totalmente de acuerdo	6
De acuerdo generalmente	5
De acuerdo parcialmente	4
En desacuerdo parcialmente	3
En desacuerdo generalmente	2
En total desacuerdo	1

1. El programa surge como resultado de unas necesidades detectadas.	1	2	3	4	5	6
2. El programa se inicia como resultado de demandas efectuadas por la población.	1	2	3	4	5	6
3. El programa es el fruto de la definición de la líneas políticas.	1	2	3	4	5	6
4. El programa surge de las expectativas de los técnicos/as del departamento de educación.	1	2	3	4	5	6
5. Para la definición del programa se ha utilizado un estudio de campo.	1	2	3	4	5	6
6. Para la definición del programa se ha realizado un análisis de documentos.	1	2	3	4	5	6
7. Para la definición del programa se ha realizado una investigación sobre lo que pretendemos actuar.	1	2	3	4	5	6
8. Se ha realizado un estudio previo de los recursos humanos de los que disponemos y los posibles.	1	2	3	4	5	6
9. Se ha realizado un estudio previo de los recursos económicos disponibles y los posibles.	1	2	3	4	5	6
10. Se ha realizado un estudio previo del tiempo disponible para poder afrontar aquello sobre lo que queremos actuar.	1	2	3	4	5	6
11. Existe un diagnóstico claro sobre la situación/problema sobre el que queremos actuar.	1	2	3	4	5	6
12. La actuación que pretende el programa está enmarcada en un referente teórico.	1	2	3	4	5	6



13. Está perfectamente definida la población sobre la cual el programa pretende intervenir.	1	2	3	4	5	6
14. Está perfectamente delimitado el alcance territorial del programa.	1	2	3	4	5	6
15. La finalidad y los objetivos del programa están claramente definidos.	1	2	3	4	5	6
16. Los objetivos se pueden conseguir teniendo en cuenta los recursos humanos disponibles.	1	2	3	4	5	6
17. Los objetivos se pueden conseguir teniendo en cuenta los recursos financieros disponibles.	1	2	3	4	5	6
18. Los objetivos se pueden conseguir teniendo en cuenta los recursos técnicos y materiales disponibles.	1	2	3	4	5	6
19. Los objetivos se pueden conseguir teniendo en cuenta el contexto político en el que se enmarca la actuación.	1	2	3	4	5	6
20. Los objetivos se pueden conseguir teniendo en cuenta el contexto social y cultural donde se desarrolla el proyecto.	1	2	3	4	5	6
21. Los objetivos responden perfectamente a la situación/problema que los origina.	1	2	3	4	5	6
22. Los objetivos son perfectamente aceptables por la Institución.	1	2	3	4	5	6
23. Los objetivos son perfectamente aceptables por las personas implicadas por el programa.	1	2	3	4	5	6
24. Los objetivos son perfectamente aceptables por los profesionales que intervienen a lo largo del programa.	1	2	3	4	5	6
25. El programa especifica una metodología general justificada de acuerdo con los objetivos que se pretenden y con las características contextuales de la intervención.	1	2	3	4	5	6
26. Existen estrategias específicas para cada objetivo o grupo de objetivos sobre los que se pretende trabajar.	1	2	3	4	5	6
27. El programa especifica una distribución de responsabilidades de cada uno de los profesionales que intervienen implicados en su ejecución.	1	2	3	4	5	6
28. El programa especifica una asignación de recursos económicos a cada uno de los aspectos/actividades que contempla.	1	2	3	4	5	6
29. El programa especifica una secuenciación temporal del ritmo de implementación del mismo.	1	2	3	4	5	6

30. Existe una relación correcta entre los recursos asignados y los objetivos que se pretende conseguir.	1	2	3	4	5	6
31. Se han definido los indicadores y criterios necesarios para poder valorar que se han conseguido los objetivos que se pretendían.	1	2	3	4	5	6
32. Se ha definido las personas implicadas en el proceso de evaluación de consecución de los objetivos.	1	2	3	4	5	6
33. Están definidos los instrumentos que permiten llevar a la práctica la evaluación de los objetivos.	1	2	3	4	5	6
34. Se han definido los indicadores y criterios que permitan realizar un análisis económico del programa.	1	2	3	4	5	6
35. Se han definido las personas implicadas en el proceso que permita realizar el análisis financiero.	1	2	3	4	5	6
36. Se han definido los instrumentos que permitan analizar económicamente el programa.	1	2	3	4	5	6
37. Se han definido las áreas del proceso que se quieren evaluar.	1	2	3	4	5	6
38. Se han definido los indicadores y criterios de cada uno de los aspectos del proceso que se quieren evaluar.	1	2	3	4	5	6
39. Se han definido las personas que intervendrán en la evaluación del proceso de implementación del programa.	1	2	3	4	5	6
40. Se han definido los instrumentos que nos permitirán recoger la información para poder realizar la evaluación del proceso.	1	2	3	4	5	6
41. Se han previsto realizar una evaluación de los beneficios no previstos que surgen como resultado de la implementación del proyecto para la población diana.	1	2	3	4	5	6
42. Se han previsto realizar una evaluación de los perjuicios no previstos que surgen como resultado de la implementación del proyecto para la población diana.	1	2	3	4	5	6
43. Se han previsto realizar una evaluación de los beneficios no previstos que surgen como resultado de la implementación del proyecto para la población en general.	1	2	3	4	5	6
44. Se han previsto realizar una evaluación de los perjuicios no previstos que surgen como resultado de la implementación del proyecto para la población en general.	1	2	3	4	5	6



CORRECCIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

1	Origen del programa	= $(a+b+c)*4/3$	<input type="text"/>
	a) Análisis situación/problema	= promedio (1,2,3,4)	
	b) Método de análisis:	= promedio (5,6,7)	
	c) Análisis de los recursos	= promedio (8,9,10)	
2	Definición del programa	= $(d+e+f+g)$	<input type="text"/>
	d) Diagnóstico	= 11	
	e) Referente Teórico	= 12	
	f) Población potencial / diana	= 13	
	g) Referente Territorial	= 14	
3	Objetivos	= $(h+i+j+k)$	<input type="text"/>
	h) Definición	= 15	
	i) Viabilidad	= promedio (16,17,18,19,20)	
	j) Pertinencia	= 21	
	k) Coherencia	= promedio (22,23,24)	
4	Estrategias / metodología	= $(l+m)*2$	<input type="text"/>
	l) Metodología general.	= 25	
	m) Estrategias específicas	= 26	
5	Recursos	= $(n+o)*2$	<input type="text"/>
	n) Coherentes	= promedio (27,28,29)	
	o) Suficientes	= 30	
6	Evaluación	= $(q+r+s)*4/3$	<input type="text"/>
	p) De resultados:	= promedio (31,32,33,34,35,36)	
	r) Del proceso:	= promedio (37,38,39,40)	
	s) De efectos colaterales:	= promedio (41,42,43,44)	
VALORACIÓN GLOBAL		= $1+2+3+4+5+6$	<input type="text"/>



CRITERIOS DE SATISFACCIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

VALORACIÓN DE LOS INDICADORES:

Punto fuerte Valoración superior a 4

Valoración satisfactoria Valoración superior o igual a 3

Punto débil Valoración inferior a 3

VALORACIÓN DE LAS ÁREAS DE IDENTIFICACIÓN:

Punto fuerte Valoración superior a 15

Valoración satisfactoria Valoración superior o igual a 10

Punto débil Valoración inferior a 10

VALORACIÓN GLOBAL

Muy satisfactoria Valoración superior a 90

Satisfactoria Valoración igual o superior a 75

Poco satisfactoria Valoración igual o superior a 60

Deficiente Valoración inferior a 60



REFLEXIONES EN TORNO AL MODELO DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS PROPUESTO:

DEBILIDADES	<p>Es una propuesta de modelo de evaluación de programas educativos, por tanto sería preciso validarlo para poder tener un instrumento viable.</p> <p>Los criterios de satisfacción iniciales, que luego tendrían que adecuarse a los valores que se considerasen oportuno, a tenor de los resultados obtenidos.</p> <p>Se podría construir en formato digital, que permitiese obtener el resultado de forma inmediata (P.ej.: aplicativo de Excel)</p>
FORTALEZAS	<p>Es un modelo fácilmente aplicable a todos los programas y proyectos que están ya en funcionamiento en los diferentes departamentos y concejalías.</p> <p>Es un modelo aplicable a programas y proyectos de diferentes administraciones.</p> <p>Es un modelo que permite una valoración general y conjunta del programa en sí, y también permite la valoración de cada una de las áreas de identificación por separado.</p>
AMENAZAS	<p>Es un modelo que no sale del consenso de un grupo de técnicos, sino de la elaboración personal.</p>
OPORTUNIDADES	<p>Su desarrollo/validación permitiría tener un instrumento de evaluación de programas educativos fiable.</p> <p>Permitiría tener una guía fiable y concreta para aplicar una metodología evaluable para la elaboración de futuros programas</p> <p>Puede evidenciar la falta de apoyo político a la hora de hacer el proyecto.</p> <p>Puede poner de manifiesto lagunas importantes en el proceso de planificación de los proyectos/programas educativos.</p>

Evaluación de proyectos de educación en el tiempo libre

Joaquín Barriga Lorente
Ayuntamiento de Zaragoza

Cuestionario PRODEVA.TL2

Evaluación de proyectos de educación en el tiempo libre

En los trabajos desarrollados dentro del Grupo de trabajo «ocio y educación», de la Red Estatal de Ciudades Educadoras, hemos estimado como elemento clave la evaluación de programas y proyectos. La creación y puesta en funcionamiento del cuestionario PRODEVA.TL2 está específicamente diseñado para la evaluación de proyectos que se han programado, desde las Administraciones Públicas, con la voluntad de intervenir educativamente como factor de cambio y mejora de actitudes y capacidades del ciudadano, en un espacio temporal concreto: su tiempo libre.

El cuestionario PRODEVA.TL2 está específicamente diseñado para la evaluación del proyecto en las tres fases principales del mismo:

- PRO > PROgramación
- DE > DEsarrollo
- VA > eVALuación

La evaluación lineal y puntual de los proyectos educativos deben tener en cuenta la programación, desarrollo y evaluación de las actuaciones diseñadas, y deben actuar de eficaces elementos evaluadores durante todo el proceso educativo.

Justificaciones pedagógicas y didácticas que sugieren su aplicabilidad

Premisas pedagógicas:

El cuestionario PRODEVA.TL2 está específicamente diseñado para la evaluación de proyectos que se han programado con la voluntad de intervenir educativamente como factor de cambio y mejora de actitudes y capacidades del ciudadano, en un espacio temporal concreto: su tiempo libre.

El cuestionario PRODEVA.TL2

Primero. Posibilita dar unidad pedagógica durante la evaluación, mediante un modelo concreto, a los distintos proyectos educativos de cualquier entidad que tenga como fin prioritario la educación en el tiempo libre, y permite recoger elementos de análisis suficientes, para precisar el progreso educativo alcanzado a lo largo de los programas y hacer posible que la evaluación comparada, tanto transversal como lineal, sea posible.

Segundo. Facilita a los agentes integrados en proyectos educativos de tiempo libre (educadores de t.l., técnicos de gestión del t.l., agentes sociales, representantes políticos, etc.) unas propuestas metodológicas concretas y de aplicación sencilla, que les permite afrontar la evaluación de este tipo de educación con rigor científico.

Tercero. La evaluación propuesta en el **modelo procesual** para educación en el tiempo libre, del que el cuestionario PRODEVA.TL2 forma parte, es un alternativa válida al modelo de evaluación, utilizado con anterioridad, y abre una vía de investigación educativa, en el ámbito del tiempo libre, que permite disponer en principio de un modelo específico, para este tipo de educación y permitirá, en breve, el establecimiento de un auténtico método de evaluación.

Premisas didácticas:

El cuestionario PRODEVA.TL2 está específicamente diseñado para la evaluación de proyectos que se desarrollan atendiendo inexcusablemente a una determinada programación didáctica, haciendo posible que los procesos educativos no sean improvisados.

Sugerimos, a continuación, un modelo determinado de programación didáctica sobre el que podremos aplicar el cuestionario PRODEVA.TL2, es evidente que en dicho modelo veremos reflejados los elementos mas relevantes de nuestros propios proyectos educativos.

Aproximación teórica al modelo:

LA PROGRAMACION DIDÁCTICA

Diseño de programas y proyectos educativos

Consideramos que en el diseño de programas y proyectos educativos deberían recoger, al menos, las orientaciones establecidas en este apartado de programación didáctica¹. No obstante la peculiaridad de cada programa o proyecto educa-

¹ En el modelo procesual para educación en el tiempo libre, equiparamos el concepto **programación didáctica** al establecido por RENZO TITONE como **procedimiento didáctico** y que define como: «la particular vía seguida en la aplicación de un método».



tivo diseñado en cada Ayuntamiento, hace imposible prever si será preciso incluir todos los elementos del modelo educativo propuesto, sin embargo, es preciso valorar todos ellos, procurando, en la manera de lo posible, ajustarse al mismo.

Hemos de tener en cuenta que entre el diseño del proyecto y la memoria final, se encuentra la parte del proceso en que podemos encontrarnos más desasistidos como educadores o gestores y estamos hablando **del desarrollo de la actuación educativa en si misma**, cualquier elemento que no hayamos considerado durante la programación y sea realmente necesario para el desarrollo del proyecto, se manifestará ante nosotros, debiendo proceder a su valoración y tomas de decisiones urgentes, probablemente cuando menos tiempo dispongamos para valorarlo con tranquilidad y objetividad.

Con la finalidad de dar unidad pedagógica, a los distintos programas y proyectos educativos, la programación didáctica, refleja los elementos y partes fundamentales que deberá contener cada una de las actuaciones educativas.

Apartados a contemplar en el diseño de programas y proyectos educativos

Definición del proyecto. (sin/número)

Donde queda recogida: la naturaleza del proyecto educativo, programa o actuación al que pertenece y el periodo temporal que comprende.

En determinadas actuaciones, puede ser necesario, que figure el autor o autores del mismo. Esto permite tener una valoración apriorística sobre la posible tendencia pedagógica del proyecto. Además tiene un valor añadido importante: mediante su firma el autor se responsabiliza del diseño pedagógico que ha realizado.

1. Análisis de condiciones previas

Fase inicial del programa o proyecto educativo, que recoge todas aquellas circunstancias que, de una u otra manera, condicionan el proceso educativo, tanto en su diseño cuanto en su realización.

Apartados:

- 1.0 Condiciones externas al proyecto.
- 1.1 Condiciones de infraestructura.
- 1.2 Recursos humanos.
- 1.3 Recursos didácticos.

En esta fase inicial del programa o proyecto educativo se recogen todas aquellas circunstancias que, de una u otra manera, condicionarán todo el proceso educativo, tanto en su diseño cuanto en su realización.

Podemos dividir dicho análisis en tres grandes bloques:

- A. Consideraciones que arroja la memoria del curso, o periodo anterior, (si lo hubiera por ser programas o proyectos continuados, transversales, etc.) y que debemos tenerlas en cuenta en el diseño del nuevo programa o proyecto.
- B. Condiciones internas de la entidad que va a desarrollar el proyecto.
 - Considerando: La infraestructura de la misma, estimación de los recursos didácticos disponibles, recursos humanos disponibles y presunto colectivo de personas a los que va dirigida la actuación educativa y que se podrá atender.
- C. Condiciones externas al proyecto, que pueden influir de manera importante y que incluso puede ser la causa inicial para plantearnos la realización del mismo:
 - Detección de necesidades, problema educativo que hace necesaria la intervención educativa, etc.

Es evidente que estos factores externos deberán tenerse en consideración, porque probablemente condicionarán, incluso, la redacción de los propios objetivos del proyecto.

2. Objetivos finales del proyecto

Los objetivos finales marcan la línea de actuación básica a tener presente durante todo el proceso educativo y deben describir los resultados que se pretenden conseguir al concluir el programa o proyecto educativo.

El análisis pormenorizado de las condiciones previas, permite estar en disposición adecuada para la formulación correcta de los **objetivos finales** del programa o proyecto, dichos objetivos marcan la línea de actuación básica a tener presente durante todo el proceso educativo y fundamentalmente deben describir los resultados que se pretenden conseguir al concluir el proyecto educativo.

Apartados:

1. *Objetivos finales hacia los sujetos de intervención*

Son las capacidades, actitudes y aptitudes, que esperamos conseguir, en los integrantes de la actuación educativa, a la conclusión de la misma.

Cada objetivo final hacia los sujetos de la intervención irá precedido de la numeración: 1.1, 1.2 y sucesivos, para diferenciarlos del resto de objetivos finales.

2. *Objetivos finales que repercutirán en el medio social.*

Son aquellas mejoras que esperamos conseguir en el contexto social, tras la intervención educativa.



Cada objetivo final que pretendemos provoque un cambio en el medio social irá precedido de la numeración: 2.1, 2.2 y sucesivos, para diferenciarlos del resto de objetivos finales.

3. *Objetivos finales de funcionamiento del propio proyecto.*

Son aquellas mejoras que vamos a introducir durante el proceso educativo para elevar la validez pedagógica del proyecto y que pueden ser incorporadas, tras su análisis, en el compendio teórico de la propia entidad.

Cada objetivo final de funcionamiento del propio proyecto irá precedido de la numeración: 3.1, 3.2 y sucesivos, para diferenciarlos del resto de objetivos finales.

Es bastante habitual la formulación grandilocuente de los objetivos finales (en aras de hacerlos importantes) y convertimos éstos, sin prácticamente darnos cuenta, en fines educativos, que ya debemos tener recogidos en el planteamiento educativo de la entidad que gestiona el proyecto.

No podemos confundir los objetivos² generales (de otros modelos educativos), con los objetivos finales del modelo procesual que estamos exponiendo, y que, como ya ha quedado reflejado, deben describir, de manera precisa, los resultados que pretendemos conseguir al final de todo el proceso educativo.

La formulación de los objetivos finales debe ser precisa ya que el único fin que debe perseguir es dar a conocer lo que realmente queremos conseguir al terminar el proceso.

Una amplia lista de objetivos finales puede ser la antesala del fracaso del proyecto educativo programado. Una de las premisas claves en la formulación de los objetivos, es que éstos sean alcanzables. Y la manera más directa para no conseguir nuestros objetivos, es que formulemos tantos que no sepamos distinguir los importantes de los accesorios y que se convierten generalmente en objetivos de relleno.

² Existe, entre los teóricos, un profundo debate sobre que son y que deben contener los objetivos. El objetivo final debe ser un elemento facilitador. En la redacción de algún objetivo podemos observar que incluso se ha podido introducir metodología. Y no hacemos por ello un problema (sobre la ortodoxia planteada por algunos autores) en cuanto a la formulación compleja de objetivos y la obligatoriedad de que contengan verbos de conducta o temas similares.

Los objetivos tienen que ser, fundamentalmente, una herramienta útil para:

El educador que ejecuta el proyecto,

El gestor que lo programa y valora

O incluso el político que lo supervisa.

3. Objetivos de proceso

Formulación de los pasos sucesivos, de las tareas de las actividades, que deberán ir realizándose, integrados en un espacio temporal y que permitan alcanzar los objetivos finales propuestos. Cada objetivo final debe contener, al menos, dos objetivos de proceso que marquen el proceso educativo.

Los objetivos de proceso, sirven de referencia y criterio para valorar, sin ambigüedad, si los objetivos finales van a ser alcanzados al finalizar, el proceso educativo, diseñado en el programa o proyecto educativo.

Es imprescindible fijar el tiempo previsto para su realización, así como en que momento o momentos, se trabajará cada uno de los objetivos de proceso formulados y es preciso tener en cuenta:

Primero. Que en un momento determinado pueden coexistir varios objetivos de proceso.

Segundo. Que no necesariamente tiene que estar totalmente alcanzado el 100% del objetivo de proceso para pasar al siguiente.

Tercero. Que dependiendo de la metodología utilizada, puede ser recomendable aparcar provisionalmente un objetivo de proceso para retomarlo mas adelante.

De cualquier modo, la temporalización debe quedar recogida en la **matriz de objetivos**³.

Cada objetivo final debe generar, obviamente, al menos dos objetivos de proceso que permitirán marcar el propio proceso educativo:

El objetivo final 1.1

implicará los objetivos de proceso:

1.1.1, 1.1.2 y siguientes.

Sin duda los objetivos de proceso son uno de los elementos característicos y diferenciadores del modelo y deben quedar perfectamente definidos. La matriz de cada uno de los objetivos finales, permite tener a la vista todo el proceso de cada uno de los objetivos finales y de proceso.

³ Debido a la importancia que tiene en este modelo, conviene estudiar en profundidad este elemento clave denominado: **matriz de objetivos**, que permite diseñar unos objetivos de proceso acordes con el modelo y que resultan realmente útiles.



4. Planificación didáctica

Primero concreta de que manera organizamos una serie de elementos aparentemente desconexos (recursos necesarios, adopción del modelo de intervención pedagógica, determinación de los campos de actuación y actividades a desarrollar), con el fin de alcanzar los objetivos finales y de proceso formulados.

Segundo determina el calendario de actividades, evaluaciones, etc., y fija los tiempos y momentos de toda la intervención educativa.

Apartados:

4.1 Metodología específica

4.2 Organización

4.3 Planificación y calendario

4.4 Presupuesto necesario

Una vez conocido tanto la necesidad que hace precisa la intervención educativa y las limitaciones con que nos vamos a encontrar (análisis de las condiciones previas), cuanto lo que queremos conseguir con la intervención educativa (objetivos finales y de proceso), el diseño del programa o proyecto educativo, entra en una fase en la que se entremezclan una serie de elementos: recursos necesarios y disponibles, adopción del modelo de intervención educativa, actividades a desarrollar y su temporalización y que deberán estructurarse en grandes apartados.

El diseño de cada programa o proyecto educativo, hará recomendable considerar en primer lugar uno u otro elemento, estando los demás en función de aquel.

4.1 Metodología

Teniendo en cuenta el modelo educativo reflejado en el planteamiento educativo, describir la metodología específica adecuada, para que tras el desarrollo del proceso educativo se alcancen los objetivos.

4.2 Organización

Concretar de que manera organizamos una serie de elementos (aparentemente desconexos), con el fin de alcanzar los objetivos finales y de proceso formulados:

- Recursos necesarios (humanos, de infraestructura, económicos).
- Determinación de los campos de actuación y actividades concretas a desarrollar.
- Determinación de las funciones y tareas a desempeñar por los educadores.

4.3 Planificación-calendario

- Determinación del calendario de actividades, evaluaciones, etc., fijando los tiempos y momentos de toda la intervención educativa.
- Reflejar en el calendario de actividades: la secuenciación de programaciones, de realización de las actividades y evaluación de las programaciones didácticas.

4.4 Presupuesto

- Concretar, por partidas, el presupuesto disponible para desarrollar la actuación educativa programada.
- Fijar, en caso necesario, los cauces de financiación del proyecto: cuotas, subvenciones, exponsorización, etc.

5. Criterios de evaluación

Diseño de los elementos de control que nos permitan comprobar la validez de los resultados obtenidos. Las evaluaciones sistemáticas, deben detectar que modificaciones es preciso introducir durante el proceso

La última fase de la elaboración del programa o proyecto educativo, es el diseño de los elementos de control (carpetas **PRODEVA**, fichas de seguimiento, etc.), que nos permitan comprobar la validez pedagógica de los resultados obtenidos.

Además de concretar los documentos de seguimiento, éstos deben de temporalizarse con la finalidad de aplicarlos: desde el inicio del proceso y durante el desarrollo del mismo, ya que mediante las evaluaciones establecidas sistemáticamente nos permiten detectar que modificaciones son precisas introducir a lo largo del proceso para alcanzar finalmente los objetivos.

En el diseño de evaluación, deberán fijarse expresamente el grado de consecución de los objetivos, que vamos a considerar como válido al acabar la intervención educativa.

Teniendo en cuenta la importancia que tiene la matriz de objetivos, debe estar correctamente diseñada con la finalidad de que pueda cumplir su propósito.

Así pues, dentro de la matriz de cada uno de los objetivos, deberá quedar reflejado en:

- Espacio 1:

Nombre asignado al proyecto educativo.

- Espacio 2:

Redacción del objetivo final, solamente escribiremos uno por matriz, en el mismo recuadro figura el número de objetivo final.

- Espacio 3:

En orden correlativo, reflejando su número, formulación del objetivo de proceso.

- Espacio 4:

Enumeración de las tareas educativas o actividades que hemos programado en orden a conseguir los objetivos de proceso.

- Espacio 5:

Ubicación temporal de cada una de las tareas educativas o actividades que generan cada uno de los objetivos de proceso.

- Espacio 6:

Curva del grado de consecución del objetivo.

Con el objetivo de realizar una exposición práctica de las tres fases diferenciadas que comprenden el diseño de la matriz de objetivos, adjuntamos en páginas siguientes un ejemplo real del proceso de creación de la matriz de uno de los objetivos comprendidos en la programación de un campamento de verano, celebrado en el Pirineo Aragonés⁴.

⁴ El campamento denominado, en busca del dinosaurio escondido, se realizó en Julio de 1997 programado por TRICERATOPS Asociación de investigación educativa, los ejemplos que se acompañan pertenecen al objetivo final 1.3 de dicho proyecto educativo.



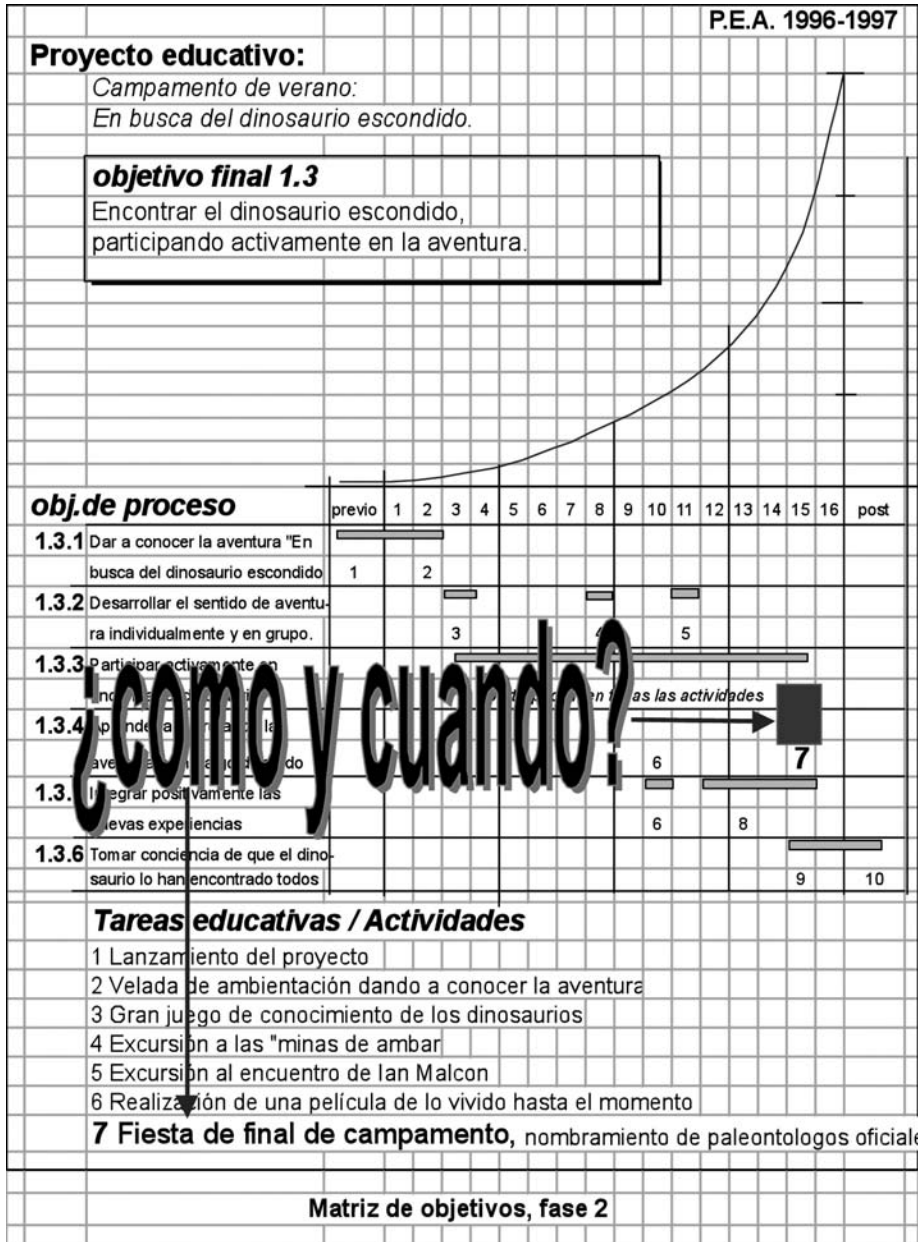
Fase 1

- Especificación del objetivo final.
- Especificación de los objetivos de proceso, que emanan del objetivo final.

Proyecto educativo:		P.E.A. 1996-1997																	
<i>Campamento de verano: En busca del dinosaurio escondido</i>																			
objetivo final 1.3 Encontrar el dinosaurio escondido participando activamente en la aventura.																			
¿con qué proceso?																			
objetivos de proceso	previo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	post	
1.3.1	Dar a conocer la aventura "En busca del dinosaurio escondido"																		
1.3.2	Desarrollar el sentido de aventura individualmente y en grupo																		
1.3.3	Participar activamente en encontrar el dinosaurio																		
1.3.4	Aprender a disfrutar de la aventura como algo divertido																		
1.3.5	Interpretar positivamente las nuevas experiencias																		
1.3.6	Tomar conciencia de que el dinosaurio lo han encontrado todos																		
Tareas educativas / Actividades																			
1																			
2																			
3																			
4																			
Matriz de objetivos, fase 1																			

Fase 2

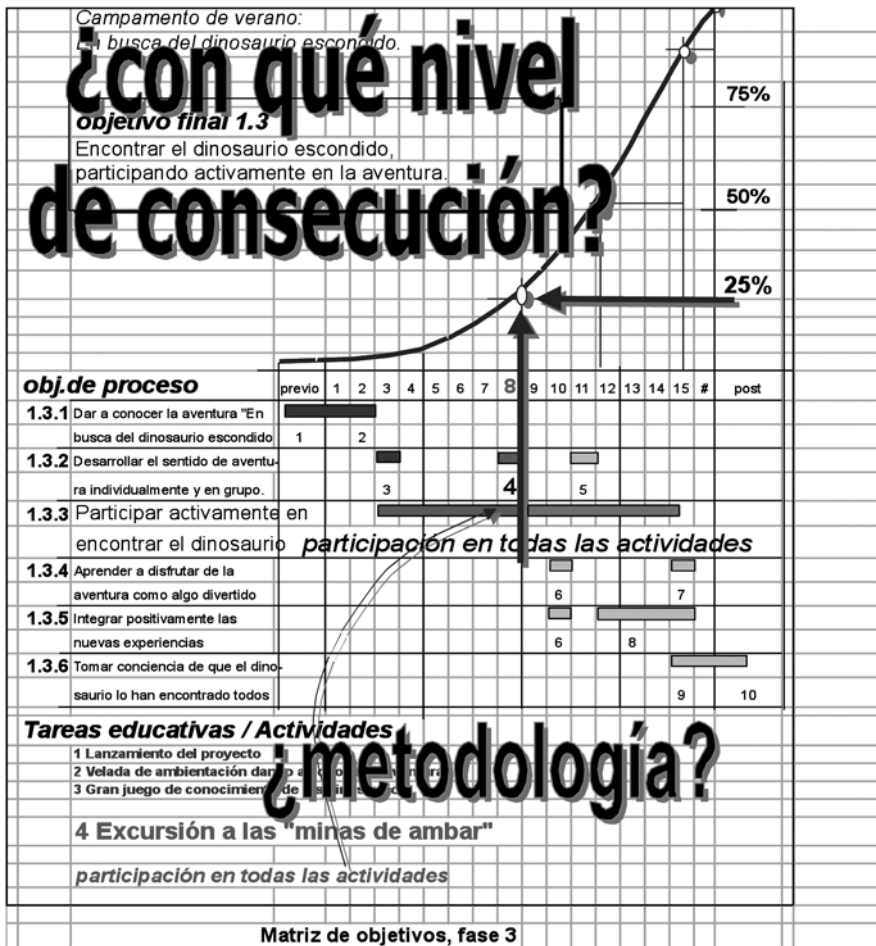
- Especificación de las tareas educativas o actividades que surgen de cada uno de los objetivos de proceso.
- Ubicación en el espacio temporal de cada una de esas tareas o actividades.





Fase 3

- Especificación del grado de consecución deseable, del objetivo final, a lo largo de todo el proceso.
- La ubicación en el espacio temporal de cada una de las tareas o actividades, así como la forma de realizarlas, nos sugiere también la metodología.





Red Estatal de Ciudades Educadoras
Grupo de trabajo "ocio y educación"
Cuestionario evaluación de programas educativos.
Cuestionario PRODEVA.TL2
Joaquín Barriga Lorente. Ayuntamiento de Zaragoza



Cuestionario PRODEVA.TL2

Evaluación de proyectos de educación en el tiempo libre.

En las reuniones desarrolladas dentro del Grupo de trabajo "ocio y educación", de la Red Estatal de Ciudades Educadoras, hemos estimado como elemento clave la evaluación de programas y proyectos. La utilización experimental del siguiente cuestionario de evaluación que proponemos, pueden permitirnos valorar aquellos proyectos que estamos desarrollando desde las Administraciones Públicas.

*El documento Cuestionario PRODEVA.TL2 está diseñado en hoja **Excel** de Microsoft Office de Windows sobre el que podrá realizar las contestaciones directamente.*

Rellene únicamente las casillas que se le indican y no deje ninguna pregunta sin responder, siga sistemáticamente las indicaciones que figuran en el documento.



Red Estatal de Ciudades Educadoras
 Grupo de trabajo "ocio y educación"
 Cuestionario evaluación de programas educativos.
 Joaquín Barriga Lorente. Ayuntamiento de Zaragoza.



Cuestionario PRODEVA.TL2
Evaluación de proyectos de educación en el tiempo libre.

1 Referencias básicas del proyecto

1 Denominación del Proyecto que se evalúa:						
2 Temas (temas que trata. En forma de descriptores o palabras clave)						
3 Edades a la que va dirigido el proyecto	marque con cruz el periodo	0-6	6-12	12-16	16-30	31-99
	indicar otros periodos					
4 Promovido por el Ayuntamiento de:						
4.1 Denominación del Servicio Municipal:						
5 Concejal responsable del proyecto						
nombre/cargo						
teléfonos contacto						
correo electrónico						
6 Técnico responsable del proyecto						
nombre/cargo						
teléfonos contacto						
correo electrónico						
7 Indique que Órgano competente ha ratificado y aprobado el proyecto						
8 Indique de que presupuesto dispone el proyecto para el desarrollo del mismo						
9 Fechas claves del proyecto						
fecha aprobación del proyecto						
fecha de inicio de actividades						
fecha conclusión o suspensión de actividad						
10 Elementos clave reseñables durante el proceso desde el nacimiento de la idea hasta el inicio de actividades.						



2 Referencias pedagógico - didácticas del proyecto

1 Denominación del Proyecto que se evalúa:

[Redacted]

2 Promovido por el Ayuntamiento de:

[Redacted]

1 Análisis de condiciones previas

210 Si el proyecto está condicionado por **elementos externos**, indique cuales:

[Redacted]

211 Indique las **condiciones de infraestructura** de que dispone para desarrollar el proyecto

[Redacted]

2112 En caso de que sean insuficiente especifique como debería implementarse

[Redacted]

212 Indique los **recursos humanos** que emplea para desarrollar el proyecto

[Redacted]

2122 En caso de que sean insuficientes especifique como deberían implementarse

[Redacted]

213 Indique los **recursos didácticos** que emplea para desarrollar el proyecto

[Redacted]

2132 En caso de que sean insuficientes especifique como deberían implementarse

[Redacted]

214 Observaciones sobre el Análisis de las condiciones previas

[Redacted]



Red Estatal de Ciudades Educadoras
Grupo de trabajo "ocio y educación"
Cuestionario evaluación de programas educativos.
Joaquín Barriga Lorente. Ayuntamiento de Zaragoza.



2 Referencias pedagógico - didácticas del proyecto (continuación)

1 Denominación del Proyecto que se evalúa:

2 Promovido por el Ayuntamiento de:

2 Objetivos finales (o generales) del proyecto

221 Defina los **objetivos** que contiene el proyecto hacia los **sujetos de la intervención**.

222 Defina los **objetivos** que van a repercutir en el **medio social**.

223 Defina los **objetivos** que pretenden controlar el **funcionamiento del propio proyecto**

3 Objetivos de proceso del proyecto

230 Que **objetivos de proceso** ha programado en el diseño del proyecto

231 ¿Qué modelo de formulación de objetivos ha utilizado en el diseño del proyecto?

Modelo utilizado

Indique las razones



2 Referencias pedagógico - didácticas del proyecto (continuación)

1 Denominación del Proyecto que se evalúa:

2 Promovido por el Ayuntamiento de:

4 Planificación didáctica

240 Si utiliza una **matriz de objetivos** en la programación de los mismos, especifique para que la utiliza.

241 Especifique si en la programación del proyecto se describe la **metodología adecuada** para alcanzar los objetivos.

242 Especifique si en la programación del proyecto se describe la **organización** (de los recursos, campos de actuación, etc.) para alcanzar los objetivos.

243 Especifique si en la programación del proyecto se describe la **planificación-calendario** (fijando los momentos de la intervención educativa, etc.) para alcanzar los objetivos.

244 Especifique si en la programación del proyecto se describe el **presupuesto asignado** para alcanzar los objetivos.

245 Observaciones sobre la Planificación Didáctica



Red Estatal de Ciudades Educadoras
Grupo de trabajo "ocio y educación"
Cuestionario evaluación de programas educativos.
Joaquín Barriga Lorente. Ayuntamiento de Zaragoza.



2 Referencias pedagógico - didácticas del proyecto (continuación)

1 Denominación del Proyecto que se evalúa:

2 Promovido por el Ayuntamiento de:

5 Criterios de evaluación

250 Enumere y especifique brevemente los **elementos de control** que le permiten comprobar la consecución de los objetivos planteados.

251 Especifique los **indicadores** que le permiten comprobar la validez de los resultados obtenidos.

252 Observaciones sobre la Evaluación

Dafo PRODEVA.TL2. Joaquín Barriga

Debilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de evaluación novedoso y poco o nada conocido. • Existencia de puntos de no calidad (detectados y no detectados) que hacen necesaria la mejora permanente del modelo. • Escasez de un gran número de experiencias contrastadas de la utilización del modelo en la Administración Pública. • Su fortaleza potencial no se ha utilizado adecuadamente, ya que no se ha realizado una difusión eficiente del modelo.
Amenazas	<ul style="list-style-type: none"> • Existen gran cantidad de "modelos generalistas" de evaluación de programas que siguen utilizándose y que ralentizan los cambios. • Precaución por parte de los Ayuntamientos (y consiguientemente sus técnicos) a experimentar e implantar un modelo de evaluación totalmente novedoso.
Fortalezas	<ul style="list-style-type: none"> • PRODEVA.TL2, es un documento de evaluación ya contrastado en la evaluación de programas del Servicio de Educación del Ayto. de Zaragoza (Pleno Infantil Municipal). • Su validez metodológica se sustenta en la utilización de evaluación de programas de ocio y educación en el tiempo libre, fuera de la Administración Local, suficientemente contrastado desde 1996. • Compatibilidad de aplicar el modelo PRODEVA.TL2, coexistiendo con el modelo de evaluación utilizado en la actualidad. • La escasez de experiencias en la utilización del modelo, hace posible que todos los programas que se inicien en el uso de PRODEVA, permita un intercambio real (vía correo electrónico o similar) en el análisis permanente del modelo, detectando puntos de "no calidad", para su mejora.
Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> • La detección de puntos de "no calidad" en el modelo permitirán establecer objetivos de mejora y conseguir su idoneidad. • Actualmente el modelo sólo evalúa cuantitativamente resultados (en la matriz de objetivos), pero se compromete directamente con el análisis pormenorizado de todo el proceso educativo. • La dispersión o inexistencia de metodología específica de educación-ocio, permite establecer experimentalmente una metodología específica que permite aportar unidad pedagógico-didáctica a la educación en el ocio.

Propuestas y conclusiones del grupo







1

Todas las ciudades que trabajen sobre Ocio y Educación deben de contar con un *Proyecto Educativo de Ciudad* (o plan estratégico) en los que recojan los aspectos educativos a desarrollar de una forma integral y coordinada.

Las diferentes ciudades participantes en la red temática Ocio y Educación manifestaron desde el primer momento, la necesidad de que las actuaciones a desarrollar en este campo deberían estar plenamente integradas en las políticas globales de la ciudad.

Las características específicas que las intervenciones desde lo educativo poseen, es decir búsqueda no solo de cambios en la forma de proceder de los ciudadanos, sino transformaciones en las actitudes que motivan su comportamiento, hace necesario propuestas globales que amparen y den cobertura de una forma coherente a dichas intervenciones.

Ese paraguas será el que permita unir sinergias de actuación, eliminando solapamientos y garantizando su perdurabilidad en el tiempo.



2

La planificación de nuestras intervenciones debe partir de los **valores universales** comúnmente asumidos y recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Constitución española, así como en el resto del ordenamiento jurídico vigente.

El cambio de actitudes en los ciudadanos debe de partir de los valores superiores de nuestro marco legal, es decir aquellos que nuestra Constitución incluye como tales, así como los reconocidos universalmente mediante la Declaración de los Derechos Humanos de 1948.

Estos principios inspiradores de nuestras intervenciones no tienen otro objetivo que formar ciudadanos reflexivos, críticos, participativos y solidarios a la hora de afrontar su ocio.



3

La búsqueda de **intencionalidad educativa** en las propuestas municipales para el ocio y desarrollo personal de los ciudadanos, debe ser una constante en nuestro trabajo.

Una de las líneas de trabajo sobre las que más ha incidido esta red temática, ha sido la búsqueda de criterios específicos que nos permitan discernir cuando una actuación se puede considerar educativa y cuando no.

La administración local desde la cercanía al ciudadano permite «reconfigurar» el espacio público de educación, sin limitarlo a los centros educativos, poniendo en valor la calidad y cantidad de recursos que la ciudad posee. Pero para ello necesitamos fijar a priori esa intencionalidad educativa, a fin de plantear propuestas coherentes en sus objetivos y finalidades.



4

Nuestros proyectos promoverán el bienestar físico, psíquico y/o social de las personas y grupos participantes.

Se trata de potenciar intervenciones donde en la medida de lo posible se integren las diferentes dimensiones que componen el ámbito vivencial de individuos y grupos.

No se pretende que todas nuestras propuestas incida en cada una de estas facetas, pero sí que seamos conscientes a la hora de programar, de la propia complejidad del objeto de nuestra intervención.

La diversidad cada vez más presente en nuestra sociedad y la incorporación cada vez más activa de colectivos que hasta ahora no participaban de la vida comunitaria con la plenitud que hoy en día lo vienen haciendo, hace especialmente pertinente esta recomendación planteada desde el grupo de trabajo.



5

Deberán quedar establecidos *a priori* los **criterios educativos** que identifiquen claramente cuando una intervención en tiempo de ocio es transformadora y cuando no.

En ocasiones la etiqueta de educativo tiende a asignarse a toda intervención que desde lo social y cultural se desarrollan simplemente por ir dirigida a un público concreto que identificamos como "escolar", sin entrar a valorar los objetivos concretos que se pretenden con ella.

La falta de rigor en dicha adscripción hace que actividades vinculadas a un ocio consumista, fomento de valores insolidarios cuando no asociales, o simplemente intervenciones meramente lúdicas, se pretenden presentar con la etiqueta de educativas como si de un márchamo validador se tratase de cualquier tipo de propuesta.

El grupo de trabajo ha realizado un fuerte esfuerzo en tratar de valorar mediante diferentes propuestas metodológicas, cuanto de educativo tienen las actuaciones que desarrollamos.



6

Cada intervención incluirá necesariamente para su correcto desarrollo la secuencia:

análisis previo > definición de objetivos > desarrollo intervención > evaluación

Si pretendemos la consecución de los objetivos educativos propuestos, necesariamente tendremos que partir de un análisis previo de situación que deberá en principio avalar lo pertinente de nuestra intervención. A esto deberemos de incorporar una clara definición de objetivos realistas a los que vincular una adecuada dotación de recursos.

Para un proceso que se pretende largo en el tiempo, o corto pero incardinado en un plan más global de actuación, el final del proceso no puede ser otro que la evaluación del mismo con el objeto de incorporar los resultados obtenidos nuevamente al proceso afinando en la medida de lo posible las futuras intervenciones.



7

Promover la implantación de los colectivos a los que va dirigida la intervención durante el proceso, buscando:

- Continuidad en el tiempo
- Sostenibilidad económica
- Compromiso social

Los programas dirigidos a la sociedad en general y al ciudadano en particular, no pueden realizarse de espaldas a él, sino partiendo de sus necesidades y demandas concretas.

El objeto no es otro que el de fijar complicidades entre la población, que desemboquen en compromisos firmes con la intención de garantizar su continuidad en el tiempo y su viabilidad económica.

Reforzar el tejido asociativo, nos permitirá encontrar interlocutores activos y socios posibles para llevar a cabo nuestras futuras intervenciones.



8

Deberemos de contemplar en nuestros programas una **formación adecuada** tanto para los técnicos internos como externos, así como para voluntarios y colaboradores:

- Específica en cuanto a los contenidos
- Continua en lo temporal

Uno de los déficits con los que nos encontramos a la hora de desarrollar actividades educativas vinculadas al ocio, es la inadecuada formación de los técnicos tanto internos (de las propias entidades), como externos, para afrontar la realización de actividades didácticas con esta orientación.

Las propuestas realizadas por la red temática se centran en la necesidad de dotarles de una formación adecuada, que necesariamente deberá de dar respuesta a una serie de requisitos como son su especificidad en cuanto a los contenidos formativos a recibir, huyendo de generalizaciones que acaban no dando respuesta adecuada a las verdaderas necesidades. Y en segundo lugar continua en lo temporal, es decir superando la mera formación puntual, que superada la coyuntura que lo motivó queda.



9

Necesidad de **recursos humanos especializados**, limitando el uso de eventualidades y externalizaciones.

Otra de las constataciones del grupo de trabajo es la falta de personal con una adecuada preparación en este ámbito, preparación que no solo la formación específica en la materia, sino la experiencia profesional a lo largo del tiempo.

El no dotar en muchas ocasiones a las administraciones locales, de plantillas de personal acordes con las tareas y cometidos que las demandas sociales exigen, implica la externalización sistemática de muchos de sus cometidos.

El uso de forma reiterada de estas eventualidades y soluciones provisionales tiene como resultado, la dificultad para prestar servicios con unos estándares de calidad a los que un servicio público no puede en ningún caso renunciar.



10

Establecer en aquellas intervenciones que se considere necesario, medidas de discriminación positiva que permitan poner en valor el carácter compensatorio de la educación.

En sociedades cada vez más heterogéneas como las que vivimos, las intervenciones educativas nos permiten compensar las posibles carencias de individuos y grupos sociales concretos.

Las medidas de discriminación positiva en este contexto, tienen una clara función equilibradora, garantizando el principio de igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos en cuanto al acceso a los recursos existentes, principio al que desde ningún servicio público debemos de renunciar.



Necesidad de una apuesta política clara que visualice intervenciones transformadoras a largo plazo.

11

Es importante hacer ver a los órganos de decisión política de las administraciones locales, que las actuaciones con una verdadera intencionalidad transformadora como son las educativas, necesitan de tiempos de intervención a largo plazo. Periodos de tiempo en muchos casos, no compatibles con los ritmos políticos, donde los proyectos y sus resultados visibles no pueden alejarse de los dos o tres años como mucho en su ejecución.

Por tanto, si buscamos algo más que resultados meramente cuantitativos en nuestras intervenciones, resultan imprescindibles los consensos políticos previos, para que los proyectos atraviesen sin dificultad las alternancias políticas propias de la vida en democracia.

Glosario de términos de ocio educativo





EDUCACIÓN

Formal

- Toda acción educativa, obligatoria o no, conducente a la obtención de un reconocimiento o titulación oficial. Las características de la educación formal son: altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada.

No formal

- Toda acción educativa, de carácter no obligatoria, organizada, sistemática e intencional, realizada fuera del sistema oficial para facilitar determinados aprendizajes a subgrupos particulares de la población y no conducente a un reconocimiento oficial.

Informal

- Todo aprendizaje no estructurado y no intencional, en un proceso que dura toda la vida, normalmente basado en la experiencia cotidiana con los diferentes estímulos que proporciona la experiencia con el medio ambiente y la relación social.

Autores y bibliografía:

- COOMBS, P. H. y AHMED, M., (1975), *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid. Ed. Tecnos.
- SARRAMONA, J., VÁZQUEZ, G. y COLOM, A. J. (1998) *Educación no formal*. Barcelona. Ed. Ariel.
- TRILLA, J. (1996) *La educación fuera de la escuela*. Barcelona. Ed. Ariel.

OCIO Y EDUCACIÓN

- Siguiendo a J. Trilla, una situación de ocio requiere la posesión de una determinada cantidad de tiempo libre en el cual, se haga lo que se haga, imperen actitudes como la libre elección y realización de la actividad, el disfrute y la satisfacción de necesidades personales como el descanso, la diversión y el desarrollo.

La educación puede ayudar a un individuo a vivir su ocio: Aportándole una formación para que sepa elegir con libertad sus actividades y planteando acciones que satisfagan sus necesidades personales de ocio y le proporcionen un disfrute. Además de este factor educativo, desde la perspectiva muni-

principal se busca que pueda disfrutar como ciudadano de su espacio, la ciudad, de forma individual o colectiva.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL OCIO

- El concepto de ocio ha ido variando y evolucionando en el tiempo, aún hoy día, su significado es variable por diferencias culturales. El nacimiento del ocio se debe a la antigua civilización griega, donde era entendido como tiempo exento de labor y exclusivamente poseído por las élites. Las sociedades industriales concebían el ocio como el tiempo que los obreros necesitaban para poder volver a producir, el descanso entre jornadas. En las sociedades post-industriales, el ocio de la clase trabajadora se hizo necesario para incentivar el consumo de todos los excedentes industriales existentes, convirtiéndose entonces en un eslabón necesario de la economía. De ahí hasta ahora el ocio se intenta reconducir hacia una oportunidad de libre elección, en la que los organismos públicos y otras instituciones han de promover formas y recursos de ocio sano, educativo y formativo como alternativa al simple ocio consumista.

OCIO DE CONSUMO VERSUS OCIO EDUCATIVO

- El ocio de consumo es un tipo de actuación pasiva, en la que el individuo es un simple receptor de estímulos que crea en él unas necesidades que a través de las compras cree satisfacer. Sin embargo, el propio sistema consumista provoca paradójicamente unas nuevas necesidades que perpetúan y retroalimentan nuevas necesidades de productos o servicios. El ocio de consumo premia al consumidor y al mismo tiempo le produce cierta insatisfacción que le lleva a reproducir de nuevo la conducta.
- El ocio educativo es una actuación activa, se basa en la acción libre y voluntaria del individuo en la que es plenamente consciente del carácter educativo y formativo de su elección. Requiere de una búsqueda intencional y, por su carácter educativo, es transformados de la persona.

OCIO «DOLCE FARE NIENTE»

- Se trata de la última decisión, la más extrema, del ocio: la decisión libremente adoptada de no hacer nada. Se trata de una decisión consciente y consecuente.

OCIO TRANSVERSAL

- Para poder elegir libremente una opción de ocio desde la educación se ha de potenciar la autonomía e iniciativa personal, referida a la posibilidad de optar con un criterio propio, actuar con creatividad, llevar adelante iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Para poder vivir una experiencia de ocio, comprendiendo la realidad social del mun-



do en que se vive y relacionándose respetuosamente con los demás, se precisa desarrollar una competencia social y ciudadana, que supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros. Estas destrezas se deben potenciar en todas y cada una de las áreas del currículo.

Una buena elección del ocio redundará en el progreso personal y de la sociedad en la que vive. En definitiva, crecer como persona y aprender a convivir con los demás.

OCIO INSTITUCIONAL

- La administración pública debe velar por la existencia de unas buenas propuestas de ocio sano y educativo. Es un mandato legal que cada administración pública, a la medida de sus administrados, debe concretar a través de programas, proyectos y actuaciones. El ocio concebido desde lo institucional debe ser educativo y fomentar la participación ciudadana que promueva una transformación social.

OCIO Y TIEMPO LIBRE

- Disponer de tiempo libre no es suficiente condición para el ocio. Tiempo libre es aquel tiempo del que dispone cada uno, tiempo no ocupado por obligaciones. El ocio equivale al tiempo libre más la libertad personal. Exige decidir de modo autónomo en qué ocupará cada uno su tiempo libre y el desarrollo de esa actividad queda en manos del sujeto.
- **Autores y Bibliografía:** PUIG, J. M. y TRILLA, J. (1987) *La pedagogía del ocio*. Barcelona. Laertes.

VALORES UNIVERSALES VERSUS VALORES PERSONALES

- El ocio educativo debe poner en práctica el respeto a los valores universales, que tienen como paradigma máximo los recogidos en la declaración de los derechos humanos. El carácter transformador del ocio educativo tiene que acercar y/o modificar los valores que posea el individuo hacia la asimilación de los valores universales.

MODELOS DE GESTIÓN

- Siendo obligación de las administraciones públicas la programación de actividades de ocio educativo se plantea la manera en que estas administraciones gestionan esta actividad. En general, los modelos de gestión empleados se relacionan en gestión directa, indirecta y externalizada. En los modelos de gestión directa la propia administración dispone la programación, recursos y

personal necesarios para el desarrollo del programa. En el modelo indirecto la administración dispone la programación, pero contrata —en la forma pertinente— los recursos y/o el personal necesario. En el modelo de externalización, la administración contrata de manera integral la programación, recursos y personal.

MODELOS EDUCATIVOS

- Los modelos educativos son el reflejo de las conclusiones obtenidas desde distintos planteamientos, realizados desde la ciencia y la sociedad, sobre la educación: qué deseamos en educación (filosofía), qué debemos hacer en educación (ética) y cómo lo hacemos (política-práctica educativa). Están influenciados por la concepción que se tenga en una época determinada de las personas y de la sociedad. Los modelos educativos son referentes de la toma de decisiones y de la acción educativa.

DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

- Es un fin de la educación la consecución del desarrollo integral del individuo, en sus facetas personal y social. El ocio educativo ha de contribuir necesariamente a la consecución de ese objetivo, planteando objetivos y consiguiendo aprendizajes que acerquen a las personas al pleno desarrollo de su personalidad.

METODOLOGÍA (OCIO EDUCATIVO)

- Las metodologías, como cualquier elemento de planificación para el ocio educativo deben respetar básicamente la decisión libre e individual de utilizar el tiempo libre en actividades lúdicas. Desde la propuesta de acciones educativas para el ocio se tendrán en cuenta unas metodologías que vayan desde lo activo y participativo hacia lo lúdico, a través de ideas fuerza con planteamientos de hilos argumentales adaptados a la población destinataria, claros y comprensibles..., todo ello con el fin de fomentar la creatividad, la convivencia y el respeto por el otro, la colaboración, el disfrute del espacio y del tiempo,...

OBJETIVOS (OCIO EDUCATIVO)

- El ocio educativo debe ser exigente respecto a la definición y concreción de los objetivos planteados. Deben ser medibles, explícitos y factibles. En cualquier caso los objetivos implícitos a toda actuación de ocio educativo deberían atender a: el disfrute de un ocio saludable y formador de la personali-



dad, el desarrollo de la autonomía, la formación del espíritu crítico con la forma de vida y sociedad que vivimos y la transmisión de valores de respeto y convivencia.

EVALUACIÓN (OCIO EDUCATIVO)

- Los métodos evaluadores del ocio educativo deben primar los aspectos cualitativos sobre los cuantitativos. Deben regirse fielmente a la medición de resultados sobre los objetivos propuestos y soslayar la mera relación numérica de resultados. Se debe evaluar tanto los resultados como el método elegido, debe retroalimentar y corregir las deficiencias apreciadas en cualquier fase del programa. Debe ser continua y no sólo finalista, debe explicitar el cuándo y el quién evalúa, y debe llevar, en cualquier caso, a la mejora.

EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE

- Es la formación del chaval, en su tiempo libre, mediante las medidas y procesos, que susciten en él, voluntad de desarrollo personal autónomo con proyección social. Esta formulación recoge la voluntad de intervenir educativamente en un espacio temporal concreto: su tiempo libre, mediante un contrastado trabajo pedagógico y didáctico. En este contexto el chaval puede compatibilizar sus anhelos individuales con las aspiraciones de la colectividad y debe romperse la relación de dependencia que el chaval asume, respecto del educador, en otras experiencias pedagógicas.

Bibliografía de Ocio Educativo





- ALBERT, L. y SIMON, P. (1991) *Las relaciones interpersonales*. Barcelona. Herder.
- ANDER-EGG, E. (1986) *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Buenos Aires. Humanitas.
- ANDER-EGG, E. (1987) *La práctica de la animación sociocultural*. Buenos Aires. Icsa / Humanitas.
- ANDER-EGG, E. (1988) *¿Qué es la animación sociocultural?*. Buenos Aires. Humanitas.
- ANDER-EGG, E. (1989) *La animación y los animadores*. Madrid. Narcea.
- ANDER-EGG, E. (1990) *Evaluación de programas de Trabajo Social*. Buenos Aires. Humanitas.
- ANTONS, K. (1986) *Práctica de la dinámica de grupos*. Barcelona. Herder.
- APARICIO, M. (1997) *Aire libre, un medio educativo. Pedagogía, técnicas y experiencias*. Madrid. CCS.
- ARES, A. y FERNANDEZ, T. (2002) *Servicios Sociales: dirección, gestión y planificación*. Madrid. Alianza editorial.
- ARRANZ, J. (1995) *Juegos al aire libre*. Madrid. Escuela Española.
- ARTAL, M. V. (2004) *Servicios socioculturales: la cultura del ocio*. Colección Aulas de Verano. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- BADEN-POWEL (1976) *Escultismo para muchachos*. Barcelona. Oidá.
- BARRIGA, J. (2001) *Educación en el tiempo libre. De la teoría a la práctica*. Ed Triceratops.
- BARRIGA, J. (2006) "Modelo PRODEVA.TL2". Documento Interno Servicio de Educación. Ayto. Zaragoza.
- BEAS, M. (Coord.) (1997) *Atención a los espacios y tiempos extraescolares: Actas de las VIII jornadas [celebradas en Granada] / VIII Jornadas LOGSE*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- BORJA, M. (1980) *El juego infantil. Organización de las ludotecas*. Barcelona. Oikos-Tau.

- BOTKIN, J. [et al.] (1979) *Aprender, horizontes sin límites. Informe al Club de Roma*. Ed. Santillana.
- BOURDIEU, P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid. Taurus.
- BURGUI, J.M. (1998) *Recursos para el tiempo libre*. Madrid. CCS.
- CASCÓN, P y MARTÍN, C. (2002) *La alternativa del juego I y II*. Edupaz: Catarata.
- CASTRO, A. (1990) *Tiempo de Ocio, Tiempo de Cultura en La Tercera Edad*. Madrid. Ed. Narcea.
- CÁTEDRA OCIO Y DISCAPACIDAD "Manifiesto por un Ocio inclusivo" Instituto de Estudios de Ocio, Bilbao, 2004.
- COLOM, A. (1985) *Condicionantes sociopolíticos de la educación*. Ed. CEAC.
- COLOM, A. (1992) *Modelos de Intervención Socioeducativa*. Madrid. Narcea.
- COLOM, A., SARRAMONA, J. y VÁZQUEZ, G. (1998) *Educación no formal*. Barcelona. Ariel.
- Comité Técnico AENOT/ CTN 172 Infancia Norma Española 172401, de octubre de 2007 UNE 172401. Ludotecas Infantiles.
- COOMBS, P.H. (1976) *El planeamiento educacional. Sus condiciones*. Buenos Aires. Ed. Paraíso.
- COSTA-CABANILLAS, M. (1994) *Manual del educador social*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- COTARELO, R. (1990) *Del estado de bienestar al estado de malestar*. Ed. Centro de estudios institucionales.
- CUENCA, M. (1995) *Temas de pedagogía del ocio*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2000) *Ocio y desarrollo humano. Propuestas para el 6º Congreso Mundial de Ocio*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2001) *Ocio y desarrollo*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (2004) *Pedagogía del ocio, modelos y propuestas*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- CUENCA, M. (1984) *Educación para el ocio*. Madrid. Cincel.
- CUENCA, M. (Coord.) (1992) *El Ocio en el área metropolitana de Bilbao*. Bilbao. Universidad de Deusto.



- DELORS, J. [et al.] (1996) *La educación encierra un tesoro : informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, In'am Al Mufti ... [et al.]*. Santillana.
- DUMAZEDIER, J. (1968) *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona. Estela.
- DUMAZEDIER, J. (1971) *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona. Fontanella.
- DUMAZEDIER, J. (1974) *Sociologie empirique du loisir. Critique et contrecritique de la civilisation du loisir*. París. Ed. Seuil.
- DUMAZEDIER, J. (1975) "Ocio", en *Enciclopedia de las Ciencias Sociales*, Madrid, Aguilar.
- DUMAZEDIER, J. (1988) *Evolution culturelle du Temps libre: 1968-1988*. París. Ed. Méridiens Klincksieck.
- DUMAZEDIER, J. y RIPPERT, A. (1966) *Loisir et culture*. París. Seuil.
- ESPINOZA, M. (1993) *Evaluación de proyectos sociales*. Argentina. Humanitas.
- FAURE, E. (1973) *Aprender a ser*. Santillana.
- FERRANDEZ, A. y PEIRO, J. (1990) *Modelos formales y no formales en educación de adultos*. Ed. Humánitas.
- FERRANDEZ-PEIRO-PUENTE (1992) *Educación de personas adultas*. Ed. Diagrama.
- FLURI, H. (1992) *1000 Ejercicios y juegos de tiempo libre*. Barcelona. Editorial Hispano Europea.
- FRANCH, J. y MARTINELL, A. (1994) *Animar un proyecto de educación social. La intervención den el tiempo libre*. Barcelona. Paidós.
- FRITZEN, S J. (1988) *70 Ejercicios de dinámica de grupo*. Santander. Sal Terrae.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1979) *Metamorfosis de la educación: Pedagogía Prospectiva*. Zaragoza. Luis Vives.
- GARCÍA, J. y SÁNCHEZ, A. (1998) *Políticas sociales y educación social*. Granada. GEU.
- GARCIA MONTES, E. (2002) *Tiempos recreativos, tiempos educativos*. Tándem.
- GARCÍA, J. y SANCHEZ, A. (Coord.) (1998) *Políticas sociales y educacion social*. Actas del XIII Seminario de Pedagogia Social. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- GIL CALVO, E. Y MENÉNDEZ, E. (1985) *Ocio y prácticas culturales de los jóvenes*. Madrid. Ministerio de Cultura.

- GIMENO (1999) *La educación en el siglo XXI*. Ed. Grao.
- GÓMEZ, M. (2000) *Els serveis socials i la seva avaluació*. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- GUITART, R. M^a. (1990) *101 juegos no competitivos*. Barcelona. Graó.
- GUITART, R. M^a. (1999) *Jugar y divertirse sin excluir*. Barcelona. Graó.
- GUTIÉRREZ FRESNEDA, R. (1997) *El juego de grupo como elemento educativo*. Madrid. CCS.
- GUTIÉRREZ RUEDA, L. (1992) *Métodos para la animación sociocultural*. Madrid. CCS.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, M. (1997) *Juegos y deportes*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- HOSTIE, R. (1994) *Técnicas de dinámica de grupo*. Madrid. ICCE.
- HUIZINGA, J. (1972) *Homo ludens*. Madrid. Alianza Editorial.
- JANKÉLEVITCH, V. (1989) *La aventura, el aburrimiento, lo serio*. Madrid. Taurus.
- JARDI PINYOL, C. y RIUS SANT, J. (1990) *1000 ejercicios y juegos con material alternativo*. Barcelona. Paidotribo.
- JARES, X. (1992) *El placer de jugar juntos*. Madrid. CCS.
- LAMATA, R. y RODRÍGUEZ, R. (2003) *La construcción de los procesos formativos en educación no formal*. Madrid. Narcea.
- LIMBOS, E. (1979) *Cómo animar a un grupo. Ejercicios y experiencias*. Madrid. Marsiega.
- LONGO (2000) *Modelos organizativos postburocratizados en la gestión del Estado*.
- LOPEZ, A. (1998) *Cómo dirigir grupos con eficacia*. Madrid. CCS.
- MARTÍ, L. y MONFERRER, I. (1998) *Guiones para encuentros de animación*. Madrid. CCS.
- MARTÍN CRIADO, E. (1998): *Producir la juventud*. Madrid. Ediciones Istmo.
- MEC (1997) *Juegos y deportes alternativos*. Madrid. MEC-Consejo Superior de Deportes.
- MUNNÉ, F. (1980) *Psicosociología del tiempo libre: un enfoque crítico*. México. Trillas.
- NADAL (1999) *Los retos de la educación del Futuro*.
- NEIRA (1999) *La cultura contra la escuela*. Barcelona. Ariel



- NIETO, M. Y TEJEDOR M. (2000) *Guía didáctica de las ONGs de Castilla y León*. Valladolid. Fresno Alcañiz.
- O.C.D.E. (1971) *Social Indicators: Preliminary Definitions*. París. OCDE.
- ORIZO, F. A. (1996) *Sistema de valores en la España de los 90*. Madrid. C.I.S.
- PALLARÉS, M. (1993) *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid. ICCE.
- PARCERISA, A. (1988) *Colonias escolares, organización, actividades y recursos*. Barcelona. Graó.
- PAREJO (1999) *Presupuestos, condiciones y elementos esenciales de un nuevo modelo de gestión pública*. Ed. Temas.
- PEIRO (1991) *Organización y gestión de Centros de educación de adultos en el marco del municipio*. Ed. Fondo de Formación.
- PEIRO (1993) *La acción sociocultural en el municipio*. Actilibre/Expoocio.
- PEIRO (2005) IV Congreso de Formación para el trabajo: "El formador en el ámbito del desarrollo personal y la participación en la vida social y cultural".
- PEIRO (2007) *Educación para la ciudadanía*.
- PÉREZ ALONSO, P. (2007) *El brillante aprendiz. Antropología de la educación*. Ariel.
- PÉREZ SERRANO, G. (1993) *Elaboración de proyectos sociales*. Madrid. Narcea.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003) *Pedagogía social y Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid. Narcea.
- PÉREZ-CAMPANERO, M.P. (2000) *Cómo detectar las necesidades de Intervención Socioeducativa*. Madrid. Narcea.
- PICO (1990) *Teorías sobre el estado de bienestar*. Ed. Siglo XXI.
- PUIG, J. M. y TRILLA, J. (1987) *La pedagogía del ocio*. Barcelona. Laertes
- PUIG, J.M. y TRILLA, J. (1996) *La pedagogía del ocio*. Barcelona. Laertes. 2º ed.
- QUINTANA, J. [et al.] (1986) *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid. Narcea, (2ª ed.)
- RUBIO, J. (1990) *Paradigmas de la política. Del estado justo al estado legítimo*. Anthropos.
- SARRAMONA, J. (1992) *La educación no formal*. Barcelona. CEAC.
- STUFFLEBEAM, D.L. [et al.] (1993) *Evaluación Sistemática*. Madrid: Paidós-MEC.
- SUE, R. (1980) *Le loisir*. París. PUF.

- SUE, R. (1982) *Vers une société du temps libre?* París. PUF.
- TONUCCI, F. (1994) *La soledad del niño*. Barcelona. Barcanova.
- TRILLA, J. (1993) *Otras educaciones*. Barcelona. Anthropos.
- TRILLA, J. (1996) *La educación fuera de la escuela*. Barcelona. Nueva Paideia.
- TRILLA, J. (1999) *Perspectivas educativas del ocio para el siglo XXI*. Proyecto Hombre.
- TRIPERO, T. (Coord.) (1991) *Juegos, juguetes y ludotecas: aportaciones del primer Seminario Estatal sobre juegos, juguetes y ludotecas*. Madrid. Pablo Montesino.
- TRIPERO, T. (Coord.) (1993) «*Juegos, juguetes y ludotecas (II) : aportaciones del Segundo Seminario Estatal sobre juegos, juguetes y ludotecas / « Madrid : Pablo Montesino.*
- UCAR, X. (1992) *La animación sociocultural*. Barcelona. CEAC.
- VARGAS, L. (2001) *Técnicas participativas para la educación popular*. Madrid: Popular.
- VENTOSA, V.J. (1998) *Guía de recursos para la animación sociocultural*. Madrid. CCS.
- VENTOSA, V.J. (1998) *Intervención socioeducativa*. Madrid. CCS.
- VENTOSA, V.J. (1998) *Manual del monitor de Tiempo Libre*. Madrid. CCS.
- VENTOSA, V.J. (2002) *Desarrollo y evaluación de proyectos sociales*. Madrid. CCS.
- VIVES, P. (1987) *Juegos de ingenio*. Barcelona. Martínez Roca.
- VV. AA. (1990) *Por una ciudad comprometida por la educación*. Ayto. Barcelona.
- VV.AA. (1989) *Jornadas nacionales sobre los derechos del niño hospitalizado*. Madrid. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- VV.AA. (1998) *Atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Granada. GEU.
- VV.AA. (1999) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Graó.
- WEBER, E. (1969) *El problema del tiempo libre. Estudio antropológico y pedagógico*. Madrid. Ed. Nacional.

Relación de páginas web municipales sobre Ocio Educativo







Ayuntamiento de A Coruña:

www.coruna.es
<http://edu.aytolacoruna.es>

Ayuntamiento de Albacete:

www.albacete.es

Ayuntamiento de Alcoy:

www.ajualcoi.org
<http://www.ajualcoi.org/weducacio/portada.asp>

Ayuntamiento de Alicante:

www.alicante.es
www.alicante.es/educacion

Ayuntamiento de Almería:

www.aytoalmeria.es

Ayuntamiento de Ávila:

www.avila.es

Ayuntamiento de Badajoz:

<http://www.aytobadajoz.es>

Ayuntamiento de Barakaldo:

www.barakaldo.org
<http://www.barakaldo.org/barakaldo/html/castellano/ciudadEduca dora.htm>
<http://www.barakaldogaztea.com/>

Ayuntamiento de Barcelona:

www.bcn.es
www.bcn.es/educacio

Ayuntamiento de Bilbao:

www.bilbao.net

Ayuntamiento de Burgos:

www.aytoburgos.es

Ayuntamiento de Cáceres:

www.ayto-caceres.es

Ayuntamiento de Cádiz:

www.cadiz.es

Ayuntamiento de Cartagena:

www.cartagena.es

Ayuntamiento de Castellón:

www.castello.es

Ayuntamiento de Ciudad Real:

www.ciudadreal.es

Ayuntamiento de Córdoba:

www.cordoba.es

Ayuntamiento de Cuenca:

www.cuenca.org
<http://www.cuenca.es/ciudadeducadora.asp>

Ayuntamiento de Getafe:

www.getafe.es
<http://www.getafe.es/DIRECTORIO/Educacion/Educacion.html>

Ayuntamiento de Gijón:

www.gijon.es

Ayuntamiento de Granada:

www.granada.org

Ayuntamiento de Granollers:

www.granoller.cat

Ayuntamiento de Guadalajara:

www.guadalajara.es

Ayuntamiento de Huelva:

www.huelva.es

Ayuntamiento de Huesca:

www.ayuntamientohuesca.es



Ayuntamiento de Jaén:
www.aytojaen.es

Ayuntamiento de Las Palmas:
www.laspalmasgc.es

Ayuntamiento de León:
www.aytoleon.es

Ayuntamiento de Lleida:
www.paeria.cat
www.paeria.cat/ime

Ayuntamiento de Logroño:
www.logroño.org

Ayuntamiento de Lugo:
<http://www.concellodelugo.org>

Ayuntamiento de Madrid:
www.munimadrid.es
www.munimadrid.es/educacion

Ayuntamiento de Málaga:
www.ayto-malaga.es
http://www.ayto-malaga.es/A_cultura/

Ayuntamiento de Móstoles:
www.ayto-mostoles.es

Ayuntamiento de Murcia:
www.murcia.es
www.murciaeducadora.net

Ayuntamiento de Orense:
www.ourense.es

Ayuntamiento de Oviedo:
www.oviedo.es

Ayuntamiento de Palencia:
www.aytopalencia.es

Ayuntamiento de Palma:
www.palmademallorca.es
<http://www.lticlientes.net/ceducativa>

Ayuntamiento de Pamplona:
www.pamplona.net

Ayuntamiento de Pontevedra:
www.concellopontevendra.es

Ayuntamiento de Quart de Poblet:
www.quartdepoblet.es
http://www.quartdepoblet.es/viure/05_ciutat_educadora/01.php

Ayuntamiento de Salamanca:
www.aytosalamanca.es
www.aytosalamanca.es/educacion

Ayuntamiento de San Pedro del Pinatar:
www.sanpedrodelpinatar.es

Ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès:
www.santcugat.cat

Ayuntamiento de San Sebastián / Donostia:
www.donostia.org
<http://www.donostiahezkuntza.org>
Guía de Recursos Educativos de San Sebastián
<http://www.donostia.org/hezkuntzagida.nsf>
Donostia en Plan Joven
<http://www.donostiagaztea.org/>

Ayuntamiento de San Sebastian de los Reyes:
<http://www.ssreyes.org/>



Ayuntamiento de Santander:
<http://www.ayto-santander.es>
<http://www.ayto-santander.es/portal-juventud>

Ayuntamiento de Santiago de Compostela:
www.santiagodecompostela.org

Ayuntamiento de Segovia:
www.segovia.es

Ayuntamiento de Sevilla:
www.sevilla.org

Ayuntamiento de Soria:
<http://www.ayto-soria.org>

Ayuntamiento de Tarazona:
www.tarazona.org

Ayuntamiento de Tenerife:
<http://www.sctfe.es>

Ayuntamiento de Teruel:
www.teruel.net

Ayuntamiento de Toledo:
www.toledo.es

Ayuntamiento de Tomelloso:
www.tomelloso.es

Ayuntamiento de Tudela:
www.tudela.es
 Departamento de Educación del Gobierno de Navarra:
<http://educacion.pnte.cfnavarra.es/portal/>
 Escuela Oficial de Idiomas
<http://www.pnte.cfnavarra.es/eitudela/>
 Escuela Municipal de Música
<http://www.encomix.es/~tudela/castel-ruiz/Remacha.htm>

Escuela de Teatro y Danza
www.escuelaangelmartinez.com/
 UNED Tudela
www.unedtudela.es/
 Univ. Pública de Navarra en Tudela
<http://www.unavarra.es/>

Ayuntamiento de Valencia:
www.valencia.es
www.valencia.es/educacion

Ayuntamiento de Valladolid:
www.ava.es
www.ava.es/educacion
www.educacionvalladolid.es

Ayuntamiento de Vitoria / Gasteiz:
www.vitoria-gasteiz.org/juventud
www.vitoria-gasteiz.org/educacion

Ayuntamiento de Zamora:
www.ayto-zamora.org
www.ayto-zamora.org/cultura

Ayuntamiento de Zaragoza:
www.zaragoza.es
 Educación:
www.zaragoza.es/educacion
<http://educacion.zaragoza.es>
 Cultura:
www.zaragoza.es/cultura
 Personas Mayores:
www.zaragoza.es/mayores
 Juventud:
www.zaragoza.es/juventud
 Medio Ambiente:
www.zaragoza.es/medioambiente
 Mujer:
<http://www.zaragoza.es/ciudad/sectores/mujer/>
 Servicios Sociales:
<http://www.zaragoza.es/ciudad/sectores/social>

