

Intervención educativa en el ocio infantil

JAUME COLOMER VALLICROSA*

De las diferentes definiciones y posicionamientos querríamos destacar aquí, como punto de partida necesario a la intervención educativa que queremos tratar, dos aspectos del ocio que son esenciales y complementarios: el ocio como tiempo y el ocio como actividad.

Siempre se ha intentado categorizar el tiempo. "Hay un tiempo para vivir y un tiempo para morir, un tiempo para reír y un tiempo para llorar...". También podríamos decir que hay un tiempo para el trabajo y un tiempo para el no trabajo; un tiempo dedicado a las obligaciones laborales, familiares o sociales, y un tiempo dedicado a los propios intereses personales. Pero este tiempo no se da de manera fragmentada, perceptible, mensurable. El tiempo es un continuo, un conjunto de momentos de mayor o menor opcionalidad dedicados a actividades que responden al mismo tiempo a diferentes intereses y obligaciones. La primera condición del ocio como tiempo, la dimensión objetiva, es un nivel elevado de opcionalidad en las relaciones, las actividades, los espacios. Lo que hemos convenido en llamar "ocio" se da en el marco de lo que llamamos tiempo libre o tiempo opcional.

Pero el tiempo, como medida objetiva, ha de ir acompañado por el sentido y la finalidad de la actividad que se hace, el cual no es la medida subjetiva. Se considera que sólo es ocio lo que se hace para la satisfacción de intereses personales, que tiene un valor por sí o es consecuencia de las propias opciones y propósitos. El ocio, pues, implica una acción encaminada a la satisfacción directa o indirecta de los propios intereses.

Cuando sólo se da la condición objetiva o la subjetiva, no se considera, de pleno una situación de ocio. Es preciso que las dos condiciones se den al mismo tiempo: que la actividad que se lleva a cabo sea fruto de una opción personal y que pretenda satisfacer los propios intereses.

El ocio, en su dimensión objetiva y subjetiva, se identifica, pues, con un tiempo que es vivido en plenitud. Un tiempo inmensurable y, por tanto, una abstracción. Esta abstracción, sin embargo, es la base de partida de un conjunto de praxis educativas que tienen el ocio como marco de referencia y que ahora intentaremos definir.

OCIO Y EDUCACIÓN

En diferentes países hay una larga tradición de movimientos de educación en el ocio, surgidos de praxis concretas, con un bajo nivel de teorización, como respuesta a necesidades educativas y sociales, que se han ido configurando en el marco de la educación no formal. La mayoría se fundamentan en el voluntariado y, algunos de ellos, incorporan profesionales que han ido adquiriendo una identidad a medida que se ha formalizado su papel y se han creado espacios de formación específicos.

Este conjunto de praxis tienen en común su referencia al ocio, pero los planteamientos educativos que han ido construyendo lo abordan, sobre todo, desde dos perspectivas:

- La educación durante el tiempo libre: se trata de las iniciativas de educación no formal que aprovechan el tiempo libre para contribuir a la educación integral de los niños y adolescentes, poniendo énfasis en determinados aspectos, a partir de las opciones de hombre y sociedad que las sustentan. El ocio es, en este caso, sólo el marco temporal de intervención educativa.

- La educación del ocio: se trata de promover la capacidad de hacer un uso personalizador del tiempo libre. Esto quiere decir educar en la capacidad de iniciativa, de conciencia de los propios intereses, de vida y trabajo en grupo, de planeamiento y regulación de las propias acciones... como condiciones necesarias para hacer un uso positivo y enriquecedor del tiempo libre. Con todo, un uso personalizador del tiempo libre comporta la

capacidad de un uso personalizador del tiempo total. Así pues, la praxis educativa centrada en el tiempo libre (como tiempo donde es posible una intervención educativa con menos constreñimientos sociales), es una praxis educativa cuyos efectos van más allá de este marco temporal y alcanzan el tiempo total.

Cuando se define una educación específica (cívica, moral, sexual, para la salud, ambiental, del ocio...) hay que reflexionar si hay muchas educaciones o bien sólo hay una que requiere una diversidad de procedimientos y una matización de las finalidades propias de cada momento según el sector de la vida del chico en que se incide. Si se parte de muchas educaciones es que se tiene más en cuenta lo que hace especialmente el supuesto educador que lo que hace el chico. Si, en cambio, se coloca al chico en el centro de la consideración del problema, se plantea necesariamente la unicidad del proceso educativo y la exigencia de la globalidad del conjunto de la experiencia que vive en ámbitos diversos(1). En este sentido, hay que considerar que la educación en el ocio es una intervención educativa no formal que tiene lugar durante el tiempo libre y que permite poner énfasis en determinados aspectos que también se trabajan en otros marcos educativos, pero que no pueden ser trabajados con la misma intensidad. Estos aspectos, relativos a las relaciones personales y a la proyección y regulación de iniciativas colectivas, encuentran en el ocio un marco idóneo para ser llevados a cabo.

El planteamiento y realización de proyectos en pequeño grupo es la metodología básica de los diferentes planteamientos educativos en el ocio.

Esta metodología tiene una doble dimensión:

- individual: en la medida que pretende la capacitación del individuo para un uso personalizado, del ocio y del tiempo en general.
- colectiva: en la medida que la acción de grupo pretende la interacción con el entorno y, en última instancia, el desarrollo comunitario.

LA CIUDAD Y LA EDUCACIÓN EN EL OCIO

La mutación en las formas de vida rural en formas de vida urbana ha comportado una fuerte concentración de población en espacios reducidos, una desestructuración de las formas sociales tradicionales y una ruptura de la comunicación social(2). Esta despersonalización, que a veces ha ido acompañada de tendencias de marginación social, ha comportado también un debilitamiento de la vida asociativa y de la reducción del voluntariado social. Y también, en otro nivel, ha supuesto "un fuerte incremento de la subjetividad, del tiempo para uno mismo, de la cultura del yo"(3), que se traduce en la búsqueda de la evasión y el sueño, y en el deseo de vivir plenamente huyendo de las obligaciones y exigencias sociales y cotidianas.(4)

Este deseo de vivir plenamente encuentra en el grupo una garantía de liberación de los apremios del entorno. El grupo es un marco de relación adecuado, y al mismo tiempo una plataforma potencial de transformación del entorno. La acción de grupo, cuando no se convierte en marginal, es, en gran medida, participación en las iniciativas sociales. La dimensión colectiva de la educación en el ocio, por lo que comporta de conocimiento y transformación del entorno, conduce al desarrollo comunitario. De ahí que la educación en el ocio entre plenamente en el discurso de la animación sociocultural, por lo que tiene de dinamizador comunitario y de creador de tejido social, y tiene en el barrio y la ciudad el marco territorial de la acción. Por eso, la educación en el ocio va estrechamente ligada a la ciudad como realidad social y territorial.

MODELOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL OCIO

A pesar de los aspectos comunes antes apuntados, podemos diferenciar tres modelos institucionales de intervención educativa en el ocio que a veces se dan integrados: las pedagogías del proyecto, los equipamientos centrados en la actividad, y la acción sociocultural en medio abierto.

LAS PEDAGOGÍAS DEL PROYECTO

Hay un conjunto de reflexiones y de prácticas educativas que se centran en la acción colectiva y autogestionada, y que se denominan "pedagogías del proyecto". El planeamiento, realización y evaluación de acciones es la metodología educativa básica, a pesar de los diversos marcos institucionales, símbolos, lenguajes y confesionalidades.

El objetivo global de la intervención es, por una parte, favorecer la capacidad de iniciativa colectiva de los chicos y, por otra parte, potenciar todos aquellos valores y capacidades que ésta lleva implícita: la sociabilidad, la autonomía, la transformación del entorno, la libre iniciativa...

La secuencia lógica de un proyecto colectivo es la siguiente: expresión de intereses personales en el grupo, definición de intenciones o propósitos, planeamiento de la acción a realizar, distribución de funciones y responsabilidades, preparación de la acción, realización, regulación de ésta en relación al proyecto elaborado y a los objetivos de partida, evaluación de resultados... Esta secuencia lógica toma diferentes formatos espacio-temporales según sea el marco institucional en que se realice. Las instituciones educativas que optan por la pedagogía del proyecto son diversas. Tienen en común la organización básica en grupos reducidos centrados en el sentimiento de pertenencia y en un nivel elevado de solidaridad colectiva. Pesa más el sentimiento de grupo que las acciones concretas que éste lleva a cabo, a pesar de que éstas son necesarias como soporte de las relaciones de grupo

Estas instituciones son "cálidas", es decir, centradas más en las relaciones personales que en la actividad. Sus miembros tienen un bagaje cultural bastante homogéneo, y provienen en general de núcleos familiares conscientes del valor de la educación y el asociativismo, y son motivadores de la participación de los chicos en iniciativas de educación no formal, y en prácticas culturales de interés educativo.

La pedagogía del proyecto tiene diferentes configuraciones: metodologías más "ortodoxas" donde se sistematizan las diferentes fases apuntadas y metodologías más informales que pretenden lo mismo; proyectos más complejos y de larga duración, y proyectos más efímeros y de realización inmediata. La autogestión de grupo, como hito y como símbolo, en el marco de la pedagogía institucional, ha hecho una buena aportación teórica a estas praxis educativas que parten de un modelo de sociedad participativo y de una concepción del hombre como transformador de la realidad.

Los centros de recreo, clubs de tiempo libre, las agrupaciones boy-scout, los centros de aire libre, etc. son las configuraciones concretas que toman en cada realidad territorial, dependiendo, de instancias públicas o de asociaciones privadas o de tipo social.

Podríamos diferenciar dos grandes bloques que tienen como exponentes básicos de los clubs o centros de recreo y las agrupaciones boy-scout. Los primeros no tienen en común ninguna metodología específica sino que la elaboran en cada territorio concreto a partir de la concepción educativa, y que tiene el equipo de monitores, y las posibilidades y apremios del marco institucional y de las características de los chicos y del entorno social. Normalmente se organizan en grupos medios no estructurados en su interior, sin símbolos externos ni ritos de entronización. Las actividades básicas durante el año, ya sea en los encuentros de ritmo semanal o diario, son los juegos, los talleres, las veladas, las salidas y excursiones, las fiestas... Se promueven espacios de actividad no organizada que se denominan "rincones" o de maneras análogas, donde los chicos encuentran recursos de juego, de música, de lectura... Durante el verano se organizan colonias de vacaciones u otras actividades más especializadas (viajes, rutas, intercambios...). La actividad es el apoyo de la vida del grupo, la cual pretende favorecer la iniciativa personal de los chicos y la capacidad de gestión colectiva de proyectos. De hecho: "el ocio" es el proyecto básico del grupo.

Las agrupaciones boy-scout forman parte de movimientos estructurados que tienen en común el "método boys-cout", el cual ha tomado, en cada realidad social, diferentes formas en base a los diversos planteamientos ideológicos: el grado de compromiso con la realidad social y política, la confesionalidad o laicidad, la preponderancia o dilución de los símbolos externos y de los rituales de pertenencia al grupo, el grado en que se han centrado en la naturaleza... Los grupos boy-scout tienen una estructura muy formalizada a partir de la sexta parte y de la unidad como núcleos básicos de acción y relación, donde los más grandes ayudan a los más pequeños, y donde los jefes tienen un estatus de adultos-compañeros. La actividad, básica durante el curso es el encuentro en el local y la excursión

mensual, y en el verano la actividad básica es el campamento. La empresa de grupo: más o menos compleja según la edad, es la actividad que da unidad a la acción de grupo y en la que se centra la pedagogía del proyecto. La promesa es el momento clave de un proceso de progresiva pertenencia al grupo, en el que cada miembro llega a estar fuertemente vinculado y con el que se siente solidario.

Lo que tienen en común ambos tipos de institución es la presencia de un espacio propio, un tiempo de encuentro regular, unos monitores o jefes voluntarios que actúan desde dentro del grupo, unas actividades más o menos autogestionadas centradas en el juego y la expresión que tienen dos grandes períodos (durante el curso y las vacaciones), unos valores y un propósito de transformación del entorno... Muchos adultos que son responsables institucionales o políticos han participado en su infancia o adolescencia en movimientos de estas características, lo que lleva a preguntarse si es consecuencia de la fuerza educativa de estos movimientos o de las condiciones sociofamiliares de los chicos y las chicas que participan en ellos. Ello tendría que ser objeto de un estudio ya que aportaría elementos objetivos a una reflexión que se está haciendo sobre el sentido de estas instituciones educativas en el mundo actual.

LOS EQUIPAMIENTOS CENTRADOS EN LA ACTIVIDAD

En las pedagogías del proyecto, el grupo estable es el elemento aglutinador de la acción. Hay, en cambio, un conjunto de equipamientos que hacen una oferta de espacios y actividades enmarcados en una perspectiva educativa.

El espacio es, en este caso, el elemento básico. Un espacio generador de iniciativas: de encuentro, de establecimiento de nuevas relaciones, de génesis de la acción, de plataforma de planeamiento y organización, de punto de evaluación,... Un espacio abierto, polivalente, sugerente. Las iniciativas y acciones nacen de maneras diferentes:

- como ofertas institucionales del equipamiento, a cargo de los profesionales que se encargan de ello o de los núcleos de gestión, y que se concretan en talleres, actividad de vacaciones, cursos, charlas, conciertos, exposiciones...
- como iniciativas surgidas de las relaciones interpersonales, que normalmente toman forma de grupos que se aglutinan en torno a proyectos de carácter temporal, o que se formalizan como ofertas institucionales.

Estos equipamientos son, pues, espacios de relación y de acción sociocultural (consumo y creación), donde se forman grupos centrados en la actividad que, a diferencia de los otros, nacen y mueren en relación a la actividad que los aglutina. Las formas institucionales que toman son los centros, cívicos o culturales, ateneos populares, las ofertas de actividades de vacaciones, las ludotecas... Querriamos centrar la reflexión en los centros de niños y de jóvenes como equipamientos que reflejan claramente este modelo de intervención. Los centros infantiles son espacios de encuentro abiertos a todos los chicos y chicas del barrio. Están ubicados en centros cívicos o culturales, o bien tienen un espacio independiente. Funcionan normalmente todos los días laborables, pero admiten diferentes intensidades y periodicidades de participación. No hay grupos estables, sino actividades que aglutinan un grupo. Estas actividades son propuestas por los animadores del centros o surgen por iniciativa de los chicos. Cuando acaba la actividad, acaba el grupo. Los juegos, las excursiones, los talleres y rincones... son las actividades habituales durante el año, y en el verano se organizan centros de verano (que funcionan durante el día en el medio habitual de los chicos), colonias, campamentos, estancias especializadas, intercambios...

Los centros de jóvenes, tanto en formas, más autogestionadas como en aquellas que se apoyan más en animadores profesionales, también son espacios de encuentro y de actividad individual o de grupo. A diferencia de los centros infantiles, se estructuran básicamente en grupos estables centrados en un interés común: el vídeo, el teatro, el excursionismo, el cómic, la producción de una emisora de radio, la producción de una revista local, la música... A menudo acogen grupos de rock u otras formaciones musicales, grupos de diablos o de pasacalle y animación de calle, grupos de espectáculo... Algunos de estos grupos, después de un cierto tiempo de actividad, se independizan del centro y forman un equipamiento autónomo. Los equipamientos centrados en la actividad pueden ser el origen de grupos centrados en la pedagogía del proyecto, cuando los grupos centrados en

la actividad se hacen más estables y ponen cada vez más el acento en las relaciones interpersonales. También se da el fenómeno inverso: que grupos estables promuevan proyectos abiertos al entorno, que van tomando forma como equipamientos centrados en la actividad.

LA ACCIÓN SOCIOCULTURAL EN MEDIO ABIERTO

Este modelo de intervención ya no se da en micromedios de educación intencional (como era el caso de las pedagogías del proyecto y de los equipamientos centrados en la actividad), sino que consiste en promover acciones socioculturales en locales específicos o en medio abierto durante el tiempo de ocio, que tienen una notable incidencia educativa no intencional. La calle, sobre todo en los países mediterráneos, es el espacio por antonomasia, ya que es el símbolo más relevante de la ciudad y el único que puede acoger un número ilimitado de ciudadanos. La fiesta es el momento culminante de la acción sociocultural en medio abierto, pero también lo son otras convocatorias deportivas, lúdicas, de espectáculos y de conciertos.

La fiesta es la ocasión del encuentro de una comunidad, de toma de conciencia colectiva y de identificación, de catarsis y transformación, de liberación transitoria de las normas y condicionamientos sociales, de apropiación lúdica de un espacio dedicado habitualmente a acciones productivas. Los actos festivos en medio abierto (los pasacalles, los bailes, los espectáculos al aire libre, las competiciones deportivas...) son el exponente más claro de la apropiación ciudadana del espacio urbano, de una forma de ocio basada en la relación interpersonal y la acción cultural colectiva.

Muchas iniciativas festivas son promovidas por equipamientos centrados en la actividad e instituciones que trabajan a partir de la pedagogía del proyecto. La intervención educativa en el ocio se da al mismo tiempo, sin fronteras y, a menudo, a cargo de los mismos agentes, en los tres niveles apuntados: las pedagogías del proyecto, los equipamientos centrados en la actividad y en la acción sociocultural en medio abierto. Tienen en común el marco temporal y el sentido y finalidad de la actividad. Inciden en aquellos aspectos de la educación que encuentran en el tiempo de ocio un marco de opcionalidad más idóneo (el grupo, la iniciativa personal y colectiva, la relación con el entorno...) desde una perspectiva individual y colectiva, que se enmarca en la perspectiva de la animación sociocultural y del desarrollo comunitario. Pero, en cada realidad cultural, en cada momento de la historia, toma un modelo de intervención específico, ya sea poniendo el acento en el grupo, en la actividad o en la apropiación del espacio urbano.

PROPUESTAS PARA UNA CIUDAD EDUCADORA

Esta diferenciación en tres categorías a efectos metodológicos no responde necesariamente a la realidad, ya que ésta es más compleja, y cuesta encontrar aquí modelos institucionales en estado puro. Lo que es importante, sin embargo, es ver cómo se puede intervenir en diferentes momentos y espacios desde la óptica de una pedagogía del ocio, y cuál tiene que ser el papel de una ciudad que quiere incidir activamente en la educación de sus ciudadanos jóvenes. Por ello propongo tres líneas de intervención de los gobiernos locales en relación a lo que hemos tratado en estas líneas:

1. La necesidad de dar apoyo a cualquier núcleo institucional que trabaje en lo que hemos denominado "pedagogías del proyecto", ya que ésta se da preferentemente en el tejido asociativo, del cual es una fuente importante de cuadros. Este apoyo no ha de existir sólo en el terreno económico, sino que puede darse en el de las infraestructuras, en la formación, en el asesoramiento técnico... en base a un protocolo de relación y de compromisos recíprocos, sea cual sea la opción ideológica y confesional de la entidad, mientras se garantice una gestión transparente, democrática, respetuosa con las otras maneras de pensar y actuar, abierta al entorno, participadora en las iniciativas ciudadanas generales...

2. La necesidad de promover una red pública de equipamientos de educación en el ocio centrados en la actividad, como espacios de encuentro y de génesis de grupos de

acción, abiertos a todo el mundo, de funcionamiento diario fuera de horario escolar, vinculados a los centros cívicos o culturales para los adultos, donde sea posible desarrollar la libre iniciativa a partir de recursos, compañeros y propuestas que allí se encuentran. Esta red tiene que ser prioritaria en los barrios donde hay un índice bajo de asociativismo vecinal y cultural, y donde las viviendas son de poca superficie y tienen condiciones precarias. Tiene que ir a cargo de animadores profesionales.

3. La necesidad de contemplar la incidencia educativa de la acción sociocultural en medio abierto, normalmente dirigida a los adultos o a la población en general. A menudo, la actividad en la calle, por la masificación que comporta en las grandes ciudades, no admite una participación adecuada a los niños. No solamente hay que garantizar ésta (ya que el aprendizaje de la participación cultural y cívica sólo se hace de manera vivencial), sino que también se precisa una reflexión permanente sobre la incidencia educativa en los niños de las fiestas y otras manifestaciones culturales de la calle, ya que su carácter de "educación no intencional" no exime a los gestores culturales de la ciudad de su responsabilidad educativa en relación a los ciudadanos más jóvenes.

*Técnico Superior de Educación del Ayuntamiento de Barcelona.

NOTAS:

1. Joaquim Franch. El lleure com a projecte, Primer Premio Artur Martorell, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1985.

2. Pierre Besnard. L'animation socioculturelle et le developpement communautaire dans l'environnement urbain, Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Ayuntamiento de Barcelona 1990.

3. Pierre Besnard, op. cit. 4. Pierre Besnard, op. cit.