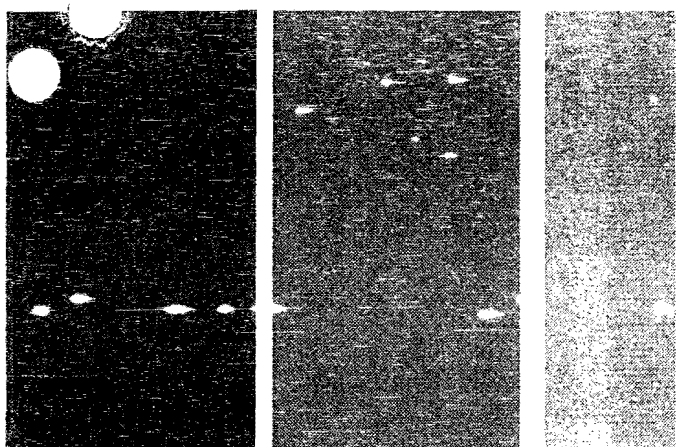


BLOQUE I

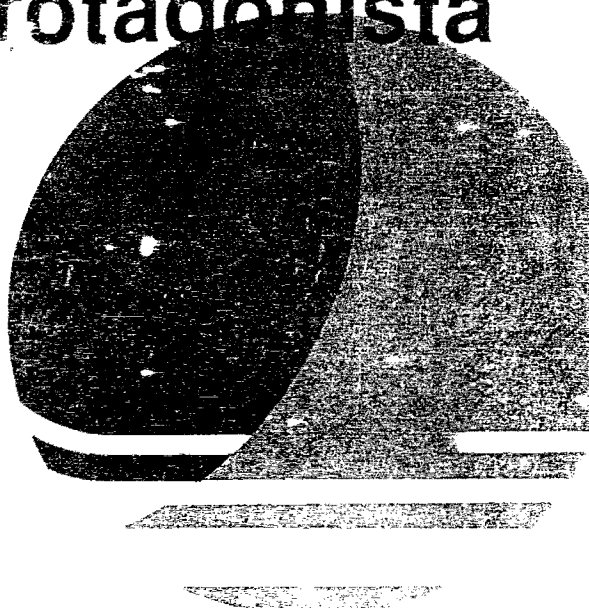


¿Qué es el tiempo libre?

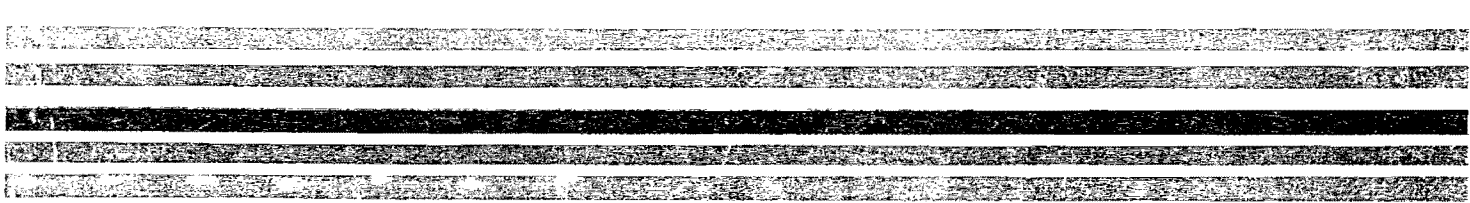
Las actividades turísticas y recreacionales

El hombre como protagonista

Roberto C. Boullón



LA ACTIVIDAD TURÍSTICA Y RECREATIVA EN EL CONTEXTO DEL CONTEMPORANEO



Boullón, Roberto C. (1983), "El tiempo libre", en *Las actividades turísticas y recreacionales*. México, Trillas, pp. 50-56.



021

2

El tiempo libre

1. CALIFICACIÓN DEL TIEMPO LIBRE

Existe más de una interpretación, significado y definición conceptual del tiempo libre, que obscurecen el campo analítico y dificultan, por falta de acuerdo, la profundización del tema. Todo progreso del conocimiento sobre lo que se nos ocurra investigar, se realiza en etapas. Cada etapa concluye cuando se llega al consenso sobre una idea, a partir de la cual se abren nuevas líneas analíticas (o del pensamiento) que acaban con la aceptación de una de ellas o con la síntesis de varias, para iniciar el siguiente paso en el avance hacia el encuentro de la verdad.

En el campo de la teoría del turismo, la falta de acuerdo respecto al concepto de tiempo libre no quiere decir que haya desacuerdo: el desacuerdo nace de la explicitación y el cotejo de las ideas. Pero como en nuestro caso ello no ha sucedido, podemos decir que sólo hay superposición de opiniones emitidas por distintas fuentes desconectadas entre sí.

En español se utilizan dos palabras para definir la misma cosa: tiempo libre y ocio. En inglés, francés y portugués, aunque con una connotación más amplia encontramos los términos: *leisure*, *loisirs* o *lazer*. Trataremos de indagar si cada uno de ellos significa algo distinto, o efectivamente no son más que sinónimos.

Al decir tiempo libre implícitamente se está reconociendo la existencia de otro tiempo que no goza de esa cualidad, por lo tanto no es un término independiente, nace de una noción opuesta que corresponde a un tiempo "no libre". Es decir que si alcanzamos a definir qué es y qué condicionantes pesan sobre el tiempo "no libre", por descarte se aclararía el contenido de su contrario. Buscando por el lado de los equivalentes no es difícil darse cuenta de

que si un tiempo no es libre, sucede que está sujeto a algunas restricciones que impiden que se lo use como uno quiera. Entonces tiempo "no libre" sería igual a tiempo obligado. Lo primero que se nos ocurre, al empezar a hacer una lista de las condicionantes que pueden obligar a usar el tiempo en un sentido y no en otro, es el trabajo. Luego siguen el comer, dormir, viajar al trabajo, hacer las compras de abastecimiento diario, limpiar la casa, cocinar para la familia, etc. Es decir una serie de obligaciones que configuran el hacer cotidiano de las personas ocupadas en algo.

Si al dormir y al comer les llamamos obligaciones fisiológicas, al trabajo y al estudio obligaciones primarias y al resto obligaciones secundarias, se puede construir el esquema del cuadro 2.1. Viéndolo bien, al tiempo empleado en cumplir con las obligaciones secundarias también podría llamársele tiempo residual, porque es lo que queda entre las obligaciones ineludibles como son el trabajar, comer y dormir, y el tiempo libre.

Cuadro 2.1.
Clasificación del tiempo según sus posibilidades de uso

$$\text{Tiempo obligado o tiempo no libre} = \left\{ \begin{array}{l} \bullet \text{ Obligaciones primarias (trabajo o estudio)} \\ \bullet \text{ Obligaciones secundarias (viajar, higienizarse, tareas domésticas, etc.)} \\ \bullet \text{ Obligaciones fisiológicas (dormir, comer, etc.)} \end{array} \right.$$

$$\text{TIEMPO LIBRE} = \text{TIEMPO TOTAL} - \text{TIEMPO OBLIGADO.}$$

Observando la igualdad escrita en la parte de abajo del cuadro 2.1, vemos que el tiempo libre es el resultado de una resta entre el tiempo total y el tiempo obligado. Para cada situación que se quiera calcular, el tiempo total actuará como una constante (tiempo total diario, semanal o anual) y el obligado como una variable dependiente del contexto político, social y económico que predomine en el sistema que se está analizando. Si a las palabras de la igualdad, se las reemplaza por números (que es lo que haremos en el próximo punto), el tiempo libre quedará representado por una cifra; con lo que hemos llegado al momento en que podemos decir que, precisamente, el tiempo libre no es más que el saldo, medido en número, de horas o de días no consumidos por el tiempo obligado.

En el idioma español la cantidad de sinónimos, palabras derivadas, e ideas afines complican la interpretación y definición del ocio.

1. La calificación del tiempo libre

Como recuerda Edmundo González Llaca:

Los "romanos recibieron de los griegos la tradición del ocio; para denominar éste, crearon la palabra *Otium* (de la cual deriva la palabra española ocio), destinada por oposición al término *Negotium* (negocio) para designar toda actividad negada al ocio o contraria al placer". Más adelante agrega que "hay que tener presente que la palabra ocio proviene del latín *Licere*, que su raíz es común a la palabra libertad y que tal origen no es de manera gratuito".²³

Manuel Ortuño Martínez dice que el idioma español utiliza la palabra ocio en reemplazo de la palabra frances "*loisir*", pero que la falta de un término similar:

Produce, en primer lugar, un error de bulto al querer englobar el doble y dispar significado de ambas palabras en una sola, sobre todo porque nuestro término resulta el más negativo de los dos: el ocio.²⁴

No estamos seguros que la palabra ocio sea tan negativa. Sí lo es el término ociosidad, que significa el vicio de no trabajar; ocioso que se refiere tanto a los que están sin trabajo como a algo inútil y sin provecho para aquello para lo que fue creado; y, ociosamente, que se usa como el contrario de laboriosamente. Pero ocio tiene un significado preciso, en cuanto a que define la cesación del trabajo, o lo que es lo mismo: el tiempo en que no se trabaja. No obstante los diccionarios de sinónimos ponen en una misma línea con el ocio, tanto el descanso y la inacción, como a la holganza, la holgazanería, la poltronería; y los diccionarios de ideas afines, asocian el ocio a la pereza, la haraganería y la flojera. Estamos de acuerdo con que esas palabras denoten a la ociosidad, pero no al ocio. Tampoco creemos que el ocio implique necesariamente la inacción. En todo caso, es aceptable que la inacción se refiera al trabajo, pero no a todas las otras actividades no laborables, que se pueden hacer durante el tiempo de ocio.

Es correcto decir las horas ociosas del día, pero no las horas holgazanas, haraganas o poltronas del día, porque las horas no tienen voluntad, sólo son una medida del tiempo. Holgazanear en cambio pertenece a la voluntad del individuo. Se puede holgazanear durante las horas de trabajo o durante el tiempo libre, en vez de utilizarlo en trabajos extra.

Hay quien dice que el ocio es una desgracia y la holgazanería un vicio. Ni lo uno ni lo otro es cierto. Ser ocioso es negativo,

²³ Edmundo González Llaca, *Alternativas del ocio*, Archivo del Fondo, México, D. F., 1975, pág. 26 y pág. 75.

²⁴ Manuel Ortuño Martínez, *Introducción al estudio del turismo*, Textos Universitarios, S. A., México, 1966, pág. 16.

pero estar ocioso es un derecho, ~~una necesidad~~. En el tiempo de descanso uno está ocioso porque no trabaja, por lo tanto es un estado pasajero, pero resulta que el desempleado también está ocioso en cuyo caso el ocio sí es una desgracia. En cambio el ser ocioso puede igualarse a ser holgazán o a merecer el título de haragán, sin embargo a nadie se le ocurre tildarnos de haraganes cuando por estar de vacaciones estamos ociosos. La diferencia proviene del carácter transitorio del verbo estar y del permanente del verbo ser.

Si se consultan otras acepciones, la palabra ocio se enriquece porque quiere decir descanso, entretenimiento y distracción del espíritu, idea con la que se une aquella que habla del ocio poético, para mencionar todas las tareas no obligatorias que se realizan por el mero placer de hacerlas. Ésta sería la acepción más adecuada para nuestro fin y la que completa el concepto de tiempo libre porque lo califica, al especificar que ocio sería la parte del tiempo libre que voluntariamente se usa en tareas que no repitan las del trabajo habitual. A ese tipo de ocio en lugar de llamarlo poético preferimos decirle ocio creativo.

De acuerdo con la opinión de Ortuño Martínez pensamos que los aludidos términos *loisir*, *leisure* o *lazer* son muchos más precisos que ocio, porque carecen de las connotaciones negativas que hemos señalado para este último. La son y Band-Bovy definen con muy pocas palabras a *leisure* diciendo que:

Es esencialmente el tiempo disponible del individuo cuando los aspectos de trabajo, sueño y otras necesidades básicas se han satisfecho ²⁵

Esta definición limita los alcances del término y lo hace igual a lo que comentamos sobre el tiempo libre. Una explicación más exacta se encuentra en el libro *blanco sobre el loisir, en Quebec*, que dice que el loisir es al mismo tiempo un escape, un medio para encontrar la libertad y la creatividad, un recurso para la formación permanente de la persona, un vehículo para fomentar el desarrollo social y cultural y finalmente un derecho de todo ciudadano. El concepto que maneja de loisir trasciende al de "tiempo disponible", porque agrega un elemento fundamental que es el de actividad, cuando dice:

Es el conjunto de actividades que se cumplen una vez terminados los periodos de trabajo cotidiano, semanal y anual. Estas actividades pueden ser tan diversas como el deporte, trabajos voluntarios en la casa, juegos, caminatas, excursiones, trabajos manuales, *hobbies*, ir al cine, militar políticamente, leer, tomar cursos nocturnos, y llevar a cabo las obligaciones

²⁵ Fred Lawson y Manuel Band Bovy, *Tourism and Recreation Development*, The Architectural Press, Londres, 1977, pág. 1.

sociales que resultan placenteras. En suma una mezcla muy heterogénea de acciones y tareas del cuerpo y de la mente, que son satisfactorias porque se pueden elegir libremente.²⁶

Resumiendo lo expresado hasta el momento, tiempo libre es un número de días o de horas disponibles para el ocio o el loisir. Ocio es una palabra que en nuestro idioma puede usarse peyorativamente, pero en su versión positiva significa lo mismo que loisir. Loisir, leisure o lazer por su parte, indican aquella fracción del tiempo libre que se usa para descansar el cuerpo y el espíritu de un modo activo. Ahora bien, como no siempre todo el tiempo libre se usa en beneficio del individuo, queda una parte no empleada a la que vamos a llamar tiempo desperdiciado. Relacionando estas últimas ideas con las expuestas en los párrafos anteriores se puede construir una nueva igualdad que completa el esquema de la figura 2.1:

TIEMPO LIBRE = OCIO CREATIVO O LOISIR + TIEMPO DESPERDICIADO

Como hemos visto en el capítulo anterior, la cantidad de tiempo libre fue variando de un modo oscilatorio a lo largo de la historia. A mediados del siglo pasado y al llegar a nuestro siglo, el concepto se explicita y se comienza a usar correctamente el término y a considerar sus implicancias sociales. Marie Lanfant menciona entre los precursores del estudio del tema a Claud Euri Saint-Simon, a Carlos Marx, P. Laforgue, Thorstein Veblen, que en 1899 escribe la primera obra analítica del tiempo libre titulada *The Theory of Leisure Class*.²⁷ Al entrar al siglo xx el hombre y específicamente los obreros se liberaron de muchas ataduras heredadas del pasado, disminuyendo notablemente, entre otras cosas, la carga de trabajo a que los llevó, como ya dijimos, la revolución industrial. De la jornada de trabajo, que a mediados del siglo xix alcanzaba hasta quince horas (62.5% del tiempo diario), con una semana laborable de siete días, sin excepción para los menores de edad ni las mujeres; en toda Europa se logró progresivamente que se reconociera a principios del siglo xx, el derecho al descanso dominical, la jornada de ocho horas, en 1918, el derecho a las vacaciones pagadas, en 1936 y en 1945, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la confirmación de que "toda persona tiene derecho al descanso y al ocio,

²⁶ Claude Charron, *On a un Monde a Recreer*, Gouvernement du Quebec, Quebec, 1979, pág. 23.

²⁷ Marie-Francoise Lanfant, *Les Theories du Loisir*, Presses Universitaires de France, París, 1972, págs. 33 a 54.

especialmente a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones pagadas".²⁸

Estas conquistas sociales llegaron con retraso a los países que hoy llamamos subdesarrollados, pero en el momento actual se puede decir que con pequeñas excepciones están contempladas en la legislación laboral de la mayor parte del mundo.

Cuando la ley sanciona un derecho, la sociedad materializa un anhelo, y está en condiciones de aspirar a otros logros superiores, apoyándose en la seguridad de las conquistas recientes. Pero, desafortunadamente, no siempre en el momento de aplicarse, la ley alcanza las metas que se propuso, lo que posterga la materialización de los deseos presentes. Pensando en estas circunstancias es que trataremos de comprobar qué pasa en la actualidad con el ocio, iniciando primero un análisis de la forma en que distribuye su tiempo el hombre urbano, para comentar luego cómo y quiénes aprovechan esos beneficios.

La elección del hombre urbano como sujeto de análisis, se fundamenta en el hecho de que el hombre rural, en los países subdesarrollados, vive conforme a pautas anteriores a la revolución industrial, no comprende con claridad la noción de ocio y no se rige tanto por el horario del reloj ni los tiempos del almanaque, sino como en el pasado por los ciclos día-noche, y a lo largo del año, por los cambios estacionales. Por el contrario en la ciudad es donde la civilización moderna se expresa con plenitud y el lugar donde el sistema de vida genera los problemas y otorga las compensaciones que caracterizan la segunda mitad del siglo xx.

Las distancias que separan la vida urbana de la rural son el agregado de múltiples factores positivos y negativos de uno u otro medio ambiente, que se traducen en una diferente valoración de las cosas apetecidas. Contra el uso del tiempo que hace el hombre del campo, está la distribución del mismo en el ambiente urbano, que se deriva del fenómeno de la concentración de una gran cantidad de personas en un espacio reducido (en algunas partes de las grandes capitales, la densidad neta asciende al increíble índice de 800 a 1 000 personas por hectárea).

Como la mayor parte de las ciudades Latinoamericanas y buena parte de las del resto del mundo, se organizan sobre el esquema de trazado en damero, al que no se incorporó la segunda red de autopistas, las calles resultan insuficientes para soportar el volumen del tránsito diario que por las mañanas concurre de la periferia al centro y por las tardes vuelve a saturar las vías de circulación en sentido contrario. El intenso tránsito urbano, más la centralización, la

²⁸ Jean Fourastie, *Ocio y turismo*, Biblioteca Salvat de Grandes Temas, Barcelona, 1973, pág. 70.

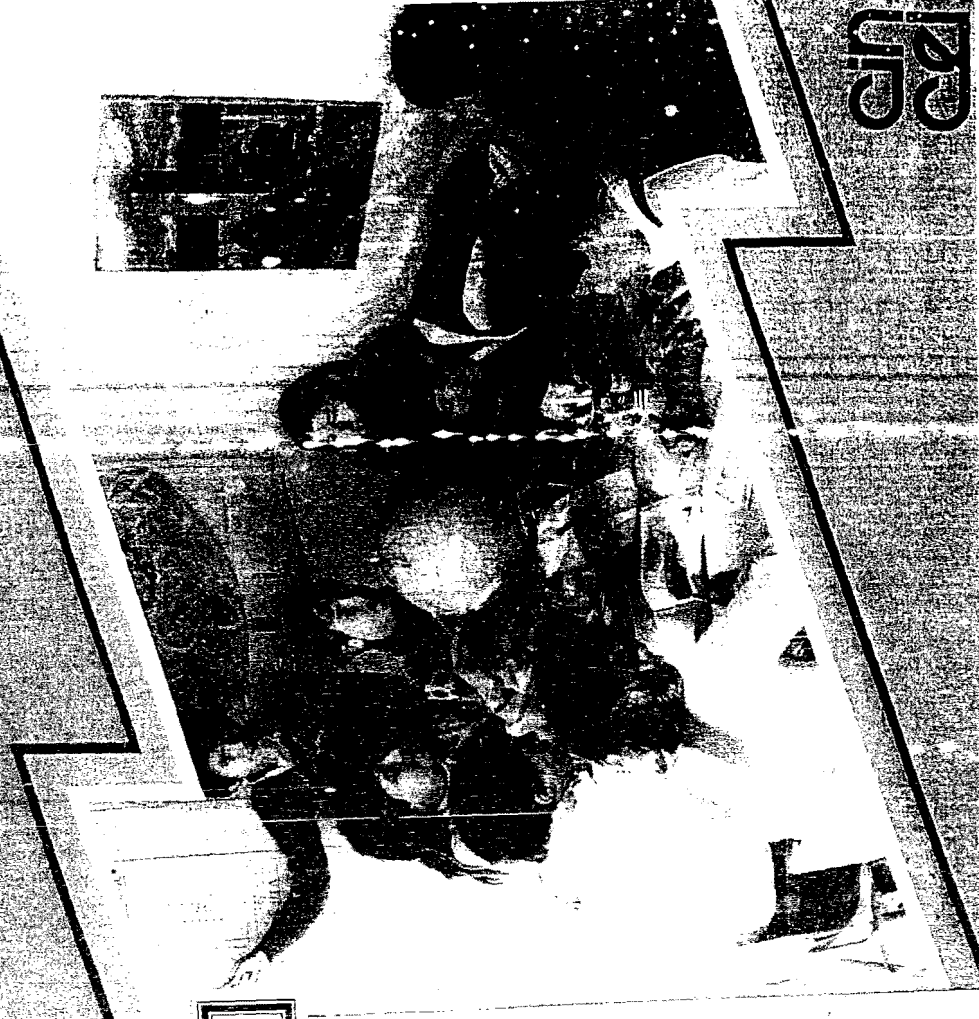
sincronización y la uniformización,²⁹ son algunos componentes que la civilización industrial implantó en los países no industrializados, casi exclusivamente en las grandes ciudades donde apoyándose en las teorías de Frederick Winslow Taylor buscó obtener mayor productividad de los sistemas de trabajo. Después de la revolución industrial el ambiente urbano, por un lado, experimentó una complicación de sus sistemas de vida, y por el otro los simplificó al estandarizarlos. Cada día millones de personas en el mundo (54% de la población total) se desplazan por las ciudades, respondiendo al imperativo de un esquema rígido de actividades en el que el factor dominante es el horario de trabajo. Ese acostumbramiento colectivo a una conducta regular se extiende hasta los días no laborables donde una rutina, ahora de uso del tiempo libre, es equivalente a la del trabajo. Las colas para volver a casa que de lunes a viernes se originan en el centro, son reemplazadas por otras, en las vías de acceso a la ciudad formadas por aquellos pocos (frente a la población total de la ciudad) que tuvieron la fortuna de poder pasar un día fuera del ambiente urbano. Mientras tanto otros, que son la mayoría, viven la triste experiencia de pasar un día sin trabajar ni hacer nada.

²⁹ Alvin Toffler, *La tercera ola*, Edivisión, México, D. F., 1981, capítulo 5, pág. 61 a 72.

EDUCACIÓN PARA EL OCIO

Actividades Escolares

Manuel Cuenca



UP
C

Cuenca Cabeza, Manuel (1983), "Tiempo libre y ocio", en
Educación para el ocio, Bogotá, Cíncel, pp. 13-22.

Tiempo libre y ocio

Distinción entre ambos conceptos

Antes de analizar ninguno de los aspectos relacionados con el tiempo libre o la didáctica del ocio, vale la pena que nos detengamos a reflexionar, aunque sea brevemente, sobre el significado y el alcance de estos términos. Resulta bastante usual la identificación ocio-tiempo libre, sin embargo, recogiendo las palabras de Sebastián de Grazia, el «tiempo libre se refiere a una forma concreta de calcular una determinada clase de tiempo; mientras el ocio es una forma de ser»¹.

El término «tiempo libre» es una expresión relativamente reciente. Su aparición está unida a una época y a unos países de industrialización avanzada. Se relaciona con la pérdida del «tiempo natural», sustituido por el tiempo del reloj y la realización de trabajos con los que difícilmente llega a identificarse la persona.

Erich Weber en su estudio sobre *El problema del tiempo libre*² recoge las distintas concepciones que se han aplicado al tiempo libre en las diferentes investigaciones. Este abanico de posibilidades abarca posturas como la de L. Heye y A. Sterheim, quienes consideran al tiempo libre como aquel que se encuentra entre los períodos fijos de trabajo asalariado; o la mantenida por L. Loeffler, que entiende por tiempo libre el que queda después del destinado a trabajar y a dormir.

Para autores como K. Kluth, el concepto de tiempo libre no comienza «hasta que no surge la posibilidad de construir un mundo polarmente opuesto al trabajo, un mundo con sus valores y exigencias propios, un mundo, por tanto, que no está orientado, como recreación o relajación o esparcimiento, al mundo del trabajo, sino que, centrado en sí mismo, exige actividades específicas»³.

Como se puede apreciar, la diferencia entre unas teorías y otras radica especialmente en el tratamiento del tiempo libre,

¹ GRAZIA, S.: *Tiempo, trabajo y ocio*. Tecnos, Madrid, 1966, pág. XIX.

² WEBER, E.: *El problema del tiempo libre*. Editora Nacional, Madrid, 1969.

³ Ver WEBER, E.: *Op. cit.*, págs. 9-10.

cc. Derándolo como producto «bruto» o «neto», diferenciándolo siempre del trabajo y, en algún caso, como ocurre con Kluth profundizando en la esencia del mismo. En general, y siguiendo a Erich Weber, se suele entender por tiempo libre aquellos periodos irrepetibles de la vida humana, con comienzo y fin, factibles de ser medidos con reloj, en los cuales el individuo se siente «libre». Libre en su doble aspecto de «libre de» y «libre para». Esto nos permite identificar el tiempo libre como aquel en que actuamos por nuestra propia voluntad, por nuestros impulsos y según nuestros deseos e inclinaciones. De ahí que tiempo libre pasa a ser, en muchas ocasiones, tiempo privado, opuesto al tiempo en servicio de los otros, propio del trabajo.

Según todo esto, puede observarse que suele ser bastante usual la oposición entre tiempo libre y trabajo. Conviene precisar que eso sólo sería correcto en el caso de trabajo no voluntario. El tiempo libre no excluye en ningún caso actividad o esfuerzo libremente realizado, ése es precisamente el sentido en que debe entenderse el estar «libre para» algo.

Y es, precisamente, en ese estar libre para algo donde comienza el sentido de la palabra ocio. El ocio se plantea ahora como un nuevo horizonte para el hombre, donde será posible encontrar un nuevo equilibrio con la naturaleza, con el antiguo ritmo de tiempo natural y con la propia vida. El ocio nos reconcilia con el antiguo dicho según el cual «las horas no cuentan si no son serenas», nos hace volver sobre nosotros mismos y sobre la vida en general.

Como se decía anteriormente, el término ocio suele usarse como sinónimo de tiempo libre. Esta identificación no es exacta. Aunque a primera vista parezca sorprendente, el ocio permite al hombre entablar relación con las cuestiones últimas e importantes de la existencia humana y con su propia trascendencia. Ortega y Gasset recuerda que los antiguos dividían la vida en dos zonas: el *otium* y el *negotium*. La primera estaba destinada a ocuparse de lo específicamente humano: mando, organización, trato social, ciencias y artes. El *negotium*, en cambio, indicaba el esfuerzo para satisfacer las necesidades elementales que luego harían posible el *otium*. El cambio de significado, de un *otium* con carácter positivo a un ocio identificado con la vagancia, tiene su origen en la sociedad industrial. Sin embargo, hoy día parece imponerse una reflexión sobre este concepto, con la intención de devolverle su significado primitivo, y se pretende que el tiempo libre se ocupe con

una actividad creadora de valores. En ese sentido ocurre que, desde un punto de vista económico, las naciones que han alcanzado un cierto desarrollo social, cultural y técnico llegan a sobrepasar en sus gastos de ocio incluso los gastos necesarios para la subsistencia.

La identificación del ocio con la vagancia es algo lejano al contenido de estos conceptos. Josef Pieper dice que «sólo puede haber ocio cuando el hombre se encuentra consigo mismo, cuando asiente a su auténtico ser» y, tras razonar la oposición existente entre pereza y ocio, como términos que se excluyen mutuamente, añade que «el ocio no se debe solamente a hechos externos como pausa en el trabajo, tiempo libre, fin de semana, permiso, vacaciones; el ocio es un estado del alma»⁴.

Pieper contrapone el ocio a tres aspectos fundamentales del trabajo: actividad, esfuerzo y función social. El ocio implica una cierta actitud de no hacer, de «íntima falta de ocupación»; de ahí que se pueda decir que el ocio está íntimamente relacionado con la percepción receptiva y con contemplativa del ser. El ocio lleva consigo un claro relajamiento, una actitud de abandono parecida a la del sueño. Dice Pieper: «El recreo confortante que nos procura la visión absorta de una rosa que se abre, de un niño que duerme, de un misterio divino, ¿no se asemeja al que conseguimos con un sueño profundo y tranquilo?»⁵.

Por otro lado el ocio posee una implicación de carácter festivo. Esto quiere decir que existe una clara diferencia entre ocio, es decir, quietud o sosiego y ocio, entendido como falta de actividad. El ocio implica afirmación porque «es fiesta»; «la fiesta es el origen, íntimo y fundamental, del ocio»⁶.

Pero el ocio se opone, además, al trabajo como función social. Frente a la pausa en el trabajo, que puede durar desde una hora, un fin de semana o un mes, y que sigue teniendo su razón de ser en el propio trabajo, la existencia del ocio no tiene nada que ver con el trabajo mismo. La finalidad del ocio no está ligada en forma alguna al descanso corporal o espiritual para reponer nuevas fuerzas cara al trabajo, sino que nos permite «establecer contacto con las virtudes sobrehumanas y vitalizadoras del ser»⁷.

El ocio, por tanto, permite trascender el terreno de lo estricto-

⁴ PIEPER, J.: *El ocio y la vida intelectual*. Rialp. Madrid, 1974, págs. 44-45.

⁵ *Ibidem*, págs. 46-47.

⁶ *Ibidem*, pág. 48.

⁷ *Ibidem*, pág. 50.

amente humano a través de ese abandono del que se ha hablado anteriormente y que, aunque no supone un esfuerzo deliberado, encierra la dificultad de unir lo humano y lo sobrehumano a la vez. No cabe duda de que la postura de Pieper nos ofrece una perspectiva profunda del ocio vinculada con su concepto primitivo. Sin embargo, otros autores prefieren detenerse en aspectos no tan filosóficos, aunque de no menor significación. Tal es el caso de los que consideran el ocio como cauce de expresión personal. Según ellos, el hombre antiguo se proyectaba en sus propios trabajos artesanales —tallaba, esculpía...—, y la llegada de la industrialización suprimió este cauce de expresión. En este sentido el ocio se presenta como una necesidad que permite al hombre moderno su realización personal.

Los sociólogos americanos, y especialmente G. Friedmann, han sido los primeros en analizar con detenimiento las distintas actividades y distracciones por las que el ocio, según ellos, se convierte en una «actividad libre y gratuita que aporta una satisfacción inmediata»⁸. Estas ocupaciones predilectas, que superan el concepto de juego y deporte, han pasado a denominarse hobbies. Su abanico de posibilidades es inmenso, de ahí que haya inducido a no pocas confusiones, pero todas tienen la característica común de ser ocupaciones diferentes a las laborales y de producir un goce desinteresado en la persona que las realiza. Domingo Volpi dice que, «en general, se consideran hobbies las formas de actividad inteligentes y capaces de suministrar al hombre nuevas habilidades y enriquecimientos intelectuales. Para ocupar el tiempo libre hay múltiples ocupaciones, pero han de decir algo a la mente y al corazón de quienes las practican»⁹.

Los hobbies, también llamados aficiones, son ocupaciones elegidas libremente sin afán de lucro y que producen satisfacción en quien las practica. Esta satisfacción se debe, precisamente, a su correspondencia con los intereses personales.

Aunque los hobbies no sean un remedio para todos los problemas que el tiempo libre plantea al hombre moderno, los tratadistas y pedagogos coinciden en la conveniencia de fomentarlos. Lennert decía que a las aficiones se les debe prestar ayuda al nacer, pero que luego deben crecer por sí mismas.

⁸ DUMAZEDIER, J.: *Hacia una civilización del ocio*. Estela, Barcelona, 1964, pág. 26.

⁹ VOLPI, D.: *Familia y tiempo libre*. Ediciones Paulinas, Madrid, 1971, pág. 56.

Ello quiere decir que padres y educadores no deben cuidar que, las auténticas aficiones, ni se pueden violentar, ni organizar. Se suele decir que son necesarias una serie de vivencias positivas a lo largo de los años, para que una afición se convierta en algo sólido y estable. Weber insiste en la importancia del estímulo de padres y educadores de cara a la creación de aficiones, aconsejando que se aprovechen todas las oportunidades partiendo de las propias asignaturas, de experiencias cercanas o de sencillas exposiciones.

Las funciones del ocio

Joffre Dumazedier, partiendo de una encuesta realizada en Francia, considera que son tres las funciones esenciales del ocio: descanso, diversión y desarrollo¹⁰. Como puede apreciarse, estas funciones guardan una relación directa con las cualidades apuntadas anteriormente por J. Pieper, si bien desde una perspectiva diferente.

Según Dumazedier, el ocio nos sirve de *descanso* y nos libera de la fatiga y el desgaste tanto físico como nervioso. Esta recuperación de equilibrio natural es más necesaria para las personas que llevan una vida cotidiana con mayor tensión. Esta necesidad parece más imperiosa en el caso de los ejecutivos y dirigentes. Las investigaciones sobre la relación entre ritmo de trabajo y ocio requieren, cada vez más, una mayor colaboración de médicos, sociólogos y psicólogos.

La actitud festiva implícita en el ocio está unida a su segunda función: la *diversión*. La diversión libera del aburrimiento y ofrece unos cauces de ruptura con el mundo cotidiano, lleno de normas y privaciones. Su efecto compensador se produce en el encuentro con una vida diferente a la de cada día, encuentro que, generalmente, va unido a un cambio de lugar y de ritmo. La diversión tiene además un campo de acción muy amplio, que va desde lo real a lo imaginario, pasando a veces por el mundo de las proyecciones de la persona.

Finalmente, el ocio como *desarrollo* de la personalidad guarda una cierta relación con lo mencionado respecto a la expresión personal, aunque quizá hay que entenderlo en una dimensión más amplia. La liberación de los automatismos de la vida diaria permite situar al individuo en una actitud más acti-

¹⁰ Ver DUMAZEDIER, J.: *Op. cit.*, págs. 28-30.

a la vez que participativa y desinteresada. En el momento actual, los medios de información (prensa, radio, cine...) nos permiten una mayor participación social y cultural. Todos ellos nos sitúan ante unas nuevas formas de aprendizaje que, al ser completamente voluntarias, tienen enorme interés para el desarrollo de la personalidad. Pero no podemos olvidar que, como decía Juan Ramón Jiménez, el ideal humano debe conjugar al hombre «culturado» con el hombre «cultivado» interiormente, a través de su propio esfuerzo. Cultura y «cultivo» aunados permiten al hombre desarrollar su potencial íntimo de hombre mejor, lo espiritual immanente a su ser, su inteligencia y su sensibilidad.

Dumazedier insiste en que las tres funciones analizadas aparecen íntimamente vinculadas, de manera que se suceden, coexisten o son simultáneas en cada situación de ocio. Partiendo de ellas, formula la siguiente definición de ocio: «El ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su voluntad de participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales»¹¹.

El nuevo ritmo de la vida moderna hace que estas tres funciones del ocio se hayan integrado totalmente a la vida familiar. El hogar se ve actualmente como lugar de reposo y de calma, en contraste con la actividad propia del trabajo. Eso es lo que nos hace buscar las condiciones óptimas de aire, sol, vistas, zonas verdes e aislamientos. Pero unida a esta faceta, se pretende que la casa familiar satisfaga el ansia de diversión de sus moradores. Además de las tradicionales fiestas familiares, como Navidad, santos o cumpleaños, el ajuar moderno ha introducido una serie de aparatos destinados a la distracción. De entre ellos, parece que el de mayor importancia, desde un punto de vista sociológico, es la televisión. Gran número de familias organiza su horario en función de este aparato.

La televisión, la radio, la prensa y, en muchas ocasiones, las tareas escolares de los hijos, llenan la mayor parte del posible ocio de la vida diaria. La familia tiene la oportunidad diaria de descansar, divertirse y desarrollarse (desde un punto de vista informativo-formativo). Y ante este nuevo panorama no cabe duda de que el ocio y su tratamiento tiene que verse como algo

¹¹ *Ibidem*, págs. 30-31.

importante dentro de la convivencia, la educación y la escala de valores de la familia moderna.

El tiempo libre y los niños

El tiempo libre, que es algo ajeno al niño pequeño, empieza a tomar importancia cuando éste entra en la edad escolar. Al principio no existe una clara diferenciación entre el trabajo obligatorio y el juego, pero a medida que inicia y avanza en la E.G.B., el niño va tomando una clara conciencia de esta diferencia y, al mismo tiempo, de lo que significa el tiempo libre. Para Enrich Weber, «conseguir tal diferenciación en la conciencia y en el comportamiento es una tarea central de la educación en esta etapa escolar». Este autor aboga igualmente porque se inicie, desde la niñez, una educación del tiempo libre que prepare para la vida futura, teniendo en cuenta que esta educación no debe convertirse en una mera ayuda para acomodarse a las circunstancias dadas, «sino como una solución —regida por normas— de los problemas planteados por sus circunstancias»¹².

El tiempo libre de los niños es aquel que queda después de sus obligaciones escolares y familiares. Es un tiempo que se llena genuinamente, por ellos mismos, con actividades libres y espontáneas que no son otra cosa que juegos, la actividad más natural del niño. Desgraciadamente los niños de la ciudad disfrutan de escaso tiempo libre y, normalmente, este tiempo se suele «malgastar» delante del televisor.

Sin embargo, es a través del juego donde el niño toma contacto con el mundo exterior y, sobre todo, adquiere la experiencia necesaria para enfrentarse a los demás y a las cosas. Es bastante usual que los padres tendamos a organizar el tiempo libre de nuestros hijos. Y no comprendemos por qué muchas veces se desinteresan ante determinados juguetes o no los usan para jugar. Pero, como dice Domingo Volpi, el problema es de otra índole. Se trata de «saber ofrecer a cada uno (con discreción, sin presiones, sin imposiciones) el modo y los medios para ocupar inteligentemente el propio tiempo libre, no sustituyéndolos en su elección, sino ayudando y favoreciendo sus inclinaciones y sus gustos»¹³.

¹² WEBER, E.: *Op. cit.*, págs. 85-86.

¹³ VOLPI, D.: *Op. cit.*, pág. 38.

lución al interrogante que el tiempo libre plantea en sí es muchas veces cuestión de concienciación de los valores, pero además atañe a factores externos como puede ser el clima o las condiciones ambientales. ¿Cómo es posible que uno se mueva con libertad en un apartamento pequeño lleno de objetos y muebles y donde tal vez no existe ni un solo espacio en el que pueda golpear, pintar o moverse con libertad?

El tiempo libre con sentido

Al hablar del significado general perceptivo que identifica a un tiempo libre como «sentido» con la facultad de los órganos sensitivos, no «sentido» se suele emplear dentro de contextos tales como «tener sentido para algo» o «el sentido de algo». En otros casos, además de sensibilidad, las expresiones hacen referencia a la salud mental, a plena conciencia de la persona. Dice Weber que «tiene sentido aquello que está integrado, que tiene un significado, un miembro constitutivo, en un todo de valor»¹⁴. Y E. Weber actualiza, refiriéndose al tiempo libre:

Un comportamiento de tiempo libre tiene sentido cuando realiza valores: valores útiles, que contribuyen constitutivamente a lograr valores en sí mismos, y que son legitimados por otros, o directamente valores de sentido, que son válidos por sí mismos¹⁵.

En relación a estos puntos el autor señala una serie de reflexiones. La primera de ellas es una concienciación de uno sobre su tiempo libre. No es indiferente hacer una distinción entre, el tiempo libre se puede pasar con sentido o sin él. Tomar conciencia de que lo importante del deporte no son los records, que un viaje no es mejor por una mayor distancia, que una colección es más importante por el número de objetos que por el precio, que un espectáculo es mejor por el número de espectadores. Mientras no nos concienciamos de la importancia de la alegría, del gozo interior, del placer de la actividad, del gusto de lo sencillo y de tantas cosas similares muchas veces tan lejanas a su valor monetario; mientras no nos concienciamos de todo ello, será difícil que comprenda-

mos y hagamos comprender lo que es el tiempo libre con sentido. Dice Weber:

Los precios que haya que pagar por los bienes, servicios y ofertas de diversión no deben ser considerados como la única escala de valores. Y, sobre todo, debería imponerse la idea de que tal escala de valores es incapaz de captar los valores humanos decisivos que deben ser hallados en el ámbito de lo espiritual¹⁶.

Este, precisamente, va a ser uno de los objetivos prioritarios de la pedagogía del tiempo libre: arrancar de los niños la posible mentalidad económica y materialista, propia del mundo moderno, y devolverlos a una actitud más espiritual, en la cual sean capaces de gozar de los juegos y de las aficiones auténticas lejos de la competitividad y de las consideraciones económicas en que nos debemos mover diariamente.

Por el contrario, una vida que no conoce ningún sentido es una vida vacía incapaz para el ocio y llena de aburrimiento. Recogiendo un pensamiento de Pascal: «Nada es más insopportable para el hombre que la inactividad total, que vivir sin pasiones, sin negocios, sin distracciones, sin una tarea. Entonces experimenta su nada, su abandono, su incapacidad, su dependencia, su impotencia, su vacío. Inmediatamente surgirán del fondo de su alma el aburrimiento y las tinieblas, la tristeza, el disgusto, el hastío, la desesperación»¹⁷.

Con relación al aburrimiento, se suele distinguir entre el aburrimiento objetivo y subjetivo. El primero muestra la insatisfacción ante una vivencia actual y es, por tanto, algo superficial y pasajero. Frente a él, el aburrimiento como estado de ánimo profundo revela la existencia de una crisis de valores y existencial: «Cuando se está convencido de la absurdidad de la existencia, el aburrimiento se convierte en el temple fundamental de la vida humana»¹⁸.

De ahí que, una adecuada pedagogía del tiempo libre, no se pueda entender si no se parte del mismo sujeto, de una individualización máxima. El tiempo libre puede y debe actuar como compensación y equilibrio frente a las insuficiencias, fracasos y debilidades a que estamos sometidos en la vida ordinaria. Y

¹⁴ *Ibidem*, pág. 199.

¹⁵ PASCAL: *Pensamientos*, n.º 131.

¹⁶ WEBER, E.: *Op. cit.*, pág. 207.

WEBER, E.: *Op. cit.* pág. 194.
ibid., pág. 195.

esta función compensadora ha de buscarse de un modo positivo, haciendo que el sujeto se sienta feliz practicando aquello que realmente le gusta. La educación para el tiempo libre creará situaciones donde sea posible tanto la acción como la contemplación. Situaciones que posibilitan la autodeterminación y el autodesarrollo, para que las cosas tengan «su sentido» y el educando ejercite su mundo de valores y su libertad.

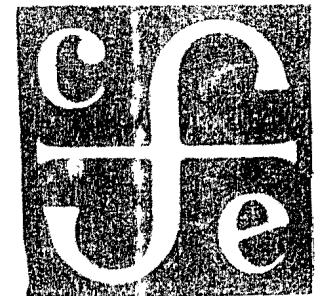
ARCHIVO DEL FONDO

37

Alternativas del ocio

EDMUNDO GONZÁLEZ LLACA

González Llaca, Edmundo (1975), "Historia del tiempo libre",
en *Alternativas del ocio*, México, FCE, pp. 22-42.



033

II. Historia del tiempo libre

La prehistoria

Las teorías más aceptadas acerca de la evolución de las especies coinciden al señalar que, gracias al trabajo, un ser desconocido ascendió paulatinamente en la escala animal hasta convertirse en humano. En un proceso de millones de años de duración, el marco creciente de sus necesidades vitales conduce a dicho ser a perfeccionar su organismo, a especializar cada uno de sus miembros. El trabajo deviene, así, un factor de progreso genético y social; es el medio por el cual el hombre intenta librarse de ataduras desventajosas con la naturaleza, dominar el ambiente y adquirir una mayor autonomía biológica.

Desde siempre, el trabajo es una actividad esencial. En una etapa de la prehistoria, suma, posiblemente, características diversas. En la modalidad de la caza, por ejemplo, puede tratarse de una empresa deportiva o religiosa o de un riesgo inevitable de supervivencia; estar llena de alegría o de angustia; ser divertida o desesperada. Pero en cualquier labor —sea la recolección de frutos, la caza, o la elaboración de instrumentos y artefactos— el hombre prehistórico ordena sus pensamientos, encamina su acción y establece sus compromisos sociales en razón de obtener mayores y mejores productos a cambio de un mínimo esfuerzo. De aquí que podamos establecer que el hombre, si bien evoluciona mediante el trabajo, evoluciona hacia el ocio.

En periodos privilegiados, de exuberancia vegetal y profusión de especies animales, el hombre pudo organizarse bajo formas propias de un comunismo primitivo. Con igualdad de obligaciones y derechos, los individuos participaban de todas las tareas del grupo a partir de una sencillísima división del trabajo: las actividades más rudas y peligrosas,

como la caza, correspondían a los varones adultos en plenitud de facultades; en tanto que las menos pesadas y de menores riesgos, como la preparación de los alimentos y la recolección de frutos, por cuestiones de edad y estado físico, se repartían entre las mujeres, los ancianos y los niños. Marcado en su carácter por el tipo de trabajo, el ocio debió ser una actividad también colectiva que, impregnada del espíritu de la lucha cotidiana por arrancarle sus bienes a la naturaleza, trazó los rasgos primeros de la religión y del arte.

En su contraofensiva, la naturaleza, al cambiar bruscamente, determina también bruscos cambios en el orden social. Alteraciones del clima y desequilibrios ecológicos provocan las grandes migraciones del hombre en busca de las regiones verdes y de las manadas. Continuamente los distintos grupos luchan entre sí. La supervivencia va con la victoria; la aniquilación, con la derrota. La implantación de la agricultura y la ganadería, de la alfarería y la metalurgia, modifican radicalmente el valor de las cosas y la estructura social. Ya no se mata al vencido, simplemente se le despoja de sus armas y se le “perdona” la vida a cambio de su trabajo; se le convierte en parte del botín, se cautiva su fuerza de producción; en él recae toda faena rutinaria y servil. Físicamente descargado del proceso productivo, el vencedor ya puede dedicarse a la especulación científica, a la creación artística, al negocio político; su vida se caracteriza por la exención de todo esfuerzo obligatorio y bajo.

La aparición de las primeras formas estatales, la aplicación de la propiedad a los bienes e instrumentos de producción, y la institucionalización de la esclavitud son —entre otros hechos— concomitantes de los nuevos sistemas de producción. El régimen de la esclavitud, ya entonces, permite diferenciar una clase propietaria y explotadora de otra desposeída y explotada (observemos el péndulo dialéctico de la lucha de clases). Paradójicamente la esclavitud, en canje por la muerte, significa en ese momento un progreso para la humanidad. Mas, si en algún punto pudiera considerarse declarada la lucha de cla-

ses, es en aquel en que, por una injusticia, el trabajo recayó en un grupo, mientras que el ocio correspondió a otro.

Egipto y Babilonia

Entre las altas culturas primarias, las de Egipto y Babilonia ilustran mejor la serie de mutaciones cualitativas advertida en el párrafo anterior. El florecimiento de la agricultura determina que sobre ésta se erija una nueva estructura social regida por prestaciones y cargas vecinales. Un sistema de riego por medio de canales y represas implica una organización técnica y burocrática que gravita sobre la economía campesina. La oportunidad en la siembra y la cosecha requiere del uso de calendarios e instrumentos de peso y medición, cuyo manejo y control son privilegio del grupo de científicos que, investidos de sacerdotes, interpretan los textos e influyen decisivamente en la sociedad al indicar el cómo y el cuándo de la explotación agrícola.

Los ciclos agrícolas señalan el descanso y el trabajo. Se labora con la naturaleza y se reposa con ella. Los campesinos trabajan de sol a sol durante la siembra y la cosecha; pero descansan en los períodos intermedios. Sólo la construcción de los grandes palacios, de los templos y las pirámides logra abolir el descanso. El hombre que con cantos inicia la faena agrícola, es el mismo que en silencio levanta las pirámides. El Estado se perfecciona como el instrumento del que una clase social se vale para explotar a otra y contribuye a mantener inmutable, durante siglos, una rígida estratificación social: a costillas del campesino se sostienen burócratas, sacerdotes y nobles. Extremos de explotación de la clase baja y de ociosidad de la clase alta acarrearán el desgaste interno de estas sociedades que, más tarde, habrá de propiciar el derrumbe de las mismas y su sometimiento a los pueblos vecinos.

Grecia

En Atenas, los ciudadanos eran auténticos nobles, y como tales no se ocupaban más que de la defensa y la admi-

nistración pública. Con su tiempo libre a disposición total de la República, velaban intelectual y corporalmente por los intereses de ésta, depositando toda tarea indigna en hombros de los esclavos. En Lacedemonia, las mujeres de los ciudadanos debían abstenerse incluso de hilar y tejer, para conservar su categoría. Sócrates ensaза el ocio como la más bella de las riquezas. Y Platón, en *La República*, manifiesta:

La naturaleza no hace zapatero ni herrero; semejantes ocupaciones degradan a la gente que las ejerce, viles mercenarios, miserables sin nombre que son excluidos de los derechos políticos por causa de su mismo estado. En cuanto a los comerciantes, acostumbrados a mentir y engañar, no se les sufrirá en la ciudad más que como un mal necesario. El ciudadano que se envilezca por el pequeño comercio será perseguido por ese delito. Si es convicto, será condenado a un año de prisión. La pena será doble a cada reincidencia.¹

En la Grecia del esplendor —la antigüedad clásica— los filósofos podían discutir de cualquier cosa, menos de la necesidad del tiempo libre, al que reconocían como primera condición para que el hombre alcanzara su dignidad, por lo que el tema resultaba del todo incontrovertible. En la vida cotidiana, esto trajo como consecuencia un desprecio absoluto por el trabajo obligado, el que por su propia naturaleza hubo de finalizar a cargo de aquellos a los cuales les era negado el ocio: los esclavos.

Herodoto, quien diera carácter científico a la historia, anotó esta observación:

No podría afirmar si a los griegos les viene de los egipcios su desprecio por el trabajo, porque encuentro el mismo desprecio entre los tracios, los escitas, los persas, los lidios; en una palabra, porque entre la mayor parte de los bárbaros, los que aprenden las artes mecánicas e incluso sus hijos son con-

¹ Platón. *La República*. Editorial Nacional. México, 1967; página 162 ss.

unos ciudadanos... Todos los
ados como príncipes, especial-

cio como el elemento más sig-
dadano, encuentra su sentido
libertad hacían los griegos has-
rdaderamente fecundo, en un
e se equilibraban las activida-
Para la realización de las pri-
uegos olímpicos en el año 884
o de las segundas derivó que
ela —*scholē*— signifique, ori-
En su *Metafísica*, Aristóteles
as nacieron en los países don-
ocio: "Egipto brindaba solaz
y ellos, en recompensa, inven-

arte y política formaban par-
fincada en el tiempo libre de
utilitario y degradante de los

los griegos la tradición del
crearon la palabra *otium* (de
—*otia*— ocio); destinado, por
negotium (negocio), para designar
io o contraria al placer. Cicero
monio del criterio que, en la
ecía acerca del tema:

orable puede salir de un nego-
el comercio puede producir de
e se llame negocio es indigno

El derecho a la pereza. Grijalbo,

Ética de nuestro tiempo. Imprenta
286.

de un hombre honrado... teniendo en cuenta que
los comerciantes no pueden ganar sin mentir; y ¿qué
hay de más vergonzoso que la mentira? Se debe,
pues, mirar como algo bajo y vil el oficio de todos
los que venden su pena y su industria; porque quien-
quiera que dé su trabajo por dinero se vende a sí
mismo y se coloca en el rango de los esclavos.⁴

Su desahogada situación financiera permitía al ciudada-
no romano distinguirse por el *otium cum dignitate*. Ce-
loso de su posición y prestigio, libremente elegía activida-
des propias de su rango, sin caer en labores rentables o
artes sórdidas. Por eso, cuando Bruto quiso indignar a la
ciudadanía, acusó al tirano Tarquino de haber hecho, de
ciudadanos libres, artesanos y albañiles. Titino Virgilio,
por su parte, no concebía el ocio sin su origen divino:
"Es un dios quien nos ha proporcionado este ocio".⁵

Este aprecio del ocio por parte de griegos y romanos,
tiene como correlación lógica un desprecio al trabajo, pa-
labra que en griego tiene la misma raíz de pena y que
en latín es sinónimo de suplicio. El verbo trabajar pro-
viene del latín vulgar *tripaliare*, que significa torturar con
un *tripalium*, instrumento compuesto por tres barrotes pun-
tiagudos sobre los que se ataba a la víctima para "conven-
cerla" de la alegría del trabajo y obligarla a guardar el
debido respeto por el lugar y las actividades que se le
asignaban en la sociedad.

A pesar de las coincidencias destacadas, entre el ocio
griego y el romano media la distancia que separa el Par-
tenón del Circo. Si en Grecia significaba deporte, juegos
mentales, estudio, creación científica y artística y, en fin,
equilibrio humano, en Roma hacía las veces de válvula
de escape para las presiones sociales. El ocio que faculta-
ba a los griegos para decidir los asuntos de la República,
era para los romanos el pan de la evasión, el entretenimi-
ento de la soldadesca y el freno de las masas desem-
pleadas.

Debe tenerse en cuenta que el ocio griego era un

⁴ Citado por Paul Lafargue: *Op. cit.*, p. 102.

⁵ *Ibidem.*, p. 103.

instrumento de realización personal y colectiva; que su carácter activo permitía la participación de todos los ciudadanos en la cosa pública y que consistía un seguro de vida para la libertad; en tanto que en Roma el ocio fue un recurso para mantener sometidas a las clases bajas y que, finalmente —arma de dos filos—, por su carácter pasivo, fue útil también para degradar a la clase dominante, ya que ésta no comprendió el valor trascendente del ocio y derivó hacia una ociosidad perniciosa.

La Biblia

Caracteres del ocio que son definitivos para la cultura occidental, tienen su origen en la Biblia. En el Génesis se relata:

Y rematada en el día sexto toda la obra que había hecho, descansó Dios el séptimo día de cuanto hiciera; y bendijo el día séptimo y lo santificó, porque en él descansó Dios de cuanto había creado y hecho.⁶

Si al dar lectura al pasaje anterior se tiene presente que, conforme a la concepción tomista de la esencia divina, Dios es todopoderoso e infinitamente perfecto, de manera que entre sus facultades cuentan la creación instantánea y la inmovilidad absoluta, se estará en condiciones de entender que el trabajo de Dios a lo largo de seis días y su descanso en el séptimo, demuestran que el autor del Génesis tuvo una intención educativa: acentuar principios normativos que puedan ser válidos para el hombre en su trabajo y en su ocio. La interpretación de Salvador Muñoz Iglesias, con un interés diferente, coincide en lo fundamental:

El hecho de presentar a Dios, a la manera humana, descansando el séptimo día de la creación (Gén 2,2), y la relación establecida por Ex 20,11 entre el "voluntario" descanso divino y el obligado descanso ritual de los hebreos el sábado, nos descubren la intención que tuvo sin duda la tradición sacerdotal al

⁶ Génesis 2, 2.

construir el esquema artificioso de la creación en seis días: fundamentar "con el ejemplo divino" la dignidad del trabajo en los seis días de la semana y la obligatoriedad ritual del descanso sabático. (...) Ello nos exime de cualquier intento de concordar el relato genésico con los datos de las ciencias sobre el origen del mundo. Resulta evidente que su intención no es afirmar que las cosas fueran creadas en los seis días ni por el orden con que aparecen creadas en el primer capítulo del Génesis. Su intención pedagógica fue muy otra. La descripción popular, y en forma concreta, de la creación, cumple en el relato sacerdotal una finalidad doble: intención "teológica" de enseñar que Dios es el creador de todo, y propósito "litúrgico" de inculcar el carácter sagrado y la obligatoriedad del descanso sabático.⁷

La lección, pues, es clara: el tiempo libre es una recompensa a la que sólo tienen derecho quienes han cumplido su trabajo.

Otro tanto resaltan los exégetas judíos: la importancia del tiempo libre, en el Génesis:

Una de las palabras más ilustres de la Biblia es la palabra *kadosh*, sagrado, palabra más representativa que ninguna otra del misterio y majestad de lo divino (...) La ilustre palabra *kadosh* es verdaderamente utilizada por vez primera en una ocasión única: en el libro del Génesis, al final de la historia de la creación. Cuán extremadamente significativo es el hecho de que se le aplique al tiempo: "Y bendijo Dios el 'día' séptimo y 'santificó'". No hay referencia alguna en el registro de la creación a ningún objeto en el espacio dotado con el atributo de la santidad (...) La santidad en el tiempo era lo primero, le seguía la santidad del hombre, y en último lugar, la santidad del espacio. El tiempo fue consagrado por Dios (...) La significación de *shabat* consiste más bien en la celebración del tiempo que en la del espacio. Durante seis días a la semana vivimos some-

⁷ Heschel, A. J.: *El Shabat y el hombre moderno*. Biblioteca del Hombre Contemporáneo. Paidós, Buenos Aires.

tidos a la tiranía de las cosas del espacio, en *shabat* tratamos de ponernos a tono con la santidad en el tiempo. Es el día en que somos llamados a participar en lo que hay de eterno en el tiempo, a pasar de los resultados de la creación al misterio de la creación, del mundo de la creación a la creación del mundo.⁸

Mucho se discute respecto al sentido que los textos religiosos atribuyen tanto al trabajo como al ocio. Por una parte se afirma que, habiendo sido creado Adán a imagen y semejanza de Dios en su inteligencia y poder, se hallaba en el paraíso terrenal para continuar la obra del creador. La original imitación de Dios, se entiende en el primer hombre como facultad creadora y poder sobre las cosas:

Y dio el hombre nombre a todos los ganados, y a todas las aves del cielo, y a todas las bestias del campo; pero entre todos ellos no había para el hombre "ayuda" semejante a él.⁹

Se trataba de que el hombre participara de la "casualidad" divina, de que sintiera suya la obra del mundo. Todo se mantenía impregnado de tal ánimo, de manera que incluso la creación de Eva tuvo el valor —además— de ayuda laboral.

¿Cómo es, entonces, que al expulsar Yavhé del paraíso a la primera pareja, a él lo castigara con el trabajo? ¿cómo es que el trabajo, de privilegiada contribución humana a la creación divina, pudo transformarse en martirio?

Al hombre dijo: Por haber escuchado a tu mujer, comiendo del árbol de que te prohibí comer, diciéndote no comas de él: por ti será maldita la tierra; con "trabajo" (¹⁰) comerás de ella todo el tiempo de tu vida; te dará espinas y abrojos y comerás de las hierbas del campo. Con el sudor de tu rostro comerás el

⁸ Muñoz Iglesias, Salvador: *Los seis días de la creación; la respuesta está en la Biblia*. Biblioteca de Autores Cristianos. Minión, S. A. España, 1969, Tomo I, p. 4.

⁹ Génesis 2, 20.

¹⁰ "Con dolor", en la versión de Reina y Valera, de 1960. El uso diferenciado, en tantas ocasiones, de uno y otro término, nos aproxima al verdadero sentido que los distintos pueblos han dado al trabajo.

pan hasta que vuelvas a la tierra, pues de ella has sido tomado; ya que polvo eres, y al polvo volverás.^{10 bis}

El escritor católico José María Pemán nos ayuda a encontrar la respuesta:

Nuestro Adán, que había de sorprenderse luego de su desnudez, se sorprendería, mirándose al río, de su belleza, sin espectadores ni críticos. Tendría algo de jornalero atlético. "Trabajaría para mejorar el paraíso *exhilaratio voluntatis*, es decir, con sentido deportivo. Su trabajo tenía que completar la creación. Luego, con la caída, tomó sentido punitivo". "Ganarás el pan con el sudor de tu frente". Acaso más tarde, con la pertinacia pecadora los hijos de Adán sudan vergonzosamente con el cuerpo todo.¹¹

En su inteligencia suma, el Dios bíblico se muestra sublimemente sádico, sutil y agudo en la venganza, refinadamente cruel: no releva al hombre de la actividad material de la creación, le basta sólo con despojarlo del placer de hacer las cosas. En desgracia, como en gracia de Dios, el hombre sigue haciendo lo mismo; únicamente que contra su voluntad y sin su gusto.

En el paraíso no podía haber una división propiamente dicha entre el trabajo y el ocio; fuera de él, ya sin la bendición divina, ambas nociones se desarrollan en sentidos opuestos. Tal vez la diferencia específica que, en última instancia, nos permita distinguir cuándo una actividad es trabajo y cuándo esa misma es ocio, resida en la subjetividad del placer con que se acometa o el dolor con que se soporte.

Por la otra parte, en atención a un criterio más simplista, al interpretar el Antiguo Testamento se sostiene que, en el paraíso terrenal, la norma establecida inicialmente era el ocio, y que ésta fue sustituida por la del trabajo a partir de la caída de Adán, con el carácter de maldición divina.

Poco es lo que se puede agregar. La Biblia es un texto

^{10 bis} Génesis 3, 17, 18, 19.

¹¹ Pemán, José María, *et al.* *La Biblia*. Biblioteca de Autores Cristianos. Minión, S. A. España, 1971, p. 2

que a lo largo de los siglos ha conservado el mérito de que distintas y aun opuestas tendencias hayan creído encontrar legitimidad histórica en sus páginas. A su leal saber y entender los pueblos han interpretado su escritura, y a partir de ésta han forjado nuevas leyendas. De otra manera, no tan bien intencionada y sana, en distintas épocas, las clases dominantes han maniobrado de manera que en el ánimo de las clases dominadas quede la explotación, bien como una maldición divina que por su origen debe sobre llevarse resignadamente con carácter de definitividad, o bien como una penitencia cuya observancia valdrá la expiación, ante los ojos de Dios, por un pecado de la especie humana que, curiosamente, deberá saldar en su mayor parte la clase trabajadora.

En pos del tema, a lo largo de las páginas bíblicas encontramos tantas acepciones cuantos gustos podrían requerirlas. Una constante se mantiene que se ha de observar, también, en toda la cultura de Occidente hasta nuestros días: se santifica el ocio y se condena la ociosidad.

De Cristo no se conoce alguna referencia expresa sobre el ocio; pero *a contrario sensu* podemos deducir su postura de una de sus observaciones, recogida por Lucas, en torno a los afanes desorbitados de este mundo:

Mirad los lirios del campo, que no trabajan ni hilan, y sin embargo os digo que Salomón con toda su gloria, jamás ha estado vestido tan brillantemente.¹²

La Edad Media

El estudio del tiempo libre no escapa a los principios del materialismo histórico, de esta forma el contenido del ocio de los pueblos no será sino reflejo de los modos de producción existentes.

La Edad Media conoce dos grandes poderes: la Iglesia católica y el Estado feudal. Herederos, cada uno a su manera, del imperio romano de Occidente, en lucha por la hegemonía o en contubernio, ambos marcan su huella, imponen el estilo de vida. El centro de la riqueza se lo-

¹² Lucas, 12, 16.

caliza en la posesión y explotación de la tierra. La vida se organiza en torno a los castillos y la agricultura es la actividad económica esencial.

La esclavitud ha sido formalmente abolida; pero no las condiciones económicas que de hecho la provocan y consienten. El hombre del campo busca protegerse del ataque de los bárbaros y adquirir cierta seguridad tras las murallas del feudo; sus relaciones con el señor feudal revisten un carácter contractual, pero la desigualdad entre ambas partes determina una desventaja permanente para el campesino, el cual se "endroga" de por vida y compromete en el pago a sus descendientes, creando así una dependencia secular. El campesino no es esclavo de nacimiento, mas su existencia se reduce a un bien accesorio de la tierra, cuya suerte ha de acompañar en toda clase de transacciones que se operen sobre la misma. Se trata pues de un siervo de la gleba.

Hacia su señor, el campesino está obligado a entregar una fuerte participación sobre el producto de la tierra, a rendir determinados servicios personales; a pagar tributos en dinero y en especie por el uso del molino o de cualquier otro instrumento de elaboración y aun de obras de público destino. El señor fija arbitrariamente el monto de las prestaciones y sus intereses, y ejerce privilegios y derechos sobre los siervos: sin su sello ningún pasaporte es válido, fija el precio a los productos y monopoliza su comercio; juzga y castiga; dispone de las primicias amorosas de las doncellas; resulta en fin —conforme al dicho acuñado en su época—, "dueño de vidas y haciendas".

En la Edad Media, el tiempo libre está marcado esencialmente por el carácter agrícola del trabajo y por el poder eclesiástico, dentro del ámbito propio de cada clase social.

El campesino habita en el centro de sus operaciones; no puede darse el lujo de mantener brazos ociosos; en compañía de los suyos sobrelleva la jornada y disfruta el descanso; de tal manera influye el trabajo en su vida, que la esfera laboral se funde con la familia. El empleo del tiempo se rige por los ritmos biológicos. El ciclo agrícola ordena.

¹³ Pemán, José María, *et al*, *op. cit.*, p. 15.

trabajo y descanso en períodos consecuentes.¹³ El tiempo libre varía conforme las estaciones del año y las distintas fases laborales se suceden. La música y la danza populares integran el contenido del ocio; tienen por temas las diferentes tareas y la llegada de las estaciones. El trabajo colectivo impone diversiones y descansos de la misma índole. Durante la recolección, por ejemplo, hombres y mujeres conversan animadamente o cantan, y a su conclusión la cosecha siempre es motivo de fiesta. Todas las actividades folklóricas se encuadran en el género de vida. Las celebraciones se llevan una alta inversión de alegría; el granero, la plaza o el mismo campo son el centro de la reunión; con todo, la contribución más alta la da la tierra: las flores, las viandas, el vino.

Las ocupaciones centrales del señor feudal consistían en administrar su hacienda, en gobernar a sus siervos bajo el temor de Dios y de su espada, y en participar en cosas de la guerra y la política. Fama es, no obstante, que, tras la sombra de sus murallas, bajo la seguridad de sus castillos, en medio de su abundancia, el señor de horca y cuchillo tenía por su peor enemigo el aburrimiento. Príncipes hubo que mató el enfado, y duques, condes y marqueses que un día sin más se tiraron a esperar la muerte. Sublimes frustraciones, excepciones legendarias o truco pedagógico para mediatizar siervos, lo cierto es que aquellos que no alcanzaron a morir de enfado, de sus pocas y obligadas tareas desprendieron otras que, sencillas en su fin complicaron en la rutina y simples en su motivación dificultaron en el cumplimiento. Michel Massian, un estudioso del tema, nos facilita una lista de las quince actividades que llenaban el ocio de los señores feudales:

1a., competir en los torneos; 2a., salir de cacería; 3a., practicar la pesca en aguas dulces o saladas; 4a., pasear; 5a., durante el invierno, calentarse a la chimenea; 6a., en el verano, refrescarse en el huerto; 7a., acoger a los juglares de paso; 8a., aprender o enseñar la esgrima; 9a., organizar peleas de animales; 10a., jugar ajedrez o dados; 11a., comer y beber; 12a., recibir invitados; 13a., cortejar doncellas; 14a., hacerse

sangrías con sanguijuelas, y 15a., mirar por la ventana.¹⁴

Como podrá observarse, todas tienen un carácter derivado de las funciones políticas y económicas de los feudales; aun aquellas que por hoy parecemos comunes a todos y desprovistas de ingenio o diversión nos mueven a risa. Los torneos, por ejemplo, eran competencias entre caballeros, que abonaban prestigio social a los participantes, quienes demostraban así su aptitud para la guerra y su inclinación por alguna dama; pero servían también como un instrumento de propaganda política, pues se permitía la asistencia del pueblo a fin de convencerlo, por un lado, de que frente al arte guerrero de sus amos cualquier acto insurgente estaría condenado al fracaso y, por otro lado, de inspirarles la seguridad suficiente bajo el brazo armado de sus señores, para seguir trabajando sin el temor al abuso de otras fuerzas políticas y militares.

El carácter autárquico del feudalismo imponía, en los tiempos muertos que mediaban entre los cinco ciclos agrícolas, la práctica de oficios derivados de las labores primarias. La ganadería auspició el hilado de la lana, la talabartería y la zapatería; la agricultura hizo otro tanto por la cestería, la carpintería y la alfarería. El descubrimiento de una vocación y el desarrollo inicial de ciudades como París, permiten la composición de corporaciones o cofradías de obreros libres, que bajo el patrocinio de un santo protegen su mercado, establecen las normas de calidad de sus productos y la tabla de precios, y convienen en fijar su jerarquía interna y su código de conducta. Entre los extremos de la riqueza feudal y la miseria de los siervos, aquellos trabajadores fueron los privilegiados del sistema: gustosos del bien hacer, no padecían la premura del tiempo; lejos del prurito de la eficiencia, el obrero tenía una idea integral, una visión completa de su obra; conciliaba en su quehacer el gusto y la necesidad.

El rígido escalafón de los oficios que tras años de en-

¹⁴ Massian, Michel: *La Caballería*, Argos, Barcelona, 1974, p. 64.

señanza permitía al aprendiz alcanzar la oficialía y mucho más tarde ascender a maestro, produjo un nuevo tipo de hombre confiado en sus propios recursos para el éxito social, en vez de ver determinado su lugar en la comunidad por la calidad plebeya o noble de su estirpe. Ese hombre, hecho a sí mismo, conformó una nueva filosofía, el individualismo, y dio origen a una tercera clase social, síntesis de las anteriores, la burguesía.

A todo lo largo de la Edad Media, la Iglesia impone su autoridad, sujeta las actividades masivas a sus intereses, elimina el margen de elección personal; a los ocios obligados entre siembra y cosecha, por ejemplo, agrega días de guardar, toma bajo su control las actividades religiosas de las cofradías, y fija los domingos y días de fiesta como interrupciones obligadas del trabajo. Su injerencia cubre la vida cotidiana (imponer ayunos, prohíbe determinados platillos, dicta normas en el vestir, etc.) y alcanza aun la esfera íntima de los cónyuges (limita las relaciones sexuales dentro del matrimonio exclusivamente a la procreación, condena la desnudez, etc.)

Como de una u otra manera, tanta continencia afecta a siervos y señores, las fiestas de Carnaval (del Día de Reyes al Miércoles de Ceniza) constituyen una válvula de escape, ante la excesiva represión moral de la Iglesia. El Carnaval era un rompimiento temporal del orden absoluto del sistema; jerarquías, privilegios y prohibiciones desaparecían al influjo de un ánimo de liberación e igualdad, y los gestos acentuados de las máscaras mostraban el verdadero rostro de las pasiones del alma humana.

En la Edad Media, los rasgos generales del ocio son: un reflejo del trabajo, el carácter religioso y un importante papel en la propaganda política y en la evasión moral.

Del ocio medieval puede decirse que encuentra entre los campesinos su sentido en las manifestaciones colectivas que eran, por necesidad, de solidaridad social, como entre los señores feudales, se ve regido por un sentido del honor, muy peculiar de su desahogo económico. Sin embargo, ya tanizadas por la historia, las aportaciones de una y otra clase forman un capital cultural que las generaciones pre-

sentes disfrutaban. Del ocio bucólico de los siervos, de los bailes evolucionados intercalados con cantos, nace la ópera; y el gusto y la habilidad feudal por las cosas de la guerra y la política, originan el deporte intelectual del ajedrez, la más alta aportación de la "ociosa" inteligencia medieval, y ocupación que hoy llena la mayor parte del tiempo libre entre los descendientes de aquellos siervos de la gleba. Pero quizás la aportación más importante de la Edad Media es la que dió el tiempo libre de sus incipientes burgueses: de aquella disciplina que fuera en su primera instancia una ambición de superación material, derivó la voluntad de conocimiento, de estudio, que tras un insano oscurantismo de siglos dio lugar a un segundo alumbramiento de la cultura europea: el Renacimiento.

La Edad Moderna

La Edad Media se significa por un serio deterioro de la autoridad de la Iglesia en beneficio del fortalecimiento del Estado monárquico. Si bien la tierra mantiene su preponderancia en la generación de riqueza, el dinero, la industria y, sobre todo, el comercio, adquieren la importancia suficiente para la consolidación de la burguesía. Quebrantado el orden medieval, desprestigiadas sus instituciones, los viejos valores son remplazados; con las nuevas ciudades florece el espíritu burgués que, fomentado por la monarquía, desplaza el espíritu caballeresco y arroja la férrea tutela eclesiástica, con lo cual transforma las relaciones de poder.

La burguesía opone su concepción dinámica de la vida al ocio y al romanticismo de las castas feudales. El tiempo libre adquiere el carácter de excepcional. Ahora es el ocio el que tiene un sentido peyorativo: degrada y envilece; sólo el trabajo y los negocios son nobles y permiten la realización humana. La conducta que había permitido la superación y consolidación de la burguesía, no podía menos que ser encubierta por ésta en la categoría de la norma moral.

Desde las primitivas comunidades organizadas por prime-

ra vez en torno a un concepto de propiedad y a una noción de Estado, hasta el Medievo, el trabajo había mantenido su carácter punitivo. Para el pensamiento burgués, el trabajo conserva tal peculiaridad, pero disminuida al lado de su calidad expiatoria; es decir, que el trabajo es visto como un medio de dignificación, como un valor religioso de purificación. La mística del trabajo impuesto por los burgueses es sancionada por la reforma protestante de Lutero. A la idea de la religión católica de que hacer fortuna es un pecado, el puritanismo opone la exaltación del trabajo y el comercio.

En consecuencia, el tiempo libre se ve restringido, pero no aniquilado. Hasta su reducto llega el ideal burgués. Fiel constancia de ello nos entrega el teatro pagano de la época, en el cual el romanticismo y religiosidad de la nobleza son sustituidos por la alegría de vivir, el desparpajo y hasta por la truhanería.

Trátase el Renacimiento, más que nada, de una revolución intelectual; en cierto modo, de una rebelión de las ciudades contra el orden feudal, de un movimiento auspiciado por las tendencias monárquicas de hegemonía. El proyecto inicial de hacer renacer las culturas clásicas, de reimplantar los modelos grecorromanos, se ve enriquecido con las aportaciones de cada pueblo y, en cierta forma, permite retomar el alto sentido de la realización humana que contenía el ocio griego. Pero si el ocio resulta opuesto a la virtud religiosa del trabajo, es afín, en cambio, a la nueva filosofía que desplaza a Dios del centro de la existencia para sustituirlo con el hombre. Para el humanismo la razón de toda razón justa, la medida de las cosas, el principio y fin de todo es el hombre.

Mas el humanismo renacentista, que tiene al hombre por eje de las especulaciones filosóficas, que lo toma como modelo para sus artistas, está aún lejos de pretender colocarlo en condiciones de una mayor justicia. Con la novedad del estamento social de la burguesía, en poco o nada muda la relación social de propiedad. El cambio observado en el artesanado, en las profesiones liberales, en el comercio, revalúan en cuaderno por separado los métodos del

trabajo: pero bajo los nuevos estados monárquicos, los burgueses repiten el papel de los libertos bajo la Roma esclavista: su habilidad en un arte u oficio sin abrirles las puertas de la clase superior, es la garantía de que no recaerán en su antigua condición de dependencia absoluta. En un medio en que se puede perder la libertad por deudas, el ocio es un riesgo y el trabajo tiene que ser una constante. Por muy elocuente que sea la mística del trabajo, quien lo conlleva diariamente no deja de pensar en el ocio como algo inherente a la dignidad humana.

Si por algo adquiere un valor propio la Edad Moderna es por el Renacimiento, y si por algo el Renacimiento trasciende la mera formalidad valorativa en que se pretende contener su arte, es por su aportación del pensamiento humanista. El pensamiento humanista permite a Tomás Moro, en 1516, describir en su *Utopía* una jornada que no excede de las 6 horas, y que Campanella, en *La ciudad del Sol*, en 1623, proponga la jornada de 4 horas, para dedicar el resto del día a la escritura, a la lectura, al relato de historias, a la amigable discusión, al paseo, en una palabra, "a ejercer alternadamente el cuerpo y la inteligencia sin experimentar un momento de aburrimiento".¹⁵

La Edad Moderna es un largo intermedio entre el feudalismo y el industrialismo; un lento desplazamiento de la tierra hacia la fábrica como centro principal de generación de la riqueza; un periodo en que gran parte de la autoridad se transporta del señor feudal y de la Iglesia hacia la monarquía. La Edad Moderna es un lapso de gestación. Gestación de la Revolución francesa, de la industrial, y del pensamiento utópico y científico del siglo XIX.

La Edad Contemporánea

(*Revolución industrial*). Si el trabajo individual, en ciertas condiciones sociales, había permitido la creación de una nueva clase social, la liberación del antiguo siervo, el progreso del individuo, en otras, había de significar la explotación del proletariado.

¹⁵ Citado por Roger H. Guerrand: *La Conquête des Vacances*. Editions Ouvrières, France, 1963, p. 16.

El pensamiento burgués desarrolla paralelamente dos tendencias: el liberalismo humanista y el mercantilismo. A fines del siglo xviii, el liberalismo francés formula los derechos universales del hombre y del ciudadano; pero no los instrumentos de manera de garantizar su vigencia efectiva, ya que deja incólume la estructura económica en que más tarde habría de sustentarse el cambio en las relaciones de producción conocido como la Revolución industrial. Así, la amplitud filosófica de los principios devino, en la práctica, en el mercantilismo de los derechos. El trabajo adquirió el carácter de mercancía; el hombre, el de objeto. El maquinismo que abstractamente aspiraba a liberar al hombre del esfuerzo, acabó por sujetarlo, por corromperlo, por venderlo.

Con la Revolución industrial la humanidad conoce su mayor distanciamiento del orden de la naturaleza, y de ser sujeto de la producción se convierte en objeto de la economía; se invierte el orden de dependencia entre el sujeto consumidor y el objeto satisfactor, de manera que, a su vez, el consumidor resulta el satisfactor de un sistema económico determinado.

La fuerza laboral es contratada libremente, pero la desigualdad entre las clases sociales, ahondada por las condiciones del mercado capitalista, extrema la miseria del proletariado, las posibilidades ofrecidas por la filosofía se las niega la realidad económica. Hasta el tiempo libre deja de ser motivo de alegría:

...si la compañía suspende labores el día de fiesta, ello significa la pérdida del jornal para los trabajadores; si la compañía abre sus puertas en día de fiesta, esto significa que el trabajador recibirá su jornal, pero sacrificará su ocio y el de su familia.¹⁶

El obrero Barlin, cinco años antes de la Comuna de París, afirmaba:

Una reducción del trabajo es necesaria para el re-

¹⁶ *Noticiero Obrero Norteamericano*, Órgano de la AFL-CIO, Washington, 15 de marzo de 1973.

poso del cuerpo, pero el espíritu y el corazón tienen necesidad de eso sobre todo. La instrucción es imposible por el empleo de nuestra jornada. El tiempo libre tendría sus encantos y su potencia moralizadora. El tiempo libre del padre de familia, las alegrías del interior nos son imposibles y desconocidas. El taller absorbe nuestras fuerzas y todas nuestras horas.¹⁷

A la oligarquía feudal, pues, sustituyó una oligarquía burguesa con nuevas formas de enajenación sobre el proletariado, derivadas de un trabajo realizado en las peores condiciones, tanto físicas como mentales. La concentración urbana permitía una toma de conciencia de las clases desposeídas. "El tiempo libre —dice Hourdin— aparecerá como una conquista brutal y reglamentada, adquirida contra el reloj del empresario burgués."¹⁸

El tiempo libre y el aumento de salarios se convierten en banderas del movimiento obrero mundial. La primera conquista que se señala por alcanzar es una ley que limita en 12 horas la jornada industrial de trabajo.

La enajenación progresiva del trabajo conduce a una presión continua de las organizaciones obreras en favor de mayor tiempo libre; la manifestación de los obreros norteamericanos del 10. de mayo de 1906, en la que se reclaman 8 horas de trabajo, 8 de descanso y 8 de educación, es adoptada por sus compañeros de todo el mundo.

Proudhon habla de sus posibilidades en la creación de composiciones libres; Comte lo señala como un medio para desarrollar la astronomía popular; Engels lo exige para que quede tiempo suficiente para participar en los asuntos generales de la sociedad y, finalmente, Marx hace un análisis de estas dos reivindicaciones: salarios y tiempo libre. Inclínandose por la segunda como una eficaz forma de liberación, y al advertir que los empresarios recuperan lo que ceden al obrero en el aumento de los productos de

¹⁷ Dumazedier, Joffre: *Vers une civilisation du loisir?* Op. cit., p. 46.

¹⁸ Hourdin, Georges: *Une Civilisation les loisirs*, Calmann, Levy, 1961, France, p. 23.

consumo, rechaza el espejismo del aumento de salarios. Dice el propio Marx:

Pues en cuanto el trabajo se distribuye, cada hombre tiene una esfera particular y exclusiva de la que no puede escapar —es cazador, pescador, pastor o crítico—, y debe seguir siéndolo si no quiere perder su medio de vida; mientras que en una sociedad comunista, donde nadie tiene una esfera exclusiva de actividad sino que cada uno puede perfeccionarse en la rama que desee, la sociedad regula la producción general y hace así posible que cada uno haga una cosa hoy y otra mañana; cazar a la mañana, pescar a la tarde, criticar después de la cena como a mí me gusta, sin convertirse jamás en cazador, pescador, pastor o crítico.¹⁹

Marx, en su sociedad ideal, nos propone el regreso definitivo al tiempo libre de los griegos como mayor fuente de felicidad; pero con el mérito histórico de que esta nueva civilización, a diferencia de la griega, no fincará la dicha de los menos en la esclavitud de los más.

¹⁹ Citado por David Riesmann: *La muchedumbre solitaria*. Paidós, Buenos Aires, 1971, p. 349.

INTRODUCCIÓN a la Programación de la RECREACIÓN

LUPE AGUILAR CORTEZ

ELENA PAZ MORALES

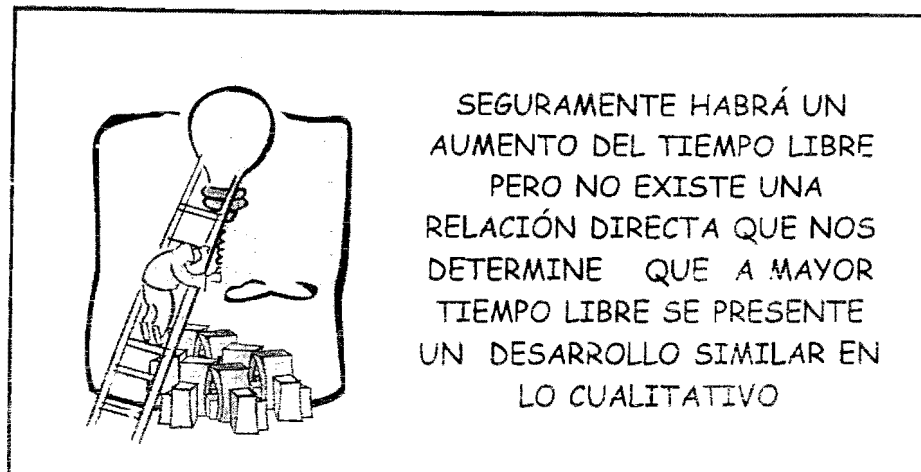
MÉXICO, 2002

Aguilar Cortez, Lupe y Elena Paz Morales (2002), *Introducción a la programación de la recreación*. México, Universidad YMCA, pp.16-17 y 36-39.

DEFINIENDO LA RECREACION

El termino recreación viene del latin recreatio y desde la perspectiva histórica al definir la recreación ha sido considerada como una actividad que renueva al individuo del trabajo, esto tiene varias limitaciones una es que los individuos no ven a la recreación como un elemento relacionado con el trabajo.

Imaginar el futuro del tiempo libre desde el punto de vista cuantitativo, no es difícil, podrá crecer, así como su número de beneficiarios, el problema es definir sus contenidos desde el punto de vista cualitativo.



EL DESARROLLO CUALITATIVO DEL CONTENIDO DEL TIEMPO LIBRE, UNA PREOCUPACIÓN

El objetivo general de la política social del gobierno consiste en propiciar y extender las oportunidades de superación individual y comunitaria tanto en la vida material como en la cultural, bajo los principios de equidad, justicia y el pleno ejercicio de los derechos y garantías individuales.

La política social de los países desarrollados a este respecto se basa en cuatro elementos:

- MENOR TIEMPO DE TRABAJO
- MAYORES INGRESOS REALES
- MAYOR ESTANDAR DE VIDA
- MAYORES POSIBILIDADES CULTURALES A DISPOSICIÓN DE LA POBLACIÓN

Sin embargo en América Latina aun cuando el incremento de la población se estima que será en la ciudad de México hasta de 31 millones de personas, en Sao Pablo de 25.8 millones, la de Río de Janeiro a 19 millones, la de Buenos Aires

a 12.1 millones y la de Bogotá a 11.7 millones, no se vislumbra una mejora sustantiva en el estándar de vida y de las posibilidades culturales para la población.

La Recreación está considerada como uno de los elementos para elevar la calidad de vida de los ciudadanos.



No obstante aún cuando se considera a la recreación como un elemento en la calidad de vida, pocos gobiernos en países en vías de desarrollo dan poco o nula consideración a su estudio, promoción y programación.

Para la administración de los servicios para el tiempo libre existen organizaciones, la Asociación Nacional de Parques y Recreación (por sus siglas en inglés: National Parks and Recreation Association, NPRA), reconoce los siguientes tipos de organización.

CAPITULO III

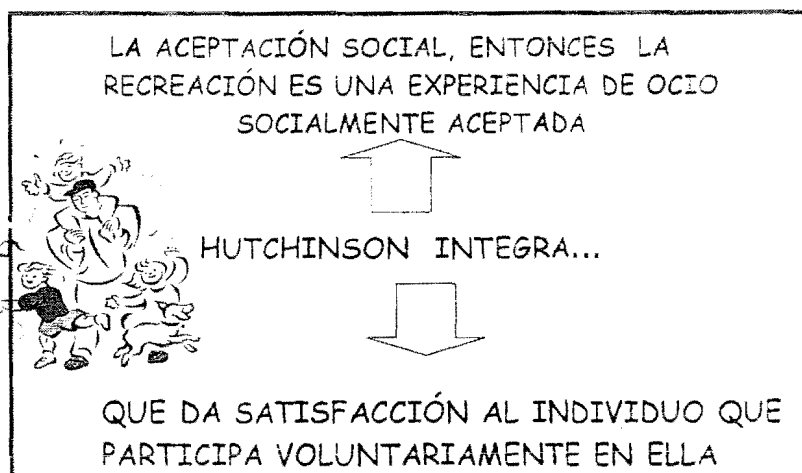
1. LA RECREACIÓN COMO ACTIVIDAD
2. LA RECREACIÓN COMO PROGRAMA
3. LA RECREACIÓN COMO SERVICIO DEL TIEMPO LIBRE

1. LA RECREACIÓN COMO ACTIVIDAD

La mayoría de las definiciones de la recreación la ven como una actividad, por ejemplo **NEUMEYER** sugiere que la recreación requiere ser cualquier actividad que se lleve a cabo durante el ocio, ya sea individual o colectivamente, que es libre y placentera y que no se requiere de otro beneficio más allá que el de haber participado en ella.

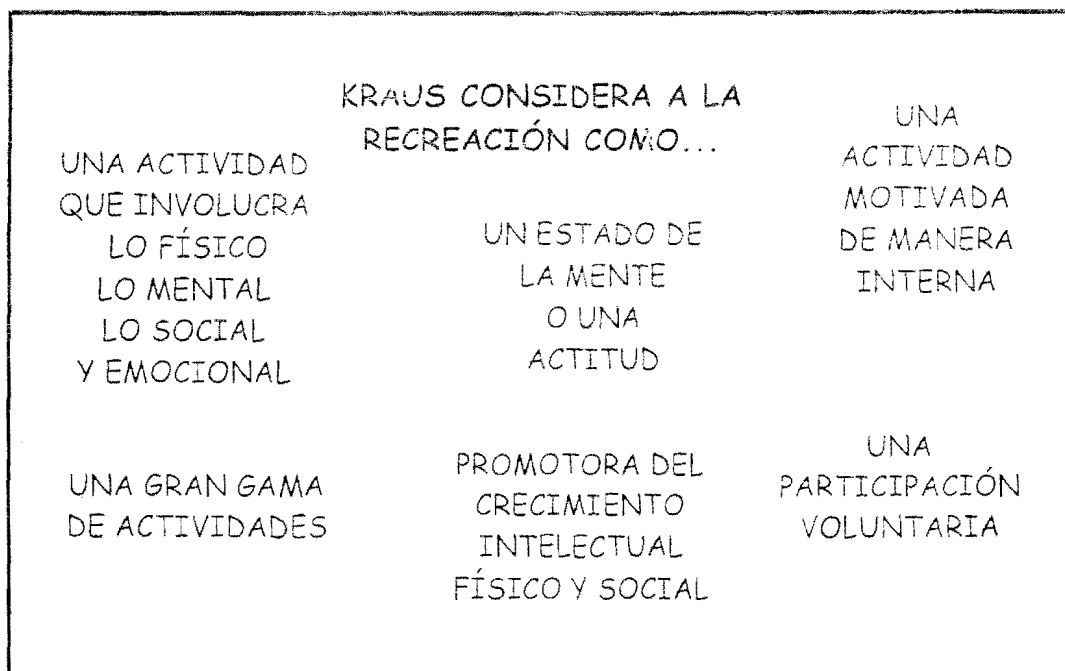


HUTCHINSON, introduce un elemento adicional de aceptación social, por lo que la recreación es una experiencia de ocio socialmente aceptada y que da satisfacción al individuo quien participa voluntariamente en ella.



Uno de los autores mas reconocidos en la Recreación, Richard **KRAUS** presenta otras definiciones, entre las que se encuentran:

1. La recreación es ampliamente vista como una actividad en la que se incluye las físicas, las mentales, las sociales y las emocionales. Esto en contraste con la pereza.
2. La recreación puede incluir un rango amplio de actividades tales como son: deportes, juegos, artesanías, artes escénicas, música, drama, viajes, pasatiempos y actividades sociales. En estas actividades se puede participar de manera breve en único episodio o de toda la vida.
3. La selección de una actividad es completamente voluntaria y no se debe a presiones externas.
4. La recreación es motivada de manera interna y por el deseo de lograr satisfacción personal y no de tener un propósito ulterior.
5. La recreación depende grandemente de un estado de la mente o de una actitud, no es tanto la actividad que uno trata de hacer como la razón para hacerlo y la forma en que el individuo siente sobre la actividad lo que realmente lo hace recreativo.
6. La recreación tiene resultados deseables y potenciales aun cuando la motivación primaria para participar sea el disfrute personal, puede resultar en un crecimiento intelectual, físico y social.



La recreación tiende a ser definida como una actividad con un propósito, vista como asistencia individual para tener experiencias positivas en el ocio que ayuda a renovar el espíritu, recuperar energías y rejuvenecer como individuos. La recreación también está unida con tipos específicos y actividades tales como son juegos, artes, artesanías, recreación al aire libre y otros.

Como actividad la Recreación es definida por **KRAUS**:

"La Recreación consiste de una actividad o experiencia, elegida voluntariamente por el participante ya sea porque recibe satisfacción inmediata de ella o porque percibe que puede obtener valores personales o sociales de ella.

Se lleva a cabo en el tiempo libre, no tiene ninguna connotación laboral, regularmente se disfruta de ella y se ofrece como parte de un Programa de una Agencia o institución pública, privada o comercial. Esta diseñada para satisfacer metas constructivas y sociales para el participante, el grupo y la sociedad"

MARION CLAWSON la define como: la actividad o actividades (incluyendo la inactividad) cuando es escogida libremente, en las que se involucra el individuo durante su tiempo de ocio. El ocio es un periodo de tiempo, la recreación es un contenido de este tiempo (en actividad), aún cuando están íntimamente relacionados no son sinónimos.

Psicosociología del tiempo libre

Un enfoque crítico

Frederic Munné

trillas 

Munné, Frederic (1980), "Las respuestas de la historia", en
Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico,
México, Trillas, pp. 39-53.

3

Las respuestas de la historia

El hecho de que el ocio como problema de la práctica y de la teoría constituya un grave problema moderno, ha dado pie a que algunos sociólogos, como Parker y Dumazedier, sostengan que el ocio es un fenómeno exclusivo de nuestro tiempo. Según el primero de estos autores, sólo con el industrialismo que conlleva al acortamiento de la semana laboral y al gran poder de compra de las masas, el ocio ha pasado a ser una esfera significativa de la vida. Ahora bien, si como hace Parker, se parte de que el ocio se da en función del trabajo y se piensa que en la historia de la humanidad la idea de trabajo en su sentido moderno es comparativamente reciente --y tiene que serlo si ya se limita dicho autor al sentido moderno del trabajo--, es forzosa y falaz la conclusión de que el ocio es un producto de la civilización moderna. Por su parte, Dumazedier, considerando igualmente que el ocio tiene unos rasgos característicos de la civilización nacida de la revolución industrial escribe que antes de ésta no se puede hablar de él ni siquiera del tiempo liberado del trabajo, sino sólo de tiempo desocupado y de ociosidad, los cuales niegan y sustituyen el trabajo a diferencia del ocio que lo supone. El sociólogo francés reduce con ello, por definición, cualquier posible manifestación histórica del ocio a la mera desocupación o a la ociosidad, postura, por otra parte, congruente con su defendido punto de vista sincrónico.¹

La negación de una dimensión histórica del ocio es apriorística. Ante esto, procede intentar una aproximación al fenómeno a través de un análisis macrodiacrónico. La multiplicidad de prácticas y de valoraciones que se suceden a lo largo de la historia² son reducibles al menos a cinco hitos, que son otras tantas respuestas a la pregunta sobre qué es el ocio o tiempo libre. La concepción que late tras de cada una de esas respuestas, guarda una especial relación con una determi-

¹ Stanley Parker, 1971, 37 y sigs. y 116. Dumazedier, 1962b, 49-50; 1974, 13, 25, 101, 103, etc. Dumazedier y Samuel, 1969, 21.

² Diversas interpretaciones de la evolución general del ocio en la vida y el pensamiento sociales hasta nuestros días se encontrarán en los resúmenes de González Seara (1963, 265 y sigs.), de Parker (1971, 37 y sigs.) y más ampliamente de Grippdonck (1967, 83 y sigs.). Para Francia, véase Cacérés (1973), para la Gran Bretaña aspectos parciales en Brailsford (1969) y Hoggart (1957), y para los Estados Unidos, F. R. Dulles (1940) cuya obra es, para Don Martindale, la mejor historia general disponible sobre el ocio en Norteamérica.

nada época, no en el sentido de haber sido engendrada e i rigor por ella, sino porque es en ella que se configura como una práctica colectiva, provista de un valor o disvalor considerado básico al menos por algún estrato o clase dominante o un sector significativo de la sociedad. Y es durante ella que adquiere una trascendencia en el resto de la vida social, llegando a constituir una característica diferencial de la cultura a la sazón imperante.

LA SKHOLÉ COMO IDEAL GRIEGO

El profundo sentido cultural griego idealizó el hecho de estar uno no sólo predispuesto, sino dispuesto para la contemplación de los supremos valores de aquel mundo: la verdad, la bondad y la belleza; en síntesis, para la contemplación de la sabiduría. Esta exigía una vida de ocio, de *skholé* (σχολή).⁴ La *skholé* no era un simple no hacer nada, sino su antítesis: un estado de paz y de contemplación creadora - dedicada a la *theoria* - en que se summa el espíritu.

Tal disposición exigía disponer de un tiempo para sí; es decir, principalmente, de no sujeción al trabajo. Y los helenos la hicieron factible mediante una tajante distribución verticalmente estratificada del tiempo social; así, mientras una élite disponía de todo su tiempo para conseguir aquel estado de espíritu, la masa restante debía dedicar su tiempo al trabajo. Esto es, la hicieron factible únicamente para unos pocos y haciendo trabajar a los más. Como bien se ha dicho, el supuesto sociológico que hizo posible entre los helenos la vida de ocio fue la esclavitud.⁵ Esto significa que si según la teoría griega sólo el hombre que posee ocio es libre, ello es así porque según la práctica sólo el hombre libre puede poseer ocio.

En el pensamiento clásico, el ocio como vía del saber no utilitario sino contemplativo, fue alabado por Sócrates al decir de él que era una de las mejores riquezas que poseía.⁶ En Platón encontramos ya un concepto claro del mismo en este sentido, como veremos; pero quien presente el concepto más elab-

La tipología que expongo en este capítulo no pretende ser exhaustiva. Históricamente, no va más atrás del mundo griego; y antropológicamente no considera, salvo en alguna nota marginal, las culturas primitivas. Pese a tales limitaciones, la estimo válida para las sociedades históricas de la civilización occidental y a partir de Grecia. Sobre la posición de la cultura hebrea, emanada de la Biblia, consúltese París, 1972, 174 y sigs. y González Llaca, 1975, 28 y sigs. y la nota 24 de este mismo capítulo, acerca de la ociosidad.

⁴ Etimológicamente, esta voz griega significa parar o cesar. El sentido originario de *skholé* fue el de estar uno desocupado y, en consecuencia, disponer de tiempo para sí mismo. Coincide, por consiguiente, con el significado literal de la expresión "tiempo libre". Esta acepción, aunque fue de uso popular, no llegó a adquirir un significativo valor sociocultural, al menos entre los atenienses.

⁵ Aranguren (1958a, 119). Cfr. Bertrand Russell (1932, 734). Justamente, ha escrito González Seara que "todos los cantos de alabanza al pasado esplendoroso del ocio griego son del residuo reaccionario de un humanismo falso, que no quería darse por enterado de que el ocio de la minoría patricia sólo era posible en función de una inmensa masa de esclavos, desprovistos de todo derecho" (1971, 70). Llamo la atención que, al enunciar el mismo hecho, un autor marxista como Lukács se muestre mucho más moderado, señalando que la esclavitud permitió "la maravillosa cultura ateniense" (Lukács, en Holz et al., 1949, 77).

⁶ Según el testimonio de Diógenes Laercio en el libro II de su *Vitae*... (edición citada al final, I, 74) del que se hacen eco Valerio Máximo en *De dictis*... (cap. VIII, del libro VIII, dedicado a "De otio laudato") y el sofista Claudio Eliano en sus *Variae Historiae* (cap. XVI, del libro X).

borado es Aristóteles. Para el filósofo peripatético, la *skholé* es un fin en sí misma -τὸ τέλος-, un ideal de vida, cuya antítesis es el trabajo. El ocio es una felicidad intrínseca que abre a uno de los tres tipos posibles de vida moral; la vida contemplativa -θεωρητικὸς βίος-; y la contemplación, como la música, exige permanecer libre de la necesidad de trabajar. Por esto escribirá en la *Ética a Nicómaco* que "estamos no-ociosos para tener ocio", o dicho de otro modo, que el trabajo es un medio y el ocio es el fin.⁶

Al igual que en Aristóteles, también en Epicuro el ocio es la vía que exige estar libre de ocupaciones, incluso de placeres, y posar en la serenidad de uno mismo -αταραχῆ- hasta el punto de que ni siquiera la participación política debe perturbar el espíritu ocioso.⁷

¿Cuál ha sido la suerte de la *skholé* fuera del mundo heleno, es decir, fuera de la sociedad que condicionó su estructura y su estratificación en pos de ese ideal? He aquí su evolución, casi telegráficamente:

La visión griega de la *skholé* no fue recogida por los romanos, a excepción de Séneca.⁸ En el Medievo, el ideal contemplativo se refugia en los monasterios. Tomas de Aquino recoge los tipos de vida aristotélicos otorgándoles una dimensión cristiana.⁹ La *vita contemplativa*, teñida del espíritu de la fe y de especulación, para a ser uno de los ideales de vida de la época; mientras, en cierto aspecto, el trabajo pasa a ser algo que se hace en los ratos libres. Paralelamente, en el mundo profano, encontramos cantos a la *vita solitaria*, como el que escribe Petrarca en 1346. El ideal del gran lírico italiano "eran -según Trinkhaus- las

⁶ Cfr. Aristóteles: *Política*, II, 1269a, y VIII, 1338a; *Ética*, I, 1095, y X, 1177; *Ética nicomachea* X, 1177b. La expresión "no-ociosos" significa trabajar pues, como recuerda Pieper (1958), la lengua griega carecía de una palabra equivalente al trabajo como actividad laboral cotidiana; utilizaba, para designar ésta la expresión "estar no ociosos" (ἀσκητικόν). Más adelante (nota 5 del cap. 6) vuelvo sobre la postura aristotélica acerca de las relaciones entre el ocio y el trabajo.

Por otra parte, según Livingstone (1935, 64; citado por Huizinga, 1938, 215) para el hombre libre era ocio todo el tiempo que no estaba reclamando por el oficio público, la guerra o el culto (véase la nota sig.). Sin embargo, no hay que olvidar la matizada opinión de Aranguren (1958, 114) cuando nos explica que "lo que caracteriza externamente al hombre libre es que, a diferencia del esclavo, no está sometido a una ocupación forzada, sino que su tiempo, su vida, es libre. Este tiempo libre -la *raisón* o *diálogos* aristotélicas-, ¿en qué debe emplearse? No en el juego (*paidia*) o en el entrenamiento (*andapausis*), pues estos pueriles quehaceres no tienen en la vida adulta otro sentido que el descanso. Descanso ¿de qué? De la verdadera ocupación humana que consiste en *skholé*". Dichos quehaceres, señala de Grazia (1962, 4), puesto que son necesarios, no constituyen fines en sí mismos.

⁷ En Aristóteles, el hombre ocioso podía y aún debía pensar en los asuntos de la polis, aunque participar en ellos implicaba perder el ocio. Sobre Epicuro, véase Marcuse, 1938.

⁸ Séneca se aproxima al concepto aristotélico y epicúreo del ocio. En sus cartas a Lucilio, invita a éste a liberar su tiempo, robado por los *negotia* y sustraído por las *occupaciones*; vanos deberes de la vida social y profesional, pues el descanso es la condición *sine qua non* para adquirir la sabiduría, la virtud y la felicidad a través del cultivo del espíritu y de la contemplación desinteresada de la propia alma. (Cfr. además de *De otio* y de *De brevitate vitae*, las cartas mencionadas: la LXII, sobre el buen uso del tiempo, y la LXXVII, sobre el ocio fecundo, entre otras. En esta última epístola escribe que "nunca está el sabio más activo que cuando contempla ante sus ojos las cosas divinas / humanas". Véase la bibliografía de Andrée y de Giangrande indicada en la nota 13).

⁹ Cfr. *Summa Theologica*, 2a-2ae, quæst. 179a, 1; III *Sententia Distincta*, 35 quæst. a-1; *Ethicorum Aristotelis Expositio*, I, lect. m. 58-59. Pieper no vacila sobre este punto pues escribe claramente que "la doctrina cristiana occidental de la *vita contemplativa* está vinculada a los pensamientos aristotélicos acerca del ocio" (Pieper, 1958, 14). Quien señala la diferencia de fondo es, sin embargo, de Grazia (1952, 13): "El contemplador es ahora divino, no porque contempla -como en Grecia- sino porque busca contemplar a Dios".

vocaciones perpetuas avivadas por vuelos al pasado y a la eternidad por medio del poder de la fantasía anterior". Durante el Renacimiento, la *vita activa* se opone a la *vita contemplativa*.¹⁰

Más tarde, con la Ilustración, aquel ideal se racionaliza y adquiere una dimensión humana, sin llegar a perder por completo la raíz original. La *Encyclopédie* (1751) se refiere al ocio (*loisir*) como "el tiempo vacío que nuestras obligaciones nos dejan y del que podemos disponer de manera agradable y honesta; si nuestra educación ha sido adecuada y se nos ha inspirado un vivo deseo hacia la virtud, la historia de nuestras actividades libres (*loisirs*) será la parte de nuestra vida que más nos honrará después de la muerte, y que recordaremos con el mayor consuelo una vez llegado el momento de tener que abandonar la vida: la parte de las buenas acciones realizadas por gusto y con sensibilidad, sólo determinadas por nuestro propio beneficio".¹¹

Si del Occidente pasamos a Oriente, observamos que el sentido tradicional que allí conserva el ocio es muy parecido al ideal griego; pero está desposeído de todo carácter elitista. El tiempo de ocio es tiempo inactivo, dedicado a la exquisita contemplación de la naturaleza y de la belleza, así como a la meditación de sí mismo y de la realidad como vía superadora de la condición humana.¹²

Hoy apenas queda ocio contemplativo y, lo que es más significativo, tiende a confundirse con la especulación y a ser valorado peyorativamente. Lo que es motivo de honda preocupación para aquellos que suspiran ardientemente por una vuelta a la *skholé*, como de Grazia, o a la *vita contemplativa* cristiana en la que no se rinda culto al ocio, sea culto y fiesta, y más propiamente contemplación festiva interior, como Pieper.

EL OTIUM ROMANO

En Roma no prosperó, como queda dicho, la visión griega; ésta sólo fue continuada por el estoicismo. Una nueva acepción fue introducida. Se la encuentra principalmente en Cicerón, cuando éste nos habla del *otium* como tiempo de descanso del cuerpo y recreación del espíritu, necesario para volver a dedicarse una vez recuperados al trabajo o al servicio público. Así, para Cicerón, como para Plinio el joven y Marcial, hay que alternar el *otium* con el *negotium*. El trabajo en el comercio, el ejército, la política, etc. a pesar de su etimología,

¹⁰ Como es patente en las *Disputationes Camaldulenses* (1468) de Cristóforo Landino. La recepción cristiana y medieval de la *skholé* ha sido estudiada por de Grazia en 1962, 13-14, de donde tomo la anterior cita así como la referencia a Trinkhaus (1954, 186-87).

¹¹ Otro ejemplo es el anónimo *Discours sur l'emploi du loisir* (1739, 40; tomado de Cacerès, 1973, 121), en el que se lee: "El ocio sólo es útil si está bien empleado. ... Cuatro indicaciones nos revelan con certeza cuando aquel es ventajoso: si hace feliz, si ayuda a conocerse a sí mismo, si nos reforma y si nos perfecciona. Pues esos son sus fines".

Según O. P. Bollnow (1958, 96-97), la ilustración valoró el equilibrio entre el esfuerzo y el ocio; incluso llegó a relativizar el trabajo, viéndolo como un medio para un disfrute más alegre de la vida. Entra así en contacto también con la idea romana del ocio.

¹² Cf. Larrabee y Meyershon (1958). Una bella muestra del concepto oriental del ocio se encuentra en los encantadores "Ensayos sobre la ociosidad" del japonés Yoshida Kenko, escritos en 1340; pueden encontrarse transcritos en Keene (1955). Y otra muestra, ésta actual, la proporciona el filósofo chino contemporáneo Chung-Shu Lo (1969, 169 y sigs.) con ocasión de la defensa que hace del derecho de los hombres al goce de la vida.

no tiene, como en Grecia, la *ασκολία*, una significación negativa. Más bien el ocio consiste en no trabajar, en un tiempo libre de trabajo, que se da después del trabajo y para volver a éste.¹³ El ideal griego ha sido invertido: el ocio pasa a ser un medio y el trabajo, el fin. Pero ambos, ocio y negocio, forman parte constitutiva del hombre completo; sólo es tal el hombre que reúne el *otium cum dignitate*. El ocio ciceroniano, que supone siempre el respeto al gobierno y a sus representantes, no es tiempo de ociosidad, sino de descanso y de recreo tanto como de meditación.

Ahora bien, esta última sólo integra el *otium* de la intelectualidad; para el pueblo se redujo al descanso y, sobre todo, a la diversión. El ocio popular no fue una novedad romana. Inicialmente, como ya he dicho, los griegos habían dado este significado a la *skholé*; sin embargo, no llegaron a teorizar sobre él por no estimar valioso el tiempo de reposo y de juego, el tiempo de fiesta dirigido a estos fines (*αναπαυσις, παιδια*). En sus alusiones al tiempo libre popular, en cierto modo común a todos los hombres, Platón se refiere a las fiestas como intervalos de descanso instituidos por los dioses al compadecerse de los hombres, sometidos por naturaleza al sufrimiento, la fatiga y las preocupaciones. Y Aristóteles afirma, en relación con la música, que los oyentes son de dos especies: unos, que son libres e ilustrados; y otros, artesanos y groseros mercenarios, que tienen necesidad de juegos y espectáculos para descansar de sus fatigas. En otro lugar, el Estagirita reitera su desdén hacia la diversión, afirmando con intención moralizadora que "cansarse y trabajar para divertirse parece tonto y profundamente pueril".¹⁴

Mar, frente al antecedente griego, el *otium* de la sociedad romana presenta unas connotaciones nuevas que responden a un contexto económico y político diferente; en efecto, Roma introduce, por vez primera, el ocio de masas. Desde los *ludi* y los *munera* hasta los mimos y las comedia (*atellane*), organizados por el Estado en los días de fiesta que ocupaban casi la mitad del calendario, el ocio popular, masivo y anónimo, es despreciado por las élites que lo alientan y utilizan como instrumento de dominación. La clase dominante da *panis et circenses*, pero como señala Lawrence Giangrande,¹⁵ "el ocio es sinónimo, para el gran público, de desocupación y de diversión más o menos impuesta por los cónsules o los emperadores para dominarlo mejor". Contrapuesto al ocio de los filósofos, el ocio vivido por la plebe constituye un eficaz medio de despolitización del pueblo, de un pueblo al que se ha reducido, en gran parte, a la condición de espectador. Estamos, pues, ante una institucionalizada estratificación dicotómica del fenómeno: el ocio de la élite social frente al ocio popular.

Ambas prácticas de ocio poseen, sin embargo, pese a su distinto signo, un carácter instrumental. El definitivo legado de Roma al patrimonio histórico del

¹³ Véase su discurso *Pro Sestio*, § 96 y sigs. Y en conexión con su concepto del trabajo, *De Officiis*, I, § 42, y *De Senectute*, § 8. Sobre las diversiones, el ocio y la ociosidad. *De Off.* citaco, I, § § 29 y 30; y II, § 1.

El origen y la evolución de la idea del *otium* entre los romanos ha sido el tema de una importante monografía de Andrée, 1966. Del ocio en la plebe, en la aristocracia y la élite filosófica se ha ocupado Giangrande, 1974.

¹⁴ Platón, *Leyes*, II, 653 c-d. Aristóteles, *Política*, 1342a; *Ética nicomaquea*, X, 1776b. Vide supra la nota 3.

¹⁵ Giangrande, 1974, 48.

ocio es contradictorio: un tiempo de libertad que a la par es un medio para negar la libertad.

A diferencia de la *skholé*, el *otium* ha sobrevivido al paso de los siglos. Hoy, se encuentra especialmente vigente¹⁶, aunque desprendido de la dimensión humanística ciceroniana; es el ocio de los que entienden o emplean el descanso o la diversión como un simple medio de evasión social o para trabajar más o mejor. Sin ir más lejos y para citar dos ejemplos bien distintos, basta con recordar el "tiempo libre" impuesto por el totalitarismo nacional socialista o, en otro aspecto, mucha de la actual literatura sobre la psicología y la sociología industrial que respira en aquel sentido.

EL OCIO COMO IDEAL CABALLERESCO

En el comportamiento de los estratos superiores de la época caballeresca y en ciertos aspectos del *dolce far niente* de la Baja Edad Media y comienzos del Renacimiento, aparece otro sentido del ocio. Junto al ocio popular, que continúa siendo básicamente un tiempo de descanso y de fiesta, organizado y controlado por los poderes de la época —en este caso la Iglesia y el señor feudal— el ocio caballeresco, al igual que el *otium*, está constituido por la diversión. Pero, a diferencia de este último, es, sobre todo, una conducta dirigida a formas de exhibición social. Y como la *skholé*, se opone al trabajo (productivo) llegando a ser, en sus formas tardías, un fin en sí mismo.

"La última parte de la Edad Media —escribe Huizinga— es uno de esos periodos terminales, en que la vida cultural de los altos círculos sociales se ha convertido casi íntegramente en un juego de sociedad". Ciertamente; mas no se trata, naturalmente, de un mero juego social. Bajo su amparo florece una clase ociosa, como la llama Veblen en un análisis de la misma, que no ha sido todavía superado, la cual encuentra su máximo desarrollo en los estadios superiores de la cultura bárbara, concretamente en la Europa y el Japón feudales.¹⁷

El tipo de ocio que surge está inspirado en un espíritu lúdico clasista. Consiste en la abstención del trabajo y, a diferencia de Grecia, en la dedicación plena a actividades libremente elegidas tales como la guerra, la política, el deporte, la ciencia o la religión. La dedicación a las mismas llega a estimarse honrosa y, en consecuencia, es una condición previa para disfrutar del decoro social. Así entendido, el ocio "no comporta indolencia o quietud; significa pasar el tiempo sin hacer nada productivo: 1. por un sentido de la indignidad del trabajo productivo, y 2. como demostración de una capacidad pecuniaria que permite una vida de ociosidad".¹⁸

La vida ociosa pasa a convertirse en un indicador de una elevada posición, y por lo mismo en un medio de conseguir el respeto social anejo a la misma. Aparece, en consecuencia, un tiempo improductivo, valioso en tanto que es una prueba convencional pero directa de riqueza y de poder; esto significa que lo

¹⁶ Cfr. Paul Feldheim, 1967, 197-212, especialmente 205.

¹⁷ Huizinga, 1924, 36. Veblen, 1899. Según Herskovits (1948, 319 y sigs.) en algunas sociedades primitivas, el ocio social presenta ya un importante carácter exhibitorio.

¹⁸ Veblen, 1899, 51; véase *ibid.*, 10 y sigs. y 48.

esencial es gastar el tiempo en exhibir el ocio. El ocio es, pues, en este momento histórico, fundamentalmente un ocio ostensible que, por serlo, comprende incluso el ocio vivido en privado porque para poner éste de manifiesto hay que exteriorizarlo.

Ahora bien, tal exhibición exige un consumo, un consumo asimismo ostentoso. A tal extremo que incluye no sólo el consumir, sino también el saber consumir, porque ese saber es, a su vez, demost rativo de un gasto de tiempo ocioso, del mismo modo que los buenos modales revelan una cantidad de tiempo pasado en adquirirlos.

En resumen, lo importante es que el empleo de un tiempo de ocio se va convirtiendo en un signo exterior de nobleza cada vez más contrapuesto al servil tiempo de trabajo, señal inconfundible de sumisión e indignidad.¹⁹ Esto facilita una distribución vertical del tiempo social, paralela al sistema establecido de estratificación, en un proceso diferenciador cada vez más acusado y que llega hasta la gratuidad.

El ocio caballeresco que había surgido originalmente como un medio, evoluciona contradictoriamente: sin dejar de ser tal medio pasa a adquirir un valor en sí mismo. El ocio ostensible es sustituido por una ostentación progresivamente consuntiva a través de comportamientos excesivos. Es la aparición y posterior invasión del lujo, fuente de placer y mostrativo al límite de una riqueza personal o familiar sobreabundante. Así, se llega al derroche, en auge creciente hasta el siglo XVIII.²⁰ El ocio caballeresco pierde con ello su esencia y degenera hacia contenidos cada vez más formales en los que se basará precisamente una nueva concepción del fenómeno: la del ocio como ociosidad.

No obstante, entrado el siglo XVIII, el carácter ostentoso del ocio caballeresco procura adaptarse a la fuerte presión de las ideas puritanas. Los hombres de negocios, como nos cuenta Veblen, se ven impulsados a dedicarse al trabajo industrial y el ocio se disfraza de "trabajo": pasa a la esposa y a los sirvientes (clase ociosa vicaria), en forma de actividades "sociales" o domésticas, de entretenimientos moderados con apariencia de deber, que muestren que aquéllos no son vagos, sino que están plenamente ocupados en el tiempo aunque en nada lucrativo o que tenga una utilidad importante.²¹

El ocio caballeresco llega hasta nuestra sociedad de consumo, obsesionada por los *status symbol*, fuente artificial de riqueza, de prestigio y de poder. En ese imperio del signo y del consumo, la versión desvirtuada del ocio caballeresco encuentra un óptimo caldo de cultivo, desarrollándose en una extensa variedad

¹⁹ Para Veblen, la actividad ociosa, en el sentido aquí examinado y como opuesta a la actividad laboriosa, encuentra su origen en la diferencia entre el trabajo del hombre y el de la mujer. En ambos casos, hay una asociación con la debilidad y la sujeción a un amo. Es, pues, algo que inevitablemente rebaja. Cfr. Veblen, 1899, 30 y 44.

²⁰ Sobre el consumo ostentoso ver las observaciones de H. Otto Dahike en 1964, 130-31. Una interesante exposición sobre la época en conexión con lo aquí tratado se encontrará en H. E. Barnes, 1946, 795-861. La transformación social de la clase ociosa española en el siglo XV, tomando como marco de referencia el mundo de la tragicomedia *La Celestina*, ha sido estudiada por J. A. Maravall, 1964.

En cuanto al consumo lujoso, cfr. Veblen, 1899, especialmente 81 y 99 y sigs. El desenvolvimiento de este fenómeno, a lo largo del periodo que comprende los siglos XIII al XVIII en Europa, lo analizó W. Sombart en un libro clásico sobre el tema (1912) donde lo relaciona con la formación del capitalismo.

²¹ Veblen, 1899, 88 y 102.

morfológica estimulada por los intereses comerciales, principalmente a través de la persuasión publicitaria.²²

EL OCIO COMO VICIO EN EL PURITANISMO

Los postulados que sobre el valor ético y religioso del trabajo defienden en Europa la ética reformista del calvinismo u, sobre todo a partir del siglo XVII, las rígidas doctrinas del puritanismo inglés, que años más tarde había de pasar y solidificarse en las colonias americanas amén de arraigar en la metrópoli, confieren un nuevo sentido al ocio. En extrema reacción a la idea caballeresca, la nueva concepción tachará a la conducta ociosa de grave vicio personal y social.

Es el ocio entendido como ociosidad, a la que se tilda de fenómeno antinatural. Adam Ferguson escribía bien convencido, en la segunda mitad del siglo XVIII, que "sería conocer mal la naturaleza humana querer que pusiera término a su trabajo y se entregara al reposo".²³

El ocio pasa a ser entendido como contrapuesto totalmente al trabajo; es el antitrabajo: la inactividad misma. El trabajo es productivo; el ocio, absolutamente improductivo. La idea caballeresca del ocio como improducción subsiste, por lo tanto, pero se la recoge invirtiendo su valoración social.²⁴ Porque —y esto es lo importante por ser trascendente el ocio es visto como ausencia de esfuerzo, y sin esfuerzo no cabe autoafirmarse como predestinado a la salvación en la eternidad del más allá. En consecuencia, el ocio continúa poseyendo un valor semiótico, al igual que en la fase caballeresca, pero ahora el mensaje que transmite es bien distinto: es una clara señal de condena eterna. Entendido como un no hacer nada, o mejor un no hacer algo que sea productivo, ya no es uno de los peores vicios del hambre, sino el vicio madre de todos los demás vicios. A' ser sinónimo de sometimiento a la misma vida viciosa, quien cae en él no es libre sino esclavo de sí mismo.

Al ocio, negador de la libertad, se opone el trabajo, fuente de ella. En efecto, frente al ocio caballeresco, signo *exterior* de prestigio y de riqueza y a la postre derroche de ésta, el "antiocio" o trabajo puritano se revela como un signo *ante-*

²² Véase Galbraith, 1958, 97, y la divulgación de Vance Packard, 1959, ambos en relación con la cultura estadounidense contemporánea.

Con referencia a España, recuerda Robles Piquer (1966, 18) que todavía en ciertas regiones "señorío" equivale a ociosidad y "servidumbre" a trabajo.

²³ Ferguson, 1773; citado por Gómez Arboleya, 1954a, 289.

²⁴ La Edad Media había valorado el trabajo, pero dentro de unos límites precisos de carácter óntico histórico y social (Gómez Arboleya, 1957, 119-125 donde explica el sentido de tales límites).

Desde William Petty, la ciencia económica consideró fundamental el valor del trabajo, pero sin duda fue Adam Smith con su famosa *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (1776), quien más contribuyó al arraigo de aquella concepción moral: al ver en el trabajo no sólo la fuente de la propiedad —lo que ya había dicho Locke— sino además la fuente de toda riqueza, todo aquel que no trabaja está, y más exactamente es, ocioso; deja de ser socialmente productivo. En cuanto a los antecedentes, éstos son muy numerosos. Recuérdese que a ociosidad fue muy atacada ya en la Antigüedad; especialmente intensa fue la crítica de los Padres de la Iglesia, los cuales se basaron en los textos bíblicos: Gen. III, 18-19; Ecclesi. 3, 28-29, donde se lee que "muchos vicios enseñó la ociosidad"; Ezech. XVI, 49; Prov. 1, 6-8; *ibid.* 12, 11; *id.* 28, 19; Job 5, 7; etc. (Siglos después no obstante, Erasmo y Rabelais, entre otros, demuestran la vida ociosa de los monjes de su tiempo.)

rior de salvación. Se sobrevalora el trabajo porque autoafirma y predestina; y si en la teoría el trabajo es símbolo de vida, en la práctica es fuente de riqueza, engendradora de capital.²⁵

Así, el tiempo de ocio pasa de ser un ideal a condenarse; es tiempo perdido, un tiempo que hay que eliminar socialmente. El protestantismo suprimió el culto a los santos, y con ello también todos los días de fiesta a ellos dedicados, que pasaron de este modo a ser días productivos. El movimiento puritano restringió los placeres y las distracciones, y miró con total recelo la práctica, incluso de la educación física y los deportes, los cuales sufrieron fuertes limitaciones como ha descrito detalladamente Brailsford²⁶ con respecto al puritanismo inglés.

Esta interpretación del ocio como algo radicalmente negativo se ha mantenido a partir de entonces. En autores como Mercier, de la Châtre o Tocqueville, se revela el fuerte impacto del puritanismo en la vida europea y americana durante los siglos XVIII y XIX.²⁷ La contraposición saintsimoniana entre las clases industrial y la de los ociosos, y la misma crítica de Veblen, no son ajenos a ese espíritu.

La huella puritana es honda. Arraigó profundamente en la burguesía del industrialismo, defensora a ultranza de la laboriosidad, enemiga de placeres y de distracciones (recuérdese el proverbio de la época "*al work and no play*"), hasta llegar a constituir una sólida pauta, interna y externa, típica de la clase media nacida en las priniicias de la sociedad industrial. Hoy, continúa internaliza-

Esta tradición permanece, siglos después, pero aplicada especialmente a las clases inferiores, como se traduce en la recomendación que a fines del siglo XIV el fraile franciscano catalán, Francesc Eiximenis, hace en el *Dotzè del Crestià* de dar a los campesinos un trabajo excesivo, para que no tengan tiempo de quejarse y perder el tiempo en juego y pasatiempos inútiles (según Webster, 1963, 89). Un siglo después, otro célebre precedente se encuentra en Jerome Savonarola, aunque todas sus medidas contra los placeres y el juego, las diversiones y el lujo no prosperasen, y le condujeran finalmente a morir ahorcado y quemado (Cfr. P. Smith, 1920, 17). En el XVI, Montaigne dedica amplios *essais* (1580) contra la ociosidad (I, VIII) y la holgazanería (II, XXII). Y el emperador Carlos V recurre a ella para intentar la obtención de medidas discriminatorias al pedir al Papa, el 24 de diciembre de 1934, que suprimiese varias fiestas a los negros para evitar los males que en ellos producía la ociosidad. . . (citado por González Rothvoss, 1968, 225). Y en el XVII, puede leerse en el *Orbis Pictus* de Comenius (1658): "Acabado el trabajo y cansada, descansa; pero en cuanto descansa del todo, para no acostumbrarse a la vagancia vuelve otra vez a las ocupaciones" (citado por Bolinow, 1958, 93). Pero es con el puritanismo cuando la ociosidad adquiere una dimensión plenamente antieconómica y moral: es vicio ante todo por ser improductiva, y es por ser tal que es indico clato e indiscutible de la condenación eterna. Sobre el valor del trabajo y del no-trabajo en el marco más amplio del protestantismo alemán, véase la monografía de Klara Vontovel (1946).

²⁵ Famosa es la tesis de Max Weber sobre el origen calvinista del capitalismo, mantenida en su trabajo *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (1904-1905) que ha suscitado un amplio y continuado debate en el que han intervenido, entre otros W. Sombart (1913) que intenta demostrar el origen de aquel fenómeno en el judaísmo; R. H. Tawney (1926) el cual invierte la tesis weberiana; Kautsky (1927-1929) que lo imputa al trabajo y al ahorro de los artesanos y pequeños comerciantes como único medio de mantener o mejorar su posición de clase, medio que llevó económicamente al capitalismo y religiosamente al calvinismo; B. Grothmussen (1927) y H. M. Robertson (1933) los cuales afirman que el origen se encuentra en el catolicismo y más concretamente en los jesuitas; A. Panfani (1934) que nos explica que las condiciones genéticas ya se daban en el catolicismo; Ch. Jonassen (1947) quien presenta un caso particular que viene a reforzar la tesis de Weber; etc. La historia de esta controversia, hasta comienzos de los años cuarenta, ha sido estudiada por Fischhoff, 1944.

²⁶ Brailsford, 1969.

²⁷ A fines del XVII, Mercier (1781, II, 38) en su conocida descripción del París de aquellos años escribe estas líneas: "Hay, sobre todo, una multitud de improductivos: las

da en aquella clase tradicional y reducida, e incluso puede localizarse en ciertos sectores de la nueva clase media dependiente, aunque desprovista, en este caso, de su base moral. Un elocuente ejemplo de esto último es el de los "ejecutivos" que viven por y para la organización empresarial a la que pertenecen, sin perjuicio de que sus híbridos ocio posean a la vez y contradictoriamente un decadente caballeresco, exhibitorio y consuntivo, de escalada social, que permite calificarlos de los caballeros "ostentosos" del siglo XX.²⁸

EL OCIO BURGUÉS COMO TIEMPO SUSTRAÍDO AL TRABAJO

El advenimiento de la Revolución Industrial no supone la discontinuación de la jornada de trabajo; por el contrario, ésta se paradójicamente incrementada su duración. Con el paso del campo o del taller a la fábrica, una nueva fiebre, la fiebre de la producción azota a los nuevos empresarios capitalistas. Y el tiempo diario de trabajo va aumentando para hombres, mujeres y niños hasta llegar, con suma rapidez, a extremos agotadores, a un punto límite en el que las masas de trabajadores toman conciencia de la brutal situación de explotación a que están sometidas, iniciando un fuerte movimiento reivindicativo, cohesionadas en amplias organizaciones políticoeconómicas, principalmente de carácter sindical que sobrepasan los ámbitos nacionales. Sus insistentes y progresivas exigencias se concentran en dos puntos: reducción de la insostenible jornada laboral y

numerosas columnas de trajes, los nobles, los procuradores, los escribanos, los guardias, los clérigos, millares de vagos, rentistas, cocheros, mozos de cuadra, posiblemente y los extranjeros que vienen en canchales". Alexis de Tocqueville (1840, 294) cuenta de los Estados Unidos del primer tercio del XIX lo que sigue: "Encuentro, a veces, en América, a gentes ricas, jóvenes, encumbradas por temperamento de cualquier esfuerzo penoso, y que se venían forzadas a adoptar una profesión. Su naturaleza y su fortuna les permitían permanecer ociosos; la opinión pública se lo prohibía imperiosamente, y había que obedecer". Y a mitad del mismo siglo, leemos en el *Dictionnaire de Maitre de la Chaire* (1857), al tratar la voz "loisir", que "no hay ni debe haber ocio en la existencia humana sabia y honestamente entendida. El hombre está condenado, por la propia ley de su felicidad, a un trabajo incesante. No tiene el derecho de reposar, a no ser en último término. E incluso, en tal caso, debe llenar su existencia, sin jamás abandonarla a los azares de la pereza".

²⁸ Acerca de la evolución de las ideas puritanas en relación con el ocio, en los Estados Unidos, véase: D. Martindale (1960a, 379 y sigs.) además de E. R. Dulles (1940). Por lo que se refiere a la pervivencia en nuestros días del tipo puritano de ocio recuerda Dimmick (1962a, 347) refiriéndose a Francia, que "antes de 1936, a cada acción reivindicativa o acto legislativo en favor de las horas de trabajo, los moralistas conservadores proclamaban la decadencia, de las costumbres públicas; en su visión del mundo, el ocio equivalía a la ociosidad". Esto no es referible sólo a los franceses ni limitable a aquella fecha, en plena década de los años cincuenta Margaret Mead (1957, 214 y sigs.) señalaba que dentro de la tradición cultural norteamericana, el ocio es algo que debe ganarse una y otra vez por medio del trabajo y de las buenas obras. El ocio inmerecido no se considera una virtud, sino un vicio en el que primero llega el placer y después el dolor. El hombre debe trabajar, cansarse y tener un poco de *recreation* para poder trabajar de nuevo. Se considera inmerecido y perdido el tiempo que sobrepasa lo necesario para descansar y volver al trabajo. Pocos años antes, Clement Greenberg (1953) se había expresado en el mismo sentido que M. Mead acerca de la persistencia en los Estados Unidos de la concepción puritana del ocio; concepción que como vemos ha perdido ya su rigor original concebiéndose con el *otium* opión en contra, en relación con la sexualidad, ha sostenido Foote (1954). A ambas posiciones responden a las contradicciones de la realidad norteamericana contemporánea.

El caso de los ejecutivos, arriba aludido, ha sido objeto de un jugoso análisis por W. H. Whyte Jr. en un libro de expresivo título: *The Organization Man* (1956).

aumento de los salarios. Ello origina un proceso, lento pero constante, de disminución de las horas de trabajo a través de medidas legislativas, por las que los gobiernos establecen límites máximos más formales que reales, a la jornada de producción.²⁹

Así, poco a poco, en pequeñas y contadas dosis, surge un tiempo nuevo sustraído al tiempo de trabajo o, como ha dicho Anderson, un tiempo "no vendido al trabajo". Es un tiempo excedente (*pare time*) que la ideología liberal no sujeta a norma alguna, dejándolo a la libre disposición individual (*disposable time*).

La modernización aporta, de este modo, una manifestación inédita del ocio.³⁰ Las anteriores acepciones presentan la característica común de dotar el ocio de un sentido determinado, positivo o negativo. En Grecia y en Roma, como entre los caballeros ostentosos y entre los puritanos anticiosos, la actividad ociosa está socialmente revestida de un significado claro y específico que no determina pero sí condiciona el empleo del tiempo dedicado a ella. La sustantividad y la valoración del ocio reside en el modo de empleo del tiempo. Lo esencial en cada caso es más el uso social que se hace de la temporalidad, que el hecho de disponer libremente de un tiempo.

No ocurre así con el ocio moderno. Ahora se sustrae tiempo al trabajo habitual y cotidiano, no porque se valore el contenido concreto de dicho tiempo, sino porque se ha desvalorado el trabajo. En consecuencia, lo que importa es el no-trabajo; no directamente, el ocio. El valor esencial pasa a residir menos en

²⁹ Una fecha significativa es el año 1948, en el que la Asamblea de las Naciones Unidas aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta Declaración proclama, en el art. 24 entre otros derechos, "el derecho al disfrute del tiempo libre". Sin embargo, aparte de su mero carácter programático, tal derecho no llega a constituir un auténtico y pleno derecho al tiempo libre como he demostrado en otro lugar (1974b).

³⁰ El sentido moderno del ocio como tiempo disponible, sustraído al trabajo, cuenta con un curioso precedente en la literatura de los siglos XVI y XVII relativa a la construcción imaginaria de ciudades ideales. (Sobre dicha literatura véase Servier, 1967; Berneri, 1962; Montford, 1922). En la *Utopía* (1516) del canciller de Enrique VIII, sir Thomas More, y en la *Città del Sole* (1602) de fray Tommaso Campanella, los autores imaginan una sociedad ideal en la que no hay esclavos ni "clases ociosas": todo el mundo trabaja. Es suficiente con que cada persona trabaje pocas horas (seis al día en las 54 ciudades de *Utopía*, *ibid.*, 77; y casi cuatro en la Ciudad del Sol: *ibid.*, 59). De este modo, el resto del tiempo podría ser dedicado por cada uno a lo que más le gustase; por ejemplo, como propone Campanella, pasear por el bosque, tirar el dardo o disparar el arcabuz. Sobre el tiempo libre en *Utopía*, véase Spaventa de Novelli, 1971.

Otro precedente, de carácter distinto, se encuentra en el siglo XVIII, en el *Projet d'une dixme royale* del mariscal Vauban, proyecto en el que su autor proponía reformar hondamente la vida social para conseguir 180 días de trabajo y otros tantos días de no trabajo al año. Dicho proyecto, escrito en 1698, no pudo ser publicado hasta 1797 por haber sido inmediatamente prohibido por el Consejo privado del rey.

Precursores modernos fueron los socialistas utópicos, entre los que sobresalen Saint-Simon y sobre todo, por lo que respecta a nuestro tema, Owen y Fourier. Para no extenderme excesivamente me limitaré a recordar que el inglés Robert Owen, el cual intentó llevar a la práctica sus ideas de reforma social en una gran fábrica de hilados situada en New Lanark y más tarde en unas comunidades bautizadas con los nombres de "New Harmony" (Estados Unidos, 1825-1829) y "Harmony-Hall" (Inglaterra, 1839-1845), ya introdujo en aquella población inglesa como medida básica, auténticamente revolucionaria en aquel tiempo, la reducción del tiempo de trabajo a diez horas diarias (cfr. Merton, 1962, 23). En cuanto al francés Charles Fourier, propuso otro sistema comunitario basado en unas comunidades llamadas "falanstérios" en los que el trabajo tan sólo ocupaba desde los 18 a los 28 años. Sus intentos de llevar a la práctica esa idea no tuvieron mejor fortuna que los de Owen. (Sobre Fourier ver Naville, 1957, 490 y sigs.). Es muy considerable la influencia de Fourier

los aspectos cualitativos del ocio, referentes al contenido del fenómeno, que en los cuantitativos relativos al tiempo.³¹

Vivido como mero tiempo de no trabajo, el ocio se da como un tiempo "en blanco". Es decir, en principio, del todo y para todo disponible por todos. Aparece, así, un tiempo de ocio masivo que tiende a distribuirse de un modo horizontal: es el ocio burgués.

Más ha de aclararse que ese nuevo ocio es burgués no porque sea exclusivo y propio de los burgueses, que no lo es, sino porque éstos son quienes lo inspiran y lo controlan. El comportamiento pautado durante el tiempo sustraído al trabajo no es realmente libre ni resulta socialmente indiferente. Está supeditado por las condiciones del trabajo, siendo un fugaz respiro del mismo, y además pronto llega a constituir una fuente potencial de consumo que los dirigentes capitalistas van rápidamente a utilizar de acuerdo con sus particulares intereses económicos. Es la conversión del tiempo sustraído en un tiempo de consumo. Por otra parte, el ocio burgués, en lo que se deriva del sistema industrial de vida, no es exclusivo de los países capitalistas.

El tipo burgués del ocio moderno y su posterior evolución plantea una grave problemática que hoy nos afecta; pero no podemos entrar en ella sin antes volver sobre la cuestión, enunciada en el capítulo anterior, del ocio en relación con el tiempo libre.

OCIO, TIEMPO LIBRE E HISTORIA

Las diferentes respuestas históricas a la pregunta de qué es el ocio, integran un proceso en el que cada tipo sobrevive, desnaturalizado, a su contexto configurador. El carácter acumulativo de tal proceso explica, en parte, la vaguedad conceptual con que el ocio es aprehendido. Los tipos históricos de ocio revelan un significado global del fenómeno internamente contradictorio: el ocio es y no es, a la vez, todo ello.³²

Por otra parte, con el tipo moderno de ocio, que destaca el factor temporal, se plantea el problema, latente hasta entonces, de las relaciones entre el ocio y el tiempo libre. ¿El ocio moderno, tiempo sustraído al trabajo, es tiempo libre?

Ciertamente, la literatura contemporánea no es ajena a esta cuestión como lo muestra el hecho de que mientras hay autores que tratan como sinónimos ambos términos, otros procuran distinguirlos hasta extremos de gran sutileza. Y aunque aparentemente se trata de una pura cuestión terminológica, ésta es una cuestión central. Para demostrarlo nada mejor que exponer las interpretaciones

en el pensamiento marxista, probablemente más de lo que se reconoce. Sus limitas, que se detectan sin dificultad en las previsiones y proyectos de los clásicos, he aquí de un modo explícito hasta los autores actuales; cfr. las notas 8 y 13 del cap. 2.

³¹ En una conocida encuesta realizada por Dumazedier, en 1950, sobre 819 obreros y empleados en una región nortea de Francia, se reveló que la mayoría sentía el ocio como un tiempo, más de la cuarta parte como una actividad y ninguno como un estado (Dumazedier, 1954, 54-4).

³² Los autores denuncian la falta de universalidad y el carácter confuso y contradictorio del concepto de ocio, lo que supone una seria dificultad que atormenta —dicen— a la sociología teórica y empírica por ser fuente de constantes falacias. Véase Clawson, 1964, 1; Janne, 1967, 14; Lanfant, 1972, 11 y 205; Fourastie, 1973, 9; etc.

diametralmente opuestas que sobre el ocio y el tiempo libre sostienen Sebastián de Grazia y Herbert Marcuse.

El primero de ellos declara explícitamente que uno de sus principales objetivos al escribir *Of Time, Work and Leisure* es deshacer la confusión existente entre aquellas dos ideas. El tiempo libre dice de Grazia, es tiempo fuera del empleo, tiempo desocupado; es liberación del trabajo y por lo tanto opuesto a éste; es tiempo no productivo. En cambio, el ocio no está afectado por el trabajo; es cualitativo: una condición del hombre y un ideal no totalmente realizable, que pocos desean y menos alcanza. En cambio el tiempo libre, aunque retiene el elemento subjetivo de la libertad, es más bien cuantitativo: con el trabajo, es medido en unidades de tiempo; es una manera de calcular una clase de tiempo. En cuanto a la expresión "tiempo de ocio" es contradictoria, porque el ocio no está en relación adjetivada con el tiempo. Ambas ideas no responden, pues, a lo mismo: todo el mundo puede tener tiempo libre, mas no todos pueden tener ocio. Y desgraciadamente, según de Grazia, hoy, con el crecimiento tecnológico y la avalancha del trabajo, el ocio se ha transformado en tiempo libre.³³

Marcuse, con base en el análisis de la situación actual del hombre en la sociedad industrial avanzada, afirma, por el contrario, que hoy en día la gente tiene ocio pero no dispone de tiempo libre. El Estado regido por una economía del bienestar, a pesar de toda su racionalidad, en un Estado sin libertad, un Estado que restringe de manera sistemática el tiempo libre técnicamente disponible. Existe ocio, pero el tiempo dedicado al mismo no es libre porque está administrado por los negocios y por la política. Una de las alternativas históricas que se plantea y es exigible en nuestros días es precisamente la de que el tiempo de ocio sea un tiempo libre.³⁴

No pueden ser más claras las diferencias entre ambos autores. Para de Grazia, hay tiempo libre y falta ocio; un ocio que es concebido, al modo griego, como un estado atemporal, inaccesible y subjetivo de libertad individual. Para Marcuse, hay ocio y falta tiempo libre es decir, falta un tiempo de libertad. Frente a la interpretación idealista y aristocrática del primero, que escamotea la evolución histórica y social,³⁵ se interesa Marcuse por la realidad objetiva. Y es a partir de esta realidad que el autor germano defiende un tiempo de libertad sin el cual esta última carece de todo valor.

La discusión entre de Grazia y Marcuse es paradigmática; expresa las divergencias existentes entre las concepciones burguesas y marxista. Y es un buen ejemplo del carácter fuertemente polémico que tienen los conceptos del ocio.³⁶

³³ Véase de Grazia, 1962, XVIII-XIX, 47, 49, 117-18, 290, 308, 361, 387 y 389.

³⁴ Marcuse, 1964, 70-71 y 269. Para Lanfant (1972, 208), la cuestión fundamental de la sociología del ocio está en la transformación del tiempo libre en ocio, cuestión —añade— derivada de la misma de la ideología.

³⁵ Ciertamente, de Grazia concede a la historia un lugar importante en su libro, pero esta historia es única y exclusivamente la historia de la *skholé*. En cuanto a su actitud aristocratizante, el propio autor citado no sólo la reconoce, sino que además parece vanagloriarse de ella: véase 1962, 318-319, 328, 334 y 343.

³⁶ Cfr. Dumazedier, 1974, 9-10. Aunque con evidente exageración, no ha llegado a escribirse que "no hay objeto más polémico que el ocio, ni disciplina más contestada que la sociología del ocio" (Lanfant, 1972, 5). La recolección de trabajos dispares de distintos autores sobre los problemas del ocio y del tiempo libre a cargo de Larrabee y Meyersohn (1958), es un buen ejemplo del carácter fuertemente polémico de esta materia.

y de tiempo libre, carácter que se debe en gran medida a la carga ideológica que uno y otro concepto sobrellevan. Las concepciones históricas, que contribuyen a tal carga, tampoco son ajenas a la misma. Y se ha visto la multiplicidad de connotaciones que colorean los distintos tipos de ocio. Todo ello confirma que el tema que nos ocupa anda ligado a fondo con las ideas morales y políticas dominantes en cada época, así como con los intereses económicos de los estratos sociales en hegemonía.

Sin embargo, la misma evolución histórica del ocio presenta unas constantes categoriales que señalan la relación existente entre él y el tiempo libre, más allá de cualquier tipo concreto. En efecto, tras los diferentes tipos se encuentra siempre, en primer lugar, un gasto o una inversión de tiempo, y en segundo lugar, una libre disposición del mismo. En el bien entendido que tales constantes no impiden que en la práctica ese tiempo sea mucho o poco, y de todos o de unos cuantos, y que esa libertad sea más o menos efectiva. Pues cada tipo histórico de ocio se peculiariza por cómo interpreta y combina fácticamente esos elementos.

Lo que quiero señalar es, de un lado, que la temporalidad y la libertad aparecen como los ingredientes constitutivos del ocio. Éste, es una acepción que comprende todo el campo potencial de la realidad, viene a confundirse con el tiempo libre. Mas de otro lado, en la práctica uno y otro no sólo se diferencian, sino que incluso pueden llegar a ser contradictorios entre sí, ya que un tipo dado de ocio es factible que no constituya un tiempo de libertad. El ocio denota directamente, entonces, un contenido fáctico e histórico, referido a la libertad. Este contenido viene dado para unos por la situación vivida por el sujeto, y para otros por las actividades realizadas durante aquel tiempo. Es decir, que en esta aceptación restringida el ocio significa una práctica individual y social referida: real o potencialmente a la libertad, durante un tiempo personal y en un momento histórico dado.

Se deduce de lo expuesto que caben dos acepciones generales del ocio: a) como un fenómeno distinto al tiempo libre, en cuyo caso este último se refiere a la conjunción de la temporalidad y la libertad, y aquél a cómo se realiza o no tal conjunción en la práctica histórica; y b) el ocio como tiempo libre.³⁷

La existencia de ambas acepciones es indicadora del problema del ocio, un problema que está contenido implícitamente en la acepción restringida del ocio y del que es expresión la oposición terminológica existente entre las tendencias burguesa y marxista; la cual se mueve dentro del doble campo: el antiguo derivado de la primera acepción de aquél.

Los autores burgueses que defienden la acepción amplia de ocio, como sinónimo del tiempo libre, no hacen sino ocultarse y ocultar toda la problemática encerrada en aquella primera acepción. Porque suponer ésta significa que teórica y prácticamente toda aquella problemática está ya superada; el ocio es ya tiempo libre.

Sin embargo, los análisis del ocio moderno provenientes del campo marxista cuando critica el "tiempo libre" del industrialismo capitalista, o simplemente del industrialismo, así como algunos análisis del ocio actual llevados a cabo por el sector burgués, dan pie a pensar que no sólo el ocio y el tiempo libre no son dos

³⁷ Erich Weber (1963, 7-8) registra también, con ejemplos, estas dos acepciones generales del término en cuestión. Pero sólo recoge, en la acepción restringida, su aspecto subjetivo: ocio como actitud de contemplación.

conceptos idénticos, sino que incluso se dan en franca oposición. Si estos o no así, lo veremos en su momento oportuno. Antes, es preciso aclarar la segunda acepción del ocio, es decir qué es, qué se quiere decir en propiedad cuando se habla del ocio como tiempo libre.

Estamos, así, frente a una investigación de las relaciones entre el ocio y el tiempo libre que conlleva esclarecer qué es conceptual y fácticamente ese tiempo. Tal investigación exige dos cosas: en cuanto al tiempo libre no analizar este fenómeno partiéndolo en dos, como hace por ejemplo Erich Weber³⁸ cuando examina para ello el significado separado de los términos "tiempo" y "libre". Y en cuanto al ocio, referirla a lo que fenomenológicamente le es esencial. Explicaré esto último.

Esta investigación requiere, sin prescindir de las condiciones históricas del hombre, no basarse en la historia. A nivel conceptual, porque el carácter radical del análisis que pretendo llevar a cabo exige un fundamento suprahistórico que únicamente puede encontrarse en aquellas dos categorías. Y a nivel fáctico, porque el tiempo libre se ha manifestado de un modo parcial en las respuestas de una historia que únicamente lo ha sido de los productos elaborados por las élites; puesto que éstas al *establecer* un tipo de ocio cuya función latente es de control social, se apropian de una práctica del tiempo libre no para seguirla, sino para imponerla a la masa anulando de esta forma el tiempo libre del pueblo. Así, el ocio popular presenta históricamente una constante: su contradicción con los ocios elitistas que le confiere un carácter suprahistórico.

Paradójicamente, parece no ocurrir tal cosa en el moderno ocio de masas. Por vez primera, parece como si ambas formas de vida en el ocio comedieran en el tiempo sustraído al trabajo. El verdadero significado de tal fenómeno se verá al analizar el ocio moderno en su práctica burguesa.

Habría, pues, que acudir a la historia. Pero para conocerla, para conocer los tipos "heróicos" que revelan la historia carlyliana del ocio, y acto seguido negarla. Sólo así se puede asumir su patrimonio e, históricamente, superarlo.

³⁸ Erich Weber, 1963, 3 y sigs.

Pablo Waichman

TIEMPO LIBRE Y RECREACIÓN

un desafío pedagógico

Waichman, Pablo (s/f), "Lo temporal en el tiempo libre" y "El sentido del tiempo libre", en *Tiempo libre y recreación. Un desafío pedagógico*, México, Universidad Regional Miguel Hidalgo Supernova/CICE, pp. 75-86 y 87-91.

CENTRO DE INVESTIGACION
EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
UNIVERSIDAD REGIONAL "MIGUEL HIDALGO"

CAPITULO 7

LO TEMPORAL EN EL "TIEMPO LIBRE"

La idea de este capítulo es la de aproximarnos a lo temporal en el tiempo libre, a lo objetivo, medible. Pero deberemos considerar que en ningún momento la unidad del fenómeno "tiempo libre" puede separarse ya que de hecho falsificaríamos la coherencia lógica de nuestro análisis y la propia realidad.

A través de éste y de capítulos subsiguientes intentaremos alcanzar el concepto de ocio como tiempo libre, como práctica de la libertad en el tiempo.

Cuando un sinnúmero de autores hacen referencia al ocio o al tiempo libre (por ejemplo, Dumazedier, Kaplan, Anderson, Parker, Govaerts, Weber, Prudenski, Friedman, De Grazia, Richta, Grushin, Filipcová, etc.) sus aproximaciones no siempre son comunes. Las afirmaciones pueden agruparse del siguiente modo:

- Tiempo libre es el que queda después del trabajo.
- Tiempo libre es el que queda libre de las necesidades y obligaciones cotidianas.
- Tiempo libre es el que queda libre de las obligaciones y necesidades cotidianas y se emplea en lo que uno quiere.
- Tiempo libre es el que se emplea en lo que uno quiere.
- Tiempo libre es la parte del tiempo destinada al desarrollo físico e intelectual del hombre en cuanto fin en sí mismo.

Tantas aproximaciones no hacen sino marcar la indefinición del fenómeno y mostrar las distintas lecturas, esto es, se está hablando de diferentes objetos de análisis y/o desde ámbitos científicos dispares. El por qué de la diversidad podemos rastrearlo en que los términos de los que parten no son sinónimos: trabajo, obligación, necesidad, voluntad, etc.

Las tres primeras concepciones anotadas oponen el trabajo al ocio enfatizando el aspecto temporal. En la tercera recién aparece el aspecto de la libertad.

Las dos últimas enfatizan lo libertario por sobre otras condiciones aunque sin mayores precisiones acerca del sentido o significado de esa libertad.

En este capítulo nos dedicaremos a las primeras y a la supuestamente falsa oposición entre tiempo libre y trabajo, que da lugar a la noción de semiocio: un artilugio teórico para aquello que no cabe en los polos.

OCIO Y TRABAJO

¿El trabajo y el ocio se oponen? Aparecen como si fuesen extremos de una polaridad, se viven cotidianamente de este modo. Lo que queda por dilucidar es si esto es una realidad en sí o un modo de entender esa realidad.

La imagen tradicional del modelo social en que vivimos muestra que el trabajo es el tiempo principal, necesario, imprescindible. Es prioritario en tanto es el único “productivo” según la ética social de nuestro tiempo. Se manifiesta, por ejemplo, en afirmaciones, ya señaladas, tales como “el tiempo es oro”, o su contrapartida “el ocio es la madre de todos los vicios”. Esa través de esta *interpretación* de la realidad (no de la realidad en sí) que al ser considerado un tiempo económicamente negativo, no productivo, se oponga el ocio

al trabajo. En síntesis, la percepción más común muestra que si se trabaja no se está ocioso y viceversa. Pero, ¿esto siempre es así?

E. Weber⁽¹⁾ conceptualiza esta situación como “una especie de esquizofrenia del pensar y del obrar humano” en tanto, desde lo antropológico, se divide al hombre como trabajador (*homo faber*) en un tiempo, y como jugante u ocioso en otro (*homo ludens*).

En las culturas primitivas, como ha observado M. Mead⁽²⁾ esta división entre trabajo y ocio, típico de las modernas sociedades industriales, no existe. También J. Huizinga⁽³⁾ se acerca a esta visión integradora del hombre en su trabajo: cerca del juego como origen de las culturas, entre otras, la del trabajo.

Correspondería entonces oponer al tiempo de trabajo no ya un tiempo de ocio o tiempo libre sino un tiempo de no trabajo o un tiempo liberado de trabajo. De este modo el eje de análisis es la ocupación obligatoria o su inexistencia, en vez de otorgar un carácter necesario al ocio como oposición al trabajo que contamina la posibilidad de su conceptualización precisa.

Cualquiera sea la conclusión primitiva a la que podemos arribar a esta altura, queda claro que el ocio es concebido como residuo, un saldo temporal, lo que queda después del trabajo y el resto de las obligaciones. Su identidad dependería de su opuesto. Este modo de concebirlo debe arribar, sin duda, a la también falsa oposición entre obligación, sufrimiento, rutina y aburrimiento (propios del trabajo) y no obligación, alegría y diversión (característicos del tiempo libre).

En el análisis de las prácticas cotidianas es fácilmente verificable que no todos los trabajos son o deben ser aburridos o carentes de creación. Citemos como ejemplo, el caso de los artistas o el de los docentes.

En todo caso, la discusión se centraría en el par dialéctico obligación (trabajo) y no obligación (tiempo libre). Pero tampoco aquí hay oposiciones netas ya que existen actividades del supuesto ocio que son obligatorias como, por ejemplo, el tiempo de

transporte al trabajo, el de ciertas obligaciones parentales o cívicas, etc.: actividades no productivas pero necesarias.

En síntesis, no es neta, tajante, la división inventada acerca del trabajo y su supuesta oposición, el ocio. Existen prácticas sociales, actividades cotidianas encajadas, a la vez, en características de ambos conceptos.

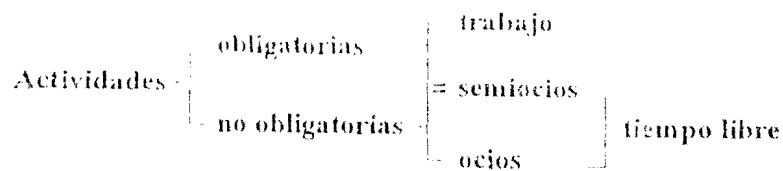
EL TIEMPO SEMILIBRE

Es J. Dumazedier ¹⁶ uno de los primeros en reconocer esta situación y en dedicarse a intentar su resolución. Manifiesta este autor que la realidad cotidiana no es bipolar (trabajo-ocio) sino tripartita (trabajo-semiocio-ocio).

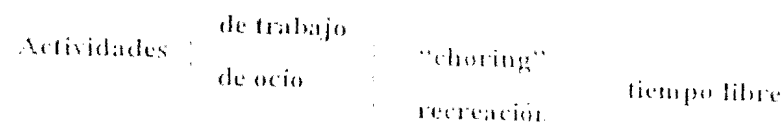
Esta nueva categoría se caracteriza por incluir obligatoriedad -o por lo menos cierto significado obligatorio- pero no por ello ser redituable económicamente, como lo es el trabajo.

Encuentra como semiocios, por ejemplo, el trabajo doméstico, la educación de los hijos, la participación religiosa, etc. No son ocio, según Dumazedier, porque para ser tales debiesen ostentar la impronta de no obligación. Tampoco suponen ser trabajo ya que, aunque medio obligan, pueden no ser remunerativos. También señala que a través de las conclusiones de sus investigaciones estos "semiocios" ocupan tanto tiempo como los propios ocios. Ocios y semiocios, para Dumazedier, constituyen el tiempo libre.

Gráficamente, según lo explicita F. Munné ¹⁷ esta concepción se sintetiza:

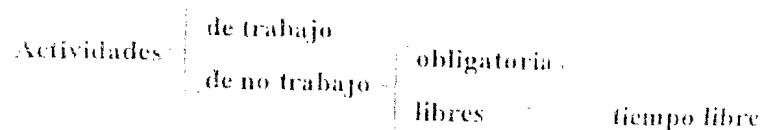


El autor inglés N. Anderson ¹⁸ no acuerda con su colega Dumazedier en tanto por ocio se confunde el saber popular éste con la totalidad del tiempo libre y, además, porque la noción de semiocio identifica obligaciones reconocidas sólo por el individuo (subjetivas). En reemplazo del semiocio prefiere utilizar el concepto inglés "choring" tomado en sentido amplio para referirse al tiempo empleado en atender las obligaciones familiares y sociales, y reservar el de recreación para designar al tiempo dedicado al descanso, la diversión y el desenvolvimiento personal ¹⁹. Así, las 30 dumazedierianas no constituirían sino una parte del ocio.



Es de notar que esta aproximación al concepto de recreación es la que se manifiesta como la más cercana al uso dado por la mayoría de los autores de nuestro país dedicados al tema.

B. Grushin ²⁰ también critica a Dumazedier en tanto éste reconoce en éste la diferencia entre las actividades obligatorias y las libres. Así, las actividades de semiocio no pueden ser definidas por el individuo en cuanto a cómo, dónde, y durante cuánto tiempo son realizadas (pensar, por ejemplo, en el trabajo doméstico). Entonces, por no depender de la decisión o elección de quien las realiza, tales acciones no son libres sino necesarias, obligatorias. Si bien son prácticas en el tiempo de no trabajo, continúan en un tiempo obligado por lo que no pueden conceptualizarse como tiempo libre. Éste aparecería sólo con la libre disposición del individuo y separado de cualquier obligación exterior. Gráficamente:



Los autores mencionados, con sus distintos aportes intentan eliminar el planteo original que supone la oposición entre el trabajo y el ocio. Pero, ¿no son acaso construcciones intelectuales de difícil ratificación empírica?; ¿no representan simplificaciones del complejo mundo de las prácticas sociales en el tiempo?

El propio Dumazedier reconoce que según se sienta o se viva cada semiocio, puede ser ubicado tanto como una obligación o como una parte del ocio.

Quizá la mayor dificultad para ratificar estas aproximaciones a un tercer "tiempo" sea la propia práctica cotidiana donde las categorías, que científicamente deben ser cerradas y mutuamente excluyentes, muestran terrenos (acciones reales) donde se superponen. Por lo tanto, cada presunto semiocio puede ubicarse en más de una categoría lo que invalida su propia noción.

Otros autores, contemporáneos como los anteriores, procuran no partir de la dicotomía trabajo-ocio y la necesaria "invención" del semiocio. Plantean entonces una integración, un continuo definido a través de una única variable que oscilaría según las distintas actividades.

Uno de ellos, Gianni Toti⁽⁹⁾, ofrece una visión del tiempo cotidiano dividido en cinco "partes":

1. El tiempo desocupado, o sea, involuntario.
2. El tiempo de trabajo o de producción propiamente dicho -esto es, en sentido técnico y material- y que incluye el tiempo de transporte y el de trabajo voluntario.
3. El tiempo fisiológico, necesario para comer, dormir, bañarse, cuidarse, hacer el amor, dedicarse al deporte, etc.
4. El tiempo cultural, dedicado a la formación, la enseñanza, la educación, la escuela, educación de adultos, la cultura colectiva, el turismo popular, las vacaciones formativas, la participación y gestión políticas, etc.
5. El tiempo libre propiamente dicho, de recreación de nosotros mismos, de autohumanización, que es un producto y una

riqueza nuevas de nuestra época comprometida en una larga desenajenación humana".

Si bien este enfoque aparece como más concreto, contiene en sí la misma falla que los otros: las categorías se superponen y existen actividades (como, por ejemplo, las prácticas deportivas) que pueden ser ubicadas en más de uno de los tiempos indicados.

Una conclusión importante a la que podemos arribar es que la vida cotidiana en la que se incluiría ese aún indefinido tiempo libre, no puede ser dividida, esquematizada, en tres, cinco o un sinnúmero de tiempos distintos. Parece ser que el meollo, la esencia del tiempo libre, continúa sin ser hallada.

Otra conclusión es que, aún con cualquier visión, la dicotomía trabajo-ocio sigue vigente y cualquiera de los autores la ratifica a través de las distintas caracterizaciones tales como la obligatoriedad, la necesidad, el tiempo productivo, etc.

Quizá el camino a recorrer para avanzar es: ¿en la relación entre obligación y libertad, o, lo que es lo mismo, entre necesidad y libertad.

TIEMPO SOCIAL Y CONDICIONAMIENTO

Si este capítulo se dedica a aclarar la relación entre el ocio y la temporalidad en el tiempo libre, es imprescindible incorporar un nuevo elemento de análisis que permita superar las anteriores concepciones.

A menos que consideremos que la libertad es absoluta -lo que hemos discutido en un capítulo anterior-, noción aceptable para algunos metafísicos pero poco real y operativa, deberemos aceptar que todo el tiempo social aparece *condicionado*. El hombre nace y se desarrolla en un ámbito social, cultural, económico, político,

mente en la sociedad industrial aunque caben grados de autocondicionamiento en tanto, por ejemplo, la elección del trabajo o estudio, el tiempo a dedicarle, el lugar a desarrollarlo, etc.

El tiempo sociocultural es aquel relacionado con las obligaciones cívicas, familiares, sociales. Tiempo de amigos, de lectura, de tertulia. El auto y el heterocondicionamiento se dan más equilibrados que en cualquiera de los anteriores.

Finalmente, el tiempo libre es aquel en el que el hombre actúa por su propia necesidad autocreada. El heterocondicionamiento es mínimo y el sujeto pone (o se impone) las condiciones para cada actividad.

Es de destacar que los cuatro tiempos sociales señalados no son (ni pueden serlo) puros sino *tendenciales*. Y, además, no son categorías. En cada uno de ellos el sujeto puede autocondicionarse en mayor o en menor grado.

Esta conceptualización es superadora de las anteriormente expuestas en tanto, por ejemplo, es perfectamente lícito entender un tiempo de trabajo libre así como un supuesto "tiempo libre" aburrido y sin sentido. La ubicación depende del desarrollo de la libertad o la obligación (supuesto) en un continuo. A diferencia de otras tipologías del tiempo social, ésta no sólo se da en un continuo de infinitas posiciones, sino que, además, exige el análisis desde el propio sujeto para determinar el grado de auto o heterocondicionamiento. Ya no alcanza con que un observador externo (como en los estudios de presupuesto tiempo) delimite en qué campo se halla tal o cual conducta, campos cerrados entre sí.

El tiempo social señalado como tiempo libre, en tanto es tendencial, puede contener grados importantes de condicionamientos exteriores relacionados con la sociedad de consumo. Llamaremos "tiempo libre bruto" a aquél que sin ser esencialmente heterocondicionado manifiesta conductas, por ejemplo, caracterizadas por hábitos o formas alienadas o consumistas. Dejare-

mos el concepto de "tiempo libre neto" para aquél en el que el predominio del autocondicionamiento es elevado. La diferencia es sólo de gradación en el continuo. Más adelante hablaremos del "tiempo liberador" (el que posibilita) y "tiempo liberado".

Entonces, en el ahora llamado tiempo libre bruto puede encontrarse el tiempo semilibre (Dumazedier) o el "choring" (Anderson).

También hemos hallado la unidad del tiempo social y su darse oscilando entre la necesidad y la libertad y no ya entre la obligación exterior y el cese de ella que exigía colocar rótulos no pertinentes con lo que debía representar.

El tiempo social es *uno*. Lo único que varía para suponer los "tipos" señalados es el modo de darse el condicionamiento.

Hasta aquí la conceptualización del tiempo social desde el exterior de la persona. Ahora procuraremos acceder desde el interior, desde el sentido del tiempo libre.

Algunos interrogantes para reflexionar:

- ¿Todo trabajo, de cualquier naturaleza es vivido por el hombre como rutinario y/o cansador?
- ¿Es lícito hablar de libertad absoluta?
- ¿La libertad en el tiempo, consiste en que me permitan o en que pueda realizar lo que me permitan? O, quizás, en que yo me permita?
- En su actividad diaria, lector, ¿puede separar nítidamente el sentido del tiempo en ámbitos cerrados como tiempo de obligaciones y de no obligaciones?

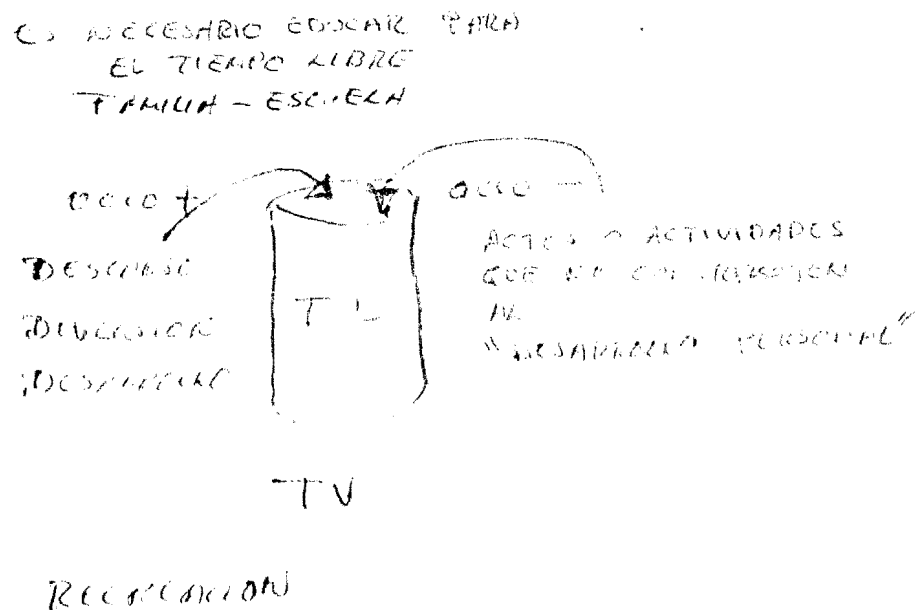
Notas

- (1) WEBER, E. *El problema del tiempo libre. Estudio antropológico y pedagógico*. Madrid, Ed. Nacional, 1969.
- (2) MEAD, M. *El hombre y la mujer. Un enfoque revolucionario de las relaciones entre ambos sexos*. Bs. As., Cía. Graf. Fabril, 1966.

- (3) HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Bs. As., Emecé, 1968.
- (4) DESMAZIERRE, J. *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona, Fontanella, 1962.
- (5) DESMAZIERRE, J. *Développement culturel et recherche scientifique*. Paris, R. Scientifique, 1964.
- (6) MÜSSER, E. *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. México, Trillas, 1980.
- (7) ANDERSON, S. *Sociología de la comunidad urbana*. México, FCE, 1963.
- (8) MÜSSER, E. *op. cit.*
- (9) GRUSINS, B. *El tiempo libre*. Montevideo, Pueblos Unidos, 1968.
- (10) TON, G. *Sociología del tiempo libre*. Madrid, Castellet, 1971.
- (11) MÜSSER, E. *op. cit.*
- (12) MÜSSER, E. *op. cit.*

CAPITULO 8

EL SENTIDO DEL TIEMPO LIBRE



En el capítulo anterior pudimos comprender que el tiempo social, lejos de poder encajarse en estratos de neta y precisa diferenciación, se da en un *continuo* de mayor o menor autocondicionamiento. Este es un modo exteriormente visible de las prácticas sociales. Pero, qué pasa en el interior de cada persona?, ¿cómo se vive individualmente ese tiempo?

El ocio se transforma en tiempo libre cuando el propio individuo desarrolla sus necesidades, cuando se autocondiciona. Y esto supone un hacer gratificante, un "hacer lo que quiere". ¿Pero, entonces, el ocio, desde dónde se define? ¿Desde la actividad? ¿Desde la voluntad del participante? ¿Desde ambos elementos a la vez?

Según desde dónde se inicie el análisis nos encontraremos con dos enfoques del sentido del ocio: el subjetivo y el objetivo. En realidad, no siempre es posible ubicar lo planteado por cada autor en una u otra posición, pero sí puede reconocerse el énfasis que cada concepción otorga a uno u otro de los extremos.

EL OCIO COMO SUBJETIVIDAD

Desde este enfoque, el individuo establece qué parte de su tiempo es vivido como libre.

Veamos lo que manifiesta al respecto E. Munné⁽¹⁾:

“Un modo de entender el sentido del tiempo libre es (...) concebir el ocio como un fenómeno de naturaleza subjetiva; el tiempo en el que uno obra “a su gusto” o hace “lo que quiere”.

Según esta concepción, típica aunque no exclusiva de la tendencia burguesa, se considera de ocio todo el tiempo percibido como libre por el individuo (Kaplan), basando su naturaleza en el hecho de hacer lo que cada uno quiere (Miller y Robinson, Laloup, González Llaca), o más concretamente, en la libre iniciativa (E. Crespi), la libre elección (Hieter, Laloup, Brightbill, Stanley Parker), el carácter voluntario de la actividad (E. Weber, E. Govaerts), el obrar según nuestros propios deseos (Hofstatter), o en el hecho del goce personal o satisfacción de aspiraciones que directamente produce la actividad ociosa (Butler, Hieter). Frente al tiempo de trabajo, que es un tiempo objetivado, el tiempo de ocio es psicológico y subjetivo, dice Janne.”

Esta óptica, no individual sino individualista, daría por tierra con la intención, desde lo social, de generar estructuras recreativas. No sería necesario ya que cada individuo “puede” sentir como gratificante distintas situaciones. Desde esta visión se prioriza, por ejemplo los hobbies y el “hágalo Ud. mismo”

Tal actitud subjetivista mantendría la oposición entre tiempos no libres (por ejemplo, el trabajo) y libres (aquellos en que hago lo que me place). Pero, si el ser gratificante es su sentido, lo es sólo para el individuo que lo goza por lo que socialmente hablar de tiempo libre no tendría significado.

¿Acaso, aquello que produce placer no es, en general, un aprendizaje? Y en este territorio tales aprendizajes son creados y manejados centralmente por las estructuras comerciales para resaltar tal o cual actividad sin importarles el sentido de libertad que puedan conllevar. Pensemos en las modas “deportivas” (por ejemplo, el auge del paddle), el uso de tal o cual ropa, el vacacionar

en tal o cual lugar, y, en nuestro caso específico, el auge de los “viajes de egresados” de los ciclos de enseñanza primaria o media.

Son sólo cuasinecesidades (heterocondicionadas) inventadas por la sociedad de consumo. No nos pertenecen a nosotros como personas. El hombre se “cree” libre sin que su hacer tenga que ver con su libertad. El compra el tiempo como la actividad; y eso le place pero no es tiempo libre, es tiempo alienado y heterocondicionado.

Y atención, no se está planteando la negación de la subjetividad sino su significado auténtico.

EL OCIO COMO OBJETIVIDAD: J. DUMAZEDIER

Una segunda manera de concebir el sentido del ocio se da a partir del análisis objetivo de las actividades realizadas. Tales actividades conllevan un valor social normalmente opuesto a los valores del trabajo. El mayor exponente de esta posición es el sociólogo francés J. Dumazedier ya citado en capítulos anteriores. A partir de él se constituye el valiosísimo movimiento “Pueblo y Cultura” así como las técnicas de la animación sociocultural, que han posibilitado el acceso y desarrollo de la cultura popular a millones de personas.

Dumazedier establece, con algunas diferencias posteriores, la siguiente definición: “El ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse con pleno consentimiento, ya sea para descansar o para convertirse, o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales”⁽²⁾.

Si bien esa definición ha sido rechazada posteriormente por su autor, podemos encontrar algunos aspectos de interés para nuestro análisis.

El primero de ellos, netamente objetivo, es que el ocio es un conjunto de ocupaciones. El segundo, ya netamente subjetivo, es que el individuo puede actuar con pleno consentimiento. El tercero, nuevamente objetivo, son las funciones que desarrolla el ocio (de lo cual surgen las “3 D” que analizaremos más adelante). El último afirma que el ocio se da sólo después de haberse la persona liberado de sus obligaciones. En síntesis, para que exista ocio -como conjunto de ocupaciones- deben darse las tres últimas características.

Sin embargo, en su último libro⁽³⁾, se manifiesta un cambio importante aunque no radical. Considera ahora que el ocio “es sólo el contenido del tiempo orientado hacia la persona como fin último”. No intenta dar una nueva definición sino recortar el énfasis otorgado a la última “D” (el desarrollo de la persona).

Aparece ahora la mención al tiempo pero no debe ser asimilado éste (el tiempo de ocio) al tiempo libre si bien sus límites no son estrictos. El tiempo libre es la parte del tiempo liberado del trabajo profesional y familiar que incluye, además del tiempo de ocio, el dedicado a las obligaciones socioespirituales y sociopolíticas.

LAS TRES “D” (3D)

El ocio, para Dumazedier, posee tres *funciones* principales:

1. Descanso (*délassement*);
2. Diversión (*divertissement*);
3. Desarrollo (*développement*).

El descanso *libera de la fatiga*, esencialmente la generada en el ámbito laboral salvaguardando al organismo de trastornos físicos.

La diversión *libera del aburrimiento* y de la monotonía de la actividad cotidiana; es un equilibrador frente a las obligaciones diarias.

El desarrollo de la personalidad *libera de los automatismos* del pensamiento y de la acción cotidiana. Posibilita una mayor participación social y cultural desinteresada.

Estas tres funciones, diferentes entre sí son, sin embargo, interdependientes destacándose una por sobre otra pero coexistiendo permanentemente.

Dumazedier afirma que el ocio es un conjunto de actividades terciarias básicamente diferentes de las tareas laborales como de los deberes sociales y, como tales, cump en funciones distintas. Con este modo de análisis se concluye que esta teoría es “funcional”; el ocio no hace sino cumplir ciertas funciones, las más de las veces, opuestas al tiempo laboral. ¿Pero, esta oposición no está negando el autocondicionamiento? Si bien el ocio y el trabajo se suponen parecería que el primero no es sino la contrapartida del segundo.

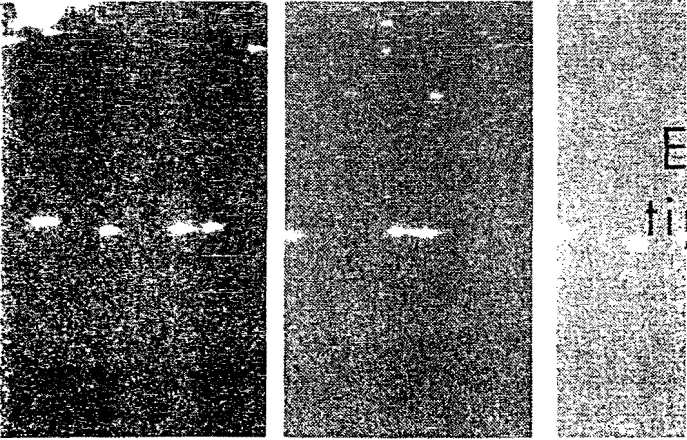
LA LIBERACION

En el Capítulo 5 anticipábamos algunas ideas de la posición dumazaderiana. Uno de los aspectos señalados hacía a los caracteres propios del ocio.

Tales caracteres son:

1. Es *liberatorio*, en relación con el trabajo y demás obligaciones básicas de carácter primario, o sea de las obligaciones institucionales no derivadas de la propia actividad ociosa. Es libre elección, y si deviene obligación primaria, deja de ser ocio aunque no cambie su contenido o procure las mismas satisfacciones.
2. Es *gratuito*, en el sentido desinteresado o no comprometido; es decir, no está sometido fundamentalmente a ningún fin instrumental sea lucrativo, utilitario o ideológico.
3. Es *hedonístico*; está orientado siempre hacia la búsqueda de un estado de satisfacción tomado como fin en sí mismo.

BLOQUE II



El uso del tiempo libre. ¿Qué tipo de tiempo libre promover en la educación básica?

TEORÍA Y PRÁCTICA de la Educación en el Tiempo Libre

Josué Llull Peñalba

EDITORIAL CCS

Llull Peñalba, Josué (1999), "El tiempo libre de la infancia", "El tiempo libre de la juventud" y "Escuela y tiempo libre", en *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*, Madrid, CCS, pp. 95-101, 103-106 y 173-178.

1. EL TIEMPO LIBRE DE LA INFANCIA

1.1. PRECISIONES SOBRE EL TIEMPO LIBRE INFANTIL

Para definir el tiempo libre infantil en relación a lo que sería su «tiempo de trabajo», debemos referirnos a su ocupación diaria en la escuela. El tiempo disponible de los niños es el tiempo restante del tiempo escolar y de las obligaciones paraescolares, además del tiempo dedicado a satisfacer necesidades biológicas básicas y del tiempo de colaboración en las tareas domésticas. Ni la escuela ni el trabajo son actividades autotélicas ni autónomas, más bien al contrario adquieren un carácter de obligatoriedad y dependencia respecto a otros. Ambas realidades cuentan también con una serie de analogías estructurales, como los horarios, calendarios, notas-salarios, etc. El propio lenguaje afirma esta analogía: la actividad que impone la escuela al niño es el «trabajo escolar» (Hilla Bernet, 1953, p. 61).

Pero el ocio no es simplemente aquel tiempo en el que no hay nada que hacer, sino más bien el tiempo utilizado por el individuo para dedicarse a actividades diferentes de las habituales. Así, el ocio es un complemento necesario en la vida del hombre, porque no permite que nos aburramos en las horas de descanso, y porque desarrolla aspectos de nuestra personalidad que quedarían incompletos si nuestro único centro de interés fuera el trabajo. En el caso de la infancia esto es especialmente significativo. La tensión producida por el trabajo escolar debe ser contrapesada por la práctica de otra actividad que provoque en el niño una actitud de diversión o distracción, sobre todo si tenemos en cuenta la facilidad que tienen los niños para cansarse de una misma tarea en poco tiempo (Vireo-Alba, 1979).

El tiempo libre infantil presenta una serie de particularidades respecto al tiempo libre adulto. Los binomios conceptuales segunda-autonomía, dependencia-independencia, y control-libertad, que definen los condicionantes psíquicos de la vida del hombre, se decantan claramente hacia los primeros términos de cada pareja durante el período infantil. La inmadurez psíquica y fisiológica, la realidad socioeconómica y el marco legal limitan la posible

autonomía del niño a favor de la necesidad de su custodia. El niño todavía no es plenamente capaz de realizar una elección personal y autocontrolada sobre lo que quiere o no quiere hacer, sobre lo que está bien o mal, sobre lo que le divierte o lo que le aburre. Además, el niño se encuentra indefenso ante las arbitrariedades del mundo adulto, por lo que su tiempo libre precisa de una necesidad lógica de apoyo, custodia y protección que lo aleje de peligros y manipulaciones. En consecuencia, el gradiente de libertad y autonomía del ocio infantil queda limitado, y es bastante inferior al de las etapas psicoevolutivas siguientes.

Si el tiempo libre de los niños presenta mayores condicionamientos que el adulto, paradójicamente, existe una especie de creencia generalizada que hace de la infancia el período privilegiado para el ocio y el juego. Tradicionalmente se ha considerado a ésta como el colectivo poblacional que disfruta de más tiempo libre cuantitativo: menos horas de trabajo, más vacaciones, menos compromisos sociales o familiares, etc. Esta concepción de la infancia empezó a fraguarse en el siglo XVII, y se fue configurando posteriormente con su progresiva escolarización, su alejamiento del mundo del trabajo, la formación de la familia nuclear burguesa, y la invención de nuevos elementos relacionados con el tema del ocio: vestidos específicos para niños, diferenciación entre el juego infantil y el juego adulto, fabricación de juguetes, aparición de una literatura intencionadamente destinada a ellos, etc. El concepto moderno de la infancia se representa básicamente por medio de tres imágenes, que sitúan al niño en la escuela, en la familia y en el juego. Esta iconografía ha provocado la consideración social de lo lúdico y de lo ocioso como rol característico de la personalidad de la infancia (Aries, 1987).

Sin embargo, todo lo anterior sólo es válido para el colectivo infantil normalizado familiarmente, que acude de manera habitual a las instituciones educativas regladas. En el caso de la infancia marginada, en cambio, es frecuente observar niveles muy bajos de escolarización, además de problemas de integración sociofamiliar bastante preocupantes. A las dificultades de acercamiento de estos niños a los colegios, se unen en muchos casos el rechazo de los familiares hacia los estudios, la necesidad de contribuir económicamente desde muy pequeños al mantenimiento de un hogar empobrecido, la marginación ejercida por el resto de la sociedad, la falta de hábitos para el estudio, el absentismo escolar sistemático y la poderosa atracción de la vida de la calle, entre otras cosas.

Por consiguiente, el mapa conceptual propuesto anteriormente al hablar de la infancia normalizada, queda sin ninguna validez en el caso de los niños de la calle o de las chabolas. Porque los binomios seguridad-autonomía, dependencia-independencia, y control-libertad, se decantan justamente

por el término contrario a lo anterior. El niño de la calle goza de una autonomía, independencia y libertad de la que no goza el niño socialmente adaptado. Otra cosa es que esa increíble falta de control y de seguridad sea en verdad lo más aconsejable desde el punto de vista educativo y de desarrollo de la personalidad del niño. Buscarse la vida en la calle significa proximidad con el mundo de las drogas, el alcohol, las pandillas, el camarismo, la delincuencia juvenil, la prostitución infantil y un sinfín de comportamientos socialmente desadaptados.

1.2. CONDICIONANTES SOCIALES DEL TIEMPO LIBRE INFANTIL

Existe un cierto discurso social que tiende a culpabilizar a los padres del abandono de sus hijos en el tiempo libre. Los recientes cambios producidos en el concepto de familia, la incorporación de la mujer al trabajo y la propia realidad social de nuestro mundo, han provocado que los niños no puedan gozar plenamente de la custodia y protección necesarias durante su tiempo libre. Parece claro que el ocio es uno de los elementos fundamentales del proceso de socialización infantil, pero aún es más evidente el hecho de que este ocio tenga que desarrollarse de forma solitaria la mayoría de las veces.

Una de las reivindicaciones sociales más persistentes en la actualidad es la que se refiere a la falta de espacios lúdicos apropiados para el desenvolvimiento natural del niño. Es cierto que cada vez existen más parques infantiles, terrenos de aventura, entretenimiento y atracciones para nuestros pequeños, pero un buen número de ellos se ha mercantilizado con el único fin de obtener beneficios económicos, convirtiendo al tiempo libre en un tiempo de consumo. Para el ocio espontáneo la calle se ha vuelto un escenario de juegos muy peligroso, poblado de automóviles, zonas de obras, jeringuillas abandonadas en los parques, inseguridad ciudadana y otras situaciones de riesgo social que han provocado el miedo de los progenitores. Los padres prefieren que los niños no bajen a jugar a la calle, pero su egoísmo natural y su tendencia a desarrollarse físicamente al aire libre, hacen incompatible su actividad lúdica con las estrechas dimensiones de las viviendas-dormitorio de las ciudades industriales (Stilman de Men, 1991).

Naturalmente, la presencia de los niños en la calle dependerá de factores muy diversos. Según algunos estudios, los niños que permanecen en las casas durante sus ratos de ocio pertenecen a niveles socioculturales más bien altos, y es frecuente que obtengan un buen rendimiento en sus estudios. Por el contrario, los niños que pasan la mayor parte de su tiempo libre en la

calle pertenecen a estratos socioculturales más bajos, y sus niveles educativos son más insatisfactorios. Esta diferencia en el uso de la calle puede acentuarse por causas geográficas —climáticas— o urbanísticas: en general, los niños de pueblo o los andaluces, pasan más tiempo en la calle que los niños de las grandes ciudades o los castellano-leoneses.

En fin, la necesidad de custodia y control del ocio infantil se ha ido manifestando en una preocupación creciente por buscar alternativas para su tiempo libre, que no entrañen ningún riesgo. El problema es que este deseo choca frontalmente con la disponibilidad real de las familias para poder ocuparse del ocio de los niños. A la mayoría de los padres les parecen excesivamente largas las vacaciones escolares, están en contra del horario intensivo de mañana en los colegios, y por supuesto, critican que no haya una mayor oferta de equipamientos lúdicos para la infancia (Aguinaga Roustan-Comas Arnau, 1991).

Con el ánimo de paliar esos déficits se han propuesto algunas soluciones a corto plazo, que no han terminado de solventar el problema con satisfacción:

- En primer lugar, se han alargado los planes educativos para convertir al colegio en el gran centro custodio de la infancia. Los niños tardan más en abandonar las instituciones pedagógicas, y empiezan la escolarización a edades cada vez más tempranas.
- Continuando esa labor de custodia, el colegio ha ido diversificando y multiplicando su oferta de actividades extraescolares, comedores y servicios de acogida, promovidos justamente por las Asociaciones de Padres. La mayoría de estas actividades cumplen una función de complementariedad educativa, y de plataforma para la socialización en el ámbito del tiempo libre (Trilla Bernal, 1993, p. 83). Pero a nadie se le escapa el hecho de que en muchas ocasiones el colegio simplemente se convierte en un hábil sustituto de la familia trabajadora que no puede hacerse cargo del niño.
- Otra posibilidad es sustituir a la escuela por los numerosos centros de educación no formal que han proliferado en la sociedad actual. Con frecuencia, los padres tienden a sobreorganizar el tiempo libre de sus hijos ocupándoles con cursillos y academias, deportes, idiomas, mecanografía, informática, música, ballet, etc.
- Finalmente, se da el caso de que los niños permanecen mucho tiempo solos en casa, o que los abuelos sustituyen a los padres en esa función de custodia, lo que provoca desajustes sociales y saltos generacionales que no siempre son fáciles de asimilar.

Puede ocurrir que los padres tengan tiempo para estar con sus hijos, o incluso manifiesten cierta disposición para jugar con ellos, y que sin embargo no sepan qué hacer ni adónde llevarlos. La solución maravillosa que re-

media todos estos males es la televisión, la cual tiene de por sí una importancia superlativa en la vida de los niños. Entre los seis y los catorce años aumenta progresivamente el número de horas dedicado por los chavales a ver la tele, hasta convertirse en la actividad principal de sus ratos de ocio. Los últimos estudios cifran entre 25 y 30 horas semanales de media el tiempo que pueden pasar los niños delante del televisor, mucho tiempo que no emplean ni en jugar, ni en leer, ni en estar con los amigos.

Está comprobado que los niños teleadictos son menos autónomos, creativos, cooperativos e imaginativos en sus juegos, y por el contrario, se vuelven bastante pasivos, egoístas y consumistas. Así pues, parece obvio que el activismo natural de la infancia está siendo aplacado por medio de actitudes meramente receptoras como las que provoca el visionado de la «caja tonta». De esta forma, la televisión actúa de niñera electrónica, de sedante para el ánimo infantil y de descanso para los padres, todo lo contrario de lo que un niño necesita: movimiento, compañía, juego, exploración de la realidad.

Desde que, en la década de 1990, las emisoras privadas irrumpieron en el mercado audiovisual, el Estado ha ido perdiendo poco a poco su capacidad de control, responsabilidad y reglamentación sobre los programas televisivos. La programación infantil ha quedado relegada a horarios marginales, que coinciden con el desayuno, la merienda y parte del mediodía. La lucha por los índices de audiencia ha empujado a las cadenas a colocar en franjas horarias tradicionalmente infantiles, como la sobremesa de los fines de semana, programas que no lo son. El sustituto ha sido la comedia de situación pensada para todo el público familiar, tipo «Médico de familia» o «Farmacia de Guardia», series que no están exclusivamente destinadas a los niños. En cuanto a las pocas series infantiles que podemos contemplar en la actualidad, existe una preocupante ausencia de innovaciones paliada por la repetición de dibujos tradicionales y la inclusión de producciones japonesas uniformes y monótonas. Por el contrario, se ha incrementado la publicidad específicamente infantil y los innumerables concursos y sorteos (Alonso-Matilla-Vázquez, 1995).

Hay un consenso significativo en considerar los contenidos televisivos de muy baja calidad cultural. ¿Es razonable entonces que las parrillas de programación se rijan únicamente por intereses comerciales? Desde este punto de vista, es lógico que la televisión transmita antivalores como la competitividad, el consumismo, la violencia, la criminalidad, el culto al cuerpo y el erotismo fácil, que en ningún caso se adecuan a las características psicoevolutivas de la infancia. Porque los niños siguen viendo la televisión de acuerdo a sus horarios, aunque no haya en esos momentos programas específicamente diseñados para ellos (Vilches, 1993).

De todos modos, sería injusto condenar la televisión de antemano, sin valorar previamente sus posibilidades socializadoras y educativas. La televisión también puede ofrecer algunas cosas buenas:

- Proporciona una ampliación general de conocimientos, enriquece el vocabulario y pone en contacto con lo que pasa en el mundo.
- Transmite una realidad animada que despierta curiosidad y suscita el deseo de aprender, de obtener información complementaria.
- La información permite elegir aquello con lo que uno quiere identificarse, con lo que está de acuerdo o lo que considera bueno.
- Desarrolla afición e interés por la cultura audiovisual y el arte cinematográfico.



- Recuperar el tiempo libre como espacio formativo, mediante la práctica de actividades educativas para los niños, como la animación a la lectura, el teatro o el uso responsable de los medios audiovisuales.
- Promover la aventura extraordinaria de las excursiones al aire libre, los campamentos de verano y otras experiencias de ocio diferentes de las cotidianas.

1.3. CONCLUSIONES PARA EL EDUCADOR EN EL TIEMPO LIBRE

Parece evidente que desde la Educación Social es necesario proponer nuevas alternativas para un ocio positivo en la infancia. Estas soluciones no deben quedar al margen del hogar ni del colegio, ya que los dos constituyen las realidades más fundamentales de la vida del niño. Por el contrario, deben potenciarlos, buscando esa complementariedad ideal entre el ocio en familia, el juego escolar, el ocio con los amigos y el ocio autónomo. Algunas posibles vías de acción serían:

- Facilitar espacios y equipamientos lúdicos no consumistas para el ocio infantil de cada día, como las ludotecas o los parques infantiles.
- Potenciar el centro escolar como un lugar de ocio y animación socio-cultural para la comunidad, no como simple centro de acogida.

2. EL TIEMPO LIBRE DE LA JUVENTUD

2.1. PRECISIONES SOBRE EL TIEMPO LIBRE JUVENIL

Con la adolescencia, la escuela y la familia dejan de ser los ejes fundamentales de la vida de los chicos, para empezar a serlo el tiempo libre y el grupo de amistades. Los chavales se van alejando del núcleo familiar y de las obligaciones escolares, a los cuales rechazan e incluso desprecian, para introducirse en el atractivo mundo de las relaciones interpersonales. La pandilla de chicos o chicas, por separado, se convierte en el primer modelo de agrupación informal, y se desarrolla durante la preadolescencia, en el período que va de los 11 a los 14 años aproximadamente. Posteriormente, en la enseñanza secundaria, las relaciones se estabilizarán y se irán haciendo mixtas, produciéndose las primeras parejas más o menos formalizadas.

Esto que acabamos de decir es de la mayor importancia, ya que, entre los jóvenes y adolescentes, la familia va a ser sustituida con un escenario de ocio por ambientes y experiencias bien distintos. El deseo de libertad, de autonomía, de escapar al control de los padres, de probar y conocer los límites de las cosas, de pasar rápidamente por todo tipo de vivencias, de interaccionar con sus iguales, de descubrir los desconocidos, pláticas del sexo y de buscar signos de identificación en el mundo exterior, van a ser algunos de los principales caracteres del tiempo libre juvenil.

En cuanto a los estudios, el abandono de las instituciones educativas no es masivo, pero se produce con mayor frecuencia y autonomía que durante la infancia. Por otra parte, el hecho de que la inmensa mayoría de nuestros jóvenes sean universitarios, no quiere decir que todos ellos se tomen los estudios con verdadero interés y dedicación. Además, los centros de educación no formal dejan de tener la importancia que tenían en la infancia, ya que existe un menor grado de imposición hacia ellas por parte de los padres. Por último, es frecuente que los jóvenes compaginen los estudios con algún trabajo temporal que permita obtener ciertos beneficios económicos. El dinero, entonces, se convierte en uno de los ejes fundamentales de la

adolescencia y la juventud. Con dinero propio se pueden adquirir bienes y disfrutar del ocio de forma independiente, satisfaciendo los deseos y las aficiones personales sin necesidad de contar con la familia.

Como consecuencia, se producirá un progresivo distanciamiento de los valores y las actitudes propias de la infancia. Esta es una etapa de cambios físicos, sexuales y psicosociológicos muy relevantes, durante la cual se reniega de las vivencias anteriores para acercarse cada vez más al mundo adulto. Lógicamente, esta referencia de lo adulto no va a estar representada por la figura de los padres, criticados siempre por su conservadurismo, sino por los hermanos mayores, los primos, el grupo de amigos, y sobre todo, el complejo universo de ídolos musicales y cinematográficos que ofrecen pautas de comportamiento, significaciones culturales, estereotipos sexuales y modelos de identificación para la difícil tarea de la formación de la personalidad.

Todo lo dicho provoca igualmente un alto componente de inseguridad y desarraigo entre los adolescentes, agravado por la poderosa influencia de la cultura de la imagen, que sobreinforma, determina, idealiza y confunde la realidad de las cosas. El grupo de amigos servirá de refugio, pero también ejercerá una enorme presión sobre los valores y actitudes que se consideran aceptables. La inestabilidad, la irreflexión y la falta de madurez son algunos de los rasgos típicos de la adolescencia, de modo que el «no saber lo que se quiere», el «miedo a parecer raro», y el «no quedar excluido» van a obligar al chico/a a adecuar sus comportamientos a lo que el grupo y le iguales le dicte. La rebeldía y el idealismo tradicionales de la juventud no se mostrarán fuera del grupo, a título individual, hasta bastante tiempo después —hacia los 18 o 20 años.

Esta búsqueda de la identificación personal es en verdad un obstáculo para la búsqueda libre y autónoma de actividades de ocio, ya que la actividad queda determinada por la consideración del otro como modelo, a veces hasta en la reproducción de sus defectos. Ultimamente, es posible apreciar incluso una precocidad cada vez mayor en la adaptación de los hábitos de ocio adolescentes a la norma establecida. Los todavía niños de 12 y 13 años ya van en grupitos a las discotecas a bailar, a beber y a ligar, imitando lo que hacen sus hermanos jóvenes. Así, el tiempo libre de la adolescencia, difícilmente es un tiempo personal para uno mismo; más bien al contrario, se trata de un tiempo libre vivido como algo colectivo y superficial, en el cual todos proyectan las mismas expectativas, muestran las mismas aficiones, repiten las mismas actividades, y por supuesto, se aburren de forma conjunta, sentados siempre en aquel barullo de la esquina. El conformismo ante esta situación es la nota dominante.

2.2. CONDICIONANTES SOCIALES DEL TIEMPO LIBRE JUVENIL

Los factores que inciden en el disfrute y aprovechamiento de las actividades de ocio y tiempo libre juvenil son entre otros:

- La atracción por la libertad, que conlleva una búsqueda de lo desconocido, lo prohibido, lo arriesgado, aquello que escape al control de los padres: sexo, drogas, aventuras y rock'n roll.
- La presión de grupo, que adecua y equipara hábitos de ocio a nivel generacional, incitando a la realización de algunas actividades como forma de imitación de modelos estereotipados.
- En contra de lo anterior, la no permisividad de los padres debido a la edad y a su deseo de control sobre el comportamiento de los hijos, lo cual choca de plano con las ansias de libertad juvenil, que quedan bastante limitadas.
- La actual mercantilización de los ocios, dado que para acceder a los principales centros de interés del ocio de la juventud —cine, música, moda, copas— es necesario prever sus costes económicos y acudir a aquellos lugares en donde se halla la oferta de actividades.
- La falta de recursos económicos, que limita el acceso a los bienes culturales y a las actividades de ocio, ya que la paga familiar es insuficiente, y el trabajo remunerado escasea, porque no es todavía la ocupación principal de los jóvenes.
- Una cierta incapacidad para organizarse su tiempo libre, debido a la falta de información y alternativas, y a esa presión de grupo que obliga a repetir siempre las mismas actividades de forma colectiva, sin dejar tiempo para la persona ni proponer nada nuevo.

Cronológicamente, el momento privilegiado para el ocio de la adolescencia y la juventud es el fin de semana. La fiebre del sábado noche, desde su institucionalización en la década de 1970, supone un corte radical con respecto a lo que el joven y el adolescente han estado haciendo durante el resto de la semana. El escenario, como es bien sabido, es la zona de bares y discotecas de cada municipio, y las actividades principales, beber, bailar, ligar, hablar con los amigos, establecer nuevas relaciones, y en general desahogar para descargar toda la adrenalina acumulada durante la semana. Acerca del alcohol y las drogas, conviene alertar una vez más sobre su presencia, cada vez más importante en este tipo de ocio; según los últimos datos, publicados recientemente por la prensa, la edad de inicio en el consumo de éxtasis se ha situado en torno a los 13 años en la Comunidad de Madrid.

Este creciente consumo de drogas por parte de la juventud es bastante inconsciente y en general no tiene otro objetivo que el hedonismo, disfrutar al

máximo y evadirse de los problemas cotidianos. En cierto modo forma parte del ritual del sábado por la noche, según el cual los jóvenes se preparan conscientemente durante horas para salir a dar lo mejor de sí mismos en cuanto a imagen, moda, atractivo físico, carisma personal y capacidad para convertirse en el centro de atención de la noche (Arraba Cabello, 1992).

El nivel de aprovechamiento de la noche del fin de semana varía con respecto a la edad. Los primeros adolescentes de 13 y 15 años suelen salir por la tarde, con poco dinero y con grandes restricciones horarias, por lo que el intento de imitación de las prácticas ociosas juveniles resulta en tanto insatisfactorio; aún están iniciándose en estos hábitos de conducta, aún no sienten una gran afición por el alcohol ni el tabaco, la discoteca todavía se compagina con los juegos recreativos, suelen ir siempre a los mismos sitios, y encima se les corta la «marcha» porque tienen que regresar muy pronto a casa, sobre todo las chicas.

La etapa de plena adolescencia, entre los 15 y los 18 años, es la época de mayor esplendor en el disfrute del ocio nocturno; la hora de vuelta a casa se va retrasando, el alcohol, el tabaco y las drogas de diseño constituyen un elemento importantísimo, disponen de más dinero para gastar en ropa, música o copas, y en general la sensación de libertad es mayor, lo que provoca serios enfrentamientos con los padres.

Por último, están los jóvenes adultos, entre los 19 y los 30 años más o menos, los cuales han alcanzado una autonomía casi total ante su tiempo libre. Muchos disponen de coche, lo que aumenta su radio de acción a otros municipios y les permite mantener encuentros amorosos y relaciones íntimas más o menos estables. A este motivo de distinción de su adolescencia la independencia económica en muchos casos y, por tanto, una mayor accesibilidad hacia todo tipo de bienes de consumo, de modo que resulta fácil comprender la poderosa atracción que ejercen estos jóvenes sobre sus hermanos adolescentes. Sin embargo, es frecuente encontrar en esta población un hastío y un aburrimiento cada vez mayores hacia el ocio de fin de semana y todo lo que representa, lo cual es bastante lógico si tenemos en cuenta que estos jóvenes llevan ya más de diez años haciendo exactamente lo mismo con su tiempo libre todos los fines de semana.

Este motivo de insatisfacción de la juventud hacia el ocio, se ha visto reforzado por causa del problema del paro. Muchos jóvenes se sienten incapacitados para encontrar un puesto de trabajo después de largos años de estudios y un futuro cada vez más incierto. Ante la falta de trabajo, y por tanto, de remuneración económica, el acceso a los paraísos artificiales de un ocio entendido como mercadotecnia se hace casi imposible. Pero tampoco existe entre la juventud un conocimiento ni un interés real por encontrar otras formas de diversión con que emplear positivamente su tiempo libre.

2.3. CONCLUSIONES PARA EL EDUCADOR EN EL TIEMPO LIBRE

Si queremos intervenir educativamente sobre el tiempo libre de la juventud, debemos tener en cuenta varios factores:

- La intervención habrá de producirse normalmente en su entorno o territorio, es decir, en su barrio, cerca de las zonas de «marcha».
- Basará su oferta de actividades y alternativas en función de la demanda y de los centros de interés del grupo de jóvenes.
- Intentará ofrecer propuestas y alternativas no consumistas.
- Deberá ser siempre una presencia positiva, alentadora, que refuerce constantemente las buenas actitudes.
- Tendrá que fundamentarse en un proyecto y una tarea educativa.

La intervención educativa en el tiempo libre de los jóvenes no tiene por qué servirse de la condena o el rechazo radical a los comportamientos habituales de ocio. Correríamos el riesgo inútil de corromper la «poética» de su confianza, porque al fin y al cabo, nuestros jóvenes viven en el mundo; no podemos encerrarlos en una urna de cristal que hayamos confeccionado a nuestra medida. Por el contrario, esta tarea educativa debe ser más bien un complemento que refuerce lo positivo de la discoteca, y al mismo tiempo proponga alternativas novedosas e ilusionantes para el tiempo libre, informando y proporcionando los equipamientos necesarios para ello. Hay que potenciar en calidad, más que en cantidad, el ocio como un tiempo personal enriquecedor en el que se puede disfrutar a otro nivel de la lectura, del cine, de la música, de la cultura, de los hobbies y aficiones, del autoconocimiento, etc. Algunos vías:

- Promoción del asociacionismo como la gran alternativa para la socialización, la canalización de deseos e inquietudes comunes, la organización de actividades de ocio cooperativas, la participación social, la proyección voluntaria hacia labores solidarias...
- Animación de actividades culturales que desarrollen la creatividad, abran a nuevas perspectivas y consideren la cultura como un bien comunitario, democrático y participativo.
- Formación sociolaboral efectiva, no sólo ocupacional, que ayude a los jóvenes en su proceso de incorporación al mercado de trabajo por medio de talleres socioprofesionales, escuelas taller, etc.
- Propuesta de actividades diferentes a las habituales, como el deporte, la montaña, el aire libre o el turismo, que entroncan directamente con el espíritu aventurero de la juventud y suponen a la vez una posibilidad de expansión insólita y emocionante.

1. ESCUELA Y TIEMPO LIBRE

1.1. RELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA ESCOLAR Y LA EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE

La relación entre la Educación en el Tiempo Libre y la enseñanza escolar ha entendido siempre desde la oposición de planteamientos pedagógicos, sistemas didácticos y metodologías absolutamente diferentes. La opinión general a la hora de referirse a esta relación ha sido la misma que ha enfrentado tradicionalmente a la Educación Formal con respecto a la Educación No Formal e Informal, puesto que la Educación en el Tiempo Libre se inscribe principalmente dentro de estas dos últimas modalidades. Dicha opinión se basaba en la constatación de que los contenidos de una y otra educación eran diferentes, pero lo eran todavía más los modos de hacer característicos de cada una de ellas. Veamos uno por uno los rasgos identificativos que establecían esa comparación.

Existen, en primer lugar, una serie de coordenadas de contexto que son bastante distintas en cada una de las dos instancias educativas. En el caso de la enseñanza escolar, los programas educativos se hallan regulados de antemano, es obligatoria la asistencia a los niños de acuerdo con un horario preestablecido, y el paso ordenado por una serie de niveles marca la correcta adquisición de los aprendizajes. Por otra parte, los agentes responsables de impartir la educación son en su mayoría profesionales específicamente preparados para ejercer como tales, no sólo en relación a los contenidos que deben conocer, sino también en lo que se refiere a las técnicas de transmisión de esos conocimientos. En consecuencia, una de las características resultantes de este análisis, es la homogeneidad y el alto grado de estructuración de la enseñanza escolar.

Siguiendo el argumento contrario, tradicionalmente se han atribuido a la Educación en el Tiempo Libre ciertas peculiaridades que la oponen por completo a lo anterior. Así, por ejemplo, la Educación en el Tiempo Libre es voluntaria y no ejerce un control de asistencia como el de la escuela; en

cuanto a las actividades, no están tan estructuradas, sino que son pactadas entre los animadores y el grupo, así como los horarios. Los agentes educadores, por su parte, no son en su mayoría profesionales, sino que prestan servicios voluntarios desde la gratuidad o la militancia en alguna asociación, y su preparación pasa por instancias formativas y experiencias de índole muy diversa. La característica resultante sería radicalmente opuesta a la educación escolar: el respeto a la autonomía personal y a la satisfacción de los destinatarios, además de la variedad de programas y metodologías.

Los objetivos y procedimientos presentan otra serie de diferencias. Las metas de la enseñanza escolar pretenden la difusión de una serie de conocimientos generales que sirvan a todos los alumnos como base cultural común. La transmisión de esos contenidos se hace a través de códigos y conceptos abstractos, construyendo un modelo de aprendizaje meramente receptivo o acumulativo, basado en el lenguaje y la lógica. Para comprobar el nivel de aprovechamiento de este aprendizaje existen escalas de puntuaciones, baremos, etc., que marcan la progresión de los alumnos; así, la enseñanza escolar se convierte a la larga en una experiencia selectiva, en la que unos destacan más que otros.

La Educación en el Tiempo Libre se plantea otro tipo de objetivos, tal como vimos en el capítulo anterior, y también sigue metodologías distintas. En lugar de difundir la cultura establecida, pretende la creación y diversificación de una cultura pluralista y popular, de acuerdo con la idea de «democracia cultural» defendida por la Animación Sociocultural. No persigue, por tanto, la acumulación de conocimientos, sino que implica a los destinatarios en un proceso de reflexión y crítica sobre las cosas concretas, proceso en el cual tiene importancia la experiencia personal que cada uno pueda aportar al grupo. Así, los exámenes y las puntuaciones sobre las capacidades intelectuales pierden importancia en favor de las destrezas creativas y las actitudes de participación en la dinámica del grupo, que es la que ejerce el control de los aprendizajes.

El siguiente cuadro muestra, en esquema, las diferencias comentadas entre ambos sistemas educativos:

ENSEÑANZA ESCOLAR	EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE
- Obligatoriedad, presencia constante en la vida	- Libertad, voluntariedad en su elección
- Límites espacio temporales rígidos	- Límites espacio temporales pactados
- Las actividades vienen ya dadas, impuestas	- Se realizan proyectos del propio individuo
- Asegura una base cultural común	- Su acción diversifica la cultura
- Democratización, difusión de la cultura	- Democracia cultural
- Los conocimientos son acumulativos	- La meta hacia la crítica y la reflexión
- Transmite códigos y conceptos	- Profundiza en la experiencia personal
- Se pierde en lo abstracto, lo teórico	- Busca el significado de lo concreto
- Aprendizaje basado en el lenguaje y la lógica	- Utiliza otros herramientas de expresión creativa
- Marca niveles y puntuaciones	- Respeto y acepta la pluralidad cultural
- Es una experiencia selectiva, elitista	- Es una experiencia global y participativa
- La actitud es pasiva, sólo receptiva	- El aprendizaje es activo, práctico, grupal
- Relaciones interpersonales circunstanciales	- Se potencian las relaciones de grupo

No obstante, lo que acabamos de ver no puede entenderse de forma tan contrapuesta, puesto que un análisis de fondo de la realidad nos llevaría indudablemente a posiciones más intermedias.

A tenor de lo expuesto, parece que la obligatoriedad, el control y el dirigismo, entre otras, son características exclusivas de la enseñanza escolar, y sin embargo, la Educación en el Tiempo Libre también ha necesitado en ocasiones exigir a sus destinatarios una cierta continuidad y seriedad en la asistencia a las actividades, una determinada organización de los mecanismos de participación social, y el respeto más o menos riguroso a un programa educativo concreto. Por otra parte, el paso ordenado por una serie de niveles formativos, junto con la comprobación del aprovechamiento de los aprendi-

zajes, también se da en actividades de la Educación en el Tiempo Libre como el escultismo, los talleres, los cursillos, etc. Finalmente, hay que advertir que la profesionalización de los agentes educadores es un hecho constatado en el terreno del ocio y tiempo libre, como lo demuestra el amplio número de animadores, coordinadores, monitores, etc., que se halla trabajando de forma remunerada en la actualidad, al igual que muchos grupos y asociaciones que están empezando a incorporar profesionales en sus plantillas.

De otro lado, la enseñanza escolar ha evolucionado enormemente en los últimos años, acercándose a los planteamientos y los modos de hacer que considerábamos típicos de la Educación en el Tiempo Libre. Al hilo de las nuevas teorías psicopedagógicas, y sobre todo a raíz de la última ley de reforma del sistema educativo, la enseñanza escolar ha potenciado varios aspectos novedosos hasta el momento: la importancia de los valores y las actitudes en el aula, la necesidad de participar activamente y cooperar en las actividades de aprendizaje, la reflexión crítica de los conocimientos de cara a la resolución de problemas concretos, el deseo de preparar a los alumnos de manera más interdisciplinar para enfrentarse a la vida cotidiana, etc. De este modo, la Educación Formal ha ido perdiendo en parte sus rasgos tradicionales, sobre todo en lo referente a la didáctica preescolar e infantil, donde el juego, la música, la plástica, la expresión dinámica, la educación física, el trabajo en grupo y el activismo tienen una importancia similar a la que se da en la Educación en el Tiempo Libre. Por último, resulta evidente que los niveles de exigencia en la escuela han descendido de forma alarmante durante los últimos años, hasta el punto de cuestionarse la validez misma de las calificaciones y la idoneidad de repetir o recuperar los aprendizajes no superados en cada curso.

De varias formas, el relajamiento de la enseñanza escolar y la creciente seriedad de la Educación en el Tiempo Libre no impiden que cada una de estas dos instancias educativas conserven algunas peculiaridades, que marcan claramente la orientación de cada una de ellas. Podemos sintetizar estas peculiaridades en tres:

- La escuela tiene una presencia constante en nuestra vida, prácticamente todo el mundo pasa por el sistema educativo reglado, mientras que la Educación en el Tiempo Libre, por su voluntariedad, suele ser una realidad periódica, efímera y a veces inexistente.
- La Educación en el Tiempo Libre, por su dimensión de libertad y la multiplicidad de recursos a que puede acudir, ofrece una heterogeneidad de posibilidades y experiencias de aprendizaje integral, que van más allá de los límites espacio temporales de la escuela.
- Los procesos de socialización son siempre más espontáneos y auténticos en el ámbito educativo no formal e informal —como el tiempo li-

bre—, que en el sistema de enseñanza reglada, donde las relaciones interpersonales y la dinámica de grupos se halla más dirigida y mediada por elementos externos.

1.2. LA ESCUELA COMO ÁMBITO DE INTERVENCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE

La pregunta ¿qué papel tiene el ocio en la escuela? puede sorprender, ya que normalmente se considera el tiempo de permanencia en las instituciones educativas regladas como la antítesis del tiempo libre. De hecho, la sociedad considera el tiempo escolar como un período obligado y controlado, que se identifica con el tiempo de trabajo propio de los adultos. Pero la vida en la escuela incluye también algunos momentos de tiempo libre —recreos—, y sus programas formativos pueden preparar además para un mejor disfrute del ocio, tal como lo expresan varios objetivos de la reciente LOGSE. Finalmente, hay que advertir que el trabajo escolar no es en muchas ocasiones desagradable ni alienante, sobre todo en determinados edades, puesto que a pesar de su obligatoriedad, es fácilmente aceptado por los alumnos. En muchas actividades didácticas de la escuela es común el elemento lúdico, la participación grupal y ciertas dosis de libertad individual y autosatisfacción, que son características de la experiencia del ocio. Por tanto, hemos de reconocer la importancia de la escuela en la educación para el tiempo libre y el ocio.

Esta cuestión ya fue apuntada en el capítulo anterior. La mayor parte de las teorías pedagógicas de nuestro siglo se han referido al ocio como un aspecto fundamental de la educación humana, entendiéndola desde una perspectiva interdisciplinar. Es conocido el caso de la Institución Libre de Enseñanza, para la cual no tenía sentido la separación de trabajo y ocio, y por eso intentaba que el alumno disfrutase aprendiendo, fomentando la práctica de ocios intelectuales. Así, el ocio formaba parte integrante de la educación institucionista, haciendo realidad el viejo principio del *doctore delectandi* en la enseñanza escolar (Cuenca Cabeza, 1975, p. 41).

Del mismo parecer era el pedagogo Lorenzo Luzuriaga, para quien la educación tenía una dimensión globalizada en la cual el ocio tenía un papel esencial. Luzuriaga (1973, p. 302) se preocupó por temas como la educación física, la estética, el juego, la educación social, la distribución del tiempo y el espacio escolar, o lo que denominó «instituciones postescolares», refiriéndose a una acción educativa que debía ir más allá de los límites espacio temporales de la escuela. La educación escolar, decía, debe extenderse a todas las manifestaciones de la vida del niño, entre las que

Documentos de
Estudios de Ocio

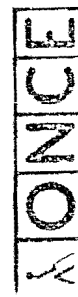
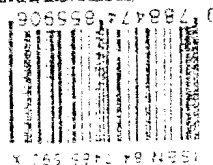
Ocio y Formación

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

Documentos de Estudios de Ocio, núm. 7

Manuel Cuenca Cabeza

Documentos de Estudios de Ocio



Universidad de
Deusto

Universidad de
Deusto

Incubadora de

Capítulo 3

Orientar en ocio

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

Ocio y orientación

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

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

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

Una tradición escasa

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

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

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

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

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

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

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

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

Ocio e identidad

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

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

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

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

⁷ *Idem*, p. 233.

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

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

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

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

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

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

Percepción de los alumnos

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

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

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

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

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

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

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

¹³ *Idem*, p. 212.

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

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

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

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

¹⁵ Véase página 437.

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

¹⁷ *Idem*, p. 111.

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

TRES REFERENCIAS DE ACTUACIÓN

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

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

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

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

1. *Counseling* de ocio

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

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

Orígenes

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

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

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

La función del orientador

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

¹⁸ Véase en Bibliografía.

¹⁹ *Idem*.

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

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

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

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

Tendencias

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Las funciones del ocio

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

Visión europea

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

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

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

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

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

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

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

²⁷ Véanse pp. 55-81.

²⁸ *Idem*, p. 63.

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

Visión norteamericana

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

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

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

²⁹ Véase Bibliografía.

³⁰ A.R. Martin 1975 y M. Chikudate-Miyahara, 1975. Véase Bibliografía.

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

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

Ocio y bienestar

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

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

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

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

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

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

3. Barreras del ocio

La tercera área que aporta nuevas ideas para la orientación personal es la de las barreras del ocio. Se refiere al estudio de las dificultades que encontramos para llevar a cabo determinadas prácticas de ocio y que, en la mayoría de los casos, no sólo son motivo de insatisfacción, sino que también impiden desarrollar todas esas funciones positivas, personales y sociales que se han reseñado en el apartado anterior. Hace unos años, Jaume Trilla publicó unas reflexiones sobre las limitaciones y presiones que desdibujan la libertad del ocio que conviene sean recordadas aquí³⁴. Trilla hablaba de distintos aspectos agrupados en cinco diferentes campos de reducción de libertad: limitaciones del contexto, estereotipos o tradiciones selectivas y discriminatorias, factores educogenéticos, expectativas externas y presiones subterráneas. Los cinco campos están relacionados con determinantes exteriores que inciden en los comportamientos de ocio de forma patente (posibilidades familiares o ambientales, modas, medios de

³⁴ J. TRILLA, «Instituciones de educación en el tiempo libre», en *Pedagogía social y educación no escolar*, San Sebastián, Universidad del País Vasco, 1989, pp. 273-286.

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

En la bibliografía de lengua inglesa se entiende por barreras del ocio «todos aquellos factores que inhiben la capacidad de participar en actividades de ocio, de pasar tiempo haciéndolas, de aprovecharse de ciertos servicios o de alcanzar los niveles de satisfacción deseados»³⁵. Con el fin de aproximarnos a ellas de una forma más específica vamos a diferenciar dos grandes grupos: barreras de carácter personal e intrínseco y barreras extrínsecas o ambientales.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

figuran las que afectan a su bienestar físico, intelectual y moral; en definitiva, una completa educación para el desarrollo personal, que resulta difícil llevar a cabo sin considerar los gustos, deseos y libre elección de cada individuo, y en el ocio es donde más auténtica y espontáneamente se expresa la personalidad del individuo.

Merece también recordarse el esfuerzo didáctico de Nérici y Mattos por intervenir desde la propia institución escolar, a través de las conocidas actividades extraescolares. Para Nérici, las «actividades extraclasses», como él las denominaba (1973, p. 410), eran absolutamente necesarias para poder llevar a efecto los fines de una educación integral, puesto que complementaban a la perfección los programas formativos desarrollados en clase. Mediante la acción educativa extraclasses, el alumno podía comprender mejor la dimensión social de los procesos de aprendizaje, y podía así mismo gozar de más oportunidades de expresión individual que en las clases formalizadas. Las actividades extraclasses que propuso Nérici son características de la Educación en el Tiempo Libre: animación de bibliotecas, lectura y confección de periódicos, visitas a exposiciones, viajes, excursiones, teatro, fomento de aficiones, promoción del asociacionismo, actividades lúdico-festivas, etc.

El brasileño Luiz Alves de Mattos coincide con Nérici en la importancia de las actividades extraescolares, haciendo hincapié en sus funciones educativas, socializadoras, asistenciales y recreativas, que se han mantenido a lo largo de toda la historia de la educación. Para este pedagogo, las actividades extraescolares ayudan a los jóvenes a conocer mejor la realidad sociocultural en que se desenvuelven habitualmente, lo cual les sirve para desarrollar su creatividad, espíritu de iniciativa, capacidad de expresión, responsabilidad y sentido de la cooperación a la hora de enfrentarse a los problemas de cada día. Entre los tipos actividades que cita están los premios literarios, los debates, los coros y orquestas, los grupos de teatro, las publicaciones infantiles, las exposiciones de trabajos, las competiciones deportivas y las actividades recreativas. A través de la acción «extraescolar», concluye, «es posible transformar los centros escolares en auténticos centros educativos donde los adolescentes aprendan a vivir la verdadera cultura y saborear sus frutos» (Mattos, 1974, p. 226).

Este deseo de la escuela por ofrecer respuestas más completas e interdisciplinarias para la vida, es lo que ha marcado su apertura firme y consciente a otros ámbitos educativos durante los últimos años. La enseñanza reglada ha visto la necesidad de mirar menos a los libros y más a la realidad, reorientándose hacia una formación más humanista, en detrimento de la simple capacitación profesional del futuro trabajador. Hoy la vida no es sólo trabajo, ya hemos aludido a la importancia creciente del tiempo libre en nuestra civilización; de modo que si la escuela quiere ser realista y contar de verdad para las personas, tendrá que preparar también para el tiempo libre.

Ocio y Formación

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

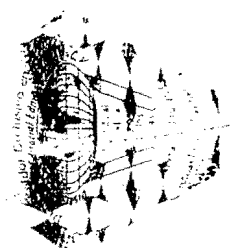
Documentos de Estudios de Ocio, núm. 7

Manuel Cuenca Cabeza

Cuenca Cabeza, Manuel (1999), "Orientar en ocio" y "El papel de la educación del ocio en la equiparación de oportunidades", en *Ocio y formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación de Ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 97-105.

Universidad de
Deusto

Instituto de
Estudios de Ocio



Capítulo 5

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

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

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

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

¹ Víctor S. González, V. L. González y F. López, *El Derecho al Ocio y la vida con discapacidad*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1992.

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

La educación del ocio en el periodo escolar

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

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

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

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

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

² Brown, op. cit. p. 108-109.

³ «Guía europea de buena práctica. Hacia la plena integración de las personas con discapacidades», Programa Unión II, Comisión Europea, 1993.

⁴ Ibídem, p. 44.

² L. Brown, *Criterios de funcionalidad*, Ediciones Miland/Trinca, no Catalana Síndicats de Dreta, Barcelona, 1989.

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

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

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

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

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

⁶ *Idem*, p. 51.

⁷ *Idem*, p. 20.

⁸ A. Dens, «Educación», *Helioscope*, n.º 6, invierno 1993, pp. 16-17.

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

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

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

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

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

La educación del ocio en adultos

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

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

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

Ámbito educativo

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

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

¹⁰ *Ibidem*, artículo 18, p. 10.

Manuel Cuenca Cabeza (Editor)

Ocio y desarrollo humano

Propuestas para el
6.º Congreso Mundial de Ocio

Coeditora
Cristina de la Cruz Agudo

2000
Universidad de Deusto
Bilbao

Moreno, Inés (2000), "El ocio creativo: un camino para el desarrollo humano", en Manuel Cuenca (ed.), *Ocio y desarrollo humano. Propuestas para el 6º Congreso Mundial de Ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 97.

El ocio creativo: un camino para el desarrollo humano

Irís Moreno

Buenos Aires, Argentina

Hoy a nos nos sorprendemos con nuevos descubrimientos que dan cuenta de la existencia de un caudal impreciso de capacidades humanas. El hombre es un ser inabarcado con un bagaje de potencialidades a desarrollar. Cada instante de la vida puede contribuir o no a una realización plena en todas las áreas y manifestarse a fines del ser. Esta posibilidad depende en parte de las condiciones externas y fundamentalmente de cada persona.

El ser humano es producto de sus pensamientos, acciones, emociones; consciente o no, va tejendo su propio destino. Lo esencial no es sólo vivir sino contribuir a propia vida; darse cuenta de quién soy y asumir el proceso de todo lo que puedo ser.

El Ocio forma parte de la vida del hombre; puede y debe constituirse en un motor más para su desarrollo y plenitud, en tanto aporte deliberadamente al proceso de construcción del Ser.

Desde los tres de treinta y cinco años, en el desarrollo y construcción de actividad para niños, adolescentes, adultos, la vida es como la formación de especialistas para el tiempo libre y la recreación ha centrado su labor en un objetivo: *La Educación para el Ocio Creativo*.

La investigación, la teoría y fundamentalmente los resultados de esta tarea me permiten elaborar un marco teórico que se orienta en acciones cotidianas.

El Ocio Creativo es un concepto que surge para enriquecer y caracterizar una praxis posible. No se trata de una abstracción creada en un escritorio sino la síntesis de una tarea que es posible realizar.

El Ocio es creativo en tanto contribuye al desarrollo pleno de las potencialidades de cada persona, a la luz de un acto original que le pertenece y lo identifica como tal, permitiendo la conciencia del propio proceso.

1. El ocio creativo es personalizado

2. Cada persona es una entidad única e irrepetible. Así como cada uno tiene una forma de aprender, cada uno tiene un modo de recrearse. El tiempo de

cada persona tiene necesidades diferentes que le son propias, al igual que los roles, valores y expectativas. El ocio es la actividad la que define el ocio creativo, es aquello que la actividad mueve en cada persona. No importa si se trata de un curso de perfeccionamiento, ejercicio de voluntariado o simplemente pasar un día libre.

El ocio creativo es una actividad que implica la profundidad del concepto de ocio creativo, como es el desarrollo de una actividad propia al desarrollo o la alienación de la persona, es decir, que el ocio creativo humano se evalúa por estímulos de ideas y valores alienados.

¿Existen las personas preparadas para reconocer, definir, autogestionar actividades que favorezcan su desarrollo?

La personalización está vinculada a la autonomía y autoorganización, que permite a cada persona darse su propio tiempo, de sus necesidades más profundas y de las estrategias para abordarlas.

El ocio creativo requiere como modelos indicadores de su adquisición el hecho de que cada persona pueda poner proyectos propios a la medida de sus necesidades, posibilidades y crecimiento.

III. El ocio creativo es integrador

En la sociedad actual el ocio es una necesidad. Se reconoce como un elemento central de la cultura en tanto que es una actividad y profundizada con el trabajo, la familia y la comunidad.

El ocio y el trabajo se influyen mutuamente. Las vivencias de logros o del fracaso en ambas son parte de la misma persona. El hombre es un ser antes a lo que se proyecta en todo aquello que le es propio y vive en un tiempo único, irremediable, que también le pertenece desde que nace hasta que muere.

La visión integradora del hombre y del tiempo permite una concepción no exclusiva del ocio. Cada persona es un creador en la medida que se realiza y se expresa en la acción desde lo más profundo de su ser. Se trata de proyectos vividos con el trabajo o con un tiempo libre. El ocio puede ser un acto creativo en la medida que cada instante le permite al hombre ser diferente a como era en el momento anterior.

III. El ocio creativo es producto de la educación

El ocio es resultado de la educación de cada persona. El ser humano no nace sabiendo el modo en que puede utilizar el tiempo. Todas las conductas respecto del trabajo y del ocio son aprendidas y fortalecen los valores e ideas vigentes.

El proceso educativo ya no es sinónimo de escolarización. Existen un sinnúmero de agentes y agencias que transmiten entre otros contenidos, los modelos vigentes para el ocio.

La Educación Permanente redefine en este sentido.

La posibilidad de aprenderse en todas las etapas de la vida, la conciencia de los diversos agentes y agencias del proceso, que incluyen una amplia oferta de organizaciones de Educación No Formal y la integración de los aprendizajes que son transversales a cualquier actividad o profesión.

Históricamente es la Educación Formal responsable de preparar para la producción y/o consumo. Cabe preguntarse: ¿Qué se prepara para el Ocio? La experiencia no está vinculada con los roles del aprendizaje en y para el tiempo libre. El entrenamiento, que no es exclusivo de ninguna actividad, ha sido el eje de la mayor parte de los programas de ocio.

Importa que las personas puedan experimentar de otro y fuera de las actividades de ocio libre una situación de aprendizaje que transfiera a cualquier otro momento de su vida. Una colonia de vacaciones, un campamento, un taller pueden generar un "buen momento" o "satisfacción" y también constituirse en un modelo para la utilización del propio tiempo libre.

El ocio creativo ya está presente cuando un niño juega solo o con otros, cuando un grupo de adolescentes organiza otros salidas sin caer en estereotipos, o un grupo de desempleados implementa proyectos de microemprendimientos.

La recreación y las actividades de tiempo libre pueden brindar herramientas para la vida cotidiana y propender a la formación de conductas para el uso constructivo del tiempo. En este encuadre integrador no pueden quedar excluidos otros agentes o agencias. La escuela, de esaradamente, debe contribuir a la educación de un Ocio Creador. Esto supone la formalización escrita de objetivos y contenidos para convertirlas en acciones deliberadas. La ausencia de explicación no la absuelve de responsabilidad, dado que igualmente forma conductas para el Ocio en lo que se denomina curriculum oculto.

El niño, el adolescente y el joven aprenden en la escuela modos de operar y actitudes con relación al uso del tiempo como a los objetivos generales que propone el sistema educativo.

Educar para el Ocio Creador es una responsabilidad ineludible de la escuela y de las actividades propias del tiempo libre.

IV. El ocio creativo requiere especialistas

Aquellos que adherimos al desarrollo de todas las potencialidades y capacidades del ser humano no debemos contentarnos con la satisfacción de las

Distribución gratuita

Prohibida
su venta
2002-2003

Educación Física III

*Programa y materiales
de apoyo para el estudio*

15^o

semestre

Licenciatura en
Educación
Primaria

Programa para
la Transformación
y el Fortalecimiento
Académicos de las
Escuelas Normales

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA

SEP

mez Juárez, Alberto. 1984. "Hacia una educación para el tiempo libre", en *Estafeta*, enero-febrero, México, pp. 2-3.

Hacia una educación para el tiempo libre*

Alberto Gómez Juárez

¿Por qué educar para el tiempo libre?

Más o menos, una tercera parte del año es de tiempo libre para los niños. Este tiempo aún está perdido pedagógicamente.

La *Educación Recreativa*, así como todas las corrientes pedagógicas llamadas “activas”, como la “educación progresiva”, la “educación informal”, los métodos de proyectos, Montessori, Freinet, etcétera, también transfiere al alumno la responsabilidad por su aprendizaje. Por ello no existe un “programa pre-fabricado”, sino que las actividades son planeadas, elaboradas y realizadas por los participantes, niños o jóvenes, conjuntamente con los maestros, líderes o “consejeros”, de acuerdo con su propio nivel, de acuerdo con sus *necesidades e intereses*.

Sin embargo, la educación recreativa difiere de cualquier otro sistema actual por el hecho de que es la única que “educa para el tiempo libre” en ese tiempo. Y, en esto, no tiene paralelo con ningún otro tipo de educación, aunque tenga mucha similitud en sus fundamentos con la “educación para la libertad”, la “educación global”, la “educación integral”, la “educación de la responsabilidad” u otros sistemas pedagógicos que fundamentalmente ejercen su acción pedagógica como “tiempo ocupado” del niño, es decir, cuando éste vive en la escuela dentro de un contexto “formal” y, por ello mismo, artificial.

Cada vez más, la educación escolar formal será influenciada y permeada por la educación recreativa, y, de hecho, la escuela activa en sus diversas modalidades constituye una búsqueda para ligar la escuela a la vida de los niños, para que éstos sean autores y actores de su propia educación.

Aunque en la escuela activa el niño “no tiene la desventaja de ser niño”, tiene, sin embargo, que seguir la corriente formal de su instrucción a través de los programas, exámenes (a veces “tareas”), etcétera, que configuran plenamente la “ocupación” típica del trabajo, no del tiempo libre.

Si cada vez hay más evidencias de que los niños, como todos los seres humanos, maduran, estructuran su personalidad y se hacen más humanos cuando consciente o inconscientemente participan de procesos conductuales que les conforman su “peculiar manera de ser” a través de hábitos y/o vicios, cuando pueden elegir –libres de compul-

* En revista *Estética*, enero-febrero, México, 1984, pp. 2-8.

sión externa— entre diversas opciones, es clara la tarea educativa: proporcionar las condiciones para que en esa elección, en plena libertad, puedan florecer las aptitudes reales, se manifieste la vocación, venzan los hábitos a los vicios y se propicie la realización de valores que den sentido a la vida e integren su personalidad.

La acción educativa debe ser entonces completa. En la tarea de la escuela: “preparar a los hombres de mañana”, es decir, darles instrucción y conocimientos para el futuro, es imprescindible en un país como el nuestro, con escasos recursos educativos, aprovechar esa tercera parte del tiempo de los niños, su tiempo libre, y propiciar, por medio de la recreación extraescolar, su propia formación.

La acción formativa de los niños y jóvenes en sus ratos de ocio no sólo es fundamental para su propio desarrollo, sino para la sociedad entera.

Un niño que no juega por falta de espacio o de oportunidad es un niño lastimado que podrá ser un individuo desequilibrado y neurótico; o algo peor: un ser en busca de satisfacción de sus necesidades de aventura, de reconocimiento, de libertad, de realización y que para ello comenzará —con su pandilla, su medio ambiente natural— a robar pequeños objetos, primero; luego, automóviles o bancos. Y esto cuando no cae en el alcoholismo, en las drogas o en actos delictivos de cualquier especie.

Esta situación se agudiza en las grandes ciudades. En ellas, el tiempo escolar “ocupado” se ha ido reduciendo de dos a un solo periodo, aumentando el tiempo libre de los escolares; y se incrementa cada vez más la “compulsión externa” por medio de la competencia, la carencia de satisfactores, las necesidades de transportes, etcétera. A menudo, el tiempo libre sin ninguna orientación educativa sólo es consumido en diversiones, pasatiempos o un deambular sin sentido ni objetivo. Esto crea y conforma el “hombre masa” miembro de la “muchedumbre solitaria”: el ser anónimo, impersonal, apático, indiferente, típico de las grandes ciudades de nuestra época.

Para el niño campesino la problemática del tiempo libre es muy diferente. Casi se invierte en la mayoría de niños que tienen que “ocupar” su tiempo en ayudar a los padres a obtener el sustento diario, ya sea cuidando el ganado o barbechando la tierra o haciendo mil y una tareas de sobrevivencia, pasando entonces —cuando puede— el tiempo en la escuela como verdadero “tiempo libre” en el que la compulsión es menos imperiosa.

Esto no significa, por supuesto, que no exista la imperiosa necesidad de atender educativamente el poco o mucho tiempo libre auténtico que tiene el niño —y el joven— del campo. En ocasiones, después de la cosecha, ese tiempo se agranda hasta el infinito. La Tele-secundaria, las Misiones Educativas, los Centros de Bienestar Social Rural y otros programas hacia el campo han sido —o son— intentos de nuestros gobiernos para atender esta problemática.

El niño normal es un animal primitivo al que le gusta competir con otros seres vivientes y en esa lucha busca su afirmación. Antes de que nuestra civilización lo encarcelara en la ciudad, solía convivir con peces, mariposas o cabras, o ejercitar sus músculos en montañas y árboles. Hoy está apartado de la naturaleza y vive artificialmente. La

curiosidad que le inducía a explorar valles o bosques ahora se manifiesta en ir al cine, ver TV y conocer las marcas de los automóviles.

Pero aún nace con la decidida afición por el juego y por instinto se asocia con otros niños para lanzarse a la caza de aventuras y, como todo niño, está dotado de un irresistible deseo de mantenerse en constante actividad. Aun sentado, genera tremenda energía. Vive en estado de constante emergencia y desequilibrio, por estar creciendo; y necesita imperiosamente conocer el mundo en su propia experiencia, la única que para él tendrá valor.

El niño llega al mundo ignorante de los dolores y penas que le esperan. También en esto tiene que experimentar en carne propia. Si el mundo para él es un campo de grandes aventuras y prodigiosos descubrimientos, en donde quiere triunfar, necesita desarrollar, tanto como sus músculos, su mente e imaginación. Para ello debe pasar por lo menos parte de su tiempo en el país de los sueños. Entre la penas que se le tienen reservadas está la de tener que vivir en el país de las realidades.

Y esta realidad que hasta hace muy poco tiempo era natural, y de la cual él mismo es un genotipo, se ha alterado por la civilización actual produciendo un medio artificial en el que cada niño tiene que adaptar su Yo individual, preso del asfalto, del plástico, del smog, al Yo especie, acostumbrado al campo y a la libertad. Como no tiene posibilidad de seguir luchando contra la naturaleza, y se siente frustrado aunque no se dé cuenta, agrede consciente o inconscientemente al orden público o privado que se le ha impuesto y le ha robado su libertad. Por ello, la necesidad de que los niños y jóvenes puedan descubrir, en sus acciones recreativas, sus aptitudes, su vocación, sus íntimos deseos e intereses que les permitan encauzarse dentro del campo de actividades que en el futuro les podrán proporcionar satisfacción y seguridad económica.

Esto significa utilizar la educación recreativa en su nivel social apropiado, sin malgastar los esfuerzos de los educadores ni frustrar las perspectivas de los propios niños y jóvenes y de sus familias.

Esta "educación para el tiempo libre" debe darse en el tiempo libre con programas recreativos extraescolares. No podemos ni debemos perder más tiempo, ni de los niños ni de la sociedad.

Eduquemos para vivir, no para "ganarse la vida"

Ahora sabemos que la mejor preparación para el futuro es tener una personalidad integrada, desarrollada y madura. Y esto se obtiene con la satisfacción de las necesidades, con la conjunción de "ser" con el "hacer", con la salud mental y emocional. De ahí que los maestros no deberían poner tanto énfasis en enseñanzas para un futuro remoto "cuando los niños sean grandes", sino en la vivencia de habilidades y conocimientos que satisfagan las necesidades actuales de los niños, en el estadio de desarrollo en que se encuentren.

La correcta educación para el tiempo libre requiere de mucha colaboración —y éxito— entre la escuela y el hogar. De hecho, la familia debería ser “educada” para usar bien su tiempo libre, antes de que pueda enseñar a sus vástagos. Al decir familia nos referimos a los padres, a los abuelos, a los tíos, etcétera, en fin, a todo el mundo adulto que tampoco sabe qué hacer con su tiempo libre y lo consume con pasatiempos o “entretenimientos” si no malsanos, por lo menos inocuos.

La escuela debe aprovechar los conocimientos sobre recreación usándolos en el tiempo total del niño: tanto en los programas escolares formales, curriculares, oficiales (en los que se deberían incluir actividades recreativas que permitiesen a los alumnos participar en deportes, danzas, juegos, visitas, actividades al aire libre) como en programas no formales en cuya planeación deberían participar, con los maestros, los propios niños y jóvenes así como sus padres.

Pese a los últimos conocimientos de las ciencias sociales, y al uso cada vez más frecuente de la recreación en la terapia psiquiátrica, la educación formal en México y en todos los países latinoamericanos está despreciando y desaprovechando estas posibilidades en la didáctica escolar de niños normales.

La pedagogía siempre ha utilizado con gran retraso los avances científicos; el aprendizaje siempre ha sido un proceso lento debido a la tendencia social que opone invariablemente gran resistencia a la innovaciones. Sobre esto dice J. Ortega y Gasset:

El pedagogo que escribe un libro en 1922 no fundamenta éste en las ideas filosóficas de 1922. Como él no es creador de las nuevas ideas y emociones que van a dominar mañana el espíritu colectivo, se ha contentado con recibir la filosofía de sus maestros, por tanto, de una generación anterior. En efecto, la pedagogía escrita en 1922 se nutre de la filosofía de 1890. Pero como además hace falta una larga campaña para que las ideas impresas en el libro lleguen a informar las leyes y la vida escolar, resulta que la doctrina de 1922 no empieza a ser vigente en las escuelas hasta 1940. Con lo cual venimos a la grotesca situación de que los niños de 1940 son educados conforme a las ideas y sentimientos de 1890, y que la Escuela, cuya pretensión es precisamente organizar el porvenir, vive de continuo retrasada dos generaciones.*

Es importante tener conciencia de lo anterior en esta época en que se calcula que el conocimiento humano se duplica cada diez años, y no olvidar que apenas en el último siglo el hombre ha logrado sobrepasar la velocidad del caballo, que fue hasta entonces la máxima obtenida. El conocimiento técnico desarrollado en los últimos 30 años es equivalente al que se ha acumulado en toda la historia de la humanidad.

En las sociedades primitivas, la maestría en las ciencias o en las artes siempre fue un secreto de clase: el hombre utilizó los conocimientos técnicos y científicos primero

* En *Obras completas*, 2a. ed., Madrid, Revista de Occidente, 1947.

como un poder destructivo y/o de defensa, sin esforzarse en divulgar a la población los conocimientos acumulados por las generaciones anteriores.

En 1966, una investigación acerca de automatismo y educación, llevada a cabo y publicada por el Congreso de EUA, señaló que en ese país las innovaciones en la educación tardan, como promedio, alrededor de 30 años en ser adaptadas por la mayoría de las escuelas. El documento termina expresando: "[...] trágica verdad en una época en que se considera a la educación como centro neurológico de nuestra sociedad. Trágica especialmente en momentos en que, para citar un ejemplo, las innovaciones de la aplicación médica se adoptan universalmente en sólo dos años".

No nos debe sorprender entonces que en México, como en toda América Latina, las clases se sigan impartiendo como 30 o 40 años atrás. Si bien es cierto que normalmente ya no se castiga, también lo es el hecho de que los niños continúan recibiendo enseñanzas masivas como si fuesen recipientes o "adultos pequeños" que se les trate "como si todos fuesen iguales" y no se atiendan sus necesidades, intereses y problemas individuales.

La educación formal, la no formal y la informal

Estamos mucho más cerca del principio que del final en el proceso educativo. Las lecciones y los programas estereotipados no satisfacen los requerimientos y las necesidades de una época crítica como la nuestra.

Todos los ensayos que se han hecho para adaptar los sistemas formales al alumno reflejan bajos niveles de aprendizaje y una rutina mecánica que invade las escuelas por la pretensión de estandarizarlo todo, aun las ideas.

Las necesidades de nuestra sociedad apremian para que a cada individuo se le ofrezcan las posibilidades y los medios para que pueda desarrollarse al máximo de su capacidad, ya que el potencial humano es el más valioso de todos los recursos de un país y el que ninguna sociedad puede desperdiciar.

Y esta necesidad de aprovechar nuestros recursos humanos es más urgente por el hecho de que hasta ahora se ha privado a millones de seres humanos de la igualdad de oportunidades educativas, lo que los convierte en un lastre que toda la sociedad tiene que recuperar.

Por estas y otras razones similares, cada día se cuestiona más el papel de la organización escolar formal como se ha venido dando. El producto, el alumno egresado de la primaria o de la secundaria, ¿sale preparado para enfrentar el mundo complejo que tendrá que vivir?, ¿o sale enajenado, estandarizado, con conocimientos básicos apenas para sobrevivir?

Si nuestra sociedad, de acuerdo con los psicólogos, antropólogos y sociólogos, propicia personalidades neuróticas y enfermas, la escuela debería tener como objetivo primordial crear individuos sanos, mental y físicamente.

Y un individuo sano no es la persona con determinados conocimientos, que no tenga (o no atienda) problemas ni sentimientos, o que esté conformada con rígidos esquemas pre-impuestos; esta persona no triunfará en la vida aunque quizá sobreviva. El individuo sano es aquel que tenga las bases para continuar su desarrollo, para llegar a madurar, para poder ser padre responsable, para enfrentar los problemas que se le presenten con valor, con decisión, con conocimientos; que tenga habilidad para relacionarse con su familia, con su comunidad, con su país y con el mundo. Es necesario crear, si queremos una mejor sociedad futura en México, individuos cooperativos, que actúen por sí mismos, que sean responsables.

De ahí que los maestros necesitan aprender a enseñar a sus alumnos en libertad, estimulándolos para que usen sus propias aptitudes. Los estudiantes aumentarán sus conocimientos con el ejercicio de su propio esfuerzo, con el despertar de su propia motivación.

¿Cómo aprende un niño a nadar? ¿Se queda parado, temblando de frío mientras el maestro le platica sobre la natación? ¿Aprende viendo a otros cómo dominan el agua? No, se mete al agua y sólo así podrá aprovechar la experiencia de quienes quieran ayudarlo. Aprende a nadar, nadando, por su propia experiencia.

Tampoco se aprende a nadar a "conveniencia del maestro". Con ello, algunos alumnos le tendrán miedo al agua y antipatía al maestro. Muchas de las personas que no nadan hoy recuerdan esa triste experiencia.

John Dewey sugiere que la personalidad que se vuelve efectiva en la acción es educada y aprobada en la acción, sin embargo, aun para maestros no estereotipados, es difícil comprender que no se logran los resultados más efectivos en el desarrollo de los niños y jóvenes por instrucción verbal específica, sino por medio de un ambiente en el que se den las relaciones y circunstancias favorables y las oportunidades para poner en práctica las cualidades que consideramos esenciales en una personalidad recta y bien estructurada.

Los que solamente conocen los métodos autoritarios de educación, y quienes creen que se puede desarrollar el carácter por medio de instrucción bien planeada, tienen dificultad en visualizar y comprender la pedagogía recreativa.

Sin embargo, la recreación no sólo puede, sino debe "penetrar" en toda situación pedagógica normal, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, aun en las materias más serias, como en la enseñanza de matemáticas, de literatura, física, química, etcétera, pero para ello el educador necesita una "visión recreativa" y el conocimiento de las técnicas adecuadas de recreación.

A partir de la publicación de *Aprendiendo a ser (Learning to Be)*, el Informe Faure de la UNESCO en 1972, se ha incrementado el interés de los gobiernos y de las instituciones educativas en promover y ampliar la "educación permanente" en sus posibles modalidades.

Este informe, al plantear la urgente necesidad de revisar las ideas tradicionales existentes en educación para adecuarlas a la revolución científico-tecnológica, al crecimen-

to de la población, a las mejoras en la producción de bienes de consumo, a la expansión de las redes de comunicación, a la movilidad social y a la participación de los pueblos en actividades culturales y políticas, propone una reestructuración completa de los sistemas educativos.

Desde entonces han surgido cada vez más estudios y propuestas de extender la educación "a todos los niveles", "durante toda la vida" a través de ampliar la educación obligatoria de primaria a secundaria, de ofrecer posibilidades de posgrado o carreras complementarias para adultos y ancianos, y de nuevos sistemas como la "Escuela abierta", la "Educación para el Desarrollo", las "Escuelas para Padres", etcétera, que en diversos países están ya modificando la tradicional escuela "formal".

Las tendencias futuras tomarán cada vez más en cuenta las posibilidades de los medios de información masiva, que, con las reservas conocidas, podrán ser "medios de educación masiva" pero fundamentalmente, [es] la incorporación del tiempo libre a la educación lo que abre posibilidades insospechadas para el futuro.

El uso del tiempo libre y de la pedagogía recreativa se dará principalmente en el contexto "extraescolar", vale decir: fuera de la escuela, en el ámbito de la realidad y de la libertad de los niños y los jóvenes.

La educación para el tiempo libre se inserta, por su propia definición, en las categorías de la educación incidental, informal y no formal, que se realizan fuera de la escuela.

Sin embargo, a nuestro juicio, no tienen por qué oponerse a la educación sistemática escolar. Al contrario y como ya lo mencionamos, al complementar la labor escolar, la pedagogía recreativa permite encontrar el equilibrio adecuado entre la escuela y la comunidad, así como entre la escuela y el hogar que se pierde cuando el sistema escolar actúa tomando el tiempo "ocupado" del niño y fragmentando la realidad vivencial del estudiante en dos "compartimientos estanques".

La educación extraescolar recreativa y la educación escolar se complementarán en el proceso más amplio de la "educación permanente" que toma en cuenta no solo la edad completa del ser humano (toda la vida es estudio), sino todas las horas de la vida de cada niño y joven.

En la escuela la educación tiende a ser formal por tener un programa por cumplir y una metodología preestablecida. Ello requiere de un sistema de calificaciones, exámenes y rigidez programática esencial para obtener un proceso de enseñanza-aprendizaje estandarizado, en el que cada alumno participa conjuntamente con los demás en igualdad de condiciones. Es un sistema necesario para promover a los estudiantes en niveles definidos de escolaridad.

De ahí que la interrelación entre la educación "formal" y la "no formal", entre el "tiempo ocupado" del niño y su "tiempo libre", abra nuevas y extraordinarias posibilidades educativas para nuestra juventud.

Para la inclusión de la recreación en las escuelas y su irradiación a través de ellas a la comunidad, se requieren tres niveles específicos:

- En la aulas, durante la clases normales.
- En los periodos "libres", en la propia escuela.
- Fuera de la escuela, en el tiempo libre de los niños.

Analicemos brevemente las posibilidades en cada uno de estos niveles recreativos:

Recreación dentro de la escuela

a) No existe ninguna materia que pueda despreciar la recreación como técnica didáctica para facilitar el aprendizaje. Las últimas investigaciones que se están realizando en algunas universidades de Estados Unidos y, en México, en el Instituto Tecnológico de Monterrey, así como en el Instituto de Estudios Superiores para la Administración del Tiempo Libre, de la YMCA, muestran en forma definitiva que las materias más complejas y "difíciles" se facilitan extraordinariamente cuando se utilizan las técnicas grupales, de juegos vivenciales, método de proyectos, etcétera, o sean técnicas recreativas.

La utilización de juegos, de competencias, el cambio de lugares y de roles; los sociogramas, los métodos audiovisuales, la enseñanza al aire libre, los trabajos en equipo, la investigación y exposición individual son algunas de las técnicas recreativas que la escuela utiliza cada vez más. Lo importante es que no se continúe instruyendo como si los alumnos "fuesen todos iguales", como si fuesen tornillos a los que hay que "ajustar" al programa, cueste lo que cueste.

El recreo y otros lapsos libres en la escuela

b) Los periodos "libres" en la escuela son aquellos que normalmente se denominan "recreo" y aquellos antes y después de las clases.

La hora del recreo debería ser planeada por los profesores junto con los niños. Los juegos deberían ser organizados, aunque con opciones para que los chicos escojan, no solamente entre diversos juegos sino entre actividades diversas: unas activas, otras tranquilas; unas en "masa", otras en "grupo", y aun la posibilidad de que los niños que deseen permanecer solos lo puedan hacer.

Si se deja a los niños totalmente libres —como sucede ahora normalmente—, casi siempre por falta de educadores disponibles a la hora del "recreo" (ya que todos los maestros aprovechan ese lapso para descansar), lo que sucede es que la mayoría de los niños juega en forma compulsiva, buscando a sus amigos y formando corrillos en forma natural.

Esto no es perjudicial, apenas se pierde la magnífica oportunidad de conocer en ese momento a los niños, precisamente cuando muestran lo que quieren, cuando son naturales, cuando escogen a sus amigos (magnífica oportunidad de hacer sociogramas), cuando son espontáneos. Cuando se están "autoeducando".

Si no existe posibilidad de que uno o más maestros puedan ocuparse de los niños en sus horas de recreo, entonces la escuela debería ofrecer diversas posibilidades recreativas para que los niños escojan las que les ofrecen posibilidades de dar cauce a

sus motivaciones o necesidades físicas, gregarias y de creatividad, tales como areneros, juegos de trepar y colgarse, pista atlética, alberca, salón social con juegos de mesa como ping pong, *suffleboard*, dominó, ajedrez, revistas y “muñequitos”, discos y otros; así como cancha para voleibol, futbol, basquetbol y otros deportes mayores.

En el caso de tener estas canchas, ellas deben adecuarse a la edad de los participantes. Por ejemplo, en el caso de basquetbol es absurdo que las canastas se pongan a la altura “reglamentaria” de los juegos para adultos cuando se trata de niños; en el futbol, la escuela debe propiciar el “futbolito” y deportes que sirvan de entrenamiento para etapas posteriores.

Lo importante desde el punto de vista educativo es que la hora del recreo es cuando los educadores tienen la mejor posibilidad de conocer profundamente a los niños y jóvenes. En ese lapso, el profesor sabrá quiénes son los mejores amigos de cada niño, cuáles sus principales intereses, sus inclinaciones naturales, sus aptitudes, tendencias y vocación. La observación de niños y jóvenes en ese periodo enseñará más a los maestros sobre sus alumnos que muchas horas sentados en clase en condiciones artificiales.

En muchas escuelas, principalmente secundarias, se comienzan a organizar clubes coeducacionales de intereses específicos bajo la dirección o supervisión de buenos maestros, que permiten a los alumnos “tener qué hacer” cuando están en la escuela, antes o después de las clases o cuando existe una eventual falta de profesor de una materia. Estos clubes abren un campo infinito de actividades creativas para los adolescentes y muchos de ellos integran su acción a la organización escolar: club de periodistas, por ejemplo, que pueden hacer el periódico mural de la escuela o uno en mimeógrafo; club de música o un conjunto coral, club de trabajos manuales, de excursiones, deportivo, etcétera.

Las posibilidades que tienen estos “clubes de intereses” son infinitas y muy valiosas en el proceso educativo. Muchos de estos clubes se pueden formar alrededor de materias de *curriculum* escolar y pueden superar la pura etapa recreativa, como el club de química, el de ciencias naturales o ecología, de matemáticas, etcétera, con la ventaja de que en éstos pueden participar tanto alumnos como maestros y juntos realizar actividades no formales sobre esa materia, que propiciaría la investigación, la comunicación entre ellos y el intercambio con instituciones similares fuera de la escuela.

Educación recreativa extraescolar

c) Empleando el “tiempo libre” de los niños por la escuela. Este nivel recreativo se puede dividir en dos campos de acción específica:

1. Utilizando la propia escuela cuando está “oficialmente” cerrada, en especial los sábados y domingos y los días de fiesta. No hay razón para que se desperdicien instalaciones en esos días, que son ideales para programas recreativos, no sólo para los escolares sino para toda la comunidad adyacente, inclusive los jóvenes y los adultos.

En los Estados Unidos se han popularizado cada vez más los “sábados deportivos”, organizados por las escuelas secundarias en sus instalaciones. Muchas actividades podrían organizarse no solamente para los niños de la escuela sino para sus familias, inclusive los ancianos. Utilizada así, la escuela podría ser un “centro social comunal” para toda la comunidad circundante. Utilizada la escuela cuando no hay clases y cuando las personas de la comunidad tienen tiempo libre, su acción educativa penetra profundamente en las familias y en toda la juventud vecina, que encontraría ahí la orientación, la motivación y la oportunidad específica de encauzar su quehacer, cuando tiene tiempo libre, en actividades planeadas, sanas y positivas.

La dirección, atención y planeación de las actividades de cada “centro social escolar”, o como se le llame, estaría a cargo de un comité en el que participen supervisores de la SEP y delegados de los padres de familia, la sociedad de “ex alumnos” de la escuela, así como uno o más maestros, con vocación recreativa, de la propia escuela.

Las actividades no solamente pueden ser físicas y deportivas, sino sociales y culturales también, ya que pueden utilizarse las salas de clase para reuniones de grupo o “clubes de intereses”. Todo esto favorecerá el que la comunidad sienta que la escuela “es suya” y no apenas un frío edificio ajeno, o aislado de la problemática vecinal.

2. Pero además, la escuela debe organizar “actividades extracurriculares”, especialmente la llamadas “al aire libre”, que pueden ser paseos, excursiones y campamentos dentro y fuera de la ciudad.

Seguramente algún maestro retrucará que “esto ya se hace desde hace tiempo en nuestras escuelas”, pues se organizan salidas o excursiones de vez en cuando... sí, lo sabemos. Pero lo que la recreación como metodología pedagógica visualiza es algo diferente a aquella excursión eventual llevando a 40 o 50 niños con un solo profesor para visitar determinado lugar de interés histórico o geográfico; es toda una “organización extraescolar” que permanentemente promueva excursiones y campamentos con las técnicas adecuadas (grupos de 10 niños con su respectivo consejero, aunque puedan ir muchos grupos, simultáneamente), y con un plan definido en el contexto general de *curriculum*.

Las actividades “extraescolares” de carácter recreativo que la escuela puede organizar se dividen en tres áreas bien delimitadas:

Actividades individuales, en las que cada niño, joven o adulto tiene opción de participar. Estas actividades se promueven, fundamentalmente, ofreciendo instalaciones y facilidades para que cada persona haga lo que desee hacer: gimnasio, salón social, biblioteca, sala de música, etcétera.

Actividades recreativas en grupos. Para este programa es esencial que la escuela cuente con un grupo básico, el de los “consejeros de grupos”, constituido por señoritas y jóvenes preparados y dirigidos por la propia escuela. Estos jóvenes pueden ser universitarios, maestros, educadoras, oficiales del ejército, trabajadoras sociales, profesionistas, matrimonios jóvenes, entre otros, que tengan interés social y deseen colaborar con la

escuela en la dirección de grupos. Deben tener un entrenamiento previo y ser capacitados por la escuela en cursos intensivos que incluyan temas como la dinámica de los grupos, el liderazgo y actividades recreativas para que sepan qué hacer en y con sus clubes.

En esta forma se promueve una organización social dirigida y orientada, en toda la comunidad, por la escuela. Se evita que los propios niños jóvenes formen "pandillas" que cuando no realizan actividades delictivas se quedan apenas en una etapa infantil (aunque sean jóvenes) de reunirse sin objeto, apenas para conversar, fumar, "ligar" con las muchachas o cuando mucho hacer alguna actividad deportiva aunque a veces en las calles y sin ningún objetivo más profundo.

Los grupos sociales, organizados por la escuela en el barrio adyacente, pueden ser un factor dinámico de cambio social muy importante. En el extensionismo agrícola, a través de los Clubes Juveniles Rurales, se ha visto, en varios países de América Latina, cómo influyen en el cambio de las actitudes y tradiciones de los adultos y viejos por medio de nuevas enseñanzas de los jóvenes que participan en ellos.

Estos clubes juveniles deberían realizar actividades integrales. Normalmente esto se consigue comenzando con un interés específico (generalmente deportivo), ampliándose después a dos intereses —aún deportivos— y luego agregando una actividad social: una fiesta para reunir fondos, un baile, etcétera, y después se promueven actividades culturales: cineclub, teatro y otras. Este es el proceso que generalmente siguen los clubes infantil-juveniles, aunque en ocasiones se comienza por otras actividades sociales, como hacer excursiones y visitas, y se termine con programas deportivos.

En el programa de cualquier grupo dirigido por la escuela deben incluirse actividades de servicio social voluntario. Estas le dan al grupo la sensación de realización y utilidad social que une a los miembros, les ayuda a crear el "espíritu de grupo", los proyecta positivamente en la comunidad y forma la imagen que el grupo requiere para su plena aceptación social.

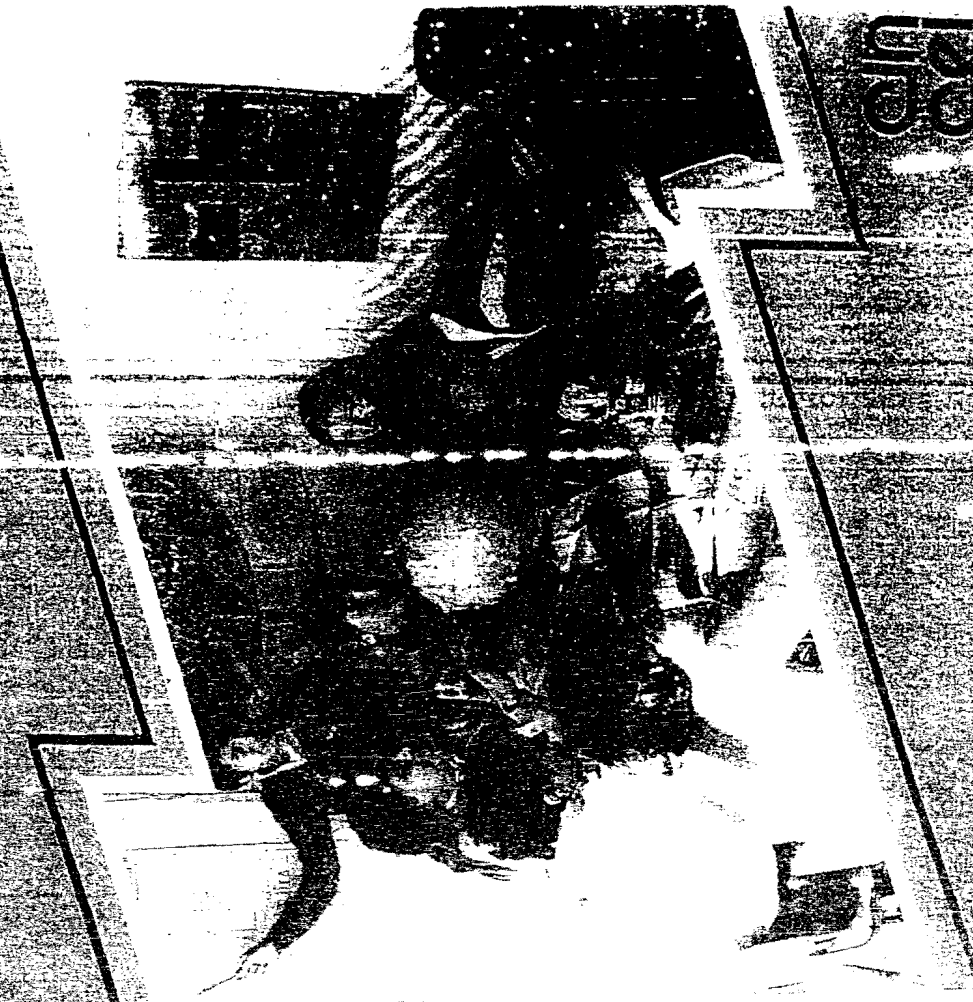
Actividades recreativas en masa. También deben ser organizadas por la escuela como parte de su programa "extraescolar". Éstas son aquellas que permiten que el barrio o la colonia participen en determinadas actividades recreativas en un determinado evento, con la finalidad específica y en forma generalizada. Pueden ser organizadas por un grupo para toda la comunidad, como exposiciones, competencias entre "padres e hijos", entre "médicos y abogados", "Jolimpiadas del barrio", "Jinkanas", "cacería del tesoro", "excursión de la comunidad", "conozca a su vecino", etcétera. Las posibilidades son infinitas.

• GUIAS PARA EL EDUCADOR •

EDUCACION PARA EL OCIO

Actividades Escolares

Manuel Cuenca



Cuenca Cabeza, Manuel (1983), "Planteamiento de la experiencia", en *Educación para el ocio*, Bogotá, Cíncel, pp. 41-85.

Planteamiento de la experiencia

La experiencia que se cuenta aquí surge como una propuesta para armonizar trabajo y ocio dentro de un estilo de enseñanza no tradicional. Una enseñanza que presenta el trabajo como una tarea a realizar, según una programación personal, y el ocio como una ocupación libre y voluntaria, a la que puede dedicarse un niño para descansar o divertirse, una vez realizado su trabajo personal. El término «tiempo libre» tiene en este caso la connotación, limitada y concreta, de *tiempo conseguido* dentro del propio horario escolar.

La experiencia sigue el enfoque pedagógico, propuesto por Piaget, según el cual se deben acentuar las actividades parcialmente espontáneas del niño, y ofrece una respuesta tangible al apartado 1.2. del *Código de la Educación Personalizada*, cuando al hablar de la autonomía de los alumnos se sugiere la «posibilidad de participación de los escolares no sólo en la realización, sino también en la organización y programación de actividades, de tal suerte que los escolares tengan libertad de aceptación, de elección y de iniciativa».

El «tiempo de los clubs», que es como suelen llamar nuestros alumnos al tiempo libre de la semana, abre las puertas a un planteamiento más amplio y profundo del tema, dentro y fuera de la escuela. Con esta intención, unida al recuerdo de tantos niños ilusionados con el proyecto, comienzo ahora el relato. Cada padre, cada centro escolar y cada profesor pueden hacer que esta experiencia se haga realidad en otra parte, de otro modo y con otros niños. Espero, sin embargo, que todos tengamos en común la preocupación por ayudarles en un campo tan olvidado, y contemos con la misma ilusión de todos los niños.

Las actividades de tiempo libre

Cuando nos planteamos por primera vez crear una serie de Actividades de Tiempo Libre, estábamos pensando en estimular a los chicos que empezaban a trabajar con un sistema de programación personal. Esta programación se presentaba en

...semanales, y ello permitía que los más morosos pudiesen dedicar más tiempo y realizar los mismos trabajos que los alumnos adelantados. Lo que no preveíamos en aquel momento es que, lo que pensábamos utilizar como un ero acicate, se iba a convertir, en los chicos, en su primer objetivo.

Al principio, las Actividades de Tiempo Libre eran aquellas que se permitía realizar a los chicos al final de cada día, una vez concluido el trabajo que los profesores fijaban como «suficiente» para la jornada. En ese momento, los chicos salían de su aula y marchaban a otro lugar, fijado previamente, donde los esperaba otro profesor que les ofrecía más tareas a realizar, tales como: pintura, manualidades, lecturas, fichas complementarias o de investigación, etc.

Notamos que a los chicos les gustaba cambiar de ambiente, encontrarse con chicos de otras aulas y de otros niveles y, curiosamente, les gustaba seguir haciendo trabajos instructivos complementarios.

La experiencia era buena, pero pronto empezaron a surgir inconvenientes en los horarios de los profesores, en la afluencia de alumnos y en los chicos que no podían asistir porque les tocaba clase con algún especialista (música, pintura, deporte...). Dos importantes factores nos hicieron buscar un nuevo replanteamiento: el hecho de que se necesitase un profesor más para atender las actividades, y el nerviosismo que se producía en las clases al marcharse los primeros chicos.

Todo ello nos llevó a partir de unos presupuestos distintos. Por un lado, decidimos que estas actividades tuviesen un funcionamiento semanal, semejante a lo que se hacía con la programación. Por otro, que se buscara la máxima autonomía de los chicos, de forma que la labor del profesor se redujera hasta lo imprescindible.

A partir de entonces, y hasta el día de hoy, las Actividades de Tiempo Libre se consideraron parte integrante del Fin de Unidad, de la misma forma que los Grandes Grupos (sesiones conjuntas de alumnos de varias clases) lo eran del Comienzo de Unidad. Se les asignó un tiempo semanal (la tarde de los viernes), y se experimentaron distintos métodos hasta conseguir el funcionamiento autónomo que ahora tiene.

Pronto nos dimos cuenta de que, al distanciar el tiempo de funcionamiento, las actividades semanales debían tener mayor interés que las diarias. De lo contrario, los chicos se olvidaban y el efecto no era el mismo. Ello hizo que el equipo de profesores se afanase en encontrar actividades sugerentes, que se

anunciaban debidamente a lo largo de la semana. Se organizaron representaciones teatrales, se contaban chistes, se presentaban libros atrayentes al tiempo que se procuraba ampliar la exigua Biblioteca Infantil del principio, se coloreaba o pintaba, según las edades, etc. De entre todas estas actividades pronto se hizo famosa el «Rincón Sorpresa». Muchos chicos terminaban sus trabajos a tiempo pensando solo en la emoción de abrir aquel cajón blanco. En efecto, el «Rincón Sorpresa» era una «Actividad desconocida» que siempre aparecía dentro de un cajón donde se había rotulado la palabra «sorpresa». Unas veces era un juego educativo, otras un animal al que había que estudiar, unos discos para oír, unos globos, algún pequeño regalo... Esta es la actividad que mayor emoción ha despertado entre todas las que posteriormente he visto. Pero la emoción era momentánea y difícil de mantener a lo largo de todo el tiempo libre y, más aún, a lo largo de todo el curso.

Lo mismo ocurría con el resto de las actividades. El esfuerzo por renovarlas y porque fuesen atractivas llegó a hacerse pesado con el paso de los meses. Se imponía institucionalizar todo aquello para hacerlo más llevadero, pero, al mismo tiempo, dejando siempre abierta la puerta de la oportunidad, de la creación y de las posibilidades del momento.

Así fue como, cada uno de los equipos de profesores que trabajábamos en Primera Etapa, empezamos a experimentar por separado hasta encontrar el método de organización que a continuación se presenta.

Los Clubs

Actualmente las Actividades de Tiempo Libre tienen un planteamiento común para toda la primera etapa de E.G.B., aunque su aplicación varía según el nivel. Cada actividad o grupo de actividades se aglutina en torno a un club, formado por el número indeterminado de chicos que la practican durante un tiempo, de un modo voluntario, informal y no académico.

Al comienzo de cada trimestre, el equipo de profesores selecciona las actividades, de entre una lista propuesta por los alumnos y por los mismos profesores, constituyendo un número aproximado de cinco clubs. En la selección se tienen en cuenta los recursos que se poseen (medios, lugares y monitores), los intereses de los alumnos y la viabilidad de cada

comunicación, los chicos de novena y décimo (1.º y 2.º de E.G.B.) se reúnen en Gran Grupo con el profesor responsable y se les da a conocer los clubs aprobados para el trimestre por el equipo de profesores. Se les explica el objetivo de cada club, su actividad o actividades y las normas de funcionamiento. Finalmente se hace una rueda de preguntas, se dejan unos minutos de reflexión y se dice que cada alumno marche a una u otra clase, según el tipo de club, que libremente prefiera. A todo este proceso lo denominamos «elección de club» y sólo lo realizan los alumnos a partir de 2.º de E.G.B., puesto que en 1.º de E.G.B. existe libertad de club y actividad cada semana.

Una vez que los chicos están en las aulas, según el tipo de club elegido, se realiza la elección de presidente y vicepresidente. Esta elección se hace por votación libre, aunque previamente se pide a los chicos que reflexionen en torno a las cualidades requeridas por la actividad y en la responsabilidad personal de cada uno. Los socios elegidos serán, a partir de ese momento, los responsables del buen funcionamiento del club. Para ello se aconseja que exista un calendario de entrevistas con el profesor encargado de Tiempo Libre, a fin de revisar y poner al día las dificultades que vayan surgiendo en cada parcela.

En los alumnos de 4.º y 5.º de E.G.B., la elección de club se realiza cada trimestre del curso, siendo éste el único momento que cada chico tiene para escoger nuevo club, si no decide permanecer en el mismo (siempre que este club no desaparezca). En los cursos intermedios (2.º y 3.º de E.G.B.) la elasticidad es mayor, existiendo «permisos especiales» por los que un alumno puede asistir, durante algunas sesiones, a un club del que no es socio. Lo que no suele ocurrir nunca, salvo casos de especial emergencia, es que se cree un club nuevo a mitad de trimestre o desaparezca alguno de los instituidos para ese tiempo.

Respecto a los recursos de cada club, el objetivo es que «funcione por sí mismo», es decir, a través de sus miembros. Todo club que empieza su funcionamiento recibe del almácén

el material necesario para el primer trimestre, pero si se considera necesario, la responsabilidad de los profesores proporcionar los lugares de acción, y este fin tendiendo en cuenta todas las posibilidades: aulas libres en ese momento, pasillos, despachos, comedores, campos de deportes, etc.

Organización general

Dentro del funcionamiento general de los clubs hay que distinguir entre la organización propia del comienzo de trimestre y la organización semanal de cualquier Fin de Unidad. En el primer caso, ya se ha dicho que los clubs se dan a conocer en un Gran Grupo. Tanto en este momento como anteriormente, en su selección y preparación, intervienen todos los profesores. Pero una vez elegidos los presidentes e iniciada la marcha normal, el responsable de clubs es sólo un profesor del equipo, preferentemente, o algún profesor ayudante. Su misión es velar para que se cumplan los requisitos que siguen:

Llegada la hora de Fin de Unidad (las doce de la mañana o las tres de la tarde, según el equipo), los profesores dan permiso a los chicos que han terminado su trabajo personal para que abandonen libremente la clase. Cada chico lleva consigo su hoja de trabajo personal, firmada por el profesor, que debe entregar en el Control de Clubs. El profesor responsable comprueba que cada chico trae su hoja firmada, la recoge y le pide que se anote en el tablero de asistencia de su equipo (interesa aclarar que cada clase tiene tres equipos que oscilan entre diez y doce alumnos). Con esto, cada chico marcha al lugar donde esté ubicado su club, a no ser que necesite tarjeta especial de entrada (como en el caso de biblioteca), la cual será facilitada por el profesor una vez anotada su asistencia. A partir de este momento, y hasta el final, el presidente o alumno responsable del día se hace cargo del funcionamiento de cada club y sólo en caso de anomalías especiales solicitará ayuda al profesor encargado.

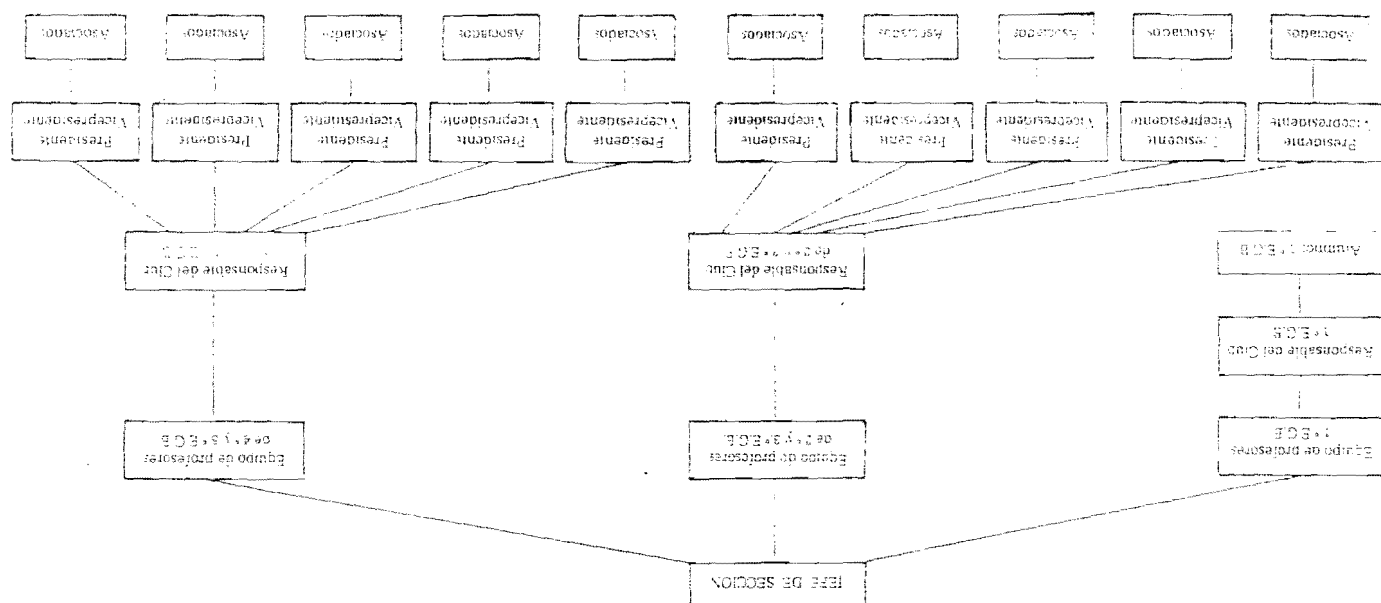
Cinco minutos antes de finalizar el Tiempo Libre, el profe-

cor encanecida «cierra» la entrada (los chicos han podido ir levantando y llegando durante todo este tiempo) y envía emisarios a los distintos clubs para que dejen todo ordenado, devuelvan el material o lo archiven (según los casos) y vuelvan a clase. Mientras tanto, con ayuda de algunos chicos, el profesor anota en un impreso al respecto el número de chicos de cada clase que han asistido y los equipos que más chicos han llevado. Mientras, en las «listas de entrada» quedará constancia de la asistencia o no de cada chico.

Todos estos datos son útiles para la información de las familias, de los profesores y de los propios alumnos. De las familias, porque saben si su hijo termina los trabajos a tiempo o no. De los profesores, porque pueden seguir el proceso de cada chico y adecuar su programación a las posibilidades y resultados de la clase. Y de los propios alumnos, porque su trabajo constante les da la oportunidad de conseguir una excursión, una tarde libre o algún otro premio que les ilusione, al final de cada trimestre.

La organización de los clubs tiene el siguiente organigrama:

ORGANIGRAMA DE CLUBS EN E.G.B. 1



Actividades

En la experiencia que relato, la realización de las distintas actividades durante el tiempo libre está siempre ligada a la aparición de un club. Eso se debe a que dicha experiencia se ha llevado a cabo en un ambiente escolar. Sin embargo, estas actividades pueden realizarse también en otros ámbitos con resultados igualmente positivos.

Nuestros alumnos identifican club y actividad de tiempo libre, hasta tal punto, que su forma habitual de decir lo que les gusta hacer es: «yo quiero ser del club (tal)». De ahí que al centrarme ahora en los distintos tipos de actividades, lo enfoque desde esta perspectiva: tipos de clubs. Los distintos clubs surgen de las posibilidades que tenga cada centro y de la creatividad propia de sus profesores y alumnos. A lo largo de los diez cursos con que cuenta esta experiencia, son muchos los clubs que han pasado por ella. Algunos, como se irá diciendo oportunamente, sobrevivieron año tras año por su simplicidad y por el interés que despiertan en los chicos. Otros, aunque con el mismo interés, son sólo propios de un trimestre, bien porque se apoyan en unas circunstancias difíciles, porque sea costoso su mantenimiento, por falta de atención u otros aspectos por el estilo. Finalmente, puede ocurrir que muchos clubs despierten gran entusiasmo inicial y, sin embargo, no llegan a cuajar convenientemente por falta de constancia de presidentes adecuados o de monitores competentes.

De una u otra forma, interesa distinguir entre los clubs de funcionamiento simple, como puede ser el de Deportes o Biblioteca, y los clubs que requieren atención especial del profesor o un monitor responsable. La experiencia nos ha llevado a que, cada trimestre, ofrezcamos dos o tres clubs de funcionamiento simple, uno o dos de mayor atención, y no más de uno de atención especial.

Los clubs a los que me voy a referir seguidamente son sólo un ejemplo de los muchos que pueden funcionar en un centro escolar. Casi todos son válidos para las edades que tratamos, modificándose lógicamente según los casos. Aunque cada uno de estos clubs ha sido experimentado más o menos tiempo, mi interés no es que sirvan de modelo, sino que sean sugerencia

para otros que estén adaptados al centro donde se pongan en funcionamiento.

Un club de múltiples opciones

Tal como desde el comienzo se ha ido haciendo notar, el club del primer nivel de E.G.B., que también podría ser de preescolar y del nivel segundo de E.G.B., presenta unas características especiales: que es un solo club con diversas actividades, y que estas actividades pueden cambiar dentro de cada trimestre. Conviene que su emplazamiento sea un lugar amplio, donde puedan instalarse cómodamente las diversas opciones que se ofrezcan a los chicos ese día, sin que haya sensación de agobio ante el normal «revoloteo» de los chicos de una a otra actividad.

Damos gran importancia a la entrada y a la salida del club. La primera suele ser parecida a los clubs de otros niveles en cuanto a control burocrático, aunque solemos buscarle alicientes distintos tales como entregarle un número para la rifa del final, darle un caramelo, una palabra, un cromó, etc. Para la despedida suele aconsejarse algún ejercicio conjunto que les resulte divertido. Así, después de recoger todo, se puede cantar alguna canción que les guste, hacer alguna demostración dramática grupal, oír la narración o lectura de un cuento, ver una película de dibujos animados, rifar algún trabajo realizado por ellos o por alumnos mayores, etc.

Las actividades normales de este club suele ser pintura (individual y por equipos), «collages», biblioteca de su nivel, colorear dibujos, modelado en barro y plastilinas, jugar con juguetes, manejar arquitecturas, algunos juegos de mesa, etc. Los niños suelen agradecer que, de cuando en cuando, se les sorprenda con alguna actividad común dirigida por el profesor: Decoración de un mural, dramatización, publicación de escritos y otras muchas. En general son válidas para el club de este nivel cualquiera de las ideas aportadas por los clubs que se exponen a continuación, adaptándolas, lógicamente, a las necesidades de la edad.

Club de juegos

Más aún que el derecho, el niño tiene la necesidad de jugar. Mediante el juego alcanza un equilibrado desarrollo psicofísico y se proyecta hacia los demás¹.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho².

Con estas dos citas, del presidente de la UNICEF en España y de la Declaración de los Derechos del Niño, comienzo la introducción de este apartado en el que podría afirmar, y creo que estamos todos de acuerdo: El niño tiene necesidad de jugar.

El juego es uno de los fenómenos más típicos de la vida del niño. A través de él cada persona va aprendiendo a conocerse a sí misma, a los demás y al mundo que le rodea. Podría decirse que es una actividad que tiene el fin en sí misma, al terminar su finalidad deja de tener interés. Ello quiere decir que el juego pertenece a la esfera de lo inútil y lo superfluo. Sin embargo, visto objetivamente, nadie duda del valor del juego de cara al desarrollo del hombre. El juego va acompañado siempre de un cierto placer y goce, que nace precisamente de ser algo no obligado ni debido, sino elegido libremente. Por otra parte, el juego se mueve en una esfera que se aparta de la vida ordinaria, creando un mundo aparente en el que las leyes de la vida diaria no tienen vigencia. Los juegos pueden presentarse de las formas más diversas: música, movimiento, sociedad, azar, pensamiento, etc. Normalmente unos suelen ser complementarios de los otros.

Domingo Volpi dice que el juego es la primera actividad del hombre, ya que se manifiesta desde la infancia. Su importancia en el niño es similar al trabajo del adulto, aunque, como se ha dicho, el juego presenta un matiz agradable y gozoso que no siempre se encuentra en el trabajo. El juego infantil se caracteriza por su espontaneidad, inutilidad, libertad y alegría. Es una pena que los adultos lo consideremos, a veces, como una pérdida.

¹ GARCIDO JIMÉNEZ, ERNESTO: presentación al libro *Juegos de todo el mundo*. Publicación de la UNICEF-España. Edilán, Madrid, 1978.

² Del Principio VII de la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959.

da de tiempo, siendo como es, para los niños, una escuela de entrenamiento para la vida.

El valor de los juegos suele variar según los distintos tipos. Así, los juegos en grupo ayudan al desarrollo de aspectos sociales, tales como la camaradería, el respeto a las reglas, la integración en el grupo, etc. H. Nohl decía que la vida superior, libre de fines y llena de alegría, no habría aparecido sin la experiencia del juego, y que «el juego es la forma espiritual de vida del niño y la fuente de toda cultura»³.

Se suele hablar también del valor equilibrador, terapéutico y de salud corporal producidos por el juego. De modo que, sin necesidad de seguir contando las excelencias del juego, creo que es suficiente con decir que padres y educadores deben propiciar el juego y cultivarlo, tanto en juegos escolares como familiares. En este sentido, hay que hacer constar que, en la mayoría de los casos, es más importante la imaginación y el lugar que el tipo de juguete. De todos es sabido que juguetes complicados son los que menos satisfacen a los niños. En general, los juguetes de mayor éxito son los sencillos y aquellos que admiten múltiples formas y composiciones. Los juguetes deben ser apropiados a la edad y, ante todo, usables, es decir, que el niño pueda manejarlos libremente, porque esté capacitado para ello, sin temor a estropearlos.

Según el planteamiento general de esta experiencia, cualquier actividad de tiempo libre que se ofrece a los niños aparece siempre como un juego. Sin embargo, entre las distintas opciones que ofrecemos cada trimestre, se presenta algún club en cuyo nombre destaca la palabra juego. Curiosamente, la aparición de esta palabra no garantiza, al menos de entrada, el éxito de ningún club.

Recuerdo con especial cariño aquella temporada en que funcionaba este club con el título «Un juego cada día». Durante casi todo un curso estuvimos aprendiendo a construir y manejar los más destacados juegos del mundo, siguiendo la inapreciable guía editada por la UNICEF⁴. Según la complicación del juego, le dedicábamos una o dos semanas. Lo normal era que, si el juego despertaba interés, los niños que asistían a ese club signieran practicándolo durante los descansos de la semana y, de esa forma, lo aprendían los demás. Esta experiencia puede

repetirse con los juegos tradicionales de una nación, región o zona determinada.

La organización de un club de juegos suele ser muy simple, si se consigue que uno o dos de sus miembros se aprendan el juego que deben enseñar a los demás. Ese aprendizaje debe hacerse con la debida antelación consultando a profesores, padres o libros. Una vez solucionado este problema, bastará con ayudar o encauzar la preparación de material que, en el caso de los juegos tradicionales, suele ser escaso o de gran sencillez.

Los clubs de juegos pueden tener tantas denominaciones como se quiera, basta con que el nombre elegido responda con exactitud a lo que se ofrece. Hay veces que, según la estación del año, interesa promover los juegos al aire libre o, por el contrario, los juegos en lugares cerrados. Entre estos últimos, quisiera destacar dos nombres de clubs de probada tradición en nuestra experiencia; me estoy refiriendo al Club de Ajedrez y al Club de Juegos de Mesa.

El Club de Ajedrez es de fácil organización y de bastante interés, aunque la atracción que despierte a estas edades no sea masiva. Es suficiente con que existan unos cuantos chicos que conozcan las reglas y tengan interés por jugar. Nosotros les proporcionamos tableros, fichas y un lugar tranquilo. Ellos se organizan entre sí y organizan campeonatos que, en algún momento, han tenido proyección fuera del Centro. La falta de tableros y fichas siempre es fácil de solucionar con cartulinas, tizas, botones o semillas. Aunque a veces resulta más fácil y rápido que los chicos traigan sus propios juegos. Este club llegó a tener una pequeña biblioteca sobre el tema para estudiar determinadas jugadas.

Juegos de Mesa es otro de los clubs simples y con entusiasmas seguros en todas las edades. Posiblemente la razón de su éxito está en que el juego puede cambiar cada semana, ya que se ofrece la oportunidad de jugar a parchís, oca, damas, palé, lotería, etc. Hacerse con este tipo de juegos no suele ser difícil, el presupuesto está al alcance de cualquier escuela. Siempre existe la posibilidad de que algún alumno mayor los regale o de que algún miembro del club los preste. El problema está en el lógico deterioro y la pérdida de fichas; pero esto siempre se puede paliar plastificando tableros y sustituyendo las fichas por otras hechas por los propios chicos, o por semillas. El club Juegos de Mesa es recomendable, especialmente, para chicos con problemas de integración o para la iniciación del trabajo

³ Cita recogida por WEBER, E.: *Op. cit.*, pág. 307.

⁴ Me refiero al libro mencionado en la cita número 1 de este capítulo.

en equipo. El interés crece si se organizan campeonatos y pequeños premios de temporada.

Visto de una forma global, y prescindiendo de su valor educativo, el Club de Juegos es un tipo de actividad que los niños suelen agradecer. Un club así ofrece al niño la oportunidad de jugar con «sus amigos» del Centro, y eso, al menos en las ciudades, es algo cada vez más difícil de realizar.

Club de Biblioteca

Creo que la mayor parte de los educadores somos conscientes de la importancia que la lectura tiene en la educación de un niño. Todos sabemos que la lectura desarrolla el correcto uso del lenguaje, la fluidez y la imaginación. Asimismo, la lectura es un instrumento inapreciable para la ampliación del léxico, del conocimiento y de la propia madurez personal. Pues bien, como una respuesta más a un objetivo de tal riqueza y extensión surge el Club de Biblioteca, con el afán de estimular a la lectura a los chicos que no tienen aún un interés muy marcado, y la posibilidad de facilitar el acceso a los libros a aquellos otros a los que ya les gusta leer. El Club de Biblioteca trata de ofrecer a los niños un lugar tranquilo donde puedan acceder libremente al libro que deseen, invitándoles a reflexionar sobre él, una vez leído, completando una sencilla ficha o asistiendo a distintos actos relacionados con el mundo del libro y su contenido.

A fin de sacar el máximo rendimiento a las lecturas que se ofrecen, el profesor que organiza este club deberá conocer los siguientes puntos⁵:

1. Conocer las buenas colecciones de novelas, libros de viajes, libros amenos de divulgación científica, biografías, etc.
2. Seleccionar los libros de la biblioteca por su contenido y calidad, olvidándose un poco de la presentación ostentosa, aunque también ésta sea importante.

⁵ Estos puntos siguen, en cierta medida, los recogidos por JOSE LUIS VARGA y JAVIER DE ALBA en *El tiempo libre de los hijos*. EUBSA. Pamplona, 1980, págs. 114-15. Para los interesados en esta actividad, puede serles útil el trabajo de J. L. VARGA y ROSA M.ª SÁEZ, *Los niños leen*. EUBSA. Pamplona, 1982. Este libro selecciona cuatrocientas obras, para niños de tres a doce años, publicadas entre 1974 y 1981, y ofrece una minuciosa reseña orientativa de cada una.

3. Tener en cuenta el gusto de los niños de cada edad y el éxito de determinadas lecturas en años anteriores.
4. No adquirir publicaciones de temas de terror y de misterio, ni tampoco las de humor grosero.
5. Recordar que el tipo de impresión y encuadernación favorece la lectura y duración de los libros, y que ambos aspectos guardan relación con la edad del niño.

A estos puntos se les podría añadir, en aquellos centros que lo consideren oportuno, seleccionar con rigor los tebeos. En nuestro caso, el tebeo también forma parte de la Biblioteca del club, al menos en determinadas temporadas. Por este procedimiento tratamos de crear nuevos amigos de la lectura, porque, como se sabe, el tebeo cubre la etapa alfabetizadora del buen lector. La lectura de buenos «cómic» conduce, en la mayoría de los casos, a la lectura de otros libros. De ahí que sea necesario seleccionar entre los que ayuden a esta finalidad y luego, con paciencia, ofrecerle al niño la posibilidad de descubrir que en un libro puede encontrar lo mismo que en los tebeos, y más completo. Este paso habrá que cuidarlo necesariamente, ofreciendo alternativas de lectura tebeo/libro, excitando la curiosidad lectora, leyendo en voz alta capítulos interesantes que piden continuación, comentando determinadas lecturas, etc.

Nuria Ventura, en su útil trabajo *Guía práctica para bibliotecas infantiles y escolares*, recuerda el importante papel de las bibliotecas en relación con la educación, y hace notar que el ciudadano medio no sabe moverse en las mismas. Según ella, esto se debe «a la falta de costumbre en la utilización de bibliotecas, producida sin duda por su inexistencia, y a la carencia de una educación lectora desde la escuela, lo que ocasiona que se desconozca su utilidad, tanto como fuente de información y consulta como de esparcimiento»⁶.

Siguiendo el trabajo de esta autora, para que se pueda hablar con propiedad de una Biblioteca Escolar se precisan los requisitos siguientes:

- a) Que se trate de una biblioteca centralizada, con espacio físico propio.
- b) Que se halle abierta suficiente número de horas, para facilitar la consulta y lectura dentro del horario escolar.

⁶ VENTURA, NURIA: *Guía práctica para bibliotecas infantiles*. Laia. Barcelona, 1981, pag. 7.

- c) Que disponga de un bibliotecario que cuide exclusivamente de su organización y funcionamiento.

Estos puntos, siendo realmente importantes para la organización de la biblioteca de un centro, no son, sin embargo, imprescindibles para el funcionamiento de un Club de Biblioteca. En nuestro caso, el club funciona, como se ha visto, un día a la semana y los bibliotecarios son los mismos chicos, aunque la organización inicial y de fondo la lleve un profesor. En cualquiera de los casos, comparto con Nuria Ventura la opinión de que la biblioteca debe realizar unas funciones mínimas, tales como:

- Enseñar a los niños a utilizarlas adecuadamente.
- Respetar la individualidad de cada uno, posibilitando distintos ritmos de trabajo y la elección de libros según gustos y aficiones.
- Promocionar la lectura a través de distintos estímulos que permitan el acceso a nuevos libros.

El Club de Biblioteca es uno de los clubs de funcionamiento simple y de mayor arraigo y continuidad a lo largo de todos estos cursos. Cada curso tratará de formar o ampliar su biblioteca infantil, organizándola de modo que sus socios puedan encontrar en ella el libro de sus preferencias.

Cuando este club inició su experiencia, se vio que, además de los libros, era necesario un local apropiado y un número máximo de socios, de acuerdo con la capacidad de dicho local. En nuestro caso conseguimos instalarnos en la Biblioteca del Colegio, libre en aquellos momentos, donde hicimos un hueco para nuestros libros en uno de sus estantes. Este local despertó gran interés en los chicos, que se sentían «mayores» al poder estar allí.

El número máximo de chicos que podían estar sin molestar se era treinta, de modo que fue ése el número de tarjetas que se elaboraron. Si algún trimestre el número de afiliados es superior, se les advierte que los treinta primeros que pasen por el Control de Clubs cada semana y reciban su tarjeta son los que asistirán a Biblioteca, teniendo el resto que asistir al club que le destine el profesor responsable.

Este club impone a sus miembros el cumplimiento de unas reglas mínimas: guardar silencio, respetar los libros y rellenar una ficha cada vez que se lee uno. Su presidente y vicepresidente exigen a los chicos su tarjeta de lector, organizan los

libros del fondo, llevan en control del que va leyendo cada chico, y vigilan el buen funcionamiento general. También pueden tomar nota del mal comportamiento de algún socio y tienen potestad para retirar la tarjeta de lector temporalmente. Es tarea de los directivos de este club elaborar, al final del trimestre, una lista de los libros más leídos en la temporada y otra de libros deteriorados que convenga arreglar o reponer.

Respecto a los libros, normalmente se consiguen de los propios chicos, de aportaciones de alumnos mayores o de adquisiciones realizadas por el propio centro. La lectura debe ser adecuada a la edad y tiene que despertar interés en el lector. A veces hemos hecho presentaciones de libros, como comentarios o simples lecturas parciales, con el fin de estimular la lectura.

También hemos utilizado, con los alumnos de los niveles superiores, la técnica del *libro-fórum*. Siguiendo a Rafael Mendía, el *libro-fórum* puede definirse como un «debate en profundidad de una obra literaria, realizado por un grupo de lectores de características psicológicas homogéneas, bajo la observación de un adulto que actúa como orientador»⁷. Este autor considera como requisitos previos el convencimiento de que la obra literaria es un medio de conocer los problemas actuales, la necesidad de alimentar la curiosidad del lector contestando a sus preguntas según su edad y leer el libro entero.

Los pasos normales que se suelen utilizar en esta técnica son:

- a) Recordar entre todos el contenido del libro, siguiendo una narración cronológica del argumento de las distintas partes.
- b) Situar el texto dentro de la época, nacionalidad, género, etc., teniendo en cuenta quién es el autor.
- c) Indagación sobre el enfoque del autor, las ideas que expone, los personajes, el comienzo y final de la obra, la estructura, etcétera.
- d) Estudio en torno al tema principal, cómo se refleja éste en los personajes, en su actuación y en el conjunto del libro.
- e) Actitud de los lectores ante la obra y aspectos concretos en los que puede enriquecer los conocimientos de cada uno.

Este esquema puede modificarse o perfeccionarse y, al menos en lo que se refiere a los alumnos de E.G.B., necesita de la

⁷ MENDÍA GALLARDO, R.: Op. cit., págs. 72-74.

presencia y experiencia de un «animador» (profesor / padre / alumno mayor) que lo ponga en marcha.

El Club de Biblioteca suele ser un club que interesa siempre a bastantes chicos. Eso, unido a su fácil funcionamiento, lo ha convertido en uno de los clubs habituales de cada trimestre y de cada curso.

Club de Deportes

El deporte es una de las formas más importantes para ocupar el tiempo libre. Últimamente se considera como «un fenómeno que acompaña y compensa necesariamente a la industrialización». Pero, cuando hablo de deporte me estoy refiriendo, lógicamente, al deporte practicado, no al que asistimos como espectador. Cada persona debiera tener su deporte apropiado y la comunidad debe estar mentalizada a fin de poder ofrecer los medios adecuados para ello.

Dado el éxito conseguido por el término deporte en las sociedades modernas, conviene que reflexionemos un poco sobre él. El deporte tiene su raíz en el juego, compartiendo con él una serie de aspectos esenciales. El deporte, desde un punto de vista subjetivo, se practica como fin en sí mismo, por la satisfacción que produce el ejercicio corporal y para favorecer la salud (higiénica o terapéuticamente). Se entiende que, en todo momento, estamos hablando del deporte dentro del marco del tiempo libre y no como profesión. Sin embargo, a diferencia del juego, el deporte se guía por la voluntad y ello posibilita la autosuperación ante las dificultades. Además existe la continua aspiración al *record* y los procedimientos de medida y entrenamiento que lo acompañan. Afortunadamente, cada vez va apareciendo un mayor número de deportes, de modo que siempre hay oportunidad de elegir entre los competitivos o entre los que no lo son.

Los valores que se pueden atribuir al deporte son muchos. Desde el fortalecimiento del cuerpo, con el consiguiente aumento de fuerzas y prevención de enfermedades, hasta el fortalecimiento del carácter, pasando por el desarrollo de voluntad, constancia y una serie de virtudes sociales. Por estas y otras muchas razones, el deporte posee, para la sociedad actual, una de las funciones compensadoras más interesantes.

Pero todas estas ventajas pueden verse amenazadas por los abusos, y es precisamente en este punto donde debe estar más

alerta la pedagogía para el tiempo libre. Quizá uno de los peligros mayores sea la obsesión por los records. Este aspecto, normalmente acompañado del culto a los grandes deportistas, puede desvirtuar completamente el sentido del deporte. Los medios de difusión de masas favorecen este enfoque. Y el deporte, visto desde este prisma, se convierte en un espectáculo pasivo, competitivo y, en la mayoría de los casos, violento. Los padres y educadores tienen la grave responsabilidad de evitar que esto se produzca. Para ello hay que favorecer el deporte espontáneo en los niños, dando distintas oportunidades a los diferentes gustos y capacidades, con el fin de que el deporte sea una realidad práctica desde la niñez, sin tener en cuenta records ni el culto a las «grandes estrellas».

El Club de Deportes es otro de los clubs permanentes, por su interés, su fácil organización y sus características semejantes al de Biblioteca. Su única dificultad radica en tener disponible el lugar adecuado y los medios suficientes. Los chicos que asisten a este club organizan entre sí campeonatos, que los profesores suelen estimular por medio de carteles, premios o acuerdos con alumnos de otros centros.

Desde que funciona este club se han practicado muchos deportes, siempre a tono con las preferencias de los distintos presidentes y su capacidad organizativa. Sin embargo hay que reconocer que el éxito está siempre asegurado en el caso del fútbol y del baloncesto.

Clubs de actividades artísticas

Es indudable que existe una relación directa entre las actividades artísticas y el tiempo libre. Por regla general, el arte encuentra su mejor campo de cultivo en las horas ociosas, libres de toda prisa y agitación. Por otra parte, las vivencias artísticas tienen una importante función regeneradora del individuo, que, a través de la creación, se enfrenta a un mundo de ideas nuevas de extraordinarios efectos compensadores.

Dentro de la educación artística habría que distinguir entre lo que es la práctica y la experiencia personal, y lo que sería una educación teórica, propia de la receptividad de la que se ocupa preferentemente la estética. Es evidente que, en el tema y las edades que nos ocupan, es de mayor importancia e interés la educación artística vivencial. Como es de suponer, en ningún momento se pretende que esas actividades tengan el

valor de arte. Se trata simplemente de deleitarse con ellas, de cultivar el gusto y de experimentar distintos tipos de técnicas. Me parece de gran interés que los niños descubran que existen otros muchos medios de expresión, además de la palabra. De ahí que, junto al hecho de pasar un rato agradable, se deba fomentar el desarrollo de una expresión espontánea, ya sea a través del color, como de la poesía, de la música o del modelado.

Aunque con un objetivo unificador, el mundo del arte ofrece una serie de posibilidades de realización práctica casi innumerable, de ahí que en ningún momento haya existido un club de actividades artísticas en general, sino clubs de: Pintura, Música, Literatura o Teatro. Paso ahora a exponer la experiencia de esos clubs:

Club de Pintura

A nadie se le oculta que una buena formación artística redundará en la educación de una sensibilidad equilibrada. El dibujo y la pintura en general desarrollan la capacidad de observación, memoria, orden, claridad y gusto. Para José Alzuet, maestro del que tanto he aprendido, el aprendizaje del dibujo y la pintura debe «enseñar a ver, enseñar a recordar, enseñar a expresar el mundo imaginativo del niño de una manera bella y del modo personal, creador que corresponde a cada individualidad»⁶. Y no parece que sobre ninguno de estos elementos, con tal de que se sepa orientar al niño dentro de sus posibilidades, de sus gustos, de sus intereses y de su edad.

Hay que tener presente que, para un buen aprendizaje del dibujo y la pintura, el papel del maestro resulta insustituible. Sin embargo, este maestro debe tener presente que su objetivo primero no es la formación de «artistas», sino que los niños pinten y dibujen como niños, pero eso sí, expresando libremente su forma de ver el mundo y su personalidad. De ahí que el papel primordial del maestro (padre, monitor...) sea de *orientador* y *estimulo* a la capacidad creadora que tiene cada niño.

Siguiendo los consejos de Alzuet, nuestras sesiones de pintura y dibujo comienzan por crear una atmósfera de interés: en la mayoría de los casos, recordando una experiencia común (fiesta, excursión, película...) y, otras veces, creando esa expe-

riencia (contando una aventura, un cuento, asistiendo a una dramatización, proyectando unas diapositivas...). La experiencia inicial da paso a una serie de actividades de observación (formas, tamaños, colores...) y a una relación con el recuerdo personal de cada niño (¿has hecho otras excursiones? ¿Has ido a otros espectáculos? ¿Has tenido otras experiencias similares?...). Así es como, de una forma natural, va apareciendo el tema. A partir de ese momento se tratará de que piensen, de evitar su precipitación, de aconsejarles que no empiecen hasta no tener una idea clara de lo que quieren, y luego, de dejarlos pintar.

El maestro (padre, monitor...) debe ser exigente en el adecuado uso del material, en el orden, en la limpieza y en la falta de personalidad (copia de otro). En ninguno de los casos deberíamos invitarlos a copiar de grabados o dibujos de libros, en todo caso éstos pueden ser ayuda en el momento de inspiración, pero nunca modelo directo.

Se respetará la espontaneidad y la frescura del dibujo infantil, de ahí que no sea aconsejable la crítica negativa, haciendo las correcciones pertinentes para obras futuras. A veces interesará que los niños observen directamente lo natural, usando esa visión con carácter correctivo. Y, en cualquiera de los casos, resulta de gran interés compartir a todo el grupo, al final de cada sesión, los posibles hallazgos conseguidos en los distintos trabajos individuales: el adecuado uso del color, las proporciones, la composición, originalidad, perfección, etc.

El Club de Pintura es otro de los clubs sencillos, en cuanto a funcionamiento, y seguros en aceptación. De forma especial interesa a los chicos de seis a nueve años. Aunque su única finalidad sea pintar, puede presentarse de formas diferentes variando la técnica, siempre de acuerdo con las posibilidades del niño y del Centro. Nosotros suministramos cartulina, cortada convenientemente, y los chicos ponen el resto. Si no se dispone de monitor ni profesor que los atienda, conviene dar a sus miembros unas sesiones introductorias de normas generales, no siendo recomendable el uso de técnicas que supongan una organización complicada (como pueden ser las de agua). Nuestros alumnos usan normalmente lápices, ceras y rotuladores.

Este club adquiere más interés si se organizan exposiciones, salidas para dibujar al aire libre, concursos para ilustrar escritos que van a ser publicados en la prensa escolar, etc.

⁶ ALZUET, JOSÉ: *La aventura del dibujo. Guía para el maestro*. Magisterio Español. Madrid, págs. 2-3.

Club de Música

Este es un club que se ha formado en varios cursos escolares y con distintos enfoques. Suele tener bastante aceptación entre los chicos de nueve y diez años, aunque para su funcionamiento es aconsejable la colaboración de un monitor como mínimo. La primera vez que funcionó fue uno de los clubs de mayor éxito de la temporada. Seguramente se debió a la ayuda de unos cuantos alumnos de COU, amantes de la música. Uno enseñaba el manejo de la guitarra, otro del piano y un tercero alternaba la flauta y el acordeón. No creo que algún chico llegase a manejar con destreza cualquier instrumento en las pocas horas de tiempo libre del trimestre, pero todavía veo en los festivales y fiestas colegiales cómo alumnos de aquel club siguen manteniendo su afición, despierta o aumentada en él.

Esos mismos alumnos consideraron que había que dar cierta variedad al club y dedicaron una parte del tiempo a concursos musicales. Uno de ellos, denominado «A la caza del título», consistía en oír un trozo de melodía o canción y descubrir cuál era y de quién. Previamente habían dedicado varias sesiones a oír música, que trataban de «hacer imagen» pintando o escribiendo aquello que creían escuchar o lo que les evocaba la melodía.

También hicieron concursos de canciones, individuales y por grupos, concursos de «anuncios» para la televisión y otros parecidos. De los concursos de canciones salió una idea que se aprovechó más tarde para el enfoque del Club de Música en el curso siguiente (donde no pudimos conseguir monitores). Se trataba de algo muy simple. Cada chico traía su canción preferida en disco o en «casette»; la presentaba a los demás y se oía. Al final de la audición de todas las canciones (cada día se presentaba un número determinado, según el tiempo), se hacía una votación y se elegía la más popular. De esta forma fue apareciendo una «lista de éxitos» confeccionada por ellos mismos, de la que se daba noticia en los Grandes Grupos y en la que terminaba olvidándose hasta el nombre del cantante, sustituido por el chico que la presentaba. Cada mes y cada trimestre, los propios chicos hacían audiciones especiales y premiaban los éxitos de la temporada.

Las dificultades que plantea esta segunda modalidad del Club de Música son: organización de un archivo que guarde los discos y «cassettes» en perfecto estado anotando el orden de llegada, tener a punto unos aparatos manejables para su audi-

ción y buscar un lugar apropiado donde no se moleste. Se deben nombrar unos responsables de uso de aparatos y dar unas normas mínimas de funcionamiento. También notamos que a los chicos les costaba mucho presentar las canciones, sobre todo cuando esto se hacía en Gran Grupo.

Un club de música «sólo para escuchar» se puede utilizar como recurso para introducir a los niños en el mundo de la música clásica. Bastaría con que se presentasen trozos populares de grandes melodías, siguiendo un procedimiento similar al de las canciones. En este caso el profesor debe cuidar especialmente la presentación de los distintos títulos, a fin de hacer resaltar previamente algún valor que pueda ser apreciado por los niños.

En cualquier caso, una actividad así es de gran interés para fomentar la convivencia y el sentido crítico. Los niños deben ir comprendiendo, con absoluta naturalidad, que la diversidad de gustos y guiones no está reñida con la calidad de un trabajo o con la posibilidad de presentarlo debidamente. Si, además de todo ello, conseguimos que dediquen un tiempo en casa para hacer una preselección de la música que presentan, la introducción en el mundo musical estará garantizada.

Club de Creación Literaria

Para todos aquellos niños que lo pasan bien escribiendo aventuras, componiendo poemas o canciones e inventado dramas, nada puede encauzar mejor su afición, potenciándola en una vertiente distinta de la de su propia clase, que un buen Club de Creación Literaria. Su primera finalidad es hacer que los niños disfruten escribiendo e inmediatamente después facilitar que estos escritos adquieran la debida difusión entre sus compañeros, ya sea a través de publicaciones escolares, de libros manuscritos que circulan por la clase o de libros murales dedicados a distintas obras de creación.

Con relación a las publicaciones, el tema resulta difícil sin la ayuda del profesor o de alumnos mayores. De cualquier forma, si se dispone de algún sistema de reproducción en el centro, vale la pena el esfuerzo por la ilusión que les hace a los niños ver sus escritos en una publicación cuidada y, a ser posible, ilustrada por algún otro compañero. Estas publicaciones no tienen por qué ser periódicas, ni salir en breves espacios de tiempo. Basta con una publicación al mes, al trimestre o, en último caso, al curso, para mantener una finalidad y una ilusión

en el grupo de chicos. Como se dirá más tarde con las «hojas volantes», estos «libros» pueden venderse, saldando así parte de sus gastos (a veces todos). Otra cosa diferente es la utilización de la «imprensa de gelatina», de la que hablo más adelante, o el caso de aquellos centros que utilizan el sistema Freinet.

Los «libros manuscritos» y los «libros murales» suelen gustar también a los niños y su elaboración es más fácil y automática. En nuestro caso, son los propios chicos del club los que seleccionan los mejores trabajos de entre todos los hechos y deciden los que deben pasar a formar parte de los «libros manuscritos» o «murales». Los trabajos seleccionados se corrigen y se vuelven a copiar en unas hojas estándar, todas del mismo tamaño, cuidando la claridad de letra. Según los casos, se grapan y se ponen unas portadas de cartulina, o bien se pegan en una cartulina, a modo de mural, poniéndoles algún título alusivo al tema, a la intención o simplemente a los autores.

El Club de Creación Literaria se ha presentado alguna vez como Club de Literatura. Y, curiosamente, a pesar del interés que sienten nuestros alumnos por la literatura, tuvo poco éxito.

El Club de Literatura se organizó como continuación a otras motivaciones de Lengua, organizadas aquellos días en clase y de gran aceptación popular. Se quiso dar nuevas posibilidades para escribir, informarse, leer y charlar sobre temas literarios. El Club de Biblioteca estaba dispuesto a colaborar, y la Dirección del Colegio nos facilitó los medios para publicar pequeñas revistas. Se organizaron tertulias literarias y se prepararon artículos y entrevistas. Pero los chicos no parecían tener ganas de escribir y tampoco llegaban a organizarse. Me di cuenta de que la causa estaba en que aquellos días se habían publicado bastantes escritos en las clases. Quizá por esta razón, los niños veían en el nuevo club una continuación del trabajo en el aula. Y la reacción era bien clara, no les gustaba.

Una experiencia muy distinta, de menores pretensiones, pero relacionada con la anterior, fue el Club de Imprenta. Se creó con la única finalidad de dar a los niños la oportunidad de que multiplicaran ellos mismos sus escritos. Lo hemos experimentado con éxito en primero, segundo y tercero de E.G.B. y también podría tener éxito más adelante. Para su funcionamiento se pidió la ayuda de los profesores encargados de clase. Todo chico que se propusiera «editar» un escrito debía tener el «visto bueno» de su profesor, es decir, debía presentarlo correctamente, sin faltas.

Con este requisito, el club facilitaba a sus asociados papel, y bolígrafo. Se copiaba el texto y se «multiplicaba» por el procedimiento de la gelatina⁹.

Como es de suponer, a los chicos lo que les interesaba era el manejo de la imprenta. Pero el procedimiento dio resultado y las copias aparecían por todas partes. A final de temporada se pudo hacer una publicación especial seleccionando los mejores textos.

El Club de Creación Literaria, como los de Literatura e Imprenta, puede tener todo tipo de variantes. Concretamente el de Imprenta ha tenido versiones tales como la impresión de grabados; edición de sellos o cromos fabricados con tampones simples de corcho, palata o goma; fabricación de periódicos murales, dibujos en cadena y otras muchas técnicas.

Club de Teatro

A pesar del interés que despierta en los chicos, su éxito es difícil si se plantea a largo plazo y si a ayuda de un profesor. A los niños les gusta representar, hacer guiones, decorados y disfraces, pero, a estas edades, suelen cansarse si no tienen alguien que los guíe y los estimule constantemente. Puede servir

⁹ IMPRENTA DE GELATINA:

Materiales:

1. Una fuente rectangular de aluminio de tamaño folio.
2. Medio litro de agua caliente que no llegue a hervir.
3. Medio kg de azúcar.
4. Medio kg de glicerina.
5. Cola de pescado: 120 gr.
6. Chisés de color morado.
7. Folios o cuartillas.
8. Esponjas para limpiar la gelatina.

Elaboración:

En un cazo de cocina se mezclan hasta la disolución absoluta los productos 2, 3 y 4. Se coloca el cazo a fuego lento sin que hierva y se va echando a trechos pequeños la cola de pescado, agitando con una cuchara de madera para conseguir que el producto quede sin grumos. Luego se vierte el contenido del cazo en la fuente de aluminio. Se deja enfriar y el producto resultante se solidifica. Debe quedar totalmente lisa la superficie.

Se dibuja sobre el chisé situado sobre un folio como para las copias a máquina. Acabado éste sólo se utilizará el folio en el cual ha quedado el grabado. Este se coloca sobre la gelatina. Se presiona hasta que quede reproducido en ella. A partir de ahí ya se pueden colocar folios encima para la reproducción. La gelatina se limpia con una esponja y agua templada, hasta que desaparezca la impresión de ella, y pueda ser utilizada para posteriores trabajos. Si se raya o se arruga, se calienta de nuevo y se deja solidificar.

de gran ayuda si se consigue algún monitor aficionado de entre los alumnos mayores. También facilita la labor el tener previstos los guiones y decorados de la clase de expresión. Una dificultad es que los chicos que se asocian a este club deben acelerar su trabajo para estar puntualmente desde el comienzo, de lo contrario los ensayos y representaciones se hacen difíciles. Son, precisamente, retrasos y ausencias los factores que más desaniman a los que escogen este club que, al menos desde nuestra experiencia, no aconsejamos más de un trimestre por curso.

Pero con todo, si se tiene la suerte de conseguir un monitor realmente aficionado (alumno, padre o profesor), las posibilidades del Club de Teatro son enormes, siempre que se haga una adecuada selección de proyectos, de acuerdo con cada edad. Teniendo en cuenta estas premisas, los niños practicarán diversos tipos de técnicas de expresión (expresión corporal, ritmo, gesto o mimo) siempre con una meta cercana, de forma que los resultados conseguidos les muevan nuevamente a la acción.

Entre las actividades que se pueden realizar están: lectura teatral de textos que gusten a los niños, representación de escenas o fragmentos de obras, supliendo la omisión del todo a través de un narrador, representación de obras sencillas compuestas por ellos y representación de otras obras teatrales.

Fue muy positiva la experiencia de un profesor que dirigió este club durante un curso, siguiendo de forma sistemática el siguiente proceso:

1) *Narración*. Al comienzo de la actividad los niños pasaban un rato «narrando aventuras». Estas aventuras podían ser personales, de algún libro, de alguna película o simplemente inventadas. El profesor les hacía pensar, después de cada narración, en las partes del relato (comienzo, desarrollo y final), pasando inmediatamente a abrir un coloquio sobre cómo eran los personajes, en qué lugares vivían, cuando ocurría la acción, etcétera. Esta segunda parte ayudaba enormemente a precisar aspectos, al tiempo que daba gran riqueza al relato.

2) *Dramatización de escenas sueltas*. Seguidamente, el profesor estimulaba para que se dramatizaran determinadas partes que habían llamado la atención o que a los niños les parecían las más divertidas del relato. Respecto a cómo había que traducir el relato a forma dialogada, en muchas ocasiones este paso se facilitaba haciendo una serie de prácticas previas

con situaciones similares tomadas de la vida ordinaria. Ejemplos que ilustran esta parte pueden ser: un niño que va a comprar un cuaderno, dos amigos que se encuentran después de un tiempo, una conversación telefónica sobre una duda de horarios... y cualquier situación normal propia de la vida diaria del niño. Esta práctica resulta sumamente esclarecedora para dramatizar posteriormente situaciones menos normales.

3) *Dramatización de piezas completas*. Siempre que el relato tenga interés y posibilidades dramáticas suficientes, el profesor estimula la confección de una obra completa (que normalmente no supera los diez minutos). Esta pieza no sigue, necesariamente, el relato primitivo; normalmente las reflexiones posteriores a la narración y la práctica de situaciones sueltas van perfilando una puesta en escena distinta. Se trata siempre de conseguir que los niños lo pasen bien, que todos participen, realizando algo y que, cuando se vea interesante, esa representación trascienda a los demás niños.

En ocasiones se han organizado concursos de Teatro. Los miembros del club se agrupan en Compañías Teatrales que preparan, en un determinado plazo de tiempo, una obra, lista para representar: Guión, decorados, cartel anunciador, puesta en escena, vestuario, etc. Un día previamente fijado se muestran todos los carteles y un jurado formado por alumnos mayores hace una preselección. Al final se invita a todos los alumnos y se realiza una representación más cuidada de las obras de mayor interés.

Rafael Mendía, pensando sobre todo en jóvenes, propone una serie de pasos, a fin de que los chicos puedan crear por sí mismos su propio teatro. Como pueden ser de utilidad, adaptándolos a alumnos de otras edades, los resumo a continuación¹⁰:

1. Escoger una situación de su vida.
2. Representar la situación escogida.
3. Partiendo de aquí, el grupo inventa una historia.
4. Para comprender mejor la situación representada el equipo se documenta.
5. En una gran cartelera, se escribe el desarrollo de la representación.
6. El grupo se reparte las funciones: Director, actores y técnicos.

¹⁰ Ver MENDÍA GALLARDO, R.: Op. cit., págs. 17-18.

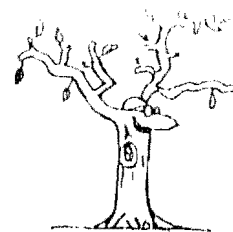
corados, disfraces... Estos materiales servían para las representaciones que se hacían en las clases de expresión.

Club de Visitadores

Fácil de funcionamiento y de control. Tiene mucho éxito entre un determinado grupo de chicos con edades entre ocho y once años. La idea es muy sencilla y está basada en la curiosidad propia de estas edades. El que se asocia a este club recibe, al pasar el control de llegada, una tarjeta que le permite visitar cualquier clase del Centro Escolar (en calidad de observador). A través de esta tarjeta, se solicita al profesor que esté en dicha clase que permita la entrada a los visitantes y que firme al dorso, anotando el tiempo que el alumno o alumnos (pueden ir en parejas) han permanecido allí. El impreso es como el que aparece en la página siguiente.

Como es de imaginar, este club puede tener cuantas variantes se quieran, desde hacer visitas fue a del centro hasta aprovechar la idea en las propias familias. Las salidas fuera del centro escolar son especialmente recomendables en los centros y barrios donde exista una gran intercomunicación pueblo/vecinos y no haya problema de distancias. En ese caso bastaría con cambiar el tipo de tarjeta y establecer, previamente, una serie de lugares a visitar: Talleres, fábricas, tiendas, huertas, etc. Con este enfoque es seguro que el club conseguirá su máxima popularidad, pudiendo doblar su valor formativo haciendo que los alumnos completasen en cada uno de los lugares un cuestionario de observación.

En las familias ofrece mas posibilidades similares. Algunos lo consideran como una forma de ir consiguiendo cierta autonomía a partir de determinada edad. En este caso no tiene ningun sentido la tarjeta. Pero lo que sí es imprescindible es que los padres preparen, de acuerdo con los hijos, una lista de



luto de su trabajo, diurno.

Con esta intercción llegan hoy a esta clase, rogándole los acepte, si lo considera conveniente, en calidad de espectadores.

El horario del «Club de Visitadores» es de 12 a 1. Le agradeceríamos que, al terminar la visita, firme en la parte posterior y anote el tiempo que los chicos han permanecido en su clase.

MUCHAS GRACIAS

JESUS A- 1st E.G.B.
PRESIDENTE

Esta tarjeta del «Club de Visitadores» lleva al dorso el siguiente texto:

CLASE

PROFESOR

HORARIO

P.D.: Si desea hacer algún comentario, o roga nos lo haga en papel aparte.

variedad de visitas que a estos les gusten hacer. En la lista debe haber algunas visitas familiares, diferentes recreativas o de interés común al grupo, y algunas que sean de investigación y aprendizaje. Se debe tener en cuenta que el club debe ser un lugar agradable y divertido, donde los niños puedan aprender y divertirse.

Algunas veces, al leer la lista de temas del programa escolar, se puede encontrar algunos temas que no están en el programa escolar. He aquí un ejemplo:

Temas de la lista de temas del programa escolar que no están en el programa escolar:

1. La vida en el campo.

2. La vida en el campo.

3. La vida en el campo.

En el club se debe tener en cuenta la idea. Siempre hay que recordar que los dificultades suelen venir de la falta de herramientas o del peligro de usar algunas. De cualquier forma, sabiendo que el objetivo principal es divertirse, no debe pretenderse que los niños consigan grandes logros.

Respecto a los experimentos, nuestra experiencia aconseja la ayuda de un profesor o monitor, a no ser que se tenga todo muy organizado: material a punto y una hoja de instrucciones que cada alumno debe seguir. En ocasiones los chicos tratan juegos que tienen en casa sobre experimentos sencillos o sobre electrónica. Pero, normalmente, el club se aprovecha para preparar sencillas experiencias, que se pueden hacer luego en

a los chicos, de biología, etc. En general, se ha encontrado que a través de él toda la afición y curiosidad que los niños de estas edades (de forma especial, nueve, diez y once años) sienten por los animales y, a veces, por las plantas.

A pesar de la enorme motivación del club, nuestra experiencia lo sitúa entre los «difíciles de preparar». Su éxito está asegurado si se cuenta con una persona (padre, por ejemplo) amante de la naturaleza que conduzca esta actividad. Pero esto suele ser difícil, sobre todo cuando se plantea con un horario semanal y durante tres meses. De ahí que nos hayamos visto obligados a experimentar con objetivos asequibles, tales como: estudiar animales disecados, según unos cuestionarios de observación, completar fichas de investigación, investigar

determinadas cuestiones en libros de animales, dejarles organizar un terrario o un herbario con las «piezas» conseguidas durante los fines de semana, estudiar colecciones de animales o plantas, traer algún animal de casa, etc.

El Club de la Naturaleza vive, de cuando en cuando, auténticos momentos de esplendor. Recuerdo la visita de un padre, gran amigo de los pájaros, que vino a contarnos sus experiencias y su sabiduría en ese campo. Como trajo consigo una variada serie de ejemplares, que iba «presentando» uno tras otro a los niños, contando las peculiaridades de cada uno y cómo había llegado hasta él, el asombro y la expectación de nuestros amigos fue creciendo hasta límites insospechados. Durante bastante tiempo los niños de aquel club estuvieron interesados por cualquier información ligada al mundo de las aves. Varios profesores comentamos, pasados unos días, que esos niños habían leído, en sus ratos de trabajo personal, toda la información que existía en los libros de consulta de clase. Una experiencia preciosa tuvimos con la visita de otro padre, pescador de primera fila y empedernido admirador de los peces.

Siguiendo el trabajo de Pedro Zarur, *Experiencias con animales pequeños*¹¹, el Club de la Naturaleza propone, de tiempo en tiempo, el estudio de moscas, lombrices y del «bicho bolita». Se presta especial atención a la preparación del material de estas experiencias y a los criterios que guiarán los trabajos, siempre de acuerdo con los consejos del citado autor. Con un esquema similar, se suele experimentar también con las mariposas, las hormigas y los gusanos de seda. Otro libro que resulta muy útil es el de G. Barr, *Observa e investiga en la ciudad*¹². Este trabajo tiene unos capítulos dedicados a la observación de árboles, plantas, flores, insectos, pájaros y otros animales, que son una excelente guía de trabajo, especialmente si el ejemplar a estudiar (animal o planta) se tiene al alcance de los niños. También resulta positivo conseguir un trozo de terreno para cultivarlo como huerto. No creo que la experiencia salga muy bien si no se responsabiliza de ella alguien que entienda (agricultor, jardinero...) y sea capaz de ilusionar a los niños cultivando la tierra.

¹¹ Zarur, P.: *Experiencias con animales pequeños*. «Club de Ciencias». Kapelusz. Buenos Aires, 1977.

¹² Barr, G.: *Observa e investiga en la ciudad*. «Club de Ciencias». Kapelusz. Buenos Aires, 1971.

Para la recolección de materiales, o para la observación práctica de los conocimientos adquiridos en el club, de cuando en cuando se organizan excursiones al campo con el fin de conocer distintos tipos de flora y fauna, de visitar granjas, invernaderos, plantaciones, criaderos o bosques cercanos. Normalmente, estas excursiones se realizan a partir de una idea lanzada por el monitor o por algún chico del grupo. Posteriormente se discute y se perfila el plan: Itinerario, aspectos a observar, forma de desplazamiento, tiempo requerido, medios necesarios, etc. A veces, según el alcance de la excursión, se les pide que consulten a sus padres y al director del Centro. En la mayoría de los casos, para excursiones cercanas y durante el tiempo de clase, es suficiente con que lo sepan los profesores respectivos de cada clase.

Tanto viajes como excursiones han sido, desde hace tiempo, actividades muy valoradas por la pedagogía. Desde un punto de vista general habría que distinguir, según el modo, entre hacerlo a pie o en vehículo. En cualquiera de los casos siempre supone un desplazamiento de lugar. Weber distingue distintos tipos de excursiones: el paseo, la jira campestre y la excursión propiamente dicha. El paseo no tiene un fin claro y, de ordinario, dura poco tiempo. En ocasiones tiene la finalidad social de observar y ser observado. Durante algún tiempo se usó como premio y motivación semanal en ciertas instituciones pedagógicas.

Las jiras campestres suelen ser más largas, normalmente de un día, y pueden hacerse tanto a pie como en vehículo. A diferencia de los paseos, normalmente tienen una meta fija: un monte, una ermita, una vista, etc. En ellas se mezcla el ejercicio corporal con la apertura hacia la naturaleza. Existen muchos colegios que organizan al menos una jira campestre trimestral, aprovechando la ocasión para estudiar la vegetación y las costumbres de la zona.

Las excursiones, propiamente dichas, en general duran varios días y son más propias de organización familiar o de organizaciones juveniles. En este punto entramos en la problemática del excursionismo, que es algo que se aleja de nuestro tema central. Weber insiste en la necesidad de mentalizar a los padres para que hagan excursiones al campo con sus hijos, esforzándose por conocer plantas y animales, ayudándose, si es preciso, con libros adecuados.

Sobre los viajes apenas comentaré nada. Solamente, que se contemplen las diversas formas de transporte, dado su interés

pedagógico, y que el primer paso interesante de un viaje es su preparación. Un viaje que no se ha pensado previamente, que no se ha seguido en planos y mapas, que no ha delimitado exactamente su objetivo, será un viaje poco fructífero. Por otra parte, un buen viaje debe intercalar días de descanso y reflexión, de modo que haya un tiempo para asimilar las novedades, y no se produzca una sobrecarga de estímulos que dejen insensibles nuestros sentidos.

Viajes y excursiones son, como se ha dicho, excelentes actividades para el tiempo libre. Aparte de su valor formativo, nos colocan en situaciones abiertas y fecundas que nos apartan de la rutina de la vida diaria y relajan nuestro espíritu, a la vez que lo abren a la comprensión de otros mundos.

Resumiendo, se puede decir que los resultados de un club de este tipo suelen estar ligados, directamente, a la claridad de objetivos, a la adecuada preparación de las actividades y al provecho que se le saque a los materiales conseguidos. Independientemente de todo ello, el Club de Naturaleza puede ser un medio excelente para tener experiencias personales y para entrar en contacto con el medio en que se vive. Necesita una preparación anterior reposada y seria y, a ser posible, lo ideal es que cuente con un monitor aficionado (alumno, padre, profesor...), conocedor y entusiasta de estos temas.

Club de Pasatiempos

Es un Club «fuelle», con posibilidad de admitir muchos asociados y de acoger eventualmente (caso de que surjan problemas) a los pertenecientes a otros clubs. Basta con tener un archivo, adecuado a la edad, de crucigramas, sopas de letras, chistes, búsqueda de errores o diferencias, etc.

En caso de que se disponga de fotocopiladora u otro medio de reproducción parecido, es suficiente conservar el original. Si no se dispone de estos medios, se pueden usar los originales, metidos en fundas de plástico, escribiendo en el mismo plástico con rotulador (que luego se borra) o contestando en papel aparte. Interesa llevar un control de los trabajos realizados por cada chico, sin darle aire de competición.

A veces el club toma un cariz creativo, y los chicos se dedican a inventar ellos mismos sus crucigramas, sopas de letras, etcétera. La combinación de estas dos posibilidades resulta interesante. Con los alumnos pequeños, las actividades preferidas suelen ser completar dibujos y colorear.

Todas estas actividades favorecen el desarrollo de la atención y la capacidad de relacionar detalles e informaciones, de ahí que se deban fomentar en los niños que presenten deficiencias en estos aspectos, siempre que tengan interés por este tipo de actividad. Se debe cuidar el escalonamiento de dificultades, de forma que los materiales usados no sean ni demasiado fáciles, ni demasiado difíciles. Es interesante anotar el grado de dificultades tomando como muestra un grupo de alumnos con distintos grados de madurez.

Suele ser bastante fácil conseguir el material base, pues, aparte de bastantes revistas y publicaciones especializadas, los periódicos y revistas usuales incluyen al menos una página de pasatiempos. En muchas ocasiones estos pasatiempos se pueden usar como referencia para construir otros, adaptados a las edades de los socios del Club.

Club de Manualidades

Como se dice al comienzo de este libro, el hombre moderno siente, cada vez con mayor fuerza, la necesidad de crear objetos con sus propias manos. Este deseo se acrecienta en la civilización urbana, cada día más lejana de la naturaleza y del contacto directo con las materias primas. Los trabajos manuales brindan múltiples oportunidades para entrar en contacto con estas materias e introducirse en el apasionante mundo de la artesanía. Desde un punto de vista educativo, los trabajos manuales ayudan a desarrollar destrezas, atención, constancia y sensibilidad. Eso hace que Pintura y Manualidades, por su valor de experiencia compartida por aficionados de distintas clases, sean los clubs de siempre, los que no deben faltar en las opciones de cada curso. A veces se puede plantear su alternancia en distintos trimestres o, especialmente en las edades inferiores, en distintos días.

En el Club de Manualidades se parte, normalmente, de unos modelos que se intentan reproducir: papiroflexia, palillos, recortables de papel, modelado de plastilina o barro, etc. En general, la complicación puede buscarse en razón de la disponibilidad de profesor, pero es un club que permite también la organización sencilla. Los chicos suelen preferir el modelado de barro y los trabajos donde entra en juego varios materiales como palillos, cartón, colores, serpillitas, etc.

La inspiración y el modelo para los distintos tipos de activi-

dades se encuentra con facilidad en publicaciones dedicadas a ello. Editoriales como Cíncel-Kapelusz, Anaya, Santillana, Kairós, Bouret y otras muchas, tienen colecciones enteras especializadas en la materia, aunque algunas veces bastará con pensar en las materias primas a utilizar y los niños decidirán luego sus posibilidades y proyectos. En alguna ocasión el Club de Manualidades ha pasado a llamarse «Club del Papel» porque las actividades que se hacían eran sólo de ese material. Durante algún tiempo se llamó también «Club de modelado en escayola», incluyendo su pintado posterior, pero la experiencia no llegó a cuajar como algo definitivo. Lo que sí tiene mucho éxito, con los chicos de diez y once años, es el «Club de Maquetas», que, sin lugar a dudas, es un apartado de las manualidades. A veces construyen maquetas partiendo de materiales simples: madera, cartón, escayola, etc. Con ellos suelen hacer paisajes, casas, estaciones y puertos. Últimamente, los niños prefieren los materiales preparados que hay en el mercado y con los que se pueden construir aviones, barcos y motos.

A modo de síntesis final podría decirse que las manualidades, vistas así, de una forma general y amplia ofrecen ideas, posibilidades y gustos para cualquier niño de cualquier edad y cualquier situación (tanto en su casa como en el centro escolar). Interesa, no obstante, que en el cultivo de esta afición se cuide que cada niño consiga realizar proyectos *completos* (de ahí la importancia de seleccionar el grado de dificultad y valorar adecuadamente cada obra terminada), buscando, a ser posible, una inmediata finalidad: Hacemos «esto» para un regalo, para una fiesta, para una exposición, para mi cuarto, para jugar, etc.

Clubs de Medios de Comunicación

Tras las reflexiones que se han hecho en la primera parte, parece obligado recordar que el tema Medios de Comunicación es algo que trasciende al mero ejercicio de un club y que implican de forma directa, tal como se decía allí, a la familia. Sin embargo, pensando en la responsabilidad del centro escolar y aprovechando el evidente interés que estos medios de masas despiertan en los niños, raro es el curso en el que no aparezca algún club con actividades de este campo. Así es como aparecieron los clubs de emisora, televisión, cine y prensa.

Club de Emisora

Su finalidad es introducir a los niños en el mundo de la radio. Suele empezar por una serie de tertulias donde se comentan las distintas programaciones de la radio local y nacional de mayor audición en la zona. Este primer contacto suele ser meramente informativo: programas que hay y, más o menos, contenido de cada uno. A veces, la exposición de los programas de cada emisora corre a cargo de los propios alumnos, los cuales consiguen y comentan, siempre que sea posible, fragmentos grabados de cada emisión o, al menos, de las más importantes.

En una segunda fase se hace una relación de programas, que normalmente suele coincidir con los infantiles o musicales emitidos en horas extraordinarias. Y, finalmente, se procede a una profundización de los mismos, cuestionando su modo de elaboración, finalidad, partes, financiación, dificultad de realización, guión real y guión posible, efectos musicales y resultados en conjunto, etc.

Como se puede apreciar, esta modalidad de club resulta de interés, pero hace necesaria la ayuda del monitor. A veces es aconsejable seguir métodos similares para toda una clase.

Pero, además de este sistema, hemos experimentado otro más sencillo con alumnos de diez y once años. Su funcionamiento, al contrario de lo que pudiera parecer a primera vista, es simple y no necesita de monitor. El centro proporciona a los miembros del club un magnetófono, exclusivamente. Cada asociado o cada grupo, por elección, se encarga de preparar una emisión radiofónica de dos a cinco minutos de duración, que graba durante la semana en su casa y que debe traer para oír en el tiempo destinado al club. En el Centro se oyen todas las emisiones y se seleccionan las más interesantes. La de mayor interés, a juicio de los miembros del club, se vuelve a oír en el Gran Grupo de la siguiente semana, donde es esperada con expectación. El éxito suele ser clamoroso. De este modo se consigue poner en práctica lo que, de una forma teórica, se ha aprendido en las sesiones comentadas anteriormente. Los chicos hablan ahora de sus dificultades reales sobre el guión, la voz, los efectos especiales, la música de fondo o la calidad sonora.

La experiencia del Club de Emisora no es repetible cada curso, a no ser que lo aconseje el interés de los chicos. En nuestro caso, el entusiasmo trascendió a las familias, algunas de las cuales se hicieron populares en el barrio gracias al Club de Emisora.

El Teleclub sigue unos pasos similares a los mencionados en el club de emisora, es decir, de una información general se pasa a una rápida selección de programas de acuerdo con cada edad, a fin de llegar a un conocimiento y crítica de los mismos¹³. Pero dada la dificultad de maniobra, al menos a nivel popular, con los medios televisivos, las sesiones se limitan, en la mayoría de los casos, a ser meras reflexiones sobre unos determinados programas, cosa que también tiene importancia. Conviene tener en cuenta que esta primera campaña de mentalización y sensibilización crítica ha de estar muy preparada para que tenga éxito ya que lo que de verdad gusta a los niños es la práctica de este club. En este sentido, los niños se agrupan en pequeños equipos que constituyen otras tantas «cadenas» y, a partir de ese momento, se dedican a preparar sus distintas emisiones: presentadores, guiones, artistas invitados, etcétera. Estas emisiones empiezan a «salir en antena» los distintos días de club, a través de un televisor de cartón con la pantalla perforada (recortada), situado encima de la mesa. Cada emisión tiene un coloquio posterior, donde se exponen las dificultades encontradas para confeccionar el programa y los puntos positivos del mismo. Las mejores emisiones son nuevamente «puestas en antena» delante de una clase o en un gran grupo.

Como decía, este club, con su vertiente práctica, resulta divertido y útil para el desarrollo de la expresión oral y para mentalizar al alumno de que es necesario mantener una postura crítica y reflexiva ante la presencia de la televisión.

Club de Cine

A nadie se le oculta que el cine es un medio de comunicación y difusión de ideas de primer orden. Esta primacía, que comparte con la televisión, tiene su origen en la utilización de la imagen como procedimiento de comunicación. La imagen, captada por el espectador en una postura pasiva e incluso aislada, debido a la oscuridad, deja en las personas (y especialmente en los niños) huellas duraderas que le influyen, a veces durante tiempo, positiva o negativamente.

El objetivo de un buen Club de Cine debiera ser, precisa-

mente, arrancar al espectador de la pasividad ambiental, y enseñarle a ver cine desde una postura más técnica y crítica. Un espectador capaz de diferenciar calidades, de criticar el determinado uso o abuso de ciertos valores y de valorar intencionalidades o hallazgos técnicos, se puede decir que es un espectador maduro. Pero éste es un objetivo demasiado ambicioso para las edades en que nos movemos. En general bastaría con empezar discutiendo con los niños cuestiones más simples: la diferencia entre guionista y director y cuál es su función en la película, que todas las películas se hacen pensando en alguna finalidad, que el cine se vale de trucos fotográficos y otros recursos técnicos, el papel de los actores, el equipo de especialistas que colabora en una película, el posible mensaje de la película, etc.

Teniendo en cuenta que nuestra meta con los clubs consiste en buscar soluciones para que funcionen por sí mismos, debe reconocerse que un Club de Cine no es precisamente el más idóneo para estas edades. En honor a la verdad, he de decir que funcionó muy bien durante un curso, aunque es posible que fuese algo casual. Un chico dijo que su padre le dejaba manejar un proyector de cine Súper 8 y propuso traerlo al Centro. Un grupo de chicos se comprometieron a buscar y traer películas... y la experiencia comenzó. Se les exigió que preparasen la presentación de las películas y los coloquios posteriores, ofreciéndoseles la ayuda de un profesor para estos pormenores. El club funcionó y lo llevaban los mismos niños, pero la experiencia no ha podido repetirse cursos más tarde por falta de recursos técnicos.

Lo que sí hacemos, de tiempo en tiempo, es traer al centro alguna película para ver y discutir, a modo de *cinéforum*, con todos los alumnos. Normalmente la proyección y presentación de la película se hace en un Gran Grupo, pasando para la discusión y coloquio posterior a las respectivas aulas. En estos casos, el equipo de profesionales suele preparar el debate final de manera que se profundice en el tema, los autores (director, guionista, autores y equipo técnico), el género, el guión, la tesis, la fotografía, el color, los planos, la ambientación, la música, etc. Se procura que el coloquio sea ágil, de no mucha duración (dependerá del interés despertado por la película) y buscando la máxima participación de los niños. Según el tipo de película conviene seleccionar entre sus aspectos más significativos a fin de hacer un análisis más claro y breve de cada filme.

¹³ Para aquellos padres que están preocupados por el tema de la televisión, puede serles muy útil el libro de JOSÉ LUIS VARELA y JAVIER ALBA, *El tiempo libre de los hijos*, EUNSA, Pamplona, 1979. Tiene un capítulo dedicado a este punto.

Finalmente la sesión termina con una recapitulación general, sintetizando las aportaciones de la película, las escenas más conseguidas, sus posibles valores y, en ocasiones, rectificaciones que podrían hacerse.

Club de Prensa

Las amplias posibilidades que ofrecen los periódicos y revistas para poner en contacto la comunidad escolar con el mundo circundante, así como para dar a conocer ciertos aspectos de la propia realidad escolar, pueden encauzarse dentro de un club específicamente centrado en el mundo de la información, comúnmente llamado Club de Prensa. Este club debe colaborar en informar, orientar, formar, distraer y divertir a la comunidad escolar. Pero aunque en líneas generales un buen Club de Prensa deba cubrir esta importante misión dentro del ambiente escolar, los objetivos del tratamiento de la prensa en la escuela deben rebasar las fronteras de lo que puede ser un grupo de niños interesados. Un profesor o un padre facilitará el acceso del niño a estos medios de difusión haciéndole comprender por medio de la práctica:

- que hay distintos tipos de periódicos y revistas;
- que cada periódico o revista tiene una serie de secciones fijas (editoriales, crónicas, artículos, cartas, anuncios, sucesos...);
- y que cada publicación o cada sección de periódico transmite un tipo de información (política, social, económica...) determinada.

Esta información debe completarse con:

- El desarrollo de la capacidad de valorar lo leído, distinguiendo entre el relato objetivo de los hechos y la exposición de opiniones.
- El desarrollo de una actitud objetiva para apreciar ciertos acontecimientos culturales, sociales, políticos, etc.
- La capacidad crítica suficiente para comprender la finalidad de ciertos mensajes y los matices de ciertas informaciones y artículos.

Un Club de Prensa que parta de una base como la precedente puede centrar su atención inicial en el conocimiento de técnicas típicamente periodísticas: titular, editorial, crónica, reportaje, entrevista, crítica, artículo, etc. Pero, aunque el análisis

y aprendizaje de estas técnicas, siempre desde el punto de la práctica, puede llenar grandes períodos de tiempo en un club de alumnos mayores (especialmente adolescentes), para un grupo de alumnos de Primera o Segunda Etapa de E.G.B. debe hacerse de una forma somera y rápida.

A los alumnos de estas edades lo único que les interesa es la práctica y, más concretamente, la acción. Así es que desde el principio es necesario facilitarles procedimientos de realizaciones prácticas. En este sentido los medios que más hemos usado son: Periódico mural, hojas volantes y tabloncillos informativos. Quiero hacer notar, sin embargo, que los alumnos de B.U.P. centran su atención en publicar una «hoja informativa» escolar y, en ocasiones, sacar a la luz un nuevo número de la revista del Centro.

El procedimiento utilizado para confeccionar el periódico mural y las «hojas volantes» es prácticamente el mismo. La diferencia radica en su diverso modo de difusión. La «hoja volante» siempre tiene el interés de su «salida a la calle», lo cual quiere decir que puede llegar a toda la comunidad escolar, incluidos los padres. Tiene la desventaja de que se necesita disponer de algún medio de reproducción y de un grupo experimentado que la presente adecuadamente (titulares, mecanografía, distribución de textos, etc.), lo cual no está siempre al alcance de cualquier centro o de cualquier circunstancia. Lo que no suele ser difícil es su financiación, ya que puede contar con el apoyo del Centro, de los padres, o, simplemente, de la venta de la misma hoja.

El periódico mural tiene la ventaja de su confección más directa e inmediata por los propios niños y el poder utilizar recursos más llamativos para atraer la atención del lector. Los niños suelen pasarlo muy bien confeccionándolo. Tanto en la hoja como en el mural se recoge información de noticias nacionales, locales o escolares, siempre de interés o bajo perspectiva infantil. Esta información suele completarse con chistes, anécdotas, curiosidades, cartas al director y breves composiciones literarias. Se leen con interés las entrevistas, encuestas y reportajes.

El Club de Prensa debe ser, por su propia naturaleza, uno de los clubs más abiertos a la participación de todo el Centro. Las colaboraciones de alumnos mayores, de otros clubs, de padres o profesores, son siempre interesantes, con tal de que ocupen un espacio prudente y no impidan, en ningún momento, la participación de los propios chicos que forman el club.

Aferencia de los periódicos murales, que suelen formar un conjunto de un lado y aparecen pegados en una gran cartulina, los tabloncillos informativos son, por su misma esencia, algo más directo, más imperfecto, pero no por ello menos útil. Los tabloncillos informativos tienen la ventaja de su movilidad (normalmente se usa el procedimiento del corcho y las chinchetas) de modo que permite colocar recortes de prensa diaria, recordar ciertos avisos, tener una sección de «responsables» de ciertas actividades del Centro, etc. Todo ello hace que los tabloncillos informativos, para que funcionen según su finalidad, revasen la tarea de un club semanal. Normalmente los tabloncillos deben ser responsabilidad de alguna comisión de alumnos, que lo toman con interés; esta comisión puede salir del Club de Prensa o de cualquier grupo de clase.

El Club de Prensa, en cualquiera de sus modalidades, es un club fácil cuando existe tradición en el Centro y los alumnos pequeños han ido viendo lo que hacen los mayores. Si no existe esta tradición hay que tener paciencia, proponerse unas metas poco ambiciosas y empezar. En cualquier caso, interesa pensar en algún cauce para evaluar, controlar y mejorar los trabajos. Es preciso evitar grandes errores, impedir que los niños se acostumbren a unos trabajos realizados deficientemente; ya que así nunca se conseguirá «solera» ni tradición y el Club de Prensa no pasará de ser una actividad temporal con escasos resultados prácticos.

Club de Coleccionismo

Al coleccionismo, una de las actividades del tiempo libre cada vez más extendida, se le atribuye el fomento de un número considerable de virtudes: observación, paciencia, energía, crítica, clasificación, sistematización, agudeza mental, etc. En todas ellas incide el hecho de realizarse voluntaria y libremente. El coleccionismo se presta, además, a tener un cuidado, una limpieza y un orden especial con los objetos que se coleccionan. Junto a esto, interesa destacar también la faceta cognoscitiva. Toda colección ofrece al que la realiza un mundo de conocimientos técnicos, científicos o curiosos que son de gran ayuda para la formación intelectual de niños y adultos.

Domingo Volpi¹⁴ recoge una serie de consejos para quien

¹⁴ Ver Volpi, D.: Op. cit., págs. 59-60.

quiera comenzar alguna colección. He aquí los más importantes:

1.º Elegid entre los objetos que resulte más fácil obtener, según las circunstancias particulares de cada uno.

2.º Una vez elegido el tipo de colección (mejor si tiene mezcla de fantasía e inteligencia), sed constantes. Los frutos de una buena colección se alcanzan a lo largo de los años.

3.º Según el tipo de colección, se ha de encontrar un método y una forma de ordenación y sistematización. Resulta muy peligroso el amontonamiento. Cada objeto debe tener su lugar convenido, que según el tipo puede variar desde un álbum a una estantería, un archivo, etc.

El Club de Coleccionismo se experimentó con alumnos de 2.º y 3.º de E.G.B. y, siendo motivación propia de la edad, no tuvo la acogida que esperábamos. Seguramente los chicos preferían coleccionar individualmente y no por equipos. Se empezaron diversas colecciones y la que tuvo mayor aceptación fue la de sellos.

Antes de constituir el club habíamos llegado a un acuerdo con Secretaría Administrativa, con el fin de que nos reservaran todos los sellos de la correspondencia recibida. En el tiempo del club, los chicos iban a recoger esos sellos, los despegaban, los secaban, los clasificaban y los colocaban en álbumes. Se les había aconsejado que recorasen los sellos de los sobres con tijeras, dejando espacio suficiente para evitar dañar los dientes o las esquinas. Luego se les facilitaba agua tibia para que pudieran realizar el desencolado. Una vez despegados por sí mismos, se sacaban con unas pinzas preparadas al respecto y se dejaban secar entre hojas de papel secante blanco y, normalmente, debajo de libros. Para la semana siguiente los sellos estaban listos para clasificar.

Una colección de sellos bien utilizada es un excelente recurso para aprender geografía, historia, arte, técnicas de impresión, personajes célebres... Todo dependerá de los temas que vayan apareciendo y del interés y entusiasmo que se ponga en la colección.

La idea de las colecciones vino de las clases de 1.º de E.G.B., donde los chicos buscaban diferentes hojas de árboles y las estudiaban con un interés sorprendente. Quizá el club hubiera tenido más éxito si hubiéramos propuesto coleccionar objetos más simples: piedras, cajas, insectos, etiquetas, tarjetas..., algo que se pudiese conseguir más directamente y desde la misma

ese... Recuerdo que el primer año de experiencia, antes de que se organizaran los clubs de esta forma, los chicos podían «comprar», con su Hoja de Trabajo terminada, una divertida historia sobre las Letras del Abecedario. La historia salía por entregas semanales que se podían coleccionar. Parece innecesario contar la expectación que despertó. Lo mismo suele ocurrir con las colecciones de cromos que lanzan los editoriales. Ello hace sospechar que el Club de Coleccionistas sea, a pesar de la experiencia, una cantera por descubrir y que, aunque hasta ahora sólo ha conseguido despertar la atracción de unos pocos, llegue a ser en el futuro uno de los clubs mayoritarios.

Club Sorpresa

Sin decir nada más, este club ya tendría enorme éxito. Sin embargo, nosotros matiamos y advertimos a los chicos que sorpresa significa cualquier cosa desconocida, unas veces divertida y otras no. De este modo frenamos un poco la avalancha y conseguimos un número de socios más aceptable. En efecto, el Club Sorpresa tiene como nota propia el que los socios no saben qué harán ese día hasta llegar al Control de Club. Normalmente el profesor tiene prevista una lista de actividades que organiza según cree oportuno, mezclando algunas de mucho interés con otras de poco, al menos aparentemente. Entre las actividades atractivas solemos poner la búsqueda del tesoro, el modelado con barro, el juego de los barcos... Suelen gustar: pintura, permiso para visitar otro club, hacer alguna ficha «antigua» (de cursos anteriores)... También les proponemos: corregir trabajos de otros chicos, ordenar algo, hacer la limpieza de algún lugar, etc.

El Club Sorpresa puede funcionar un trimestre del curso, siempre que se tenga en cuenta dejar alguna actividad importante para los últimos días, y los chicos, acordándose de ella, sigan recordando con agrado este club.

Otros clubs

Sería interminable seguir contando. Con todo lo dicho hasta aquí se comprende perfectamente la orientación que hemos dado a los diferentes clubs, y las posibilidades que presentan

cambiándolos de enfoque o de circunstancia. Insinuaré, finalmente, que basta con estar atento a los intereses de los chicos para descubrir nuevos campos de acción, nuevas actividades para el tiempo libre. Eso nos pasa ahora con los clubs del Ciclo Inicial, donde los chicos pintan a gusto las paredes cubiertas de papel de envolver en el llamado «Club del Mural», o con las rifas que se hacen a final del club, según los números colocados en las Hojas de Trabajo que entregan a la entrada. No importa lo que se rife (normalmente trabajos manuales de mayores), lo que importa es la «intriga» de participar.

A veces conseguimos una película de larga duración y, al llegar, sorprendemos a los chicos. Aunque normalmente les avisamos con antelación, porque suele ser una de las mejores motivaciones para el trabajo. El pasado curso un club, donde se hacía todo tipo de trabajos manuales, preparó un «rastrillo» muy divertido al final de temporada. En otras ocasiones se les deja traer juguetes, según la elección de cada uno. Estos días se está organizando un club «para aprender a hacer nudos».

Puede decirse que allí donde los niños ponen interés por algo y se divierten sin peligro hay un club escondido. Cada profesor y cada padre tiene el deber de descubrirlo.

Arribas Cubero, Higinio e Irene Sánchez Choya (2000), "El papel de la educación física escolar en la educación del ocio", en *El ocio y la actividad física en la educación formal, no formal e informal*, España, Universidad de Valladolid, pp. 1-21 (ponencia presentada en el *Congreso Español Área de Educación*, consultada en <http://www.ocio.deusto.es/formacion/ocio?1/pdf/P03019.pdf>.

5.- EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN DEL OCIO

Profundizaremos sobre las posibilidades de actuación pedagógica sobre ocio y actividad física en la escuela, desde los planteamientos de la reforma educativa y teniendo en cuenta que "El pleno desarrollo de la personalidad del alumno", es un fin prioritario de la educación en el marco de la LOGSE.

Vemos necesario cambiar la función de la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que el ocio pase a ser objeto de actuación educativa. Buscar procesos activos que faciliten readaptaciones a las nuevas situaciones y características del medio social y cultural.

El campo del ocio, es un espacio vital para la formación de las personas que pasan por la escuela, pero se nos plantean una serie de interrogantes:

¿Cómo podemos orientar nuestras programaciones hacia el desarrollo de una educación para el ocio de nuestros escolares? ¿Qué papel tiene cada área curricular? ¿Cómo podemos tratarlo desde la transversalidad? ¿Qué nos dice la LOGSE al respecto? ¿Qué aspectos de la educación del ocio se encuentran explícitos en el curriculum escolar? ¿Cuáles implícitos?

El papel de la escuela y sus relaciones con otros medios educativos.

La LOGSE, nos dice que la tarea educativa se debe compartir entre los diferentes agentes sociales. La transmisión de información y la creación de aprendizajes en torno al ocio y el tiempo libre, debe ser una tarea conjunta de los modos educativos formales, no formales e informales.

Muchas habilidades, conocimientos y actitudes se obtienen fuera de la escuela, en nuestro tiempo libre. *¿Cómo se enfrenta la escuela a esta realidad?, ¿Cómo puede facilitar y contribuir a que los aprendizajes se desarrollen de la forma más libre, creativa y enriquecedora posible?*

Para afrontar esta tarea, posiblemente tengamos que redefinir el papel de la escuela y sus profesores, y el qué, cómo y cuándo enseñar. La escuela debe ser un espacio de síntesis de informaciones, que ayude a desplegar las capacidades personales para poder vivir el tiempo libre de la forma más crítica y significativa posible. Podemos señalar que la escuela debe:

- Preocuparse de todas las facetas de la persona, el ocio es una de ellas.
- Preparar a los alumnos para vivir en la sociedad y participar en las actividades que en ella se despliegan.
- Basar su actuación en la acción, la anticipación, el protagonismo y la participación.
- Generar autonomía de acción en el medio social y cultural.
- Desarrollar una conciencia crítica de todo y dotar de recursos y habilidades para su ocupación.
- Incluir la educación para el tiempo libre en los currículum escolares.
- Relanzar la misión de la escuela como impulsora de actividades extraescolares, colaborando con las AMPAS y las asociaciones del entorno cercano.
- Abrir sus espacios fuera del horario lectivo, para que puedan convertirse en lugares de ocio. Es necesario abrir sus puertas e infraestructuras a toda la

comunidad, pero no sólo como espacio físico, sino también a la hora de coordinar sus propuestas con otros agentes educativos.

De esta forma, el papel de los profesores será el de capacitar a los escolares para enfrentarse a los diferentes aspectos de la vida, uno de ellos el tiempo libre. Aquí la sociedad juega un papel vital, ya que el desarrollo de diferentes formas de ocupación del Tiempo Libre, exige una adecuada educación para el ocio de los ciudadanos. Serán necesarios cambios a nivel social, para que la escuela pueda responder a estas demandas; de poco valen los cambios educativos sin tratar de cambiar antes la sociedad. Es tan importante que los alumnos se ubiquen en el sistema social, como que obtengan recursos para ponerlo en cuestión y transformarlo. Para ello vamos a encontrar muchas resistencias, la escuela al servicio de los valores dominantes los intereses económicos y políticos, entre otros, serán obstáculos que dificulten/impidan la labor para lograr el desarrollo de la plena personalidad de los alumnos.

Las posibilidades de la Educación Física Escolar

Analizando los *objetivos de etapa*, encontramos que tanto en *primaria*, como en *secundaria y bachillerato* se pretende desarrollar la capacidad de:

" Utilizar la EF y el deporte para favorecer el desarrollo personal"

- En los *objetivos del área de EF*, podemos encontrar las siguientes alusiones explícitas a la educación del ocio.

Primaria: *" Conocer y valorar su cuerpo y la Actividad Física como medio de exploración y goce de sus posibilidades motrices en relación con los demás y como recurso para organizar el Tiempo Libre"*.

Secundaria: *"Valorar la Actividad física en el TL, como medio de diversión, de conocimiento y de sentirse satisfecho con uno mismo."*

Bachillerato: “ *Evaluar las necesidades personales respecto a su condición física y perfeccionamiento de las habilidades, y planificar su mejora y mantenimiento por medio de aquellas actividades físicas que contribuyan a satisfacerlas y constituyan un medio para el disfrute activo del tiempo de ocio*”.

- Existen también módulos socioprofesionales que centran sus intenciones formativas en la educación del ocio:

- Técnicas de Animación sociocultural, donde desde una perspectiva global, el ocio será el ámbito de su intervención profesional.

- Técnicas en Actividades físicas, animación y deportes y en AF en el medio natural, desde la perspectiva específica de Actividad Física en el ocio.

Analizando más profundamente el currículum de EF en las diferentes etapas educativas y siguiendo a la profesora PONCE DE LEÓN, 1993. Se observa la presencia de múltiples alusiones a la educación del Tiempo Libre, tanto en las directrices generales de la LOGSE como en los diferentes niveles dentro del área de EF. Estas apariciones explícitas o implícitas, se ubicaron en 8 categorías de análisis:

- | | |
|--|--|
| * Transmisión y valoración de la cultura ocular. | Desarrollo de espíritu crítico. |
| * Fomento del espíritu social. | * Disfrute, diversión. |
| * Cultivo de la creatividad. | * Mejora de la calidad de vida. |
| * Despertar aficiones y gustos. | * Creación de hábitos como fuente de placer. |

Ante este marco legal, los profesionales de la EF debemos reflexionar, analizar nuestro contexto y actuar para que el desarrollo de estas capacidades se pueda llevar a cabo en la intervención de aula. Nos atrevemos a explicitar

nuestra propuesta, basándonos en (ARRIBAS Y SANTOS, 1999) y prestando atención a los aspectos básicos de la Educación física escolar (VACA, 1998)

El cuerpo:

En cuanto a la persona que aprende a conocerse y valorarse, adquirir hábitos de salud, practicar ejercicio físico y comunicarse con los demás. Quizás en la escuela existen espacios y tiempos suficientes para que esto se consiga. Pero, ¿de qué serviría si no tiene continuidad fuera de las puertas de la escuela? Seguramente, pan para hoy y hambre para mañana, con relación a la vida cotidiana. Si esto nos preocupa, busquemos conexión entre lo que aprendemos en la escuela y lo que nos espera fuera, el ámbito del Ocio, merece pues nuestra atención.

La actividad física.

Al analizar los objetivos desde esta perspectiva, vemos cómo se puede conectar la educación formal con los aprendizajes que se dan fuera de la escuela, cómo la organización del tiempo libre es importante para la formación de los escolares, y como la cuidada selección de actividades físicas y la manera de impartirlas, nos posibilitará una adecuada educación para el ocio. De esta forma, nos encontramos que la escuela debe ser generadora de aprendizajes que tengan su continuidad fuera, y receptora de las actividades físicas que los alumnos practican fuera de sus puertas y ésta se encarga de reforzar. Acaso no es enriquecedor incluir en la hora de Educación Física, los patines, las bicis y los diabólos,... con los que juegan los niños y las niñas en su tiempo libre.

Por otro lado, ¿no es el Ocio un espacio donde se puede explorar y disfrutar de las posibilidades motrices, en compañía de otros/as?

Organización de la actividad motriz en juegos y deportes.

Debemos ofrecer un amplio abanico de Actividades Físicas y Deportes para que se pueda elegir en el tiempo libre los que más se adapten a los intereses y capacidades personales. Antes debemos dar la oportunidad de que se tengan experiencias positivas durante la práctica; es nuestro deber como educadores, actuar como bálsamo, ante la selección que parece invadir las actividades físicas extraescolares. Antes de que sea tarde, debemos posibilitar el acercamiento a la Actividad Física de los/as niños/as y jóvenes, que por sus malas experiencias, se sienten lejos de ella, apostando por un modelo más participativo e integrador, donde todos y todas puedan vivir experiencias más óptimas.

Enseñara descubrir, vivenciar, reproducir y transformar el patrimonio cultural relacionado con la actividad motriz, es algo que deben aprender nuestros escolares, para ello debemos enseñarlos y hacerlos reflexionar en torno al valor que las Actividades físicas tienen en su entorno sociocultural y de esta manera poder contribuir a su mantenimiento y desarrollo.

Si nos guiamos por las actividades físicas que el alumnado prefiere practicar en su tiempo libre, podremos equilibrar los programas escolares respetando realmente sus motivaciones e intereses (TORRES, 1999)

Los escenarios en los que las actividades motrices se desarrollan.

La práctica de AF requiere de unos espacios específicos y no tan específicos. El conocimiento y uso de espacios de recreo, instalaciones deportivas, el medio natural, gimnasios, patios, parques, la propia calle y otros espacios cercanos a nuestro ámbito de acción, posibilitará la práctica de Actividad física su ocio de forma autónoma y libre.

Algunos propósitos que pueden guiar la propuesta

Una vez analizados los puntos fuertes a tener en cuenta en las programaciones de la EF escolar para atender debidamente a la educación del ocio, nos permitimos citar algunas de intenciones que pueden guiar nuestras prácticas educativas:

- Incorporar los conocimientos, destrezas y actitudes básicas que se llegue a valorar el Ocio y la Actividad Física como ámbitos básicos de desarrollo personal y social.
- Generar hábitos y actitudes positivas hacia la práctica de Actividad Física como experiencia lúdica, fuente de salud y utilización positiva del tiempo libre.
- Mejorar las posibilidades de acción en el medio y propiciar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de las acciones motrices desarrolladas en él.
- Promover y facilitar que cada alumno comprenda su propio cuerpo, sus posibilidades y limitaciones, conozca y desarrolle un buen número de Actividades Físicas para que elija las más adecuadas para practicar en su tiempo libre.
- Posibilitar el descubrimiento de la dimensión social y cultural de la motricidad, percibiendo así las posibilidades de práctica de Actividad Física en su contexto sociocultural.
- Participar en Actividades Físicas grupales y facilitar las interacciones sociales con sus compañeros, con la intención de que vivencie que la comunicación y cooperación son básicas para el proceso de socialización, siempre desde una perspectiva inclusiva y atenta a la diversidad.
- Posibilitar procesos de reflexión ante ciertos valores, actividades e intereses económicos en torno a la Actividad Física, que se oponen a la autonomía y la

libertad de acción en el medio (consumo, competición, monopolio de prácticas, culto a la imagen, amenazas al medio natural...).

- Facilitar recursos significativos en busca de la autonomía, que pongan la semilla en la creación de hábitos saludables de práctica de Actividad Física, como parte importante de la formación personal.

Aplicaciones didácticas y nuevas líneas de trabajo.

- Introducción del juego recreativo como propuesta de trabajo estable en la escuela. Justificado como recurso valioso, estrategia motivadora de aprendizaje para llegar más fácilmente a los intereses de los alumnos/as.

- Valoración las propuestas lúdicas. Dignificar el juego, como contenido y recurso de enseñanza-aprendizaje. Aprender a jugar es aprender a vivir, y aprender a vivir es el fin último de cualquier proceso educativo integral.

- Intercambio de experiencias de ocio dentro del marco de la escuela. Abramos sus puertas y dejemos que entre lo de fuera. ¿Qué idea le da pasar por la batidora pedagógica las actividades que los alumnos traen de fuera, que oportunidad para el intercambio, que posibilidad para enriquecer y reformular nuestras prácticas. ¿Ya es hora de abrir la escuela a la sociedad? *Pensemos en nuevas formulas.*

- Búsqueda de posibilidades de disfrutar del ocio y la actividad física. formando, informando, guiando pero también dejando libertad de elección y realización. Cuidado con el excesivo dirigismo, con las pautas demasiado cerradas, planificadas y organizadas. Cuidado con la obsesión por la eficacia. Demos la oportunidad de elegir, decidir e incluso de equivocarse.

- Intercambio con los compañeros de juegos y actividades practicados en nuestro ocio.

- Búsqueda entre todos de espacios por nuestro barrio para actividades de ocio, según criterios que hayamos pactado en clase.

Plantear a nuestros alumnos lugares donde se pueda catinar si no

Investigación sobre cómo emplean el ocio las personas de mi

Preguntando a nuestros padres, abuelos, hermanos, amigos...

relación ocupación del ocio y momento del ciclo vital... ¿Quién organiza

nuestra ciudad? Elaborar un listado de ofertas de asociaciones

deportivos, colegios y otras instituciones públicas y privadas.

- Elaboración de un manifiesto en clase con el siguiente tema: *emplear el ocio en...* y enviarlo al AMIPA del colegio, a la oferta de representantes municipales de juventud, cultura, educación, deportes...

- Creación de una *fiesta ciudad del Ocio y actividad física organizada?*, *¿qué nuevos espacios crearíamos?*, *¿Es necesario hacer algo por ella?...*

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este apartado nos vamos a centrar en la temática de problemáticas con las que nos vamos a encontrar a lo largo de los planteamientos anteriormente citados, y como esta problemática es un proceso de formación inicial, apuntaremos algunas de las más significativas que los alumnos han explotado a lo largo de la asignatura *Actividad física para el ocio y el tiempo libre*, en el primer trimestre del curso 1999/2000.

Posibles problemas para la acción

Ya que nos podemos encontrar múltiples problemas para la puesta en práctica debemos pues conocerlos y poner lo que esté en nuestras manos para solventarlos. Enumeramos de forma breve algunos de ellos:

- La Educación del Ocio, para que tenga sentido, se debería llevar a cabo desde planteamientos interdisciplinarios y transversales, algo que en la actualidad, a pesar de ser una recomendación de la LOGSE, esta lejano, aunque ya empieza a incluirse y asumirse en los Proyectos Curriculares de Centro.

- El estatus y valoración que en algunos centros tiene todavía la EF, reflejada en la poca importancia que desde siempre han tenido las materias prácticas (artísticas, expresivas, dinámicas), con relación a las consideradas tradicionalmente académicas, que buscan la prioridad del desarrollo del intelecto y de las capacidades cognitivas en el proceso de formación del alumnado, en contraposición de los aspectos motrices, expresivos, creativos y afectivos.. Cuestión en la que también se ha visto inmersa el ocio, considerada tradicionalmente como una cuestión periférica dentro de las intenciones formativas de la escuela.

- El bombardeo que sufren los escolares por parte de los medios de comunicación de masas, en los que la orientación del Deporte y las Actividades Físicas distan mucho de los planteamientos educativos que deberían transmitirse en la escuela. Un duro enemigo que, desde nuestra opinión, se ha convertido en la actualidad no en el cuarto poder, sino en el primero.

- La escasa autonomía que posee en realidad un escolar a la hora de elegir sus actividades de Ocio, ya que hasta ciertas edades sus padres son los que verdaderamente toman las decisiones. Se percibe por un lado, la obsesión por la

eficacia y el utilitarismo, que conlleva al excesivo dirigismo paterno hacia actividades que aseguren un futuro brillante, (informática, idiomas, ...), coartando sin duda la posibilidad de elección y por otro, el desinterés en los padres por valorar lo que las actividades aportan a la formación de sus hijos, queriendo ante todo tenerlos ocupados, a veces en lo que sea, pensando en su propia comodidad. Por lo tanto, es misión de la escuela, conectarse con la familia y el resto de agentes sociales y educativos para realizar un trabajo conjunto que redunde en una formación plural, múltiple y adecuada de los escolares en todas sus facetas.

- Las pocas facilidades que ofrecen algunos contextos para la práctica de Actividad Física, que dificultan aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidos en la escuela. Demandamos pues una mayor conexión entre escuela y sociedad, lo escolar y lo extraescolar.

- La deficiente formación e implicación del profesorado en el ocio de los escolares, que encuentra problemas en el qué y cómo enseñar, y le faltan estímulos para conocer, comprender y conectar las posibilidades del entorno con la práctica en el aula, y viceversa.

Reflexiones sobre el ocio y actividad física en la formación inicial.

Si en un primero momento, la mayoría del alumnado partía de la idea de que el ocio era simplemente un espacio lleno de actividades divertidas, gratas, que servían para desconectar y para sentirse un poco más libres: A lo largo del curso, la mayoría coincide en señalar en que se ha descubierto un binomio inseparable entre ocio y educación, considerándolo un centro de interés lo suficientemente importante en la formación de las personas, para que sea tratado tanto en la escuela como en el resto de contextos educativos, no formales e informales. La responsabilidad de educar en este ámbito de la

experiencia humana debe ser de toda la comunidad. Coinciden a la hora de valorar el área de Educación Física como un ámbito privilegiado para su desarrollo.

No obstante, surgen pequeñas lagunas y demandan más recursos para poner estas ideas en práctica, y sobre todo, contacto y análisis sobre las diferentes realidades socioeducativas. También coinciden en que les resulta muy complicado relacionar explícitamente el ocio con la escuela, al ser ámbitos que tradicionalmente se han percibido como opuestos. Detectan la necesidad de coordinación entre múltiples agentes socioeducativos: padres y madres, escuela, clubes, asociaciones, instituciones.

En el transcurso de la asignatura se han conseguido identificar los principales obstáculos para alcanzar un ocio verdaderamente formativo, libre, personal, creativo, significativo y satisfactorio, sólo nos queda buscar respuestas de intervención que ante una problemática percibida como compleja y estructural, nos ayuden a mejorar la realidad existente y a la vez a sentar las bases para un posible cambio. Los intensos debates sobre ocio y actividad física, han influido en la forma de percibir este espacio: existe un cuestionamiento generalizado en los alumnos implicados/as sobre su propio ocio personal que les lleva a preguntarse cómo lo viven y por qué y cómo les gustaría hacerlo. Posicionarse ante la realidad del ocio y la actividad física creemos que como educadores, es el primer paso para ser conscientes de su importancia.

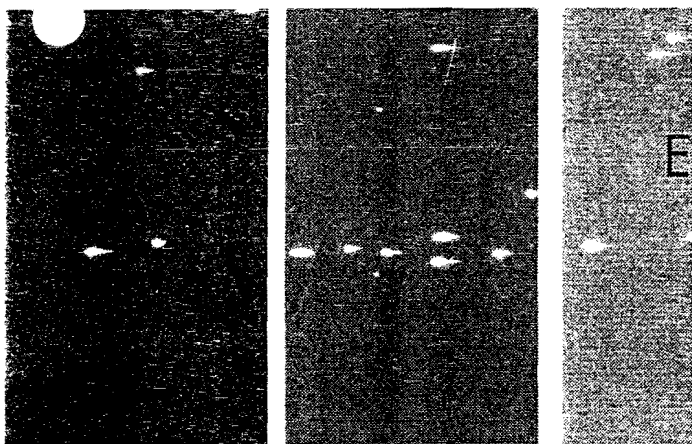
BIBLIOGRAFÍA

ARRIBAS, H. (1993) La formación del especialista en EF en relación a la educación del ocio. En MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J (Comp) *Deporte y calidad de vida*. Madrid: Esteban-Sáenz.

ARRIBAS, H. y SANCHEZ, I (1999): La Actividad Física como Educación del Ocio. En *actas del Congreso Internacional de EF*. Jerez: Septiembre. Fede.

- ARRIBAS, H Y SANTOS (1999): Conexiones entre la EF, el Ocio y las AFN en la formación de nuestros escolares. *Actas de XVIII Congreso Nacional de EF* (p. 142-153) Málaga Ed Instituto Andaluz del Deporte.
- CARIDE, J.A. (1998). Educación del Ocio y el Tiempo Libre. *Actas de las VIII Jornadas LOGSE*. (p. 17-31)Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CUENCA, M. (1995). *Temas de Pedagogía del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA, M (1998) La intervención educativa en ocio y tiempo libre. EN PANTOJA, L (Comp) *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao. U. Deusto.
- CUENCA, M (1999) El fenómeno del ocio importancia y nuevas perspectivas *Revista Proyecto Hombre*, 32 (p. 59-74).
- GALLARDO, P Y MOLINA, J (1992): La educación no formal. *Comunidad educativa*.(p 6-10). Junio
- PEDRÓ.F (1984) *Ocio y Tiempo libre*. Barcelona. Humanitas.
- PONCE DE LEÓN, A (1998) Análisis de la EF desde la perspectiva del una educación para el Tiempo Libre. *Apunts* nº 51 (p.23-34)
- PUIG, J. M. y TRILLA, J. (1996). *Pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- SANTOS, ML. y SICILIA, A. (Coord.). (1998). *Actividades Físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. Barcelona: Inde.
- TORRES, J. (1999): La Actividad Física Recreativa para la ocupación constructiva del ocio. *En actas del I Congreso Internacional de EF*(p.43-62).. Jerez. Fede.
- TRIGO AZA, E. (1994). La Educación del Tiempo Libre en los nuevos currículos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. *Revista de Educación*. Nº305.(371-394).
- TRILLA, J. (1998 a). Nuevos espacios y tiempos para la Pedagogía. *Actas de las VIII Jornadas LOGSE* (p. 33-4 Granada: Grupo Editorial Universitario.
- TRILLA, J. (1998 b) *Aprender lo que se dice aprender...Una teoría alfabética de la educación*. Barcelona. Octaedro
- TRILLA, J (1999) Perspectivas educativas del ocio para el siglo XXI. *Revista Proyecto Hombre*, 32 (p. 8-13).
- VÁZQUEZ, G (1998): La educación no formal y otros conceptos próximos. En SARRAMONA, J. VÁZQUEZ, G Y COLOM, A. *Educación no formal*. Barcelona. Ariel Educación.
- VACA, M. (1998). Reflexiones en torno a una propuesta curricular para el curso 1998/99. *Jornadas EF escolar: Repensar teorías - Analizar prácticas*. Palencia, Asociación V.E.M.

BLOQUE III



Educar para el uso adecuado
del tiempo libre desde la
educación física



ENCICLOPEDIA
PRÁCTICA
de

Pedagogía



(S/a) (1983), "La figura del animador", "Escuela y tiempo libre" y "Clubes y centros infantiles de tiempo libre", en *Enciclopedia práctica de pedagogía*, Barcelona, Planeta, pp. 358-364, 368-372 y 387-391.

La figura del animador

La animación como función educativa

El término que parece imponerse en castellano para designar a los agentes personales que intervienen en las instituciones educativas de tiempo libre es el de *animador*. Otras palabras que se han utilizado (*monitor*, *responsable*, etc.), seguramente por expresar de forma menos adecuada la función y el estilo de actuar de este agente educativo, han ido cediendo terreno a este término, que se impuso primero en Francia (*animateur*). Sin duda, por lo que denota y por lo que comporta, se trata de una palabra que resulta muy sugerente. Por ello, no es de extrañar que haya hecho tanta fortuna (no sólo en lenguaje pedagógico) y que se la haya adjetivado tan profusamente, según el ámbito de intervención y objetivos: animador *sociocultural*, *socioeducativo*, *pedagógico*, *turístico*, *eco-*

nómico, *infantil*, *juvenil*, *de la tercera edad*, *de grupos*, *de tiempo libre*, *de calle*, *de instituciones penitenciarias*, etc. Aquí, aunque algunas cuestiones puedan hacerse extensibles a otros tipos de animador, se tratará fundamentalmente de los animadores del tiempo libre infantil.

Su función, como la de otros tipos de animador (aunque no necesariamente la de todos), hay que entenderla como una función educativa. Es una función educativa que difícilmente podría ser denotada mediante otras palabras de uso tradicional en la pedagogía como las de docente, maestro, profesor, instructor, tutor, etc. La función del animador de tiempo libre, como seguramente ha quedado evidenciado en las páginas precedentes, no es prioritariamente transmitir saberes o impartir conocimientos. Su función en el ámbito infantil es, no obstante, también una función educativa: no lo sería si lo que se persiguiera fuese exclusivamente distraer, entretener o custodiar a los niños durante su tiempo de ocio. Pero lo que se pretende, como se ha dicho antes, es inci-

dir en su formación para que, entre otras cosas, y en el marco de una educación integral, aprendan a vivir más plena, creativa y satisfactoriamente su tiempo libre. Esto supone la adquisición de ciertos valores, la modificación de actitudes y posiblemente también el desarrollo de algunos hábitos.

En las siguientes páginas, se intentará describir resumidamente las dos vertientes fundamentales de este tipo de intervención educativa: por un lado, la acción sobre el medio educativo y, por otro, la acción directa sobre los sujetos y grupos infantiles. Después se introducirán algunos aspectos de carácter profesológico en torno a la figura del animador.

Las dos vertientes de la función del animador

Tradicionalmente la acción pedagógica —y con ella la función del animador— ha sido interpretada como la relación directa y personal que el educador establece con el educando o, en todo caso, con el grupo de educandos.

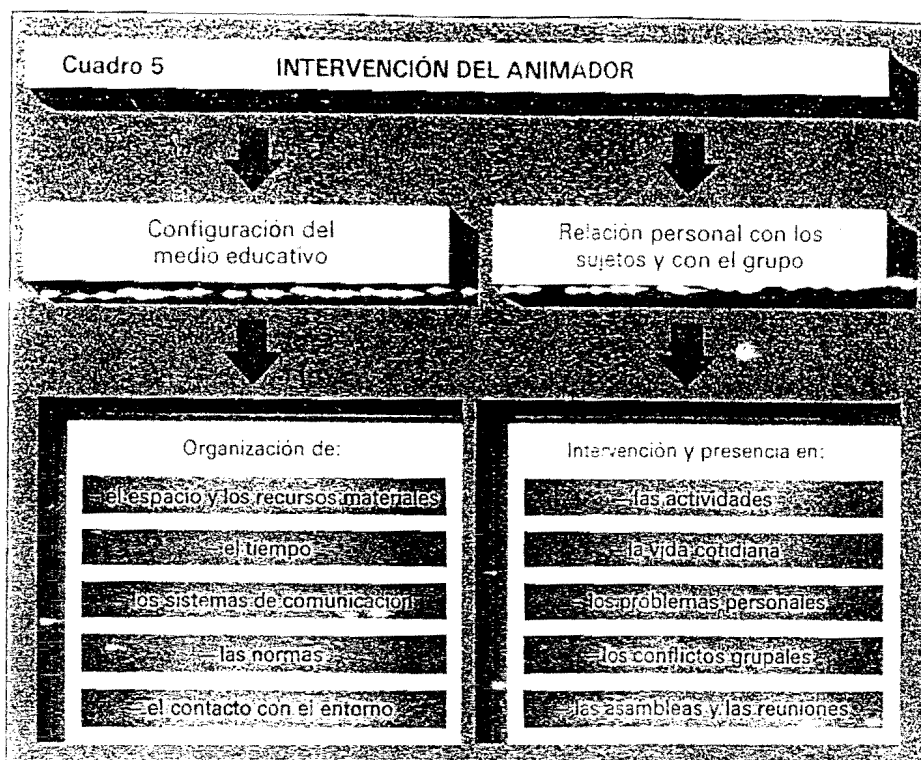
J. Pedro J. Farré



Las excursiones constituyen una de las actividades de tiempo libre que más interés despiertan en los niños. Estas salidas han de realizarse siempre bajo la supervisión de un adulto, cuya tarea de animador tiene funciones educativas.

Esta interpretación ha explicado de forma muy sesgada e incompleta los procesos educativos y, concretamente, la tarea del educador. Era un modelo que no daba cuenta de todo el conjunto de relaciones que el educando establece con elementos que no son los "educadores" social o profesionalmente reconocidos como tales, pero que también desencadenan importantes influencias formativas (o, en su caso, deformativas). En la vida social, la relación con los medios de comunicación o con el entorno urbano, etc., o, en la escuela, la relación con los compañeros, etc., son ejemplos bastante claros. Como consecuencia de no considerar suficientemente estas relaciones, tampoco se entendía que la propia relación educador-educando se ve siempre afectada por ellos. Es decir, no se tenía en cuenta que las relaciones del educando con los elementos de su medio (incluyendo como tal al educador propiamente dicho) interaccionan entre ellas mismas: a veces para complementarse y reforzarse, y, otras veces, para interferirse. En una colonia de verano, por ejemplo, además del contacto directo de los animadores con los niños, también generan efectos de educación las relaciones que se dan en el seno del grupo de iguales, los recursos que tiene a su disposición para juegos y otras actividades, el contacto con el medio ambiente natural y humano en que está ubicada la colonia, el trato de los animadores entre ellos y con las otras personas adultas de la colectividad (cocineros, intendentes, etc.).

Todo ello forma un entramado muy complejo de relaciones, estímulos y modelos, que son los que, de hecho, marcan la orientación real del proceso educativo del individuo en el contexto en que tiene lugar. Este tipo de consideraciones ha conducido a potenciar cada vez más el concepto de medio educativo y a elaborar modelos pedagógicos que superen al clásico esquema que comporta casi exclusivamente la relación educador-educando o animador-grupo. Asimismo, esta relación —una entre otras, pero seguramente la más importante— puede ser explicada mucho mejor si se ubica en



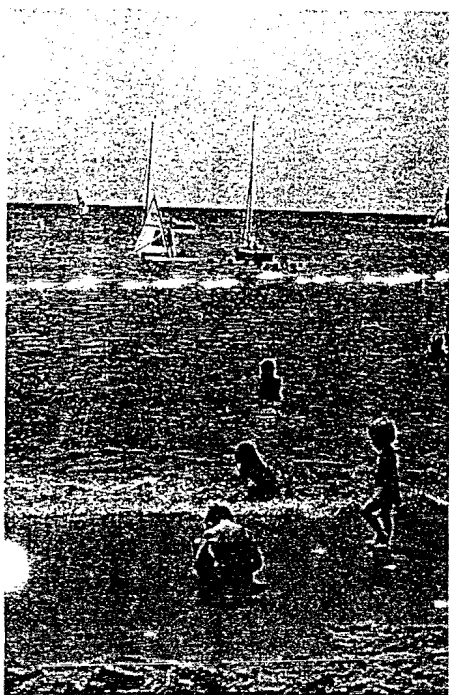
la red del resto de interacciones. Por ello, el concepto de medio educativo y las elaboraciones teóricas en torno a él de ninguna manera restan importancia a la relación personal en la educación: lo que hacen es únicamente ampliar la perspectiva y comprender contextualmente tal relación.

La idea de medio educativo genera una consecuencia inmediata sobre la función del educador y, en este caso, del animador. Esta consecuencia es que la función del animador es doble, tiene dos vertientes complementarias fundamentales: la intervención sobre el medio educativo y la acción directa sobre el niño o el grupo. El cuadro 5 resume estas dos dimensiones de la función del animador.

El animador como agente del medio educativo

Hay medios en los que una o varias personas ostentan una responsabilidad pedagógica especial: en la familia, los padres; en la escuela, los maestros; en el centro de tiempo libre, los animadores. Ellos son los educadores que están investidos de un reconoci-

miento social específico que les otorga determinados derechos a influir educativamente sobre otras personas. No son, como se acaba de ver, los únicos elementos del medio que educan, pero sí los que asumen una función pedagógica explícita e intencional. Tradicionalmente, como se ha dicho, tal función se explicaba fundamentalmente mediante un modelo de relación directa. Es una relación que se interpreta sobre todo en términos de comunicación personal, normalmente moral, pero también a través del ejemplo, etc. El educador es quien habla, dialoga, aconseja, reprende, castiga, propone, sugiere, escucha, sirve de modelo, explica. Todas estas funciones, según el estilo o la orientación de cada cual, las suelen hacer los educadores. Pero también hacen —y han hecho siempre— otras muchas acciones, que intervienen sobre el medio educativo. El maestro, además de explicar la lección distribuye a los alumnos de forma que le parece idónea (o permite que se distribuyan a su manera), les proporciona otras fuentes de información (a veces sólo una: el libro de texto), facilita o dificulta las relaciones horizontales, posibilita o niega contactos con el ex-



J. Padró-J. Farré

Niños en la playa. En las colonias infantiles, es muy importante la figura del animador, cuya intervención supone la realización, al mismo tiempo, de funciones educativas y organizativas.

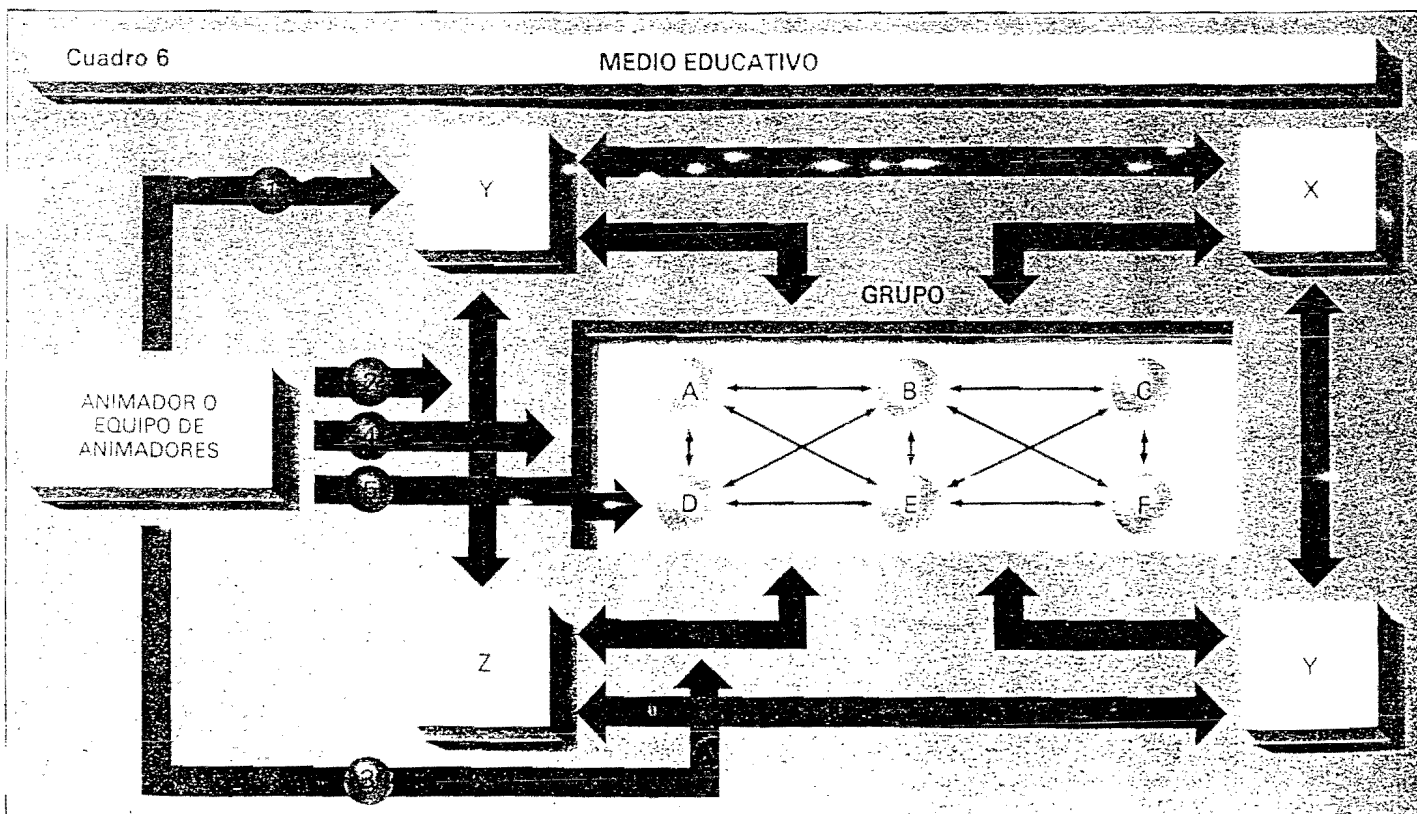
la manera que le parece funcional, establece horarios, forma grupos o deja que se formen espontáneamente, intenta que los muchachos saquen el máximo provecho formativo del entorno natural y humano, etc.

Es decir, en todos los casos el animador:

- ① Interviene sobre los elementos del medio (los pone, los quita, los modifica, los acerca, etc.).
- ② Interviene sobre las relaciones entre estos elementos.
- ③ Interviene sobre las relaciones entre estos elementos y el niño o el grupo de niños.
- ④ Interviene directamente sobre el grupo de niños.
- ⑤ Interacciona directamente sobre cada niño en particular.

En el esquema del cuadro 6 se exponen estas cinco formas de intervención. Las tres primeras y parcialmen-

te la cuarta son intervenciones sobre el medio educativo. Del cuadro hay que precisar que A, B, C, y D representan los elementos del medio: elementos materiales (espacios, talleres, muebles, instrumentos, elementos naturales del entorno, etc.), vehículos o fuentes culturales que se encuentran en el medio (libros, discos, pinturas, etc.), y elementos personales, aparte de los animadores y el grupo de niños (cocineros, administradores, conserjes, etc.). Naturalmente, también han de ser considerados elementos del medio los propios animadores y el grupo de niños. Para cada niño en particular, sus compañeros son elementos también del medio educativo. Por ello, la flecha 2 que se refiere a las intervenciones del animador sobre las relaciones entre los elementos del medio debe hacerse extensiva a la intervención sobre las relaciones entre los niños. También hay que precisar que obviamente las cinco flechas que se refieren a la intervención del animador podrían haber sido dibujadas en los dos sentidos (del animador al grupo y del grupo al animador, etc.). Pero dado que aquí



En las instituciones de tiempo libre, los niños aprenden a afrontar los problemas cotidianos que surgen de la vida en común, bajo la supervisión del animador.

se está tratando específicamente de las acciones que realiza el animador, parecía más claro dibujarlas en un único sentido.

El animador, pues, lo que hace es intervenir sobre las posibles fuentes de estímulos educativos que forman el medio educativo concreto sobre el que actúa. En definitiva, contribuye en la medida de su autonomía relativa a configurar el medio sobre el que tiene responsabilidad.

Entender de esta manera la función educativa es particularmente apropiado para explicar una parte importante de las intervenciones del animador en lo que antes se han denominado los micromedios (instituciones y grupos). Pero también es útil para dar cuenta de acciones educativas relacionadas con el tiempo libre de alcance más extenso. Es decir, sobre todo en los mesomedios (ciudades, barrios, pueblos). En ellos las intervenciones educativas difícilmente pueden ser directas y personales: son, en cambio, intervenciones configuradoras de entornos que han de posibilitar a los niños y a la población en general ocios más enriquecedores y positivos.

Estilos de animación

A pesar de la importancia de la acción indirecta que realiza el animador configurando el medio educativo, sus funciones privilegiadas en las instituciones infantiles de tiempo libre las realiza directa y personalmente interactuando con los niños, con el grupo y con el colectivo directo de la institución. En el gráfico anterior ya se exponía resumidamente cómo su función se materializa mediante la cooperación en las actividades y los proyectos, la presencia participativa en los hechos y situaciones de la vida cotidiana, la intervención para contribuir a superar problemas individuales y conflictos colectivos, etc. El animador



J. Padró-J. Farré

es, pues, alguien que se relaciona directamente con los niños y que se involucra personalmente en la vida de los grupos sobre los que actúa. Asume un rol que institucionalmente le es reconocido e interviene desde el propio grupo implicándose, pero no como un elemento más del grupo. Si no es por pura demagogia o por abuso del lenguaje, no cabe la afirmación de que quien ostenta intencional e institucionalmente un rol educativo es sólo un elemento más del grupo. Su mayor madurez, la responsabilidad que la institución y la familia le asignan, el bagaje técnico-pedagógico que ha de poseer, su intencionalidad educativa, el rol que en definitiva tiene, le confieren una presencia particular en el grupo.

Sin embargo, esta presencia puede tomar diferentes formas. La intervención del animador puede ser diversamente asumida. Y ello estará en función de muchos factores: los objetivos que persiga, su propia personalidad, las características del grupo (dimensión, edad de los niños, etc.) y de la situación, el método educativo que practique, las técnicas que domine, etc. Pero no obstante la diversidad posible y las variables intervinientes, es factible identificar distintos estilos de animación y tipologías de anima-

dores. Con las debidas adaptaciones, podrían ser aplicables al caso de los animadores muchas de las tipologías que tradicionalmente, desde la pedagogía, se han utilizado en relación a los educadores en general, o, desde la psicología social, en relación a las formas de liderazgo de grupos.

Quizás, entre las muchas tipologías del animador y las distintas clasificaciones de estilos de liderazgo, las que de estas últimas más se han utilizado son las que parten de los clásicos experimentos de Lewin y sus colegas Lippitt y White, que establecían tres tipos de liderazgo: el autoritario, el democrático y el *laissez-faire*.

De estos tres tipos de liderazgo se han hecho derivar, con variaciones terminológicas y matices diferentes, otros tantos estilos de intervención en grupos e instituciones infantiles de ocio. Una de estas derivaciones es la del esquema (ver cuadro 7) propuesto por J. Franch y A. Martinell.¹⁷

En la primera columna aparece la forma de intervención en la que el monitor programa, dirige y controla casi totalmente el conjunto de las actividades, establece unilateralmente los objetivos y las tareas, presiona sobre los grupos y los individuos, etc. Los niños son meros ejecutantes de las decisiones del animador. En la segunda co-

Cuadro 7

Monitor «controlador» excesivamente autoritario	Monitor «ausente» del grupo, excesivamente pasivo, con escasa iniciativa	Monitor humanamente presente en el grupo, preocupado por que los niños sean protagonistas
En el terreno de las actividades		
Las actividades son la obra personal del monitor, los chicos son meros ejecutores.	Las actividades son una mezcla de iniciativas poco coordinadas, los chicos van probando sin una idea clara.	El resultado de las actividades llega hasta donde el grupo podía rendir; los chicos han aportado en la medida de sus fuerzas.
Poca creatividad. Trabajo «forzado», basado en la recompensa del monitor que dice: «Qué bien».	Superficialidad. Irregularidad, se trabaja a tontas y a locas. Se pierde mucho tiempo en discusiones.	Originalidad. Trabajo esforzado, participación más continuada.
Clima de sumisión de los niños al destino. Bromas e ironías dedicadas al monitor.	Clima de juega. A menudo, agresiones (verbales) entre los chicos.	Clima de concentración. Sólo surgen dificultades de coordinación.
En el terreno de las relaciones entre los chicos, y entre éstos y los monitores		
Poca comunicación entre chicos. Se comunican indiferentemente con el monitor.	Poca comunicación con el conjunto del grupo. Formación de subgrupos cerrados.	Aceptable comunicación en el conjunto del grupo. Puede haber subgrupos, pero no se excluyen los unos a los otros.
Competición.	Desconfianza, desconexión.	Confianza, cooperación.
Críticas a espaldas del monitor.	Críticas a la cara, pero con un cierto resentimiento.	Crítica abierta y confiada, si han existido problemas.
Insatisfacción porque deben depender del monitor. No saben expresarlo muy bien. Agresividad en las reuniones: necesidad de desahogarse.	Insatisfacción porque no saben qué referencias encontrar en el monitor. Enervamiento, crispación, peleas, distanciamiento entre unos y otros.	Menos insatisfacción; si la hay, suelen expresarla limpiamente, para resolverla. Relajación, predisposición al diálogo y al entendimiento.
Cierto falso orgullo: «Somos un grupo virguero». Necesidad de afirmación como grupo hacia el exterior.	Cierta insatisfacción de pertenecer al grupo: no saben cómo explicar qué son, ni qué hacen.	Satisfacción tranquila: pueden explicar lo que son y lo que hacen.

FUENTE: J. FRANCH y A. MARTINELL: *La animación de grupos de tiempo libre y de vacaciones*.

lumna, que reflejaría el estilo *laissez-faire*, el animador se inhibe, hace dejación de su responsabilidad y deja a guisa de al grupo. La última columna supone el estilo de animación de quien se implica personalmente en el grupo

procurando y facilitando que sea éste quien dirija la actividad a partir de las propias iniciativas.

Obviamente, el tercero es el estilo que más se correspondería a la función deseable del animador y el más

coherente con la especificidad de las situaciones de ocio y las finalidades que se han ido exponiendo en las páginas precedentes.

No obstante, a pesar de que, al igual que todas las esquematizaciones de este tipo, la presentada simplifica la realidad (difícilmente cabe encontrar animadores que respondan a estos modelos), ésta se corresponde bastante bien con formas reales y existentes de plantear intervenciones pretendidamente educativas en las instituciones de ocio.

Aspectos profesionales

Naturalmente, al tratar de la figura del animador no puede olvidarse el estatus social y profesional de la tarea que realiza. Es éste un tema extremadamente complejo que requeriría más páginas de las que es posible dedicarle aquí, pues concurren situaciones de hecho muy diversas según los países y también según las diferentes perspectivas ideológicas.

En su origen, las funciones de animación en instituciones o actividades infantiles de ocio (como en otros terrenos de la animación sociocultural) se llevaban a cabo de forma casi exclusivamente voluntaria. Era un voluntariado, generalmente joven, que realizaba su labor por motivaciones bien fueran asistenciales, vocacionales o militantes, o por una mezcla de ellas. El animador era una persona que gratuitamente invertía una parte de su tiempo libre al tiempo libre de los demás. Su bagaje técnico-profesional era escaso y la continuidad de su labor normalmente reducida. A medida que este sector de intervención fue tomando cuerpo y las administraciones públicas²⁴ empezaron a invertir en él, las funciones del animador fueron parciales y paulatinamente profesionalizándose. En los países económicamente mejor predispuestos a considerar este sector como uno más de los que requiere un tipo de intervención pública como las de escolarización y la sanidad, existe ya un contingente bastante notable de animadores semiprofesionales o enteramente profesionales. Los primeros

¿Medie discute ya la función que desempeña la animación para lograr el pleno disfrute del ocio infantil. Hasta qué punto esta actividad debe profesionalizarse sigue siendo motivo de debate.

son los que comparten estas actividades remuneradas (en vacaciones o durante algunas de sus horas libres) con su ocupación principal sea estudiantil o laboral.

Aparte de las consideraciones objetivas que cabe hacer sobre la posibilidad material y económica de que las actividades de animación se profesionalizasen mucho más o del todo, existe al respecto un debate con componentes ideológicos. Simplificando, hay dos posturas encontradas: las que defienden la predominancia del voluntariado y las que optan por la profesionalización creciente. En las dos posturas se esgrimen argumentos que hay que considerar. Los partidarios del voluntariado argumentan, entre otras cosas, que la propia naturaleza de la animación, si se profesionaliza en exceso, se desvirtuaría por lo que podría comportar de burocratización, funcionalización, etc. Además, los animadores voluntarios generalmente actúan en su propio medio vital, por lo que es más fácil que puedan integrarse mejor en los proyectos, que conozcan vivencialmente las realidades y los sujetos de la intervención, que capten más fielmente las aspiraciones y las necesidades de los mismos, etc. Igualmente, llevar a cabo desinteresadamente tareas de animación es una forma de acción social útil que resulta beneficiosa también para la formación y el desarrollo personal del propio animador.

Los partidarios de la máxima profesionalización apuntan también argumentos, como la falta de continuidad en las actividades o instituciones conducidas exclusivamente por animadores voluntarios: la limitada posibilidad de exigir la información adecuada para el desarrollo de estas tareas, o el menor grado de responsabilidad exigida también al voluntariado.

Posiblemente la opción idónea no consistirá en la adopción radical de ninguna de las dos posiciones, sino en



A. Portnoy

su conjunción. Parece claro que debe tenderse hacia niveles superiores de profesionalización que puedan asegurar la estabilidad y la continuidad del funcionamiento de las infraestructuras y equipamientos educativos del tiempo libre. Asimismo, se trata de garantizar el rigor en los proyectos y las actuaciones, lo cual implica un grado notable de formación técnica, que sólo es realmente exigible cuando el sujeto puede tener expectativas de poder desarrollar profesionalmente su tarea. Pero, aunque fuese económicamente practicable, quizá tampoco sería deseable profesionalizar total-

mente las tareas de animación. El voluntariado supone vitalidad, dinamismo y adaptación a las necesidades reales de los receptores concretos de las intervenciones. Es también contrapuesto y una forma de evitar las tendencias burocráticas y tecnocráticas que a la corta o a la larga puede generar la profesionalización. Es importante constatar, por último, que la presencia de un contingente de animadores voluntarios puede ser indicador de una sociedad civil dinámica, participativa y con iniciativas.

[J. Tr.]

NOTAS

(1) A. MITSCHERLICH: *Tesis sobre la ciudad del futuro*. Alianza Universidad, Madrid, 1977, p. 76.

(2) Esto es así, precisamente, porque, como se decía en el anterior apartado, el tiempo libre de los niños se define por oposición al tiempo escolar. Lo que más ha hecho tradicionalmente la escuela ha sido reducir (en forma de deberes, castigos, etc.) el tiempo libre de los niños. Naturalmente, ello no niega, como veremos más adelante, que algunas escuelas se hayan planteado actuaciones relativas al tiempo libre de los escolares (actividades extraescolares, etc.) y que indudablemente la escuela influye muy determinadamente en el ocio posterior de sus usuarios.

(3) Naturalmente, ello ha sido así salvo excepcionalmente en el caso del internamiento de los hijos. Hay que tener en cuenta que el internado fue en épocas precedentes la forma de escolarización más prestigiosa. En este caso, además de una buena parte de su función educativa, la familia delegaba también un sector de su función respecto al ocio de los hijos.

(4) Producto muchas veces de la diferencia física entre unos y otros en el medio urbano.

(5) Curiosamente, las instituciones de tiempo libre infantil cumplen también una función importante relacionada con el tiempo libre de los adultos: lo liberan de parte de las obligaciones familiares. Que los niños asistan a unas colonias de verano es, a veces, la condición para que los padres puedan tomarse unas vacaciones.

(6) Ver un buen resumen de las teorías psicológicas del juego en S. MILLAR: *Psicología del juego infantil*. Ed. Fontanella, Barcelona, 1972.

(7) Ver el capítulo "El juego y el desarrollo psíquico" en D. B. ELKONIN: *Psicología del juego*. Pablo del Río Ed., Madrid, 1980, pp. 253 y ss., donde se analiza el papel del juego en los diferentes aspectos del desarrollo.

(8) L. S. VIGOTSKY: *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica, Barcelona, 1979, pp. 154-156.

(9) D. B. ELKONIN: *op. cit.*, p. 253.

(10) E. F. BONNER: *La educación en la Roma antigua*. Ed. Herder, Barcelona, 1984, p. 223. Una ampliación imaginada del artificio de enseñar el alfabeto mediante letras confeccionadas con golosinas se explica en un cuento popular inglés del siglo XVII. Su protagonista, un niño llamado Giles Gingerbread, aprendía las lecciones escolares en libros confeccionados con pan de jengibre que su padre, de profesión panadero, le hacía (cfr. G. GOTTLIEB:

Early Children's Books and their illustrations. The Pierpont Morgan Library, Nueva York, 1975, p. 126).

(11) A. MICHELET: *Los útiles de la infancia*. Ed. Herder, Barcelona, 1977, pp. 10 y ss.

(12) D. ELSCHENBROICH: *El juego de los niños. Estudios sobre la génesis de la infancia*. Ed. Zero, Madrid, 1979, p. 21 y ss.

(13) SAN JUAN BOSCO: "El sistema preventivo en la educación de la juventud", en *Normas pedagógicas en uso en los Colegios Salesianos*. Escuelas Profesionales Salesianas, Barcelona, 1943, p. 12.

(14) En el movimiento de la Escuela Nueva se manifiesta muy claramente esta ambivalencia —y, a la vez, tensión— entre la tendencia a considerar el juego sólo como un instrumento para hacer agradable la instrucción y el reconocimiento del valor formativo propio del juego. En este sentido son muy interesantes las consideraciones de C. Freinet a partir de lo que él llamaba "juego-trabajo" y "trabajo juego" (cfr. *L'éducation du travail*. Delachaux et Niestlé, Paris, 1960).

(15) J. FRANCH: *El lleure com a projecte*. Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1985, p. 25.

(16) La terminología, pero no exactamente el referente adjudicado a cada uno de estos medios, está inspirada en U. BRONFENBRENNER: *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1979.

(17) En cierto modo —y si en educación aún pudieran utilizarse grandes y, ciertamente, imprecisas palabras—, las de libertad y felicidad serían las más apropiadas para designar dos de las finalidades principales de la pedagogía del ocio.

(18) J. FRANCH y A. MARTINELL: *La animación de grupos de tiempo libre y de vacaciones*. Ed. Laia, Barcelona, 1984, p. 34.

(19) M. WOLF: *La investigación de las comunicaciones de masas. Crítica y perspectivas*. Ed. Paidós, Barcelona, 1987, p. 101.

(20) Como es sabido, por ejemplo, un alto porcentaje (55%) de niños entre 5 y 7 años son incapaces de distinguir la intención comercial de los anuncios de televisión. Cfr. LIEBERT, NEALE, DAVIDSON: *La televisión y los niños*. Fontanella, Barcelona, 1973, p. 223.

(21) G. BATAILLE: *El culpable*. Ed. Taurus, Madrid, 1974, p. 174.

(22) R. L. STEVENSON —el gran ocupador mediante sus novelas de ocios infantiles, juveniles y para adultos— esencializó

muy bien lo que se acaba de decir:

"—¡Hola, jovencito! ¿Qué haces tú aquí?"

"—A decir verdad, señor, estoy pasando el rato

"—¿Y no es acaso ésta tu hora de clase? ¿No deberías hallarte ahora aplicándote a tus libros con diligencia, para obtener útiles conocimientos?"

"—¡Oh!, si me lo permite, así también aprendo.

"—¿Aprender! ¿Qué y de qué manera?, te pregunto yo. ¿Acaso matemáticas?"

"—No, ciertamente.

"—¿Metafísica, pues?"

"—Tampoco.

"—¿Algo, pues, relacionado con el lenguaje?"

"—No, tampoco es el lenguaje.

"—¿Comercio, quizá?"

"—No, comercio tampoco.

"—¿Qué cosa, pues?"

"—En realidad, señor, como pronto va a llegarme el momento de peregrinar, deseo saber que es lo que generalmente hacen las personas que se encuentran en mi caso, y dónde se encuentran los peores abismos y espesuras del camino; así como, también, las cosas que de más utilidad me serán para andarlas. Por lo demás, me hallo aquí al lado del arroyo para aprender bien de memoria una lección que mi maestro gusta llamar Paz o Contento." (*Apología de los ociosos y otras ociosidades*. Ed. Laertes, Barcelona, 1979, pp. 26-27). Por otro lado, hay que recordar la larga tradición que arranca desde los griegos y que considera la contemplación como una forma educativa.

(23) J. FRANCH: *El lleure com a projecte*, *op. cit.*, p. 12.

(24) Cfr. M. FOUCAULT: *Vigilar y castigar*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1978, pp. 145 y ss.

(25) E. SUCHODOLSKI: *Tratado de pedagogía*. E.A. Península, Barcelona, 1971, pp. 170 y ss.

(26) Ver una relación de ellas, por ejemplo, en M. L. MONERA: "Los animadores socioculturales: su personalidad y su tipología", en J. M. QUINTANA (coord.): *Fundamentos de animación sociocultural*. Ed. Narcea, Madrid, pp. 255-275.

(27) J. FRANCH y A. MARTINELL: *La animación de grupos de tiempo libre y de vacaciones*, *op. cit.*, p. 46.

(28) También algunas empresas privadas, cajas de ahorros, grandes empresas, etc., empezaron a organizar o sufragar instituciones y actividades (colonias de verano, clubes, etc.) para el ocio infantil, bien para los hijos de sus empleados o como acción benéfico-social, lo cual también contribuye en alguna medida a la profesionalización.



AISA

ejercer los padres es la relación personal y directa con ellos durante el tiempo libre. Los padres han de posibilitar un ocio rico a los niños, pero, además, parte de este ocio ha de ser vivido conjuntamente.² Lo ideal es que esta vivencia conjunta del tiempo libre sea grata y gratificante para ambos: el ocio familiar compartido debe ser realmente ocio para todos. Jugar con los hijos es quizá una obligación de los padres, pero esta obligación pierde su sentido si por parte de éstos no se realiza placenteramente. El ocio infantil no ha de ser una penosa carga para los padres, sino una forma de vivir satisfactoriamente el tiempo libre. Cuando los críos juegan más felizmente con sus mayores es cuando pueden comprobar que también éstos lo están pasando bien, y el fingimiento en esos casos difícilmente resulta eficaz. Por tanto, compartir el ocio entre padres e hijos supone llegar a un cierto compromiso, no siempre sencillo,

Taller de expresión infantil en el certamen "Juvenalia'83" celebrado en Madrid. En las últimas décadas, el interés por el tiempo libre infantil ha trascendido el ámbito de la escuela y la familia.

entre los deseos, voluntades y gustos de unos y otros. No se trata, pues, de que los padres se estén continuamente infantilizando, ya que ello supondría, además de una errónea falsificación de la propia actitud, un empobrecimiento del tiempo libre infantil. Las fingidas y a veces ridículas "niñerías" de los mayores no contribuirán más que a fijarlas en los niños, ya que no ofrecen modelos de superación ni estimulan, por simple contagio, las ansias de progresar. Los padres funcionan siempre, positiva o negativamente, como modelos, y en consecuencia la forma en que viven su ocio incidirá en la configuración del ocio infantil.

[J. Tr.]

Escuela y tiempo libre

Tratar sobre tiempo libre y educación infantil exige dedicar alguna página específica a la escuela. De hecho, en apartados anteriores la institución escolar ya ha ido haciendo su aparición: para definir el tiempo libre infantil se tomaba como referencia fundamental el tiempo escolar; para caracterizar las instituciones específicas de tiempo libre, estas se comparaban con la escuela, etc. Es decir, en una primera aproximación, ocio infantil y escuela se presentaban como términos casi antitéticos: el primero se definía por oposición al segundo. Pero también se ha aludido en páginas anteriores a que una educación para el ocio ha de incluir necesariamente la institución escolar.

Siendo ésta la institución educativa fundamental que incorpora, además,

Arriba, imagen de una escuela Montessori, y, abajo, niños de Summerhill. La mayoría de los movimientos de la escuela activa intentaron superar la tradicional dicotomía entre tiempo libre y tiempo escolar.

a su legitimación teleológica la formación integral de los escolares, no puede subsanarse de considerar la formación para el tiempo libre entre sus objetivos. Ya se ha insistido en que uno de los factores que determinan el uso que las personas hacen del tiempo libre es la educación escolar recibida. Por tanto, la escuela no puede marginarse en un planteamiento general de pedagogía del ocio.

En este apartado se analizarán una serie de aspectos de la relación que se establece entre escuela y tiempo libre. Aspectos que complementan lo ya dicho al respecto en otros apartados y que tienen un doble objeto: mostrar cómo tiempo libre y tiempo escolar no son realidades totalmente escindidas como a primera vista parece, y hacer algunas indicaciones sobre cómo la escuela puede desarrollar acciones educativas en torno al ocio.

Intromisiones entre tiempo libre y tiempo escolar

Por de pronto, entre tiempo escolar y tiempo libre se dan una serie de intromisiones reciprocas que por su frecuencia no será preciso insistir mucho en ellas. Los recreos, los tiempos muertos entre clase y clase, los periodos vacíos de actividad organizada en la media pensión, etc., son especímenes de tiempos escolares próximos al tiempo libre. De hecho, en el micromedio de la escuela, el recreo suele asumir la parte más prosaica y elemental de las funciones reconocidas al tiempo libre: recuperación, compensación, válvula de escape... No suele ser, por tanto, un tiempo con sentido propio, sino subordinado al adecuado cumplimiento de las tareas curriculares. No obstante, si para él se dispone de un espacio adecuado (suficientemente amplio para evitar el hacinamiento o la masificación), si se distribuye convenientemente en relación al horario,



J. Trilla



J. Trilla

etc., este tiempo tiene también interés desde un punto de vista educativo: es un momento bastante rico de socialización horizontal, permite conocer muchas facetas personales de los niños que en la actividad propiamente escolar no suelen manifestarse, en él se puede observar la estructura informal de los grupos, etc.

Los "deberes de casa" son el ejemplo más obvio de la otra cara de la intromisión mutua entre tiempo libre y tiempo escolar. Son una extensión de la escuela en el tiempo presuntamente libre del niño y, en tal sentido,

han sido objeto de crítica. De hecho, este tipo de actividad escolar obligada, fuera de los límites horarios estrictos de la escuela, ha funcionado a veces como una forma de punición: la reducción de tiempo libre es un tipo corriente de castigo.

Otro aspecto, menor pero significativo, de la relación tiempo escolar-tiempo libre es la generación por parte de la escuela de unos peculiares espacios temporales, como, por ejemplo, el tiempo de ir a la escuela y el de volver de ella. Son momentos de una cierta marginalidad en los que los niños go-

zaban de una especial autonomía al estar relativamente fuera del control directo de la familia y de la escuela. Naturalmente, la generalización del transporte escolar ha modificado esta realidad, aunque en muchos casos continúa planteando problemas. En algunas zonas rurales, como consecuencia de la concentración escolar y de la eliminación de pequeñas escuelas locales, los niños han de invertir en traslados una parte muy considerable de su tiempo presuntamente libre.

Actividades extracurriculares

La separación radical entre tiempo libre y tiempo escolar, o mejor, entre actividad de ocio y actividad (tradicionalmente) escolar, queda cuestionada de forma todavía más significativa con las llamadas "actividades extracurricu-

lares", organizadas desde la misma escuela por las asociaciones de padres, los maestros o los propios alumnos. El listado es grande y heterogéneo: talleres de expresión, prácticas deportivas, cursillos (de informática, de ajedrez...), colonias, campamentos, viajes, excursiones, catequesis, corales infantiles, grupos de teatro, semanas culturales, fiestas tradicionales, revistas y radios escolares, etc.

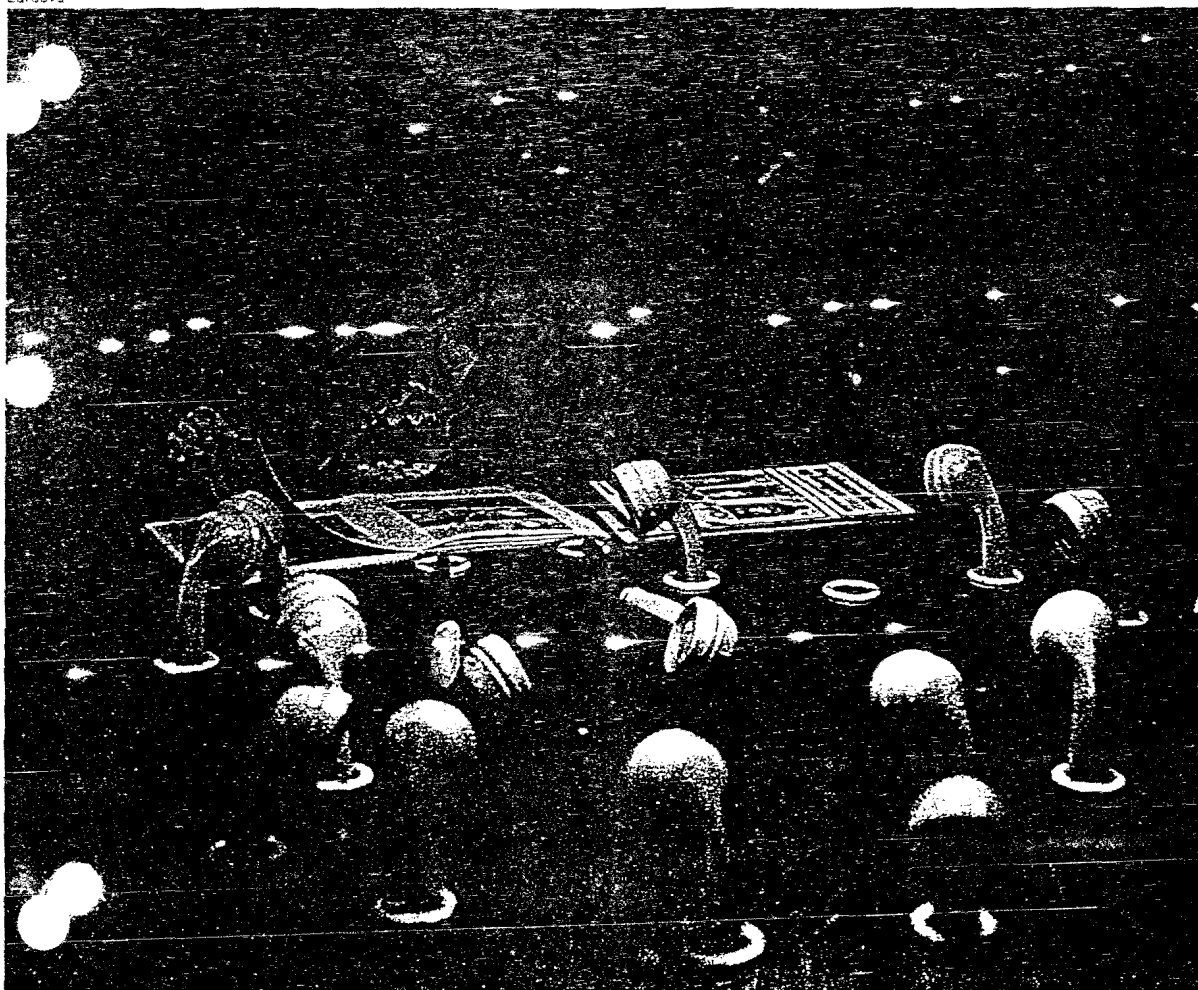
Persistiendo en el propósito de que la escuela no ha de limitarse a lo estrictamente *curricular* y que debe asumir funciones relativas al ocio, han ido surgiendo, como es bien sabido, experiencias de centros que concentran en horarios de mañana lo propio del plan de estudios formal, para reservar la tarde a actividades mucho más conectadas con las usuales del tiempo libre. Y referencia obligada es en este punto la experiencia italiana de las escuelas a tiempo pleno.³ En la

persistencia de esta vía se hace evidente el deseo de continuidad entre lo escolar y lo extraescolar.⁴

Aprendizaje del tiempo y currículum oculto

Sin duda, la organización del tiempo interno de la escuela y la propia sectorialización que conlleva del tiempo general, constituyen aspectos del llamado currículum oculto. La misma estructura del horario escolar es para los niños una vivencia específica del tiempo. Como ha escrito J. de Chalendar, "no es solamente por el contenido de la enseñanza recibida, por los juicios de valor formulados por sus maestros o sus manuales, es también por la organización misma del tiempo escolar por lo que el niño adquiere una cierta imagen del trabajo, del ocio y del tiempo".⁵

Zardova



Niños escuchando música en una biblioteca pública. Los diversos estamentos que se ocupan de los niños organizan numerosas actividades extracurriculares que cuestionan la división clara entre tiempo libre y tiempo escolar.



AISA

El contenido del currículum como fuente de ocio

Dada la perspectiva de una sociedad en la que el ocio ocupa — y ocupará todavía más — una parte considerable de la vida humana, parece conveniente que la escuela se plantee la recuperación del énfasis en el valor intrínseco del conocimiento como fuente de fruición. Se habla de "recuperación" porque la voluntad — si no la realidad — de este énfasis ha estado ya presente en pedagogías pretéritas y, sin proponerse como excluyente del valor utilitario del saber, en las más dignas teorías escolares contemporáneas. Lo cierto es, sin embargo, que por factores diversos que ahora no es posible analizar se ha ido adjudicando progresivamente al conocimiento un

Los padres no sólo se han de preocupar de que los hijos puedan disponer de actividades de ocio, sino que también han de intentar compartir y disfrutar con ellos el tiempo libre, de manera que el niño adquiera un concepto integrado del tiempo.

valor instrumental que ha tendido a devenir, a veces, incluso exclusivo. Allá por los años treinta, en una sugerente reivindicación del que él llamaba provocativamente "conocimiento inútil", Bertrand Russell diagnosticaba que el saber estaba comenzando a ser considerado "no como un bien en sí mismo, ni como un medio para crear una visión amplia y humana de la vida en general, sino tan solo como un ingrediente de la preparación técnica".

Es obvio — y ya antes se ha hecho mención de ello — que en épocas pre-

cedentes la posibilidad de disfrute autotélico del saber y de la cultura estaba limitada por una situación de tremenda injusticia social: sólo quienes gozaban de la ociosidad, sufragada por el trabajo de los más, tenían acceso a tal disfrute. Pero ante la realidad actual de un tiempo libre generalizado y en extensión, cabe reivindicar, ya sin mala conciencia social, este concepto de cultura — y, correspondientemente, una educación, una escuela y un currículum que a ella conduzcan — que antes no podía ser más que elitista.

Esto no significa, naturalmente, la negación de la vertiente instrumental, técnica o utilitaria del saber. Entre otras cosas, porque también esta vertiente del conocimiento está relacionada con la actividad de ocio. Retomando de nuevo el artículo citado, B.

Russell escribía: "Para que una población ociosa sea feliz, tiene que ser población educada, y educada con miras al placer intelectual, así como a la utilidad directa del conocimiento técnico".

Tampoco el pensar en los contenidos del currículum escolar como fuente de la actividad de ocio ha de querer decir, por ejemplo, rebajar la exigencia de rigor científico o eliminar las dosis de esfuerzo que supone la adquisición intelectual. Ya se ha indicado antes que sólo la dimensión o versión más rudimentaria y banal del ocio está reñida con el esfuerzo y con la autoexigencia de rigor. Tampoco se trata, por supuesto, de desequilibrar los planes de estudio en favor de aquellas materias (humanidades, áreas de expresión, historia del arte, etc.) que supuestamente se hallan más próximas a ocupaciones en principio más propias del tiempo libre, en detrimento de las materias consideradas como duras. La elaboración de los currículos escolares y su adecuada puesta en práctica han de demostrar que, por ejemplo, también las matemáticas pueden ser motivo de fruición.

El tiempo libre como contenido del currículum

Otra propuesta relativa a un currículum que asuma la formación para el ocio como uno de sus objetivos consiste en la introducción en él de contenidos que permitan una aproximación más lúcida y, si es el caso, más crítica a la realidad del tiempo libre. Naturalmente, esto hace referencia directa a las materias del área de ciencias sociales, e implica la integración en sus programas de contenidos sobre la diversidad de aspectos que configuran el fenómeno actual del tiempo libre: aspectos económicos, demográficos, urbanísticos, geográficos, etc. Existen una serie de temas (el turismo, ciertos problemas ecológicos, las industrias y los servicios de ocio, las infraestructuras urbanas, la incidencia de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación, etc.) que en los programas escolares y en sus correspondientes manuales no tienen el lugar que por su importancia social habrían de tener, y cuando lo tienen no explicitan su directa repercusión en la actividad de tiempo libre. Y esta demanda, que

los programas escolares incluyan contenidos que ayuden a explicar y comprender los factores que configuran la realidad del ocio, no tiene la finalidad de limitarse a lo cognoscitivo, sino que parte de la premisa de que el sujeto que dispone de información suficiente sobre el marco social de su actividad de ocio, podrá funcionar mejor en él. Obviamente, ser capaz de comprender críticamente los factores que condicionan el tiempo libre no es factor suficiente para vivir un ocio más lúcido y rico. En todo caso, sí parece ser una condición necesaria.

[J. Tr.]

Los mass-media

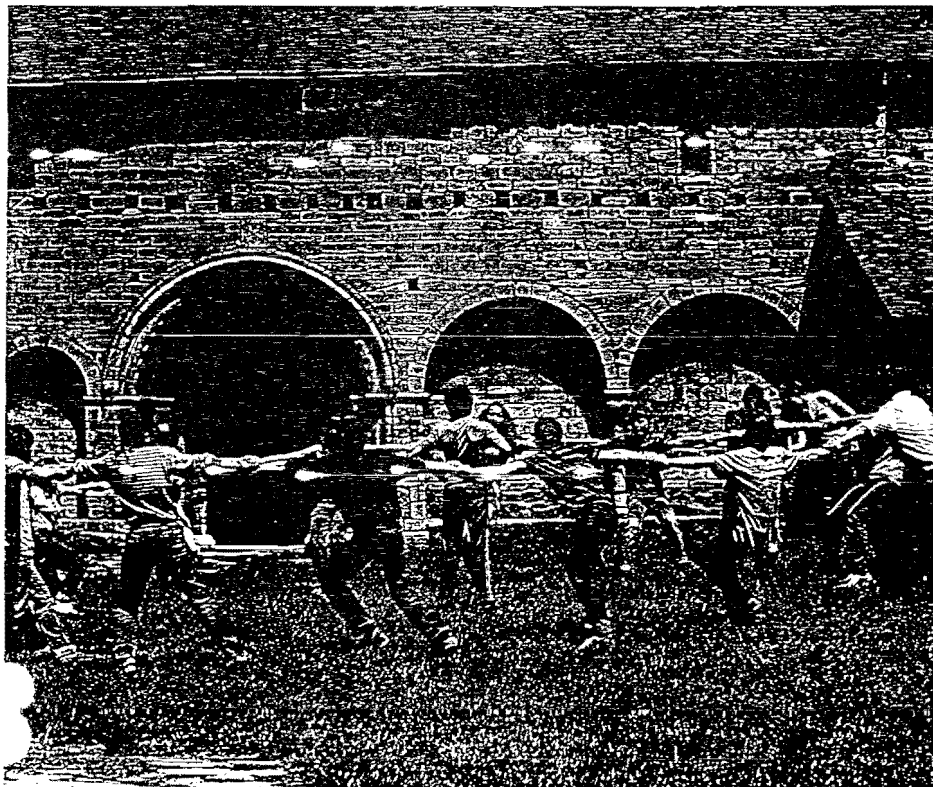
Tiempo libre ocupado y ocios promovidos

Los medios de comunicación de masas, y entre ellos, de forma destacada, la televisión, se han convertido en una de las ocupaciones cuantitativamente más importantes del tiempo libre en general y del tiempo libre infantil en particular. Sin entrar, por ahora, en valoraciones cualitativas, sólo la cantidad de horas que los niños están delante del televisor es razón suficiente para considerar este fenómeno como extraordinariamente relevante desde un punto de vista educativo. Y si entendemos que la mayor parte — por no decir la totalidad — de estas horas caen dentro de lo que hemos considerado tiempo libre infantil, está claro que una pedagogía del ocio, consecuente y con pretensiones de globalidad, no puede desentenderse de este hecho.

Las investigaciones realizadas sobre la audiencia televisiva infantil pa-

En la escuela los niños no sólo reciben unos contenidos de enseñanza, sino también una vivencia del tiempo a través del horario escolar que distingue de modo estricto fases de ocio y fases de trabajo.

AISA



Clubs y centros infantiles de tiempo libre

Este apartado está destinado a un tipo de institución que, prácticamente desde sus inicios, se ha planteado explícitamente el tiempo libre como ámbito de intervención educativa, asumiéndolo globalmente, es decir, sin especializarse en una clase de actividad de ocio como hacen, por ejemplo, las ludotecas u otras instituciones que serán citadas más adelante. Son centros o clubs infantiles que se constituyen como espacios de encuentro y de actividad plural, que cuentan con la presencia de animadores (profesionales o voluntarios), y cuyos usuarios suelen ser niños del propio barrio. Dejando de lado la variedad de nombres que reciben, básicamente hay tres modalidades por lo que se refiere al marco temporal en el que actúan:

- 1 Los que funcionan a ritmo semanal.
- 2 Los que funcionan diariamente.
- 3 Los que funcionan sólo en épocas concretas del año (principalmente durante las vacaciones escolares).

Cada una de estas modalidades, por su ritmo diferente, tiene una dinámica y unas posibilidades educativas también distintas. Así, los clubs que funcionan sólo los fines de semana (normalmente los sábados, con la posibilidad de extender su actividad al domingo) tienen como condicionante más importante la discontinuidad que la ruptura semanal impone. Los centros de funcionamiento diario, que limitan su actuación a las tardes después del horario escolar, pueden desarrollar una tarea más continuada, si bien suponen una dedicación bastante superior por parte de los animadores; ello, normalmente, acaba exigiendo la profesionalización o semiprofessionali-

zación de los mismos. Los centros que sólo funcionan en verano o en épocas vacacionales disfrutan de una duración menor pero más intensa: pueden funcionar mañana y tarde y, en algunos casos, incluyen también la media pensión.

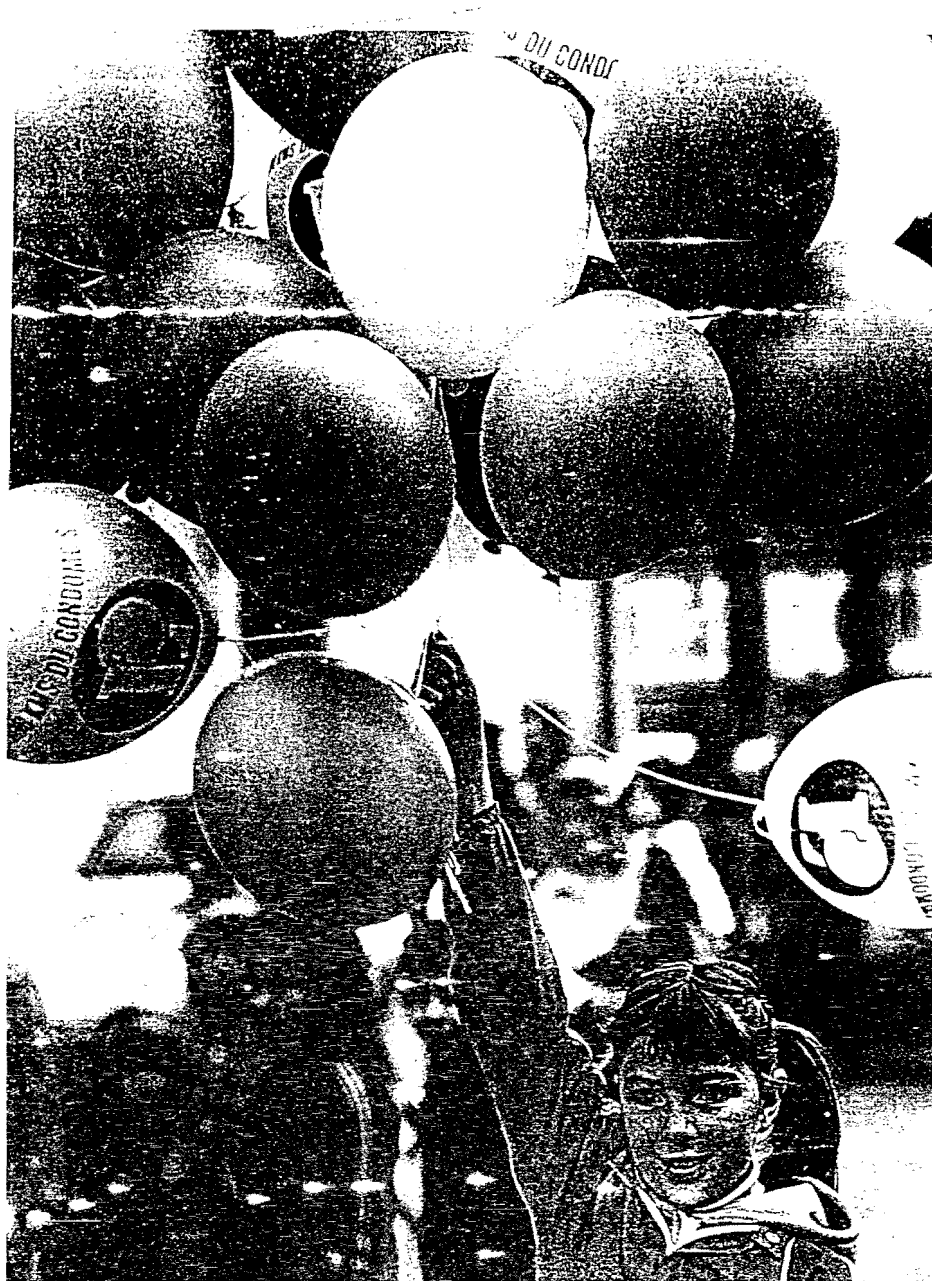
Adecuándose a la dinámica que imponen las características propias de

cada una de las modalidades mencionadas, las actividades que pueden generar son muy variadas. Una de ellas es, obviamente, el juego; sobre todo el juego colectivo en sus diversas variantes: grandes juegos, juegos de ciudad, de interior, de patio, de mesa, deportes... Los talleres (de plástica, de expresión corporal y de dramatización,

AISA



Un grupo de niños de la Unión Soviética disfrutando de sus vacaciones en el Campamento de Artek durante la conmemoración del Año Internacional del Niño.



Zardoya

Los centros infantiles no son una forma de aparcamiento a los niños por un tiempo. Aunque puedan seguir distintas metodologías, deben reunir una serie de características que den sentido al espacio a su función y favorezcan el pleno desarrollo infantil.

metodologías pedagógicas que se pueden adoptar, hay unos cuantos rasgos generales que caracterizan el sentido educativo de este tipo de centro infantil:

1. *La dimensión de ocio colectivo que posibilitan y fomentan.* Sin eliminar la posibilidad de que en el club se pueda optar ocasionalmente por alguna actividad individual de ocio (la lectura o el juego individual, por ejemplo), el sentido propio de esta institución no es el de promover privilegiadamente este tipo de actividad, sino el de constituirse como un lugar de encuentro. Para la actividad personal de ocio los niños tienen a su alcance otros ámbitos y recursos. Si los centros infantiles tienen sentido es, entre otras cosas, para dar opción al juego colectivo, a la actividad que exige compañía y reciprocidad, al ocio cooperativo, a la relación entre iguales, al proyecto compartido. La sociabilidad es una de las dimensiones fundamentales de los clubs de tiempo libre.

2. *La pluralidad de actividades de ocio que pueden acoger.* De la no especialización en la actividad del tiempo libre, como característica propia de este tipo de institución, ya se ha dicho algo antes. Hay que esquematizar, no obstante, que con ello no se quiere indicar que un niño no pueda dedicarse durante el tiempo que sea a una actividad determinada de las que puede ofrecer el club. Sin embargo, a diferencia de otras instituciones de tiempo libre (ludotecas, centros excursionistas, corales, etc.), éstas ofrecen siempre un abanico de distintas opciones: se trata de un ocio de composición heterogénea y polivalente.

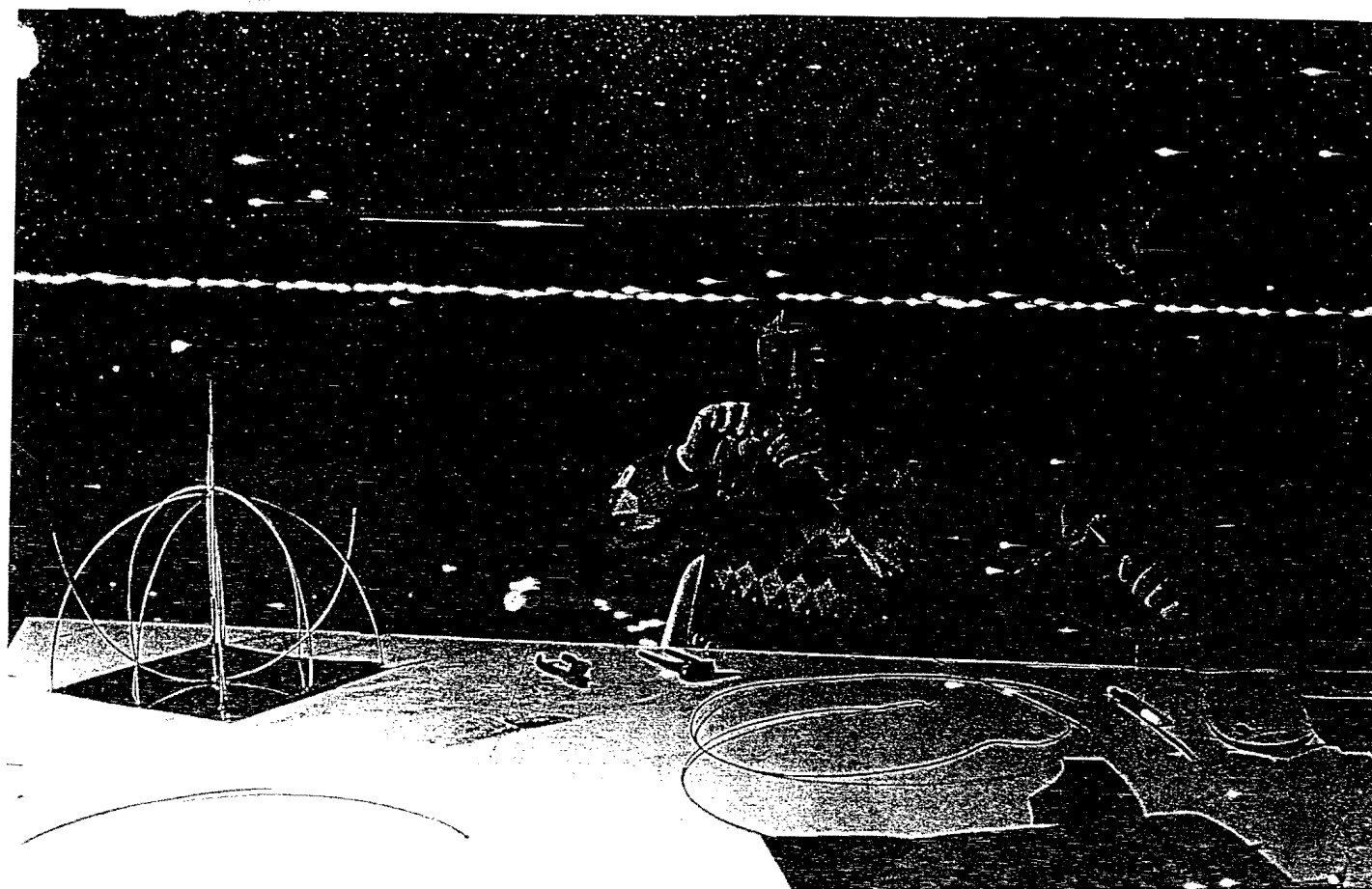
3. *La realización de empresas o proyectos que se ve facilitada por una organización e infraestructura estables.* La tercera característica a señalar es que este tipo de centro de tiempo libre constituye un marco idóneo para facilitar el surgimiento, preparación y

de fotografía, de pretecnología, de música, de informática, de artes gráficas, de cocina, etc.) son también posibilidades de libre elección que, en la medida de sus disponibilidades materiales, económicos y personales, pueden ofrecer estos centros infantiles de ocio. Estos talleres pueden ser fijos u ocasionales; pueden surgir de la iniciativa de los animadores, de otras actividades que los motivan o de un interés directamente manifestado por los niños.

Las excursiones, visitas ciudadanas (a museos, espectáculos...) o la realización y colaboración en fiestas populares, constituyen también acti-

vidades propias de estos centros. Pueden contar asimismo con una pequeña biblioteca infantil o sala de lectura, con espacios reservados para los talleres o actividades especializadas, con un espacio polivalente para asambleas, fiestas, etc., y con medios audiovisuales (televisión, vídeo, tocadiscos, etc.). No obstante, todavía son muchos los centros de este tipo que no cuentan con la infraestructura de espacio y materiales adecuada, utilizando en su defecto locales reducidos y de uso ocasional.

A pesar de la diversidad organizativa e institucional y de la variedad de



A.S.A.

ejecución de empresas y proyectos de grupo. Es decir, de actividades que tienen una cierta duración, que cuentan con unos objetivos previos y explícitos, que implican una organización y distribución de funciones, y que exigen un grado de compromiso e implicación personal y colectiva bastante elevado. Se trata, por ejemplo, de la realización de una revista o de una película de vídeo, de la preparación de un viaje, del montaje de una representación teatral, de la colaboración en una acción social o festiva para el barrio, etc. La infraestructura material y, sobre todo, la intervención de los grupos animadores facilitan el llevar a cabo este tipo de empresas que un grupo infantil, por sí sólo, difícilmente puede realizar.

3. *El énfasis en el arraigamiento y participación en el propio medio vital.* Por último, si las colonias y los campamentos tienen como una de sus dimensiones formativas el conocer ambientes distintos y tomar distancia objetivadora del propio medio, los cen-

Taller infantil en el que los pequeños pueden trabajar con alambre y hojalata. La realización de tareas a largo plazo exige el arraigamiento del centro en el entorno.

tros de tiempo libre ofrecen la posibilidad contraria: han de suscitar en los niños el conocimiento más profundo y crítico de su ámbito de residencia y vida cotidiana, así como fomentar la participación en él. Estas instituciones, por tanto, han de estar bien arraigadas al propio barrio, de manera que puedan elaborar su acción a partir de las propias características sociales de su usuario.

[J. Tr.]

Ludotecas

Los parques infantiles a los que antes se hacía referencia satisfacen una

parte de la necesidad de los niños de disfrutar de espacios adecuados para su actividad lúdica. Hay juegos, sin embargo, que requieren otro tipo de espacio y unos mediadores especiales como son los juguetes. Para ofrecer este espacio y para ampliar la posibilidad de uso de estos mediadores han aparecido ludotecas.

Parece que la primera de ellas, radicada en la ciudad de Los Ángeles, data de 1934. En 1960 la U.N.E.S.C.O. popularizó la idea y, desde entonces, se han ido extendiendo. Las ludotecas, según la definición de M. de Borja, son "aquellas instituciones recreativo-culturales, especialmente pensadas para los niños y adolescentes, que tienen como primera misión desarrollar la personalidad del niño a través, principalmente, del juego y del juguete. Para ello posibilitan, favorecen y estimulan el juego infantil, ofreciendo a los niños tanto los elementos necesarios [...] como las orientaciones, ayudas y compañía que requieran para el juego."²²



J. Tello



J. Tello

Esta misma autora destaca diez objetivos fundamentales que debe cumplir esta institución:²⁴

- 1. Prestar a los niños aquellos juguetes que ellos mismos eligen en función de sus gustos y aptitudes.
- 2. Practicar el juego en grupo con compañeros de edades similares.
- 3. Incrementar la comunicación y mejorar las relaciones del niño con el adulto en general, y de los hijos con sus padres en particular.

to en general, y de los hijos con sus padres en particular.

- 4. Orientar a los padres en relación con la compra de los juguetes que convienen a sus hijos.
- 5. Proporcionar la clase de material lúdico adecuado a la tipología de los niños disminuidos, cualquiera que sea el grado de su enfermedad mental o defecto físico.

Dos imágenes de una ludoteca infantil, espacio popularizado por la U.N.E.S.C.O desde 1960 con el fin de desarrollar la personalidad del niño mediante el juego y el juguete.

- 6. Arreglar los juguetes que se han estropeado.
- 7. Idear y confeccionar juguetes sencillos.
- 8. Realizar actividades de animación infantil relacionadas principalmente con el juego y el juguete.
- 9. Comprobar los juguetes estudiando su bondad material y las reacciones de los niños ante ellos.
- 10. Facilitar esta información a los fabricantes de juguetes que la soliciten.

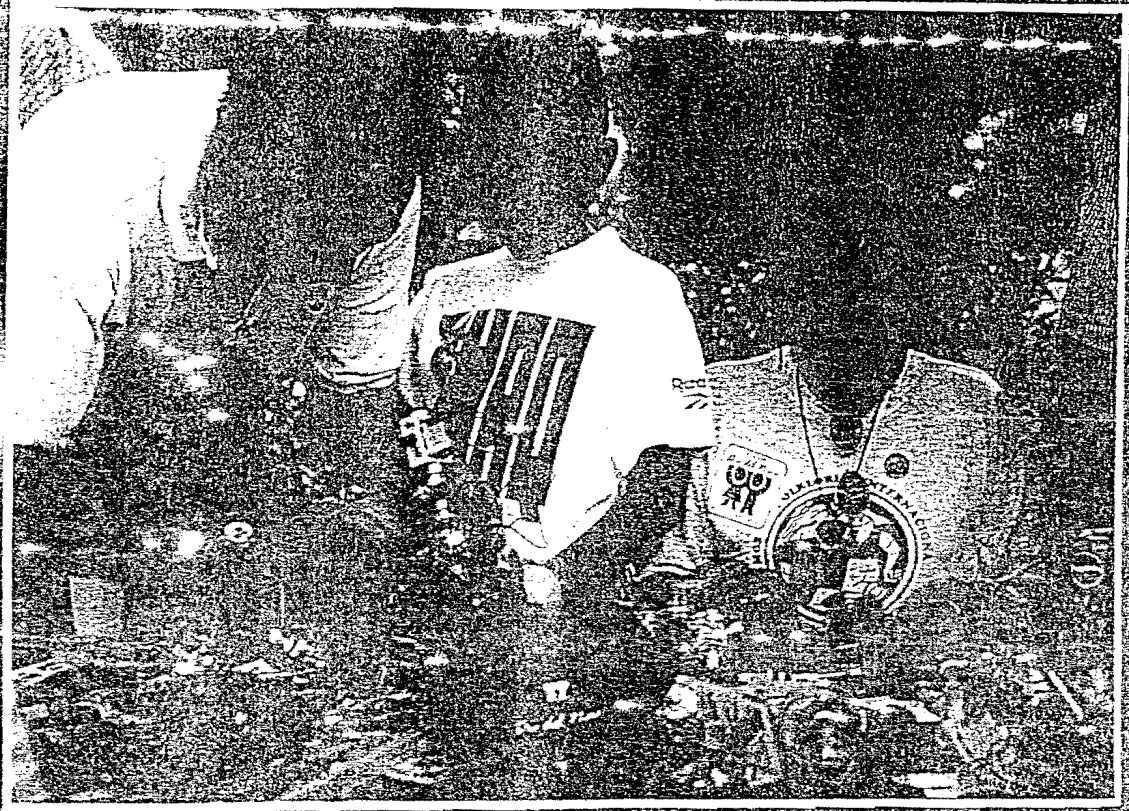
Igual que ocurre con los parques infantiles al aire libre, uno de los aspectos importantes de las ludotecas, en relación al servicio social que han de cumplir,²⁴ es el de su ubicación. La ludoteca es un tipo de equipamiento que, por las características de su uso, ha de tener un fácil y rápido acceso. Esto hace necesaria una distribución descentralizada de las mismas. Sin duda sería mucho más rentable una buena red de pequeñas y medianas ludotecas que llegue a los barrios y pueblos, en lugar de unos pocos macrocentros que impliquen largos desplazamientos.

Como lugares posibles para ubicar las ludotecas, M. de Borja indica los siguientes:²⁵ parques infantiles (de esta manera se concentraría en un mismo lugar la satisfacción de diversas necesidades lúdicas); las "mediotecas" o centros de recursos educativos que incluirían bibliotecas, discoteca, videoteca, materiales para la escuela, etc.; las actuales bibliotecas infantiles, si disponen de espacio suficiente; los clubs de tiempo libre u otros centros culturales, cívicos, deportivos, ciudadanos...; las escuelas, en las cuales la ludoteca podría estar al cuidado de las asociaciones de padres; los hospitales infantiles y centros de recuperación, donde la ludoteca tiene un carácter especializado para favorecer procesos terapéuticos; y las fábricas o centros laborales, en los que la ludoteca constituye un servicio social de la empresa para los hijos de los trabajadores. Una

modalidad más peculiar la constituyen las *ludotecas itinerantes*, capaces de llegar a lugares donde no es posible mantener infraestructuras lúdicas permanentes de este tipo.

[J. Tr.]

MARÍA LÓPEZ MATA LLANA
JESÚS VILLEGAS



ORGANIZACIÓN Y ANIMACIÓN DE BIBLIOTECAS

EDITORIAL CCS

*Primera edición: septiembre 1995.
Segunda edición: octubre 1996.
Tercera edición: septiembre 1999.*

© 1995. María López / Jesús Villegas

© 1995. EDITORIAL CCS, Alcalá 166 / 28026 MADRID

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Portada: José Luis Mena

Fotografía de portada: GOMBI

Fotos de interior: Miguel Ángel Villegas

ISBN: 84-7043-872-7

Depósito legal: M-35637-1999

Imprime: CLAMADES, S. L. (Madrid)

Capítulo tercero

ELEMENTOS DE UNA LUDOTECA

En el capítulo anterior hemos analizado las bases para organizar una ludoteca, sin embargo para entender dicha organización es necesario atender a los diferentes elementos que la componen y las características de idoneidad que deben cumplir. Los elementos principales son los espacios y los juguetes.

1. EL ESPACIO EN LA LUDOTECA

El término espacio de juego contempla muchas posibilidades, una bañera puede ser un lugar muy divertido donde jugar y también una casa deshabitada; sin embargo, en este caso nos centraremos en el acondicionamiento de los espacios de una ludoteca; decimos «espacios» (en plural) porque no sólo nos vamos a referir al local (espacio físico cerrado a adaptar, decorar, amueblar), o al espacio exterior (espacio físico al aire libre), sino que también trataremos los diferentes espacios de juego en el interior y el exterior de la ludoteca (su elección, distribución y adecuación). Aun así, el educador en el tiempo libre infantil no puede ni debe olvidar que cualquier espacio es interesante para desarrollar la actividad lúdica, contemplando una seguridad mínima para los participantes, lo cual forma parte de su función enriquecedora: proporcionar el máximo posible de contextos de juego, diversificando éste y aumentando la experiencia infantil. Por esto es muy importante considerar el espacio como un elemento básico para el desarrollo de la actividad lúdica; favorecer el juego implica prever el uso lúdico del espacio, un espacio que, desde la perspectiva de una ludoteca, ha de ser: apto, suficiente y estimulante (BORJA 1980, LÓPEZ GIL 1987).

1.1. El espacio interior

Consideramos el espacio de juego desde dos perspectivas: el espacio en sí (continente) y la disposición de los elementos que lo integran (el contenido), que en conjunto favorecen —o impiden— la variedad y calidad del juego infantil.

a) Condiciones del espacio

Un espacio interior dedicado al juego debería cumplir ciertas condiciones referidas a su tamaño, ubicación, instalaciones técnicas, decoración y mobiliario.

❖ *Tamaño*

El tamaño de la ludoteca tiene gran importancia. Ciertamente, espacios pequeños parecen dar lugar a un tipo de juego diferente que el que es posible desarrollar en extensiones amplias.

Estudios referidos a los efectos de la variación de los recursos físicos en el ambiente de juego (SMITH y CONNOLLY 1985), concluyen que en espacios amplios la actividad predominante se desarrolla en el plano horizontal (carreras, etc.), mientras que en espacios más reducidos la actividad predominante se desarrolla en el plano vertical (trepar, deslizarse, estar quieto, etc.). El mismo estudio concluye que un niño necesita un espacio mínimo de 2,3 metros cuadrados para desarrollar su juego satisfactoriamente (menos espacio aumentaba las conductas agresivas y disminuía las conductas sociales). BORJA (1980), por su parte, apunta que un local de tamaño medio dedicado al juego habría de contar con una medida de 150 m².

Por nuestra parte, no podemos determinar unas medidas absolutas para el tamaño de los locales de juego, sino que recomendamos observar el número de participantes que vayan a hacer uso del mismo a la vez o, por el contrario, visto el local con que se cuenta, determinar el número máximo de jugadores que puede albergar, atendiendo también a la edad de los usuarios, es decir, al tipo de juego que van a desarrollar y a su tamaño físico.

❖ *Ubicación de los locales*

El lugar donde se sitúan los locales de juego es otro punto importante. En primer lugar tendremos en cuenta la localización de las ludotecas que, al inscribirse en el ámbito de tiempo libre, pueden ser muy diferentes. A continuación presentamos algunas posibilidades, citadas por LIEPCHT (1978), BORJA (1980) y LOPEZ GIL (1987).

— Centro Cultural, Centro Cívico, Casa de la juventud, etc.

El local de juego formaría parte de la oferta recreativo-cultural del Centro. Esta ubicación permite la posibilidad de coordinar las actividades con otros programas del Centro, otros usuarios, etc. De entre sus funciones destacamos la de dinamización educativo-recreativo-cultural en el barrio o zona en que se encuentre.

— Mediatecas o centros culturales de nueva creación, que comprenderían ludoteca, biblioteca, discoteca y centro de recursos.

Puede resultar un recurso no sólo para los usuarios interesados, sino también para los profesores que deseen utilizar el sistema de préstamo de material para la realización de actividades en sus aulas y/o colegios, para grupos de tiempo libre, etc.

— Centros Educativos.

Ciertas escuelas, centros de educación de adultos, internados o guarderías podrían incluir una ludoteca como recurso en el centro, que podría depender de la propia escuela o directamente de las asociaciones de padres o de alumnos; así mismo, puede plantearse como oferta en el tiempo libre o para su uso por diferentes grupos durante el horario escolar. En ocasiones, el Centro podría proporcionar (ceder) el local, para su uso lúdico como oferta de tiempo libre abierta al barrio. Los

Centros escolares tienen la ventaja de contar casi siempre con un espacio al aire libre (patio de recreo) en el que completar las actividades interiores.

— Asociación o club de tiempo libre, cultural, etc.

Como lugares de esparcimiento y recreación en el tiempo libre, son idóneos para el emplazamiento de una ludoteca que, en este caso, podría suponer no sólo una oferta en el tiempo libre, sino también un lugar de encuentro, de participación, centro dinamizador de otras actividades.

— Polideportivo.

Como una oferta más del polideportivo, en y desde la ludoteca, la actividad lúdica y el deporte se complementan. En este tipo de espacio, cabe destacar la posible iniciación de los usuarios en diferentes deportes a través de juegos y actividades predeportivas.

— Centro de Educación Especial, asociación de personas minusválidas, etc.

Adecuando el espacio y los materiales a las necesidades específicas de los usuarios, en un centro especializado se orientaría el juego favoreciendo el desarrollo de los mismos y enriqueciendo su experiencia de ocio en grupo. Sin embargo, la situación ideal sería, sin duda, que las personas con deficiencias de cualquier tipo se integrasen y desarrollaran su juego en ludotecas, espacios para el juego, asociaciones o clubs de tiempo libre comunitarios.

— Hospital infantil o unidad pediátrica.

La experiencia del niño hospitalizado presenta algunos aspectos problemáticos (miedo, separación, dolor...) que se ven suavizados por el acceso al juego compartido y adecuado a sus posibilidades (tipo de enfermedad), apoyando su terapia y recuperación, así como su bienestar inmediato, integrando a los familiares, especialmente los padres, en su funcionamiento diario.

— Internado, centro de acogida de menores, etc.

La necesidad de juego, encuentro con el adulto y espacios adecuados se ve acentuada en niños privados de un ambiente familiar normalizado. Estos centros deberían contar con salas de juego y/o ludotecas que permitan el desarrollo y recreación infantil. Independientemente de la existencia necesaria de este espacio de juego, creemos que los niños en esta situación deberían acudir con normalidad a las ludotecas de barrio, asociaciones de tiempo libre de la zona, etc.

— Centro penitenciario de mujeres.

Las condiciones de estos centros, donde los niños viven con sus madres durante los primeros años de vida, justifica la creación de espacios de juego apropiados, dotados de material adecuado a su edad y atendidos por personal especializado. Últimamente se ha creado alguna ludoteca infantil en centros penitenciarios masculinos para su uso durante los encuentros «bis a bis» de los padres.

— Fábricas de juguetes.

Con las características propias de una ludoteca, uno de los principales objetivos de estos espacios sería la investigación y experimentación de nuevos juguetes y materiales, el estudio del nivel de aceptación de los mismos, la adaptación a las edades de los potenciales jugadores, su solidez, etc.

Como podemos observar, la diferente ubicación de los locales conlleva atender a determinadas características específicas según su filiación, la tipología de los usuarios, su inserción en la comunidad, etc. Por nuestra parte, la descripción que realizamos de ludotecas se refiere a las habituales de tiempo libre, localizadas en centros culturales, asociaciones o similares.

Ya centrados en estas últimas, hay un segundo aspecto importante en lo que se refiere a la ubicación de los locales de juego: su situación concreta dentro de un edificio. Hemos de tener en cuenta para ello a la población destinataria, el tipo de actividad a realizar (juegos), así como el horario de uso (extraescolar/tiempo libre); estos tres aspectos nos indican algunos detalles que no podemos olvidar: un nivel alto de ruido, carreras, niños que entran y salen constantemente (en las infantiles e integrales), y tiempos de juego simultáneos a otras actividades del centro. Por todo ello, creemos que un local de juego debe estar situado en una planta baja, evitando escaleras de uso común, habitaciones de uso habitual en la planta inferior, etc.: en definitiva, evitando molestias a otras personas. En segundo lugar, sería recomendable que tuviera entrada directa desde el exterior del edificio, especialmente cuando se trate de instalaciones públicas (Centros Culturales o Cívicos); esto permite evitar los distribuidores, favorece el acceso y la posibilidad de salir directamente para la realización de juegos y actividades al aire libre. Sin embargo, también existe la opinión de que el acceso a la ludoteca atravesando el centro favorece la convivencia con otros grupos y la integración posterior en otras actividades del mismo.

❖ *Instalaciones técnicas*

BORJA (1980) indica que en una ludoteca tienen gran importancia la iluminación, la ventilación y la calefacción, dada su influencia sobre la calidad ambiental.

- Iluminación.

Consideramos ideal para todo espacio de juego una iluminación natural, grandes ventanales que durante las horas de luz hagan innecesaria la iluminación artificial, protegidos por visillos o estores ligeros. Como complemento, o en su defecto, la luz artificial debe ser potente en las zonas de juego, evitando los colores dañinos para la vista y, específicamente intensa (focos) en las zonas destinadas a lectura, construcción y puzzles, actividades que requieren mayor atención ocular.

- Ventilación y calefacción.

En segundo lugar todo espacio de juego debe tener un buen sistema de ventilación, tanto para evitar los ambientes enrarecidos, como para la mejor conservación de los juguetes y materiales. En invierno, un sistema de calefacción adecuado permitirá el mantenimiento de un ambiente acogedor y evitará las humedades, cañinas para usuarios y juguetes.

- El suelo.

Finalmente, también es importante el tipo de suelo que cubre el local de juego, donde se va a correr, saltar, pintar, etc., considerando que el ideal es un suelo de material plastificado, por cumplir las características de calidez (se puede jugar sentado en él, evitando las moquetas, que acumulan mucha suciedad), resistencia (a las carreras, pinturas, punzones...) y fácil limpieza y desinfección.

❖ *Decoración y mobiliario*

En cuanto a la decoración y el mobiliario, debe ser ante todo alegre y funcional. Alegre por lo lúdico de las actividades a realizar, atractivo para los jugadores, estimulante. Funcional en cuanto a cómodo, resistente, de fácil limpieza y traslado.

La decoración y el mobiliario deberán adaptarse a la edad de los usuarios destinatarios y a las necesidades propias del tipo de juguetes y materiales con que se cuente. sin embargo, podemos señalar ciertas características generales a tener en cuenta: colores y mobiliario básico.

— Colores.

Los colores y materiales cálidos parecen los más adecuados, acompañados de los elementos decorativos que decidan los propios usuarios.

— Mobiliario básico.

Por otra parte, recomendamos como mobiliario básico: perchas para los abrigos y carteras, mesas y sillas de dimensiones adaptadas, estanterías sólidas y de fácil acceso para la exposición de juguetes, una mesa grande de taller, un lavabo o pila donde limpiar pinceles o tomar agua para trabajar el barro, una mesa o armario para el educador (con espacio para ficheros, etc.), y armarios para almacén de juguetes y otros materiales. Además, consideramos interesante contar con un espejo grande, imprescindible si acuden niños menores de 7-8 años e interesante para los juegos dramáticos y de expresión corporal.

b) Distribución de los espacios de juego

Por otra parte, proponemos una distribución coherente de los espacios de juego dentro de cada local o, en su defecto, de los materiales disponibles. Ciertamente, la diferenciación de espacios no es necesaria en la sala de juego, aunque sí recomendable para asegurar la realización de una diversidad de juegos por diferentes niños, en un ambiente tranquilo y sin interferencias. Hemos podido observar, visitando diversos locales de juego y ludotecas en Madrid, Euskadi y Barcelona que en aquellos donde no existía diferenciación de espacios para jugar, o ésta era inadecuada el ambiente era desapacible, con un nivel de ruido muy superior al de otros locales, con continuas interferencias de unos jugadores en la actividad de otros y, por tanto, más conflictos.

Diferenciar espacios de juego no implica situar barreras físicas disuasorias, así como distribuirlos no significa crear muchos (en ocasiones hemos encontrado tan sólo dos grandes espacios, uno para el movimiento y otro para actividades sedentarias, resultando suficiente para un ambiente de juego armónico). Desde esta perspectiva, consideramos imprescindible que la distribución de los espacios de juego se atenga a las siguientes características: flexibilidad, diferenciación de espacios y ambientes, y selección coherente de los espacios de juego.

❖ *Flexibilidad*

Consideramos imprescindible la característica de flexibilidad, es decir, que los elementos que constituyen los espacios de juego no tengan una disposición estáti-

ca, de forma que el área ocupada por los mismos pueda agrandarse o reducirse en caso de necesidad, introducir nuevos espacios de juego o hacer desaparecer otros, etc., siempre atendiendo a las necesidades de los jugadores. Además, hay que tener en cuenta que la mayoría de las ludotecas asumen diferentes grupos con intereses diversos; la disposición de los espacios y los materiales debe permitir que cada nuevo grupo pueda apropiarse del espacio y convertirlo en marco de sus juegos.

✧ *Creación de ambientes diferentes*

La diferenciación de espacios no implica una división física y, menos aún, permanente, sino más bien una distribución adecuada del mobiliario, cambios de colores y materiales de suelo, que identifiquen las distintas zonas destinadas a actividades específicas.

En este sentido es muy importante la creación de ambientes, con el objeto de mantener un clima de respeto y convivencia en el juego, lo que supone: la organización del espacio, la organización de materiales y la organización para objetivos especiales, entre otros.

La organización de espacios implica ya la distribución de los materiales por zonas de juego: debe haber el material necesario (demasiado aturde y despista, poco limita la actividad y es motivo de disputas), ha de ser asequible, presentarse de forma ordenada y ser fácilmente identificable. Por otra parte, cada espacio va a responder a unos objetivos especiales. Así, convendrá que en su distribución tengamos en cuenta el tipo de actividad que en cada uno de ellos se va a desarrollar. Esto supone agrupar o situar cerca aquellos espacios que requieran de más tranquilidad para el desarrollo de sus juegos, frente a los que implican más actividad y movimiento. Igualmente, consideraremos los necesitados de más y/o mejor luz por el grado de concentración visual que impliquen, los más susceptibles de estar cerca de la puerta o los aseos (donde cause menos molestias el paso constante), etc. Todo ello en favor de la creación de un ambiente lo más agradable posible, donde cada individuo y/o grupo encuentre su lugar y se sienta satisfecho desarrollando sus actividades lúdicas.

✧ *Selección de los espacios de juego*

Las características de flexibilidad, diferenciación y creación de ambientes sólo tienen sentido ante una selección coherente y adecuada de los espacios de juego a definir. Parece que lo más adecuado es partir de una propuesta de espacios por parte del educador, de acuerdo con su conocimiento de los usuarios potenciales del espacio, pero dando lugar a que en el transcurso de las sesiones de juego ellos mismos redistribuyan el espacio, aporten materiales, decoren, etc., adecuándolo a sus gustos e intereses. Las posibilidades de espacios son múltiples, sin embargo, de forma general, atendiendo a los intereses lúdicos predominantes para cada grupo, proponemos los siguientes para distintos tipos de ludoteca.

■ Ludoteca de primera infancia (0-6)

Para estas ludotecas, donde los niños acuden en compañía de un adulto, recomendamos los siguientes espacios:

El MOVIMIENTO y la PSICOMOTRICIDAD	Debe ser amplio, con material polivalente y poco estructurado (pelotas, aros, telas, basura limpia, etc.), así como estar dotado de módulos de goma-espuma forrados y/o colchonetas que permitan la experimentación cinestésica.
Los juegos de IMITACIÓN A LA VIDA o simbólicos	En este caso, los objetos deben centrarse en el mundo más cercano: la casa, el mercado, la escuela, el médico, los medios de transporte... contando con muñecos/as y disfraces (mejor si son ropas viejas, zapatos y sombreros que hayan pertenecido a adultos).
CONSTRUCCIONES, ENCAJES y PUZZLES	Deben ser sencillos, adecuados a la capacidad de los niños/as.
Un TALLER	Con mesas y un espacio en el suelo; debe centrarse en el dibujo y la expresión plástica, con materiales asequibles.

■ Ludotecas infantiles (6-12)

Para estas ludotecas, las más comunes en nuestro país, recomendamos espacios para los siguientes tipos de juego.

JUEGOS DE MOVIMIENTO	En el interior de la ludoteca estos juegos se ven muy limitados por el espacio y el necesario respeto a los otros jugadores. Sin embargo, es importante dejar un espacio libre de objetos y mobiliario que permita la reunión del grupo en un corro, la deambulación con zancos, los juegos de puntería (aros, bolos, etc.), los juegos con medios de transporte (coches, camiones, trenes...), o el desarrollo de juegos de movimiento que requieran poco espacio como «las 4 esquinas» o «el escondite inglés».
JUEGO SIMBÓLICO y DRAMÁTICO	Este espacio, esencial para los niños menores de 6 años aprox., cuyo interés lúdico predominante son los juegos simbólicos o de ficción, se convierte en un espacio para los juegos de expresión dramática de los mayores. En el primer caso, habrá de contar con los materiales y/o la ambientación propia de todas o varias de las siguientes propuestas, a seleccionar en virtud de las características de los usuarios: una casita, algún tipo de tienda, una farmacia y/o un hospital, una escuela (todos ellos para la representación de la vida diaria); una sastrería y/o un teatro, así como una peluquería-esthéticienne (disfraces, maquillajes), etc.

	Estos espacios pueden ser flexibles (si el local no es suficiente) y cambiar su contenido cada cierto período de tiempo, en virtud de los intereses infantiles. En el segundo caso, el juego dramático, bastará con una dotación adecuada de disfraces, maquillaje y espejos, así como liberar el espacio suficiente para el desarrollo de la actividad.
CONSTRUCCIÓN y PUZZLES	Esta zona ha de ser tranquila y estar bien iluminada, permitiendo la concentración. Ha de contar con material grande (bloques, ladrillos de madera, etc.) para los más pequeños y juegos de piezas progresivamente más diminutas que permitan una evolución en la complicación de las producciones. En ocasiones, las construcciones van a servir como escenario de juegos simbólicos protagonizados por muñecos o por los propios niños, por lo que conviene ser flexibles respecto a los límites de los espacios de juego.
JUEGOS DE MESA	Es necesario prever también un espacio para la realización de juegos de sociedad. Esta zona, dotada con mesas y sillas adecuadas, ha de ser un lugar de encuentro de pequeños grupos, donde puedan desarrollarse juegos de ingenio, estrategia, conocimientos y habilidad, siempre reglados.
TALLER	Es importante que en todo local dedicado al juego exista un espacio para taller, cuyo objetivo principal sea la construcción creativa y la reparación de juguetes a través de diversas técnicas (maquetería, modelado, pintura, costura, etc.). En ocasiones, y según los intereses infantiles, se puede transformar en un taller de escenografía (para una representación o para una experiencia globalizada), de creación de instrumentos musicales, de disfraces, de pintura, etc.

Además de los espacios mencionados, se podría incluir un rincón dedicado a **biblioteca recreativa** con libros y cómics, cuyos objetivos se centrarían en la iniciación en la lectura, la oferta de nuevos temas para los juegos o, simplemente, la posibilidad de un momento de reposo leyendo u observando las ilustraciones.

Este espacio para la lectura se puede enriquecer con la música, dando la oportunidad a los usuarios de elegir una música de fondo para sus juegos o, en el mejor de los casos, escuchar con auriculares lo que cada uno prefiera.

La flexibilidad del espacio y el mobiliario permite que se pueda dedicar un lugar para **reuniones assemblearias** con cada grupo de participantes y/o para la realiza-

ción de juegos de gran grupo, propuestos por el animador o elegidos por los propios niños.

■ Ludotecas juveniles

Una ludoteca dedicada a adolescentes y/o jóvenes implica la ampliación del concepto y la inclusión de otros espacios correspondientes a los intereses de los usuarios. En este caso, si bien se parte del juego como centro de la actividad, cobra una importancia especial el encuentro con los otros, los hobbies y otras propuestas de tiempo libre que partan de los propios participantes. De hecho, la programación debería hacerse en asamblea, transformándose el papel del educador en el de coordinador, animador y gestor principalmente. Desde esta perspectiva, sería interesante que contara con los siguientes espacios.

EI ENCUENTRO DEL GRUPO	La conservación distendida, los chistes, los planes (una salida al cine, una acampada, un día de piscina, un torneo de fútbol...) y, cómo no, las fiestas.
Los JUEGOS DE MESA	Especialmente los de estrategia y habilidad, puede que también los de cartas o los de rol. Juegos, en general, de gran duración, que permiten la celebración de torneos.
CONSTRUCCIONES y MAQUETAS	Más complicadas, realizadas de forma individual o grupal, suelen causar gran interés.
EI TALLER	Donde es interesante potenciar una vertiente de invención, elaboración y construcción de juegos y juguetes para el uso de la ludoteca.
PRENSA, LIBROS, CÓMIC, MÚSICA	

Opcionalmente, pueden formar parte de la ludoteca un espacio para el teatro o la expresión dramática, donde el interés se centraría en el montaje y realización de obras de teatro o de animación de calle.

En algunos casos, el espacio de movimiento de los pequeños puede ser sustituido aquí por algunos juegos como el ping-pong y/o el fútbolín.

El ordenador también puede tener un papel en este tipo de ludoteca, siempre que los juegos que contenga cumplan algunos requisitos:

- Para dos o más jugadores, de uso limitado (un tiempo preestablecido).
- De contenido no-alienante (evitando racismo o sexismo, por ejemplo).
- Dando posibilidad al intercambio entre los jugadores (trucos, juegos, etc.).

Ciertamente, son muy pocas las ludotecas que dedican un espacio a los videojuegos o juegos de ordenador. Las argumentaciones que justifican esta actitud se refieren, por una parte, a que el material es caro; por otra, a que este tipo de juegos

parecen más asequibles en las casas, siendo su uso generalmente individual. En consecuencia, su introducción en la ludoteca no permitiría una oferta alternativa a la problemática actual del juego.

Por nuestra parte, creemos que las nuevas tecnologías conviven ya con nosotros; desde una perspectiva educativa también deben ofrecerse recursos para su buen uso. Algún día este tipo de juegos deberán formar parte de la ludoteca con normalidad, como tantos otros, ayudando entre otras cosas a su desmitificación. De cualquier forma, optamos por su exclusión de las ludotecas infantiles y su presencia en las juveniles y en las integrales.

Finalmente, cabría la posibilidad de crear espacios de contenido monográfico a petición y según los intereses de los usuarios, ya de forma permanente, ya temporalmente. Se trataría de los hobbies de los usuarios: coleccionismo, cine, naturaleza, etc.

1.2. Espacios exteriores de juego

Como ya hemos indicado con anterioridad, sería recomendable que toda ludoteca contara con un espacio exterior, propio o asequible, para la realización de juegos al aire libre (especialmente juegos de movimiento), contacto con la naturaleza, actividades deportivas, etc.

* Elementos

Un espacio al aire libre estimulante para el juego habría de contener los siguientes elementos.

— Paisajes y elementos naturales diferenciados, que susciten actividades diversas (correr, esconderse, trepar, explorar, modelar) e inviten a la exploración, desarrollando la curiosidad y la creatividad.

— Complementados con materiales que, sin romper con el medio, ofrezcan nuevas posibilidades de juego: arena, elementos y objetos no fijados a la tierra, agua, plantas, pendientes, terraplenes, diferentes tipos de superficie (tierra, hormigón, asfalto, etc.), elementos del paisaje (estatuas, pérgolas, etc.), el mobiliario (bancos, mesas, papeleras, etc.), los equipamientos de juego (columnas, toboganes, etc.) y otros elementos (pistas, muros, áreas deportivas, graffiti, etc.).

— Que cuenten con una distribución de espacios que permita acceder a diferentes tipos de juego. Aunque, si se cumplen las dos condiciones anteriores, sin duda se cuenta con diversidad de espacios que invitan a juegos diferentes.

* Condiciones mínimas

La realidad, sin embargo, no suele ofrecer tantas oportunidades, principalmente a causa de la necesidad de adaptar locales no diseñados «a priori» para tal fin. Las ludotecas suelen contar, en general y según las instalaciones en las que estén situadas, con una plazoleta adyacente, un patio o, en su defecto, con algún parque o zona verde cercanos. Como vemos, las posibilidades se ven muy limitadas. Sin em-

bargo, dentro de estos términos, sí podemos señalar algunos aspectos a considerar para el uso y selección de dichos espacios, tales como:

- Seguridad en las vías de acceso y en el interior del propio espacio.
- Variedad de posibilidades, es decir, que permita la realización de actividades sedentarias (juegos con tierra) y activas (carreras).
- Recursos de juego adecuados dentro de la plaza, juegos fijos y móviles (cojinitos, recintos de arena, agua...) y una jardinería adecuada a la funcionalidad del juego. Además, en muchos parques y patios de juego pueden encontrarse materiales inusuales formando parte del equipamiento para el juego, como neumáticos, muelles, sogas, etc., muy interesantes y de fácil adquisición.

❖ *Juegos al aire libre*

En los espacios al aire libre se pueden ofrecer, además o en lugar de todo lo mencionado anteriormente, posibilidades de juego muy interesantes:

- Juegos de habilidad y puntería: rana, aros, petanca, etc.
- Juegos tradicionales de tierra (truque, canicas, etc.) y con otros materiales (cuerda, goma).
- Técnicas de acampada, ampliadas con actividades de educación ambiental.
- Juegos de aire: cometas, hélices, etc.
- Juegos de agua: carreras de barcos, etc.
- Juegos predeportivos.
- Otros.

Sin duda, el aprovechamiento del espacio exterior o al aire libre por parte de la ludoteca depende en gran medida de la imaginación y los recursos de los educadores responsables.

1.3. Otros recursos espaciales

Por último, cabe recordar que uno de los aspectos que conforman la función de enriquecimiento de los educadores es el de proporcionar experiencias de juego diversificadas, también en diferentes espacios. Por esto, la ludoteca debe abrir sus puertas y buscar otros escenarios de juego.

Algunos están creados para tal fin: parque de atracciones o recintos feriales, parque acuático, polideportivo, la calle en días de fiesta (carnaval, Navidad, día del niño, etc.), zona infantil de un parque municipal, otras ludotecas...

Otros, ajenos al juego, pueden ser utilizados para el desarrollo del mismo, siempre que se guarde el debido respeto por las otras personas con las que se convive en el mismo: el barrio (por ejemplo con un juego de pistas), el campo (juegos de educación ambiental), un pueblo (ginkana para conocerlo), la piscina municipal, etc.

Finalmente, esta apertura de la ludoteca a otros espacios puede traducirse en el uso de un salón de actos para cierta actividad, la celebración de un torneo de juegos predeportivos en el patio de un colegio, la estancia en una granja-escuela, o la participación en todo tipo de actividades y festejos comunitarios (desde una ruta ci-

cloturista organizada por el Ayuntamiento hasta la participación con una carroza en la Cabalgata de Reyes), entre otras posibilidades.

2. LOS JUGUETES Y OTROS MATERIALES DE JUEGO

Otra de las condiciones para el desarrollo de la actividad lúdica lo constituyen los materiales de juego.

2.1. Concepto de juguete

Juguete es un término popular que utilizamos en innumerables ocasiones, casi siempre refiriéndonos al objeto con el cual el niño desarrolla su actividad y que se vende en las llamadas jugueterías, por tanto comercializado. Sin embargo, olvidamos aquellos que el mismo jugador se construye o tantos otros que, sencillamente, utiliza para jugar sin ser éste su fin principal (cajas, cacerolas, ramas, etc.). Estos son también juguetes en cuanto objetos de juego; desde esta perspectiva creemos que sólo es posible entender el juguete rompiendo su significado comercial y abordándolo desde las significaciones de que el propio jugador le dota, como un medio. Así, el juego va a ser siempre el motor para el uso del juguete y no al contrario. Es decir, consideramos que los juguetes son materiales auxiliares, valiosísimos pero no imprescindibles, que potencian el juego y a veces lo determinan, pero nunca lo sustituyen. Los juguetes son útiles en la medida en que apoyan el desarrollo infantil y responden a las necesidades e intereses de los jugadores como objeto del juego, y no por sí mismos.

Desde esta perspectiva consideramos que pueden ser materiales de juego:

Juguetes específicos	Construidos, artesanal o industrialmente, por el hombre para tal fin.
Objetos de la vida cotidiana	Menaje, alimentos, ropa, elementos de aseo, etc.
Objetos no determinantes	Telas, piedras, agua, etc.
Los ejemplos que ofrecen temas de juego	Ver la vida, ver jugar, mirar o leer cuentos, ver la televisión, experiencias infantiles, etc.
Las construcciones y creaciones infantiles usadas para jugar	Imitaciones de juguetes específicos, edificaciones, inventos, disfraces, ambientaciones, etc.

2.2. Criterios para la selección de juguetes

Ahora bien, ¿cómo seleccionar los juguetes que han de formar parte del fondo lúdico de una ludoteca? Si partimos de que el uso de un juguete sólo tiene sentido en la medida en que responde a las necesidades del jugador, la selección y recomendación de los mismos debe responder al mismo criterio. Por tanto, un buen juguete lo será para cada uno siempre que agudice su inteligencia, responda a sus intereses o le cree otros nuevos, le permita transformaciones, lo lleve a inventar y descubrir y, en definitiva, le despierte las ganas de jugar.

Pero, ¿cómo seleccionar de antemano dichos materiales?

a) Tamaño del fondo lúdico

El primer aspecto a tratar es el tamaño del fondo lúdico, que debiera tender a ser lo más amplio y diverso posible, superando la cantidad de juguetes que los usuarios puedan conocer o poseer, para que de hecho conozcan más. Ahora bien, la mayor cantidad de juguetes no implica que, necesariamente, todo el material deba estar disponible para su uso de forma simultánea.

Los educadores deberán decidir en cada caso la conveniencia o no de esta cuestión, ya que según estudios acerca de los efectos de la variación de recursos materiales en el juego (SMITH y CONNOLLY 1985), parece que la mayor cantidad de material disponible provoca más dispersión en el juego y la considerable disminución del número de grupos amplios; sin embargo el juego social tiende a permanecer, dándose menos conductas competitivas.

Por otra parte, en ocasiones los recursos económicos son escasos y es necesario seleccionar un pequeño fondo lúdico evitando a toda costa equivocarse. En este sentido, las observaciones realizadas en diferentes ludotecas nos permiten recomendar, dependiendo de los recursos económicos disponibles considerados de menos a más, la selección de:

1.º Juguetes para jugar en gran grupo, material de plástico y de desecho para talleres, juguetes sencillos y polivalentes.

2.º Además de lo anterior, juguetes para jugar en pequeños grupos.

3.º Todo tipo de juguetes, incluidos los de juego individual y en algunos casos juguetes sofisticados.

Esta propuesta para la adquisición de materiales se basa en un criterio socializador que nos parece el más adecuado cuando nos situamos en una institución de tiempo libre cuya función educativa está centrada en el grupo.

b) Criterios para la inclusión y la exclusión de juguetes

En segundo término, cabe plantear algunos criterios para la inclusión o exclusión de determinados juguetes en el fondo lúdico de una ludoteca.

✧ *Criterios de inclusión*

Como criterios de inclusión consideramos, con BORJA (1980) y LIBRECHT (1987), los siguientes: pedagógico, recreativo, solidez y práctico.

❑ *Criterio creativo o pedagógico*

Se considera que un juguete es pedagógico cuando potencia la imaginación y está adecuado al nivel madurativo del jugador.

Como aclaración previa creemos necesario diferenciar el sentido pedagógico del juguete frente a los tan manejados de *juguete didáctico y/o juguete educativo*: los juguetes didácticos son aquellos utilizados como instrumentos de enseñanza, siendo creados y orientados hacia un objetivo concreto de aprendizaje (enseñan a sumar, leer, etc.). En otro sentido, se considera juguete educativo aquel que, acomodándose al proceso evolutivo, favorece el desarrollo y perfeccionamiento de diversas facultades tales como la memoria, la atención, etc. Los juguetes que responden a esta terminología, didácticos y educativos, podrán ser pedagógicos o no, según sus características particulares y el uso de que sean objeto.

En realidad, pueden considerarse pedagógicos todos los juguetes, siempre que no sean peligrosos (ver criterios de exclusión) y estén adecuados al nivel madurativo del jugador, sus posibilidades y necesidades. Más específicamente, un juguete debe reunir las siguientes cualidades pedagógicas básicas: que sea significativo (capacidad de dar sentido al juego), accesible, adecuado a los jugadores, que dé lugar a transformaciones, sea polivalente (con posibilidad de muchos usos y diferentes significaciones) y favorecedor de la creatividad. Son especialmente interesantes aquellos juguetes que necesitan de varios jugadores (sobre los de uso individual), aquellos que implican cooperación y los que, desde una perspectiva de educación para la igualdad, no potencian diferencias (entendiendo que este aspecto tiene que ver principalmente con la forma de usar los juguetes, así como con el enfoque que de dicho uso hacen los educadores).

❑ *Criterio recreativo*

Este criterio se basa, principalmente, en que un juguete no puede ser aburrido. Un juguete que aburre deja de serlo en cuanto que no es objeto mediador de juego (recordamos que, por propia definición, todo juego propiamente tal debe ser placentero). Además, un juguete que divierte propicia pequeñas sensaciones de éxtasis, proporcionando una satisfacción que es la base de la confianza y el equilibrio personal.

❑ *Criterio de solidez*

Un juguete que va a ser utilizado por muchas y diferentes personas ha de ser resistente y duradero. Estas cualidades hacen referencia tanto al contenido (piezas y elementos) como al embalaje del mismo. Además, consideramos que un juguete ha de ser especialmente sólido cuando sea sometido a un proceso de limpieza, sin perder por ello sus características formales (estructura, color, etc.). Un juguete sólido es, además, un juguete económico, puesto que no necesitará ser sustituido ni reparado en un largo período de tiempo.

❑ *Criterio práctico*

Para su mejor uso, los juguetes seleccionados deben ser fáciles de ordenar, controlar y mantener. Las autoras proponen descartar aquellos que sólo pueden usarse una vez, excepto que se consideren necesarios para el mejor desarrollo del juego o un complemento interesante para alguna actividad en concreto. Igualmente,

señalan como poco prácticos los juguetes que exigen reemplazar a menudo parte de su material (pilas, pinturas, etc.).

❖ **Criterios de exclusión**

Por otra parte, cabe tener en cuenta algunos aspectos determinantes para la exclusión de juguetes para una ludoteca, especialmente aquellos que suponen un peligro para los usuarios.

• **La legislación**

Para ello nos remitimos a la normativa vigente al respecto en este momento, propuesta por el Consejo de las Comunidades Europeas (Diario Oficial de las Comunidades Europeas del 16 de julio de 1988), con carácter de recomendación para la legislación sobre la seguridad de los juguetes en los países miembros.

Resumiendo dicho documento en los artículos referentes al tema que nos ocupa, criterios de exclusión para la selección de juguetes, cabe destacar:

1.º La legislación se refiere, y así lo especifica, a los juguetes manufacturados, creados para tal fin y destinados a una población infantil hasta los 14 años.

2.º Desde la perspectiva de este límite previo, no considera juguetes:

1. Adornos de Navidad.
2. Modelos reducidos, contruidos detalladamente a escala para coleccionistas adultos.
3. Equipos de uso colectivo en terrenos de juego.
4. Equipos deportivos.
5. Equipos náuticos destinados a aguas profundas.
6. Muñecas folclóricas o decorativas y otros artículos similares para coleccionistas adultos.
7. Juguetes «profesionales» instalados en lugares públicos.
8. Rompecabezas de más de 500 piezas, con o sin modelo, destinados a especialistas.
9. Armas de aire comprimido.
10. Fuegos artificiales.
11. Hondas y tirachinas.
12. Productos alimentados por una tensión nominal superior a 25 voltios.
13. Productos que contengan elementos calóricos cuyo uso exija la vigilancia de un adulto.
14. Vehículos con motores de combustión.
15. Máquinas de vapor de juguete.
16. Bicicletas destinadas a hacer deporte o circular por la vía pública.
17. Juegos de vídeo que necesiten más de 24 voltios.
18. Chupetes de puericultura.
19. Imitaciones fieles de armas de fuego reales.
20. Joyas de fantasía destinadas a los niños.

Es decir, sin descartar su posible uso por parte de la población infantil, la legislación no contempla como juguetes determinados objetos considerados peligrosos, de carácter deportivo o propios de los adultos.

3.º Por otra parte, la normativa recoge las exigencias esenciales de seguridad que deben cumplir los productos considerados juguetes. Estas se refieren a las propiedades físicas y mecánicas de los juguetes, la inflamabilidad, las propiedades químicas, propiedades eléctricas, higiene y radioactividad.

4.º Finalmente, el documento indica las advertencias que deben aparecer en los juguetes o sus embalajes acerca de las precauciones de empleo de los mismos. Concretamente se refiere a los juguetes no destinados a niños menores de 36 meses; los toboganes, columpios y mecanismos similares montados sobre soportes; los juguetes funcionales (modelos a escala reducida con las mismas funciones que los destinados a adultos); los juguetes químicos o con sustancias peligrosas; los patinetes y patines; y los juguetes náuticos.

Los aspectos que hemos señalado quedan complementados en el documento citado por toda una normativa acerca de la forma de cumplimiento de la misma por parte de los fabricantes, su control, inspección y el tipo de sanciones en caso de infracción.

- *El sentido común*

En este mismo sentido, pero de forma más concreta, podemos señalar algunas características de ciertos juguetes que los excluirían de entre los posibles seleccionados para una ludoteca: desprenden colores, están rellenos de material peligroso (astillas, alambres, clavos, etc.), son inflamables, llevan alambres que pueden salirse, el acabado es astilloso, están compuestos de plástico duro y hueco que al romperse resulta peligroso.

Las características mencionadas hasta este punto, cuyo incumplimiento en la fabricación de un juguete supondría su exclusión de la lista de compra de la ludoteca, responden principalmente, como podemos observar, a unos criterios de protección de la persona física del jugador. A esto debemos añadir la necesidad de que en el juguete o su caja aparezca el nombre y dirección del fabricante por si fuera necesario realizar alguna reclamación.

Por otra parte, nos planteamos la conveniencia o no de los juguetes que podríamos llamar *de bagatela* (anillos de plástico, autos, imágenes para tatuajes, pistolas de agua, etc.). Ciertamente, la mayoría de estos juguetes no cumplen las normas de seguridad mínimas exigidas y, como tales, quedarían descartados para su uso en las instituciones de tiempo libre. Sin embargo, creemos que hay otros (canicas, peonzas, cromos, tabas, etc.) tan interesantes por su sencillez y posibilidades de juego, alternativas a la sofisticación de los juguetes de comercialización especializada, como por formar parte esencial de nuestra cultura popular.

Finalmente existe un criterio para la selección de los juguetes, básico a nuestro entender: que los juguetes respondan a los intereses lúdicos de los jugadores sea cual fuere su edad, es decir, a sus gustos. Conocerlos y adecuarse a ellos permite seleccionar el tipo de juguete en sí —a menudo cuando la ludoteca ya está en marcha—, para en su variedad aplicar el resto de los criterios propuestos de inclusión y exclusión.

... criterios de exclusión, menos científico, en este caso, cada educador debe elegir en virtud de diferentes factores. Cada uno no coincidiendo en muchos casos.

Podrían ser: juguetes que no diviertan a los niños, aquellos tan elaborados o sofisticados que *el juguete lo hace todo*, los que fomentan la violencia, la crueldad, que estimulen la violencia, la crueldad.

... de a comprar los juguetes que van a comprar. Se le da a cada uno una lista de preguntas que se hiciera una lista de preguntas para ellos mismos. que podría ser:

... participantes? (Elaboración de una lista de preguntas que se hiciera en la psicología evolutiva o hacer una lista de preguntas para ellos mismos.)
... ¿cómo, seleccionar los juguetes en virtud de los criterios de exclusión?
... ¿qué significaciones, favoreciendo un tipo de juego, aparte de su función? ¿puede crecer con el niño/a?
... ¿cómo mantener el interés durante todo el período de juego?
... ¿cómo será fácil su tratamiento para una mejor conservación?
... ¿cómo control, mantenimiento? Las instrucciones de piezas al uso del juego?
... ¿cómo su uso indiscriminado por diferentes edades? ¿Están claros los datos del fabricante?
... Elaborar lista de referencia: cooperación, competencia, etc.

2.3. Criterios de clasificación

En cada ocasión en que hemos nombrado el material de juego a lo largo de este trabajo, hemos hecho referencia a su necesaria organización para facilitar su análisis, acceso y uso del mismo. En el apartado referido a fichas y registros, ya señalamos la necesidad de una clasificación. Cuando tratamos la organización de espacios hicimos referencia a la distribución y organización del material en uno de ellos. Sin embargo, hay que reconocer que la adopción de una clasificación de juguetes útil y completa no es tarea fácil. Existen clasificaciones centradas en el juguete, otras basadas en el tipo de juego que propician los juguetes, y un tercer grupo que se apoya en el desarrollo infantil.

a) Adoptar un sistema de clasificación útil

Hemos estudiado diversos modelos de clasificación, así como comprobado cuáles se ponían en práctica en diversas ludotecas de nuestra geografía, llegando a la conclusión de que para una ludoteca lo más práctico es contar con dos sistemas:

- Dirigido a los usuarios, con el objetivo de facilitarles la localización y acceso de los juguetes, clasificándolos y organizándolos consecuentemente en el espacio:
 - por grupos de edad (especialmente en las ludotecas infantiles);
 - por tipos de actividad: movimiento, mesa o sociedad, imitación o juego dramático, dramatización, construcción, lectura, etc.
- Para su uso por parte de los educadores, convendría contar con un sistema de clasificación que les permita determinar las principales formas de actividad lúdica y las principales formas del comportamiento en dichas actividades desde el punto de vista cognoscitivo, instrumental y social, con respecto al juguete, con el objeto de conocer más profundamente las posibilidades que ofrece y tener referencias acerca de su uso por parte de los jugadores.

b) El sistema ESAR

Consideramos que el sistema que mejor cumple estos objetivos y que anteriormente planteado hasta el momento es el ESAR, propuesto por la Dra. D. G. (Canadá, 1985) en su tesis doctoral y posteriormente puesto en práctica en un modelo, que será próximamente publicado en castellano por AduJ, fue presentado en Barcelona en junio de 1991 con motivo del Primer Encuentro Estatal de Ludotecas, habiendo sido validado y pudiendo ser clasificados en él todos los materiales.

□ *Clasificación basada en facetas de desarrollo*

Basándose en la Teoría del desarrollo de Piaget, y en un esquema de clasificación en facetas, éstas son:

- **Faceta A: las actividades lúdicas**

Basada teóricamente en las categorías de juego formuladas por Piaget, permite distinguir los tipos de expresión lúdica y agruparlos en grandes categorías:

- juegos de ejercicio,
- juegos simbólicos,
- juegos de construcción,
- juegos de reglas simples y
- juegos de reglas complejas.

De aquí toma el nombre el sistema ESAR: Ejercicio, Simbólico, Assemblage (Assemblage) y Reglas. Podemos advertir que estas facetas surgen de la propuesta de espacios que hemos realizado, adecuándose perfectamente a las necesidades de una ludoteca.

- **Faceta B: las conductas cognoscitivas**

Constituida por cinco categorías, permite reconocer, según las etapas de desarrollo, las principales conductas cognoscitivas que contribuyen al desarrollo de las actividades lúdicas. Estas son:

- conductas sensoriomotoras,
- conductas simbólicas,
- conductas intuitivas,
- conductas operacionales concretas,
- conductas operacionales formales.

- **Faceta C: las habilidades funcionales**

Se refiere a la adquisición de diferentes habilidades instrumentales que el niño debe aprender a ejercitar y dominar. Son:

- exploración,
- imitación,
- actividad,
- creación.

- **Faceta D: las conductas sociales**

El objeto de esta faceta es destacar las posibles formas de conducta que manifiesta el individuo a lo largo de las diferentes formas de juego.

- individual,
- colectiva.

❖ **Banco de descriptores**

La elaboración de estas facetas culmina en un banco de descriptores que permite la clasificación de los juguetes, y que presentamos traducidos al castellano (GARCÍA, 1985, 42).

2. JUEGO SIMBÓLICO
 01. J. de imitación
 02. J. de roles
 03. J. de representación
3. JUEGOS DE ENSAMBLAJE
 01. J. de construcción
 02. J. de apropiación
 03. J. de montaje mecánico
 04. J. de montaje electro-mecánico
 05. J. de montaje electrónico
 06. J. de ensamble científico
 07. J. de ensamble artístico
4. JUEGOS DE REGLAS SIMPLES
 01. J. de lotó
 02. J. de dominó
 03. J. de secuencia
 04. J. de circuito
 05. J. de dirección
 06. J. de deporte elemental
 07. J. de estrategia elemental
 08. J. de azar
 09. J. de preguntas-respuestas elemental
 10. J. de vocabulario
 11. J. matemático
 12. J. de teatro
5. JUEGOS DE REGLAS COMPLEJAS
 01. J. de reflexión
 02. J. de deporte complejo
 03. J. de estrategia compleja
 04. J. de azar
 05. J. de preguntas-respuestas complejo
 06. J. de vocabulario complejo
 07. J. de análisis matemático
 08. J. de ensamble complejo
 09. J. de representación compleja
 10. J. de escena

01. Conceptos espaciales
 02. Entendimiento de palabras
 03. Expresión verbal
 04. Pensamiento representativo
3. CONDUCTA INTUITIVA
 01. Selección
 02. Aparición
 03. Diferenciación de colores
 04. Diferenciación de tamaños
 05. Diferenciación de formas
 06. Diferenciación de texturas
 07. Diferenciación temporal
 08. Diferenciación espacial
 09. Asociación de ideas
 10. Razonomiento intuitivo
 4. CONDUCTA OPERATORIA CONCRETA
 01. Clasificación
 02. Seriación
 03. Correspondencia de agrupamiento
 04. Relaciones imágenes-palabras
 05. Denominación
 06. Operaciones numéricas
 07. Conservación de cantidades físicas
 08. Relaciones espaciales
 09. Relaciones temporales
 10. Coordinación simples
 11. Razonomiento concreto
 5. CONDUCTA OPERATORIA FORMAL
 01. Razonomiento hipotético
 02. Razonomiento deductivo
 03. Razonomiento inductivo
 04. Razonomiento combinatorio
 05. Sistema de representaciones complejas
 06. Sistema de coordenadas complejas

07. Escucha auditiva
 08. Inducción
 09. Desplazamiento
 10. Movimiento dinámico en el espacio
2. IMITACIÓN
 01. Reproducción de acciones
 02. Reproducción de objetos
 03. Reproducción de acontecimientos
 04. Reproducción de roles
 05. Reproducción de modelos
 06. Reproducción de palabras
 07. Reproducción de sonidos
 08. Aplicación de reglas
 09. Atención visual
 10. Atención auditiva
 11. Discriminación visual
 12. Discriminación auditiva
 13. Discriminación táctil
 14. Discriminación gustativa
 15. Discriminación olfativa
 16. Memoria visual
 17. Memoria auditiva
 18. Memoria táctil
 19. Memoria gustativa
 20. Memoria olfativa
 21. Coordinación ojo-mano
 22. Coordinación ojo-pie
 23. Orientación espacial
 24. Orientación temporal
 25. Organización espacial
 26. Organización temporal
 3. COMPORTAMIENTO
 01. Agudeza visual
 02. Agudeza auditiva
 03. Destreza
 04. Flexibilidad
 05. Agilidad
 06. Resistencia
 07. Fuerza
 08. Rapidez
 09. Precisión
 10. Paciencia
 11. Concentración
 12. Memoria lógica
 4. CREACIÓN
 01. Creatividad expresiva
 02. Creatividad productora
 03. Creatividad inventiva

01. Actividad solitaria
 02. Actividad solitaria asociativa
 03. Actividad solitaria y competitiva
 04. Actividad solitaria y cooperativa
3. PARTICIPACIÓN VARIABLE
 01. Actividad solitaria
 02. Actividad solitaria asociativa
 03. Actividad solitaria y competitiva
 04. Actividad solitaria y cooperativa

Estos descriptores son sumamente fáciles de aplicar, tal y como se puede apreciar en la siguiente ficha-ejemplo (ibíd. 46), realizada sobre un Centro de Actividades para bebés.

DESCRIPCIÓN MATERIAL

Título	Centro de Actividad: 10 cosas divertidas que puede hacer el bebé.
Lugar de fabricación	East Aurora, N.Y.
Fabricante	Fisher-Price
Año de difusión	1977
Descripción física	1 pieza: plástico, color; 30 x 38 x 4 cm (colección parque y cuna).
Número de serie	Fisher-Price 134
Precio	14,99 \$

ELECCIÓN DE PALABRAS-CLAVE O DESCRIPTORES PSICOLÓGICOS

Índices de clasificación	ESAR: A101, A107, B101, C108, D101
Descriptores	<i>Actividad lúdica:</i> juego de manipulación; juego sensorial-sonoro. <i>Conducta cognitiva:</i> repetición. <i>Habilidad funcional:</i> prensión. <i>Comportamiento social:</i> actividad solitaria.

RESUMEN DEL ANÁLISIS

Análisis psicológico	Este juguete permite al niño poner, girar, tapar, tirar, mirarse, etc. Los ruidos emitidos por ciertas piezas del juguete que no son más que un pretexto para la actividad motriz. Para lograr sus objetivos, el niño realiza diferentes manipulaciones; repite los mismos gestos una y otra vez por el placer del propio ejercicio, de rechazar y de obtener resultados inmediatos. En esta edad el niño juega solo porque todavía no es capaz de asociarse adecuadamente.
----------------------	---

ANÁLISIS MATERIAL

Comentario	Es un excelente estimulante para la comida.
Edad recomendada	Recomendado de 4 meses a 1 año.

Creemos que éste es un sistema de clasificación serio y coherente, no muy complicado y susceptible de informatización, que responde a las necesidades reales de una ludoteca, posibilitando y simplificando el análisis y recogida de información para la clasificación de los juguetes, así como para su mejor distribución en los espacios de juego.

2.4. Mantenimiento de los juguetes

Finalmente, cabe destacar la importancia del mantenimiento de los juguetes en una ludoteca.

Todo juguete que entra a formar parte del fondo lúdico debe ser preparado previamente para su mejor uso y mantenimiento, dado el uso continuo y por diferentes personas a la que se van a ver sometidos: previendo la escasa duración de los embalajes dada su fragilidad, la pérdida de las hojas de instrucciones y piezas, así como la necesidad de someterse a limpiezas o desinfecciones periódicas.

Por esto, y para su mejor limpieza, los juguetes han de ser forrados, plastificando los embalajes y las hojas de instrucciones, así como reforzando los ángulos y partes más débiles de las cajas. En algunas ocasiones se podrá sustituir el forrado por una capa de barniz o pintura lavable. En algunas ludotecas existen unas bolsas para el préstamo exterior, en las cuales el juguete es transportado y devuelto, protegiéndolo.

3. LOS JUGADORES

Uno de los elementos primordiales en una ludoteca son los usuarios de la misma, es decir, los jugadores.

La organización de espacios y materiales, así como la orientación de las actividades a programar están sujetos y deben ajustarse a los usuarios potenciales de la misma, en virtud de diferentes aspectos:

- Características psico-evolutivas: sus edades y, por tanto, los intereses lúdicos predominantes.
- Características socio-culturales: el barrio del que proceden, la historia familiar predominante, sus necesidades y carencias lúdicas, etc.
- Características grupales: desde la perspectiva de la dinámica de grupos, es importante tener en cuenta:
 - Las diferentes fases por las que atraviesa el grupo o grupos con los que se trabaja en la ludoteca (iniciación, conflicto, cohesión, etc.)
 - La homogeneidad o heterogeneidad de los grupos que confluyen en una misma sesión de juego.
 - Si se trata de grupos estables o de agrupaciones circunstanciales.

Todos estos puntos se tratan en diferentes apartados de este libro, por lo que no incidiremos más en ellos.

4. LOS LUDOTECARIOS

Otro de los elementos más importantes en una ludoteca es la figura del educador responsable de la misma.

La figura del ludotecario (terminología heredada del francés) no existe formalmente en nuestro país. En algunos casos el ludotecario ha aparecido con tal terminología en contratos laborales, pero la casuística no nos permite reconocerlo en un marco profesional. Lo que sí parece claro es que, «Es necesaria la existencia de educadores con amplios conocimientos de técnicas de animación lúdica y de los materiales de juego y juguete, formados a nivel teórico y práctico (...)» (LOPEZ GIL 1987, 60). Sin embargo, la cuestión permanece. Mientras que, actualmente, en países como Francia (recordemos que existen más de 800 ludotecas) el ludotecario es

un profesional especializado formado para tal fin (MATHIEU, 1991), en nuestro país encontramos ocupando el puesto de ludotecario a una gran diversidad de profesionales. Animadores socioculturales y monitores de tiempo libre, maestros, psicólogos y pedagogos con formación y/o experiencia en animación infantil, monitores deportivos y de teatro, etc., ocupan estos puestos. Es un trabajo que, como la mayoría de los que se engloban en el campo de la Animación Sociocultural, actualmente no está regulado por la Administración Pública.

Pero creemos que, efectivamente, dadas las características que hemos desarrollado a lo largo de este trabajo, la ludoteca, y con ella los ludotecarios, corresponde al ámbito de acción de la Animación Sociocultural. «El trabajo del ludotecario puede inscribirse dentro de la animación socioeducativa, pues trata de hacer nacer y desarrollar actividades educativas y culturales que tienden a una educación continua y que van hacia un desarrollo global del individuo (...) ...debe comenzar una labor dentro de la educación permanente y en el campo de la renovación social...» (FURJA, 1981, 251-252). El ludotecario, por tanto, debe ser (o convertirse en) un animador, un dinamizador de los procesos grupales, socioeducativos y socioculturales, especialmente en el campo de lo lúdico, del juego y el juguete.

En esta línea, algunas Universidades españolas han incluido una asignatura dedicada a las ludotecas en el currículum de la diplomatura de Educación Social.

4.1. El personal necesario en una ludoteca.

Niveles y funciones

Que el ludotecario es (o debe ser), esencialmente, un educador y un animador infantil, es el primer aspecto en la definición de su rol. En segundo término cabe plantearse qué personal es necesario en una ludoteca, cuáles son sus funciones y cómo se distribuyen.

a) Número óptimo de educadores

En la mayoría de las ludotecas en funcionamiento hay dos o más profesionales trabajando, número que consideramos el mínimo para el buen funcionamiento de las mismas y la consecución de los objetivos básicos propuestos.

El aumento del personal necesario en una ludoteca dependerá, por una parte, del número de usuarios y tamaño de la misma, por otra de las necesidades derivadas de los objetivos, planificación y programación de actividades en la misma.

b) Funciones

En otro orden, cabe plantearse las funciones específicas de un ludotecario. Sin embargo, ésta no parece una tarea fácil, puesto que el ámbito de trabajo del ludotecario tiene múltiples variantes: los destinatarios abarcan desde la primera infancia hasta la tercera edad; los espacios de actuación van desde un hospital (donde una de sus funciones será la terapéutica), hasta un club de tiempo libre; sus jefes pueden pertenecer a la Administración pública o depender de instituciones privadas... Por tanto, no es fácil determinar las funciones específicas que habrá de desempeñar cada ludotecario en particular.

BORJA (1994) plantea 10 funciones básicas a desempeñar por el educador que trabaja en una ludoteca, que le permitirá adecuarse a cualquiera de las circunstancias específicas de su trabajo:

- Transmitir y acrecentar el patrimonio lúdico.
- Realizar proyectos, programar su trabajo y evaluar los resultados, innovando las intervenciones.
- Atender a todos los usuarios en su normalidad y/o diversidad
- Analizar críticamente juguetes, juegos, materiales lúdicos, espacios y situaciones de juego.
- Realizar inventarios, clasificaciones y catalogaciones de fondos lúdicos.
- Realizar préstamos, colocar y conservar los juguetes.
- Elaborar información y promoción de los servicios de la ludoteca.
- Diseñar, organizar, realizar y evaluar programas y actividades lúdicas colectivas.
- Contactar y coordinar con instituciones y organismos, así como con técnicos expertos.
- Conocer y utilizar el marco legislativo. Gestionar la institución. Buscar y gestionar recursos económicos.

Estas funciones redundan en un doble perfil profesional:

«a) Trabajar en la ludoteca y atender con profesionalidad y capacidad de optimización los servicios que le son propios.

b) Dar soporte y asesoría a otras instituciones o empresas lúdicas, comunitarias, culturales, educativas, terapéuticas, sociales, turísticas, deportivas...; para lo cual hay que interpretar los procesos de juego y los juguetes y dinamizar el potencial lúdico de la comunidad» (BORJA, 1994, 95-96).

c) Niveles profesionales en la ludoteca

De nuevo a partir de las aportaciones de Borja (1981), podemos distinguir cuatro niveles distintos entre los posibles trabajos a desarrollar en una ludoteca y, por tanto, las personas implicadas en los mismos: ludotecario responsable, ludotecario ayudante, animadores especializados y colaboradores varios.

El ludotecario (o ludotecarios) responsable sería el responsable máximo de la ludoteca. Gestor, administrador y coordinador entre otras cosas, sus funciones podrían quedar englobadas en cuatro grandes grupos:

☐ *Funciones de organización:*

Todas las planteadas en este trabajo bajo el epígrafe «administración y gestión», las referidas al control y mantenimiento de los juguetes, así como la selección de personal y el control presupuestario de la ludoteca.

☐ *Funciones educativas o pedagógicas:*

Todas las derivadas de los objetivos generales referidos a la educación en el tiempo libre, el desarrollo global infantil, el acceso al objeto lúdico por parte de todos los niños y la orientación a padres y educadores.

☐ *Funciones de animación:*

Todas las relativas a la puesta en marcha de actividades: programación, coordinación y, en ocasiones, realización; así como las derivadas del objetivo de coordinación con otros grupos, entidades y agentes de la comunidad en la que la ludoteca se halle inserta.

☐ *Funciones de información:*

A los organismos pertinentes a través de los informes y estadísticas realizados a partir de las evaluaciones periódicas; a los usuarios, padres, educadores y personas interesadas acerca del funcionamiento y actividades de la ludoteca y otros centros dedicados a la infancia, así como de documentación de interés.

En la mayoría de las ocasiones, encontramos que son dos los ludotecarios responsables de una ludoteca (acaso los únicos), compartiendo el mismo nivel profesional y de responsabilidad sobre el funcionamiento de la misma.

El ludotecario ayudante aparece cuando la cantidad y diversidad de las funciones mencionadas no pueden ser asumidas en su totalidad por el/los responsables de la ludoteca. Colaboraría con éstos en el desempeño de las funciones o tareas que le fueran asignadas, con responsabilidad plena sobre las mismas. Su dedicación puede ser parcial, coincidiendo con los días y horas de mayor afluencia.

Los animadores especializados en una técnica son colaboradores eventuales, remunerados, contratados con ocasión de la realización de una actividad concreta, que clasificaríamos dentro de las especiales. Tiene responsabilidad plena con el grupo y en el desempeño de la tarea encomendada, tanto en las actividades dirigidas a los usuarios, como en aquellas orientadas a los padres y/o a otras personas.

Finalmente, una ludoteca, como cualquier institución social, puede contar con voluntarios (niños, padres, estudiantes, personas de la tercera edad, etc.) que colaboren en el funcionamiento de la misma. Estos colaboradores voluntarios asumirán responsabilidades en función de su preparación, sus deseos y las necesidades de cada ludoteca en concreto. Desde el apoyo para una excursión hasta la explicación de juegos tradicionales, la participación de diferentes miembros de la comunidad en la marcha de una ludoteca es siempre interesante y enriquecedora para todos. Sin embargo, consideramos que las tareas de responsabilidad en una ludoteca (planificación, gestión, administración y coordinación) deben asumirlas profesionales remunerados, cuyo trabajo principal lo constituya la ludoteca en los términos apuntados a lo largo del presente trabajo. Esta situación «profesional» garantiza, entre otras cosas, la continuidad y el desarrollo del proyecto.

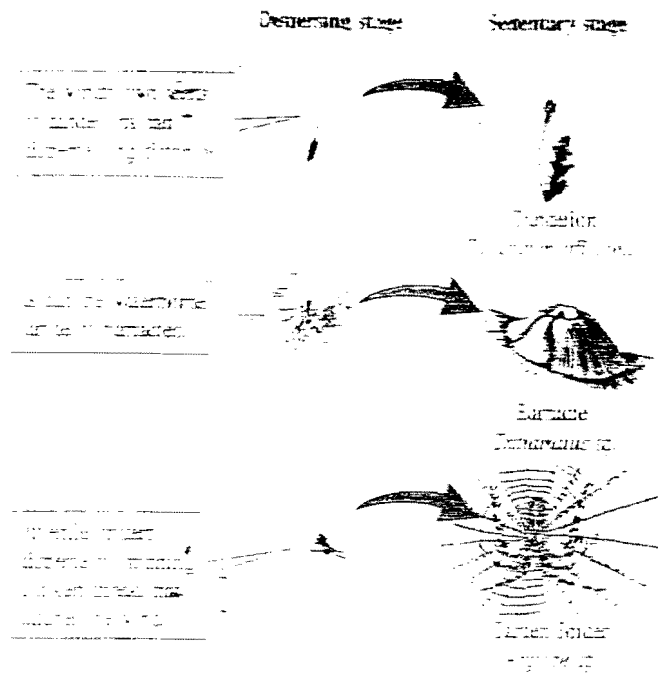


FIGURE 14.12 *Demersal and secondary stages in expansion.*

point in time, you have local populations. As a consequence of this, one result is that fig. 14.12, the population ecology, is not a unitary local population, being most probably a mixture of immigration and emigration of the local population.

In terms of importance, dispersal is one of the least-understood aspects of population dynamics. In study is clearly a difficult understanding. But dispersal is worth studying, the results of survival of many local populations may depend upon it. Understanding dispersal is an aspect of population dynamics. One of the richest sources of information on dispersal and some of the richest examples come from studies of expanding populations.

Dispersal of Expanding Populations

Expanding populations are in the process of increasing their geographic range. Why should this type of population provide us with some of the best records of species dispersal? The appearance of a new species in an area is quickly noted and recorded, especially if the species impacts the local economy or human health or safety. For instance, the expansion of Africanized bees through South and North America is well documented (fig. 14.13). The legendary aggressiveness of these bees ensures that their dispersal into an area does not escape notice for long.

Africanized Honeybees

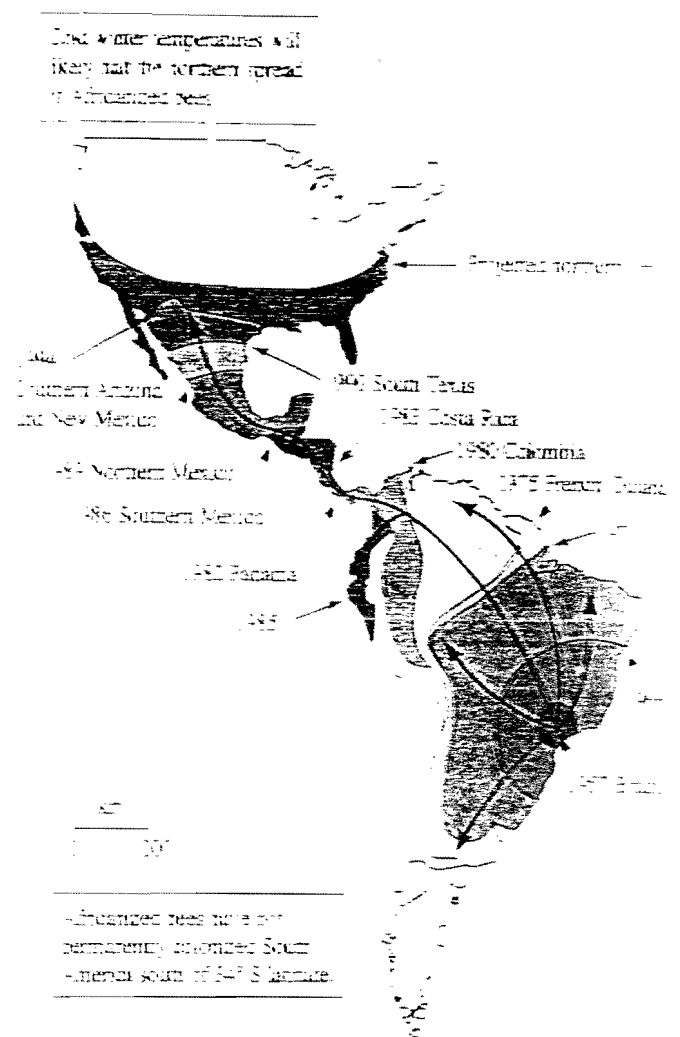


FIGURE 14.13 *The expansion of Africanized bees from South America to North America and to Central America.*

range, this species has differentiated into a number of locally adapted subspecies. In an attempt to improve the adaptability of managed honeybees to their tropical climate, Brazilian scientists imported queens of the African subspecies *Apis mellifera scutellata* in 1956. These queens mated with the European honeybees used by Brazilian beekeepers, producing what we now call Africanized bees.

Africanized honeybees differ in several ways from European honeybees. Temperate and tropical environments have apparently selected for markedly different behavior and population dynamics. Natural selection by a high diversity and abundance of nest predators has probably produced the greater aggressiveness shown by Africanized bees. The warmer climate and greater stability of nectar sources eliminates the advantages of storing large quantities of honey and maintaining large colonies for survival through the winter. Most important to this discussion of dispersal, Africanized honeybees produce swarms that disperse to form new colonies at a much higher rate than do European

A ELABORACIÓN DE O DE LUDOTECA

Entonces, a modo de conclusión, una síntesis ordenada de lo ya analizados anteriormente, concretados en un esquema de nuestro punto de vista, debe recoger un Proyecto de una ludoteca-tipo, dentro del ámbito de la Animación

ludoteca-tipo puesto que los aspectos a tratar son válidos y lógicas expuestas, siempre que sean adaptados a las peculiaridades del planteamiento del proyecto de una ludoteca nos va a servir como claves para el análisis de experiencias en este campo.

El Proyecto de una ludoteca, en nuestro caso para la creación de una ludoteca, puede seguir varios caminos:

1. Como iniciativa propia de la institución que lo solicita;

2. Como iniciativa libre;

3. Como resultado de haber salido la licitación a concurso (la institución que lo solicita o el proyecto u otro parecido y busca una entidad que lo concrete).

El Proyecto de una ludoteca deberá ser ajustado en algunos de sus detalles. No obstante, el esquema general, flexible para su mejor adecuación a cada situación, es el planteamiento del proyecto de una ludoteca no predefinido, sino un modelo de organización y funcionamiento para la misma. El esquema que reúna diferentes opciones de puesta en práctica, estudiadas para su adaptación a cada situación en concreto.

El Proyecto de una ludoteca deberá ser flexible en cuanto al necesario cumplimiento de las características para la ludoteca para ser considerada como tal, que nos permita la existencia de un espacio adecuado, para uso exclusivo de la institución, cuyo principal sea el desarrollo del juego infantil, en el tiempo

tes y/u otros materiales lúdicos a disposición de los
collo de dicho juego; d) con un proyecto socio-educati-
largo plazo; e) a cargo de uno o más educadores es-

PROYECTO

significa titularlo, identificarlo brevemente. En nuestro
de una ludoteca.

emos hacer referencia, así mismo, a la/s entidad/es fi-
(gobierno, Ayuntamiento, Ministerio, Asociación, etc.) y a la entidad
no, que puede coincidir o no con el organismo patrocini-
(Asociación, etc.).

Identificar muy brevemente qué se va a hacer y de

PROYECTO

ación no es suficiente para entender en qué consiste el
necesario el desarrollo de una serie de aspectos que
clararlo.

se desea realizar

aturaleza del proyecto: cómo se define la idea central
esto equivale a explicar *qué es una ludoteca.*

se contextualizar el proyecto dentro del programa y/o
nar parte (programa de infancia en un Centro Cultural;
ario, etc.).

a un público concreto: niños, jóvenes, adultos...

esar el margen de *edad de los usuarios* que acogerá la
Justificarlo.

sofía del proyecto responde a la razón de ser y el ori-
mentar sobre los criterios o razones que justifican la
ndo de relieve los efectos o resultados que se preveen

s que se debe hacer referencia a los siguientes aspec-

go para la población destinataria en concreto.

fican la creación de una luj-
n de proyecto).

entidad, etc., donde preten-
ción destinataria, etc. Para
análisis de la realidad previo.

alternativa a dicha situación,
provisibles.

ismo o institución donde se

objetivos que pretendemos
los objetivos del proyecto
través de la realización del
con de los mismos, puesto
yecto (tiempos, actividades,

te el *objetivo principal* del
en «Educar en el tiempo li-

oría de las ocasiones, por

eficaces o complementarios,
o principal y/o los genera-

ter operativo, hay que tra-
to, cuándo y dónde se rea-
edan plantearse con clari-
rías, criterios (o índices) de

o sería:

o actividades lúdicas y ludi-

combinando en cada oca-
oteca.

semestre, de un día de du-

a.1.3. Realizar una salida semestral de carácter cultural, de medio día de duración.

a.1.4. Realizar una actividad semestral de carácter lúdico-deportivo, dentro del horario de ludoteca.

Este es sólo un ejemplo de los diferentes niveles de especificación planteados, orientativo para su concreción.

En otros casos, las metas nos van a definir logros mínimos cuantificables estadísticamente (por ejemplo: que la media de asistencia semanal alcance el 80%), logros actitudinales (por ejemplo, que todos los usuarios se laven las manos antes de entrar), logros cualitativos (por ejemplo, que la elección de los juguetes sea variada), etc.

Por otra parte, consideramos que, dada la diversidad de objetivos de una ludoteca, en la presentación de un proyecto deberían ser clasificados según el grupo de personas o actividades al que se refieren.

Así, nuestra propuesta es la siguiente:

Objetivos generales	Referidos a los usuarios
Objetivos específicos	Referidos a las familias
	Referidos a otros colectivos
Metas	Referidos al equipo y/o la institución

De esta forma, atendiendo a cada grupo destinatario, clarificamos la diversificación de tareas, así como facilitamos la programación de actividades y la evaluación.

4. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS

La metodología en la que se basa la acción, implícita en todo proyecto, es uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en su planteamiento. La metodología y las técnicas determinan la forma en que se concreta la acción, así como la elección de las actividades a realizar.

Se trata, en definitiva, de escoger las líneas pedagógicas básicas en las que se va a basar la acción por parte de los educadores, así como las técnicas que van a facilitar la misma. En nuestro caso, la actitud metodológica por excelencia es *el juego*. A través del juego y las actividades lúdicas y/o ludiformes se desarrollará toda la acción y tiene sentido la ludoteca como institución.

Además, podemos desarrollar otros Principios Metodológicos, en nuestro caso los propios de la Pedagogía del Ocio: no aburrir; respetar la autonomía del grupo en el qué y en el cómo; hacer compatibles diversión, creación y aprendizaje; no evaluar

con criterios meramente utilitaristas (para qué sirve); potenciar el placer de lo cotidiano, dando lugar a lo extraordinario; hacer compatible el ocio individual y el compartido (PUIG y TRILLA, 1987). Y, por supuesto, de la Animación Sociocultural: el grupo es el centro de la acción y el protagonista de su propio proceso, a partir de la participación y la comunicación.

Las técnicas con las que llevar a cabo este proceso metodológico pueden ser diversas. Principalmente, consideramos:

- Los juguetes y otros materiales lúdicos como instrumentos esenciales para el desarrollo del juego (para la elección de los cuales, en respuesta a los objetivos, seguiremos unos criterios).
- La distribución y el aprovechamiento lúdico de espacios interiores y exteriores como recurso metodológico de gran importancia.
- Las dinámicas de grupo y participativas como técnicas de dinamización y animación.
- El conocimiento y experimentación de recursos y técnicas diversos (gráficos, deportivos, audiovisuales, medioambientales, plásticos, etc.) desde un punto de vista lúdico, como medios para una educación en el tiempo libre.

Consideramos que todo proyecto debe contemplar la metodología y las técnicas a utilizar en virtud de los objetivos propuestos y los destinatarios de la acción.

Si la metodología y/o las técnicas varían en virtud de los grupos destinatarios (niños de diferente edad, familias, otros grupos), éstas deberán explicitarse en el proyecto por separado. En cada caso sería conveniente justificar la elección metodológica o de técnicas.

5. DETERMINACIÓN Y PROGRAMACIÓN DE LAS TAREAS Y ACTIVIDADES

La realización de todo proyecto implica la concreción de una serie de actividades y la realización de una serie de tareas, que responden a los objetivos propuestos.

Ya hemos hecho referencia a diferentes tipos de actividad posibles en una ludoteca; sin embargo, su concreción en un proyecto debe responder a la organización, el ordenamiento y la coordinación en el espacio y en el tiempo de todas las tareas a realizar. No se trata únicamente de establecer un inventario de actividades, sino que consiste en dotar de coherencia la trayectoria en la realización del proyecto, siempre en función de los objetivos planteados.

En el caso de una ludoteca proponemos la clasificación, enumeración y descripción de las actividades, estableciendo la secuencia temporal de las mismas, su duración, así como los grupos participantes.

a) Actividades con los usuarios

1. Actividades diarias: (Opciones)

- Juego libre.

- Actividades y juegos estructurados.
 - Programación secuencial diaria.
 - Programación basada en centros de interés.
 - Programación secuencial semanal.
- Fórmulas mixtas: juego libre y actividades estructuradas.

2. *Actividades puntuales: (Opciones)*

- Actividades programadas para realizar durante el horario habitual de ludoteca.
- Actividades habituales, realizadas fuera del horario de apertura diario.
- Actividades periódicas, a realizar fuera del horario habitual de apertura de la ludoteca.

En todas ellas habrá de especificarse el tipo de actividad, su duración, periodicidad y la implicación de otras personas en la misma.

3. *Actividades extraordinarias: (Opciones)*

- Actividades orientadas a una celebración o festividad, popular o interna de la ludoteca.
- Salidas de más de dos días de duración.
- Otras.

En todas ellas habrá de especificarse el momento de la realización, la naturaleza de la actividad, su duración y la implicación de otras personas en la misma.

b) *Actividades con las familias*

1. *Periódicas: (Opciones)*

- De carácter informativo.
- De carácter formativo.
- De carácter participativo.

Deberá describirse la actividad o tipo, señalar su periodicidad —si procede—, así como su duración.

2. *Extraordinarias: (Opciones)*

- De carácter informativo.
- De carácter formativo.
- De carácter participativo.

c) *Actividades con otros grupos o agentes de la comunidad*

En este caso, deberá especificarse la entidad de cada grupo implicado, las actividades que se realicen —ya en coordinación, ya dirigidas a los mismos—, así como su periodicidad, duración y nivel de compromiso.

1. *Opciones*

- Actividades de difusión / información.
- Actividades coordinadas.

- Actividades abiertas a la participación/colaboración.

Para cada ludoteca se habrá de optar por el tipo de actividades convenientes o posibles (dependiendo de los medios), así como por el sistema de organización de las mismas que mejor responda a sus necesidades.

Añadiremos un apartado más, referido a las actividades de organización interna del propio equipo y de éste con la institución. Así, podremos señalar:

d) Actividades internas del equipo responsable: (Opciones)

- Reuniones
 - de programación,
 - de preparación y seguimiento,
 - de coordinación,
 - de evaluación.
- Actividades de gestión.
- Otras.

En cada caso habrá de explicitarse el momento o la periodicidad de estas actividades, así como su duración y personas implicadas, si procede.

6. DETERMINACIÓN DE LOS PLAZOS O CALENDARIO DE ACTIVIDADES

Como complemento a la descripción de las actividades convendrá presentar un cuadro, síntesis del apartado anterior, donde aparezca el calendario de actividades con su duración aproximada. Esto permite mostrar de forma gráfica y coherente la distribución temporal de las tareas en los plazos fijados por el proyecto.

También es posible que en el proyecto se establezcan unas fases para la consecución de los objetivos o la puesta en marcha de una ludoteca desde el principio.

7. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Toda programación, como ya hemos indicado, debe ser evaluada para su reorientación y mejora.

La evaluación debe responder al nivel de consecución de los objetivos planteados. Como ya hemos señalado, la claridad de los objetivos específicos y las metas nos va a facilitar esta tarea, proporcionando algunos indicadores básicos a evaluar.

Podemos establecer diferentes niveles de evaluación. Por una parte, en referencia a los grupos implicados en el proceso (a); por otra, en relación con los métodos empleados para dicha evaluación (b).

Así, diferenciamos:

a) Evaluación de los objetivos según los grupos a los que hacen referencia:

Los usuarios
Las familias

Otros grupos o agentes

El equipo responsable y/o la institución

Se deberá explicitar la frecuencia de las evaluaciones, los indicadores básicos, si se presentarán informes o memoria resumen y en qué plazos. Convendrá también señalar las técnicas y los instrumentos utilizados para dichas evaluaciones, algunas de cuyas opciones presentamos a continuación.

b) Evaluación de los objetivos según las técnicas de recogida de datos empleadas:

Evaluación numérica o estadística.

A partir de los datos recogidos en:

- Fichas
- Registros
- Otros

Autoevaluación.

A partir de los datos valorados en:

- Reuniones periódicas
- Reuniones extraordinarias
- Fichas de observación
- Otros

c) Evaluación / valoración por parte de los usuarios:

A partir de los datos recogidos a través de:

- Cuestionarios, entrevistas
- Buzón de sugerencias
- Actas de las asambleas
- Otros.

d) Otros

8. ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS

Una vez planteada la naturaleza del proyecto, así como los aspectos básicos de su desarrollo, el siguiente punto a considerar lo constituye la organización general de la ludoteca: administración y gestión, recursos materiales, humanos y financieros.

8.1. Organización funcional

De acuerdo con los objetivos, metodología y actividades propuestos, deberemos concretar el modo en que se organizará la ludoteca para llevarlos a cabo. Por ello hablamos de «organización funcional».

En este punto debemos especificar el sistema de funciones de la ludoteca y el organigrama general o distribución de las mismas, que debe guardar coherencia con los aspectos planteados anteriormente.

2. Organización instrumental

En otro sentido, deberemos especificar los recursos necesarios para la puesta en marcha de la ludoteca, así como su organización en virtud de todos los puntos mencionados anteriormente.

Organización interna

La organización interna de una ludoteca implica la atención a diversos aspectos ligados a la elaboración del reglamento interno, a los juguetes (gestión del sistema de préstamo, clasificación, etc.) y el sistema de fichas y registros.

Reglamento interno

Se explicará la necesidad de un reglamento interno de funcionamiento y se definirán los siguientes puntos del mismo:

- Requisitos de los usuarios. Indicar: edad, filiación (si procede), documentos necesarios, cuotas.
- Horario de apertura al público (señalar días y horas).
- Forma de participación infantil.
- Condiciones para el préstamo de juguetes (exterior, interior).
- Normas de convivencia (si se considera necesario).

Sanciones. (Si sólo se refieren a los juguetes, incluir en la condiciones de préstamo.)

Los espacios

En este apartado señalaremos cuáles son los espacios de juego y su distribución, así como a qué razones responden y qué tipo de juego se desarrollará en cada uno.

Los juguetes

En este apartado indicaremos:

Los tipos de juguete que deberían formar parte del fondo de la ludoteca, de acuerdo con una clasificación previamente adoptada. Su distribución en los espacios propuestos (si procede).

Cómo pueden localizarlos los niños (identificación en las cajas, etc.) y accesos (requisitos).

Ficheros y libros de registro

En este apartado indicaremos las fichas y registros que vamos a utilizar en la ludoteca, así como su justificación y los datos básicos que vamos a recoger en cada una de ellas. Habrá que presentar modelos de las mismas.

En conjunto, las fichas y registros pueden responder a los siguientes grupos:

es.

no no hayan quedado suficientemente necesario incluir algunos no mencionados. Este sería el espacio adecuado

estos, así como la puesta en marcha con una serie de recursos: humanen un costo económico que se tra-teros.

oio propio, para uso exclusivo de la

las condiciones mínimas que debeconvendrá presentar uno o variosentes, su distribución y aprovecha-

o de otros espacios disponibles ena «análisis de la realidad»: parques,de, el de una zona al aire libre adya-

la realización de las actividades, re-explicitar de la siguiente forma:

udoteca, susceptible de ser utilizadoetes (tipos), libros, mobiliario (cuál),tros...

ción de actividades concretas o dea, etc.), necesitando ser reemplazado

era actividades de difusión y publici-

Este material puede ser especificado para cada actividad concreta propuesta, en un inventario general, o de ambas formas.

*** Recursos humanos**

En este apartado definiremos el personal necesario para la consecución de los objetivos y las actividades propuestas. Distinguiremos, si procede, entre ludotecario/s responsable/s, ludotecario/s ayudante/s, y animadores especializados necesarios para una actividad concreta (explicitar).

En cada caso, indicaremos el número de educadores necesarios, la formación o categoría de los mismos y el tiempo y forma de contrato (si procede). En el caso de necesitar ludotecarios ayudantes a tiempo parcial, se indicará el horario que habrán de cumplir.

En determinadas ocasiones convendría adjuntar en un anexo el currículum de los educadores responsables y ayudantes o, en su defecto, del equipo gestor.

*** Recursos económicos (presupuesto)**

Finalmente, deberemos presentar un presupuesto correspondiente a los costos de todos los recursos necesarios. En cada partida presentada, deberemos especificar a qué corresponden los gastos previstos.

Los recursos económicos necesarios serán diferentes si se trata de una ludoteca de nueva creación, o si ya está creada (no es lo mismo comprar el fondo de juguetes inicial, que ampliarlo y/o reponer parte).

Nosotros proponemos los siguientes apartados, orientativos para la presentación de un presupuesto:

- Adecuación del espacio

En el caso de la creación de una ludoteca, recogerá los gastos de adaptación y adecuación (pintura, arreglos arquitectónicos, instalaciones técnicas, etc.)

- Material: inventariable, fungible, otros.

- Actividades

Se concretarán los gastos específicos para cada actividad cuando no se hallen incluidos en los apartados anteriores (coste del transporte para las salidas, alquiler de material, etc.).

- Mantenimiento

Incluirá los gastos de limpieza, mejoras del local (cuando la ludoteca ya existe), etc.

- Personal

A menudo, el presupuesto se presenta aparte de la enumeración de los recursos necesarios, generalmente por «partidas» (de gastos agrupados) y, en algunos casos, sin ser especificados de forma concreta (Actividades: 30.000 ptas. x 10 meses = 300.000 ptas. // Reposición de juguetes: 100.000 ptas., etc.).