DOCUMENTACIÓN SOCIAL
REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE SOCIOLOGIA APLICADA

TIEMPO LIBRE, TIEMPO PARA EDUCAR

DOCUMENTACION SOCIAL

REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES
Y DE SOCIOLOGIA APLICADA

Núm. 55 Abril-Junio 1984

Consejero Delegado:

Ricardo Cabré y Roigé

Director:

Francisco Salinas Ramos

Consejo de Redacción:

Javier Alonso
Enrique del Río
Presentación Fernández
María Antonia Gallén
José Navarro
Miguel Roiz
María Salas
José Sánchez Jiménez

EDITA:

CARITAS ESPAÑOLA

San Bernardo, 99 bis, 7.º

28015 MADRID

CONDICIONES DE SUSCRIPCION Y VENTA

España: Suscripción a cuatro números, 1.400 ptas.
Precio de este número: 550 ptas.

Extranjero: Suscripción, 30 dólares.
Número suelto, 12 dólares.

DOCUMENTACION SOCIAL no se identifica necesariamente con los juicios expresados en los trabajos firmados.

DOCUMENTACION SOCIAL

REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES
Y DE SOCIOLOGIA APLICADA

Depósito legal: M. 4.389-1971

Imprenta Sáez. Hierbabuena, 7. Madrid-29
Diseño de portada: Ponce

SUMARIO

Presentación.

I. PONENCIAS

11 • 1 Una Pedagogía del Tiempo Libre.
Miquel Miranda i Pérez

35 • 2 Sociedad y Tiempo Libre.
Santiago Estañán

47 • 3 Identidad del Monitor de Tiempo Libre.
José Alberto Vicente

II. COMUNICACIONES

57 • 4 Estudio comparativo entre los sistemas de educación en el Tiempo Libre de Francia y Catalunya.
Francesc Pedró

71 • 5 Empleo educativo del Tiempo Libre como agente preventivo de la inadaptación social.
Juan L. Gómez Gutiérrez

87 • 6 Evolución de la Pedagogía en el Tiempo Libre.
Escuela de Aire Libre. Cáritas

99 • 7 Educar en la imagen en el Tiempo Libre.
Valentí Feixas i Sibila

115 • 8 Sociedad y Tiempo Libre.
Carmina Gómez

125 • 9 Estudio sobre el tabaquismo en los educadores de Tiempo Libre.
Comisión de Salud de Escola de l'Esplai (Barcelona)

137 • 10 **Centrarse en la persona. La alternativa no directiva de la educación en el Tiempo Libre.**
Tomeu Barceló y Gabriel Barceló

151 • 11 **Animación y actividades.**
Carles Masjuan y Carles Armengol

169 • 12 **La Organización y Dirección de Servicios en el Tiempo Libre.**
José Ramón Orcasitas

187 • 13 **El monitor como educador.**
Antoni M. Claret Verdú i González y Carles Armengol i Siscares

III. MESA REDONDA

199 • 1 **Planteamientos educativos de los Movimientos de Tiempo Libre.**

219 • 2 **Importancia de la Educación en el Tiempo libre y Política de juventud.**

235 • 3 **Marginación y Tiempo Libre.**

IV. VARIOS

271 • 1 **La Federación de Escuelas de Educadores en el Tiempo Libre Cristianas.**
Antonio Ramos

279 • 2 **Proyecto educativo.**
Federación de Escuelas de Educadores en el Tiempo Libre Cristianas

293 • 3 **Relación de Escuelas de «Aire Libre».**

299 • 4 **Bibliografía.**

309 • **Democracia y participación. Secularización del pensamiento y cambio de valores en la sociedad española.**
José Sánchez Jiménez

Presentación

Unas breves palabras para presentar el contenido del núm. 55 de DOCUMENTACION SOCIAL, que bajo el título «TIEMPO LIBRE, TIEMPO PARA EDUCAR», recoge las ponencias, comunicaciones y debates (mesas redondas) del «Congreso de Profesores de Escuelas de Educación en el Tiempo Libre», celebrado en Comarruga (Tarragona) del 17 al 19 de marzo de 1984, organizado por la Federación de Escuelas de Educadores de Tiempo Libre Cristianas.

El Congreso iba dirigido *a todos los profesores de Escuelas de Educadores en el Tiempo Libre que trabajan en la preparación de Monitores y Directores de campamentos, colonias y clubs de Tiempo Libre. El* objetivo *que preseguía era doble: por un lado, pretendía articular el diálogo de los participantes, centrado en la reflexión de tres ejes que vertebran la educación en el Tiempo Libre (ponencias), y por otro, pretendió que sea el espacio de participación de todas las Escuelas que quieran aportar experiencias y comunicaciones basadas en su labor docente.*

Esta es precisamente la estructura de este número de DOCUMENTACION SOCIAL. En un primer bloque se recoge las tres ponencias:

La educación es un proceso. *Es un proceso de optimización lo que como tal implica una graduación de pasos o etapas. Miguel Miranda en «Una Pedagogía del Tiempo Libre» recoge este proceso.*

Las encuestas demuestran cómo gracias al proceso de maquinación el hombre cada vez dispondrá de más horas de Tiempo Libre. Los educadores debemos ofrecer salidas sugerentes al ocio de los hombres, de tal forma que este tiempo regenere, compense e idee al hombre, a la vez que le proporcione descanso y diversión. Todo ello debe contribuir a la aparición de un hombre plenamente

Índice

libre. ¿Cómo llevar adelante esta tarea? Santiago Estañán lo desarrolla en la ponencia titulada: «Sociedad y Tiempo Libre».

En el proceso de educación en el Tiempo Libre, los muchachos son el centro de la acción. Esta acción es imposible sin las personas de los «Monitores». En el axioma «ser monitor es ser educador» hay toda una serie de contenidos de lo que significa ser Monitor de Educación en el Tiempo Libre. Por qué, para qué y desde dónde educar será algo previo para optar por el compromiso de transformación de la realidad desde la Educación en el Tiempo Libre. José Alberto Vicente recoge estos planteamientos en «Identidad del Monitor de Tiempo Libre».

En un segundo bloque se recogen las diversas comunicaciones *que se presentaron para su debate. En el tercer bloque se recoge el contenido de las* mesas redondas, *Finalmente, el lector encontrará una breve referencia histórica de la Federación de Escuelas y un Proyecto Educativo, una relación de Escuelas, como allí se indica no están todas, en fin, una selección bibliográfica sobre el Tiempo Libre.*

DOCUMENTACION SOCIAL no se identifica necesariamente con las opiniones y planteamientos expresados en los trabajos firmados por sus autores.

La Redacción

EL PORQUE DE UN CONGRESO

En España la educación en Tiempo Libre es una realidad apenas conocida por el gran público, de la que hay que dar muchas explicaciones, no siempre del todo entendidas y pocas veces aceptadas. Pero es una realidad. Esta es la impresión que tenemos los que trabajamos en ello.

Nuestra primera afirmación, se justifica por el hecho de que existen gran cantidad de movimientos que intentan educar en el Tiempo Libre, y cada año hay un número importante de actividades, principalmente colonias y campamentos de verano, organizados por entidades aisladas entre sí y que en principio no persiguen por lo general una finalidad educativa, al menos de manera intencionada y consciente. En todo caso, y aún sin ver muy claro qué es educar en el Tiempo Libre y en qué y cómo está siendo educativo eso que hacen, pocos dirigentes de actividades aceptarían no ser educadores, una vez que se les ha

interrogado sobre el asunto y se han informado de que hay otros que afirman que sí que lo son.

Además de las colonias y campamentos, hay otras instituciones educativas en el Tiempo Libre organizado: clubs de Tiempo Libre, ludotecas, etc.

La distribución geográfica de estas actividades coincide por lo general en número con las zonas que se pueden considerar más desarrolladas; esto es especialmente cierto cuando hablamos de centros de Tiempo Libre que funcionan a lo largo del año. El nivel de calidad de las acciones llevadas a cabo es completamente dispar. Y no siempre por falta de medios, también por ausencia de criterios. Se dan todavía en 1984 colonias que funcionan con un criterio asistencial: en algún caso por falta de visión de sus gestores; en otros, por tener que responder a una realidad de pobreza acuciante, en lugares donde la incidencia del paro es fuerte y el desarrollo comunitario lento o retardado. Pero hay también entidades promotoras de centros de Tiempo Libre que cuentan con poderosos medios económicos, pero para las que lo educativo no se plantea, o deliberadamente se descarta; ejemplo de esto suelen ser las colonias organizadas por Empresas o Bancos. Y existen los centros de vacaciones promovidos por entidades de educación escolar —públicas o privadas— en los que el modelo escolar se reproduce o influye de tal modo que no se puede hablar propiamente de educación en Tiempo Libre. A lo sumo, de actividades extraescolares. Hay también que nombrar otro grupo —en progresión creciente— de entidades que organizan actividades veraniegas con niños: las que lo hacen con fines de lucro. De su calidad es difícil hablar en general, aunque por la cuenta que les trae tratan de responder —al menos en apariencia— a aquellos aspectos que los padres de los niños pueden valorar más. La mayoría de estas entidades están llevadas por antiguos miembros de movimientos o entidades educativas, o de entes oficiales. El paro aguza el ingenio.

Y está luego todo lo que desde las asociaciones, movimientos, partidos y municipios se lleva a cabo, con medios, criterios, intenciones y resultados no del todo homologables.

Como quiera que sea, este trabajo en Tiempo Libre necesita unos agentes. Pero así como en lo escolar la normativa es clara y los pasos a seguir para poder actuar como «enseñante» (palabra no muy del agrado

de los que se sienten con vocación de educadores) están bien definidos, en el ámbito del Tiempo Libre no ocurre así. El estado de las cosas en este terreno da en buena medida una idea de la importancia que se concede al tema en nuestra sociedad.

Las normas en vigor para poder dirigir una actividad de Tiempo Libre son las distintas en cada comunidad autónoma (no digo contrarias, a no ser que la ausencia de criterios se considere lo contrario de una regulación bien elaborada).

En principio, en la mayoría de los casos, solamente se exige una titulación para dirigir actividades consideradas de «Aire Libre» —colonias y campamentos—. Como si la acción continuada a lo largo del año en un club de Tiempo Libre o centro juvenil, careciera de importancia. La determinación de esa exigencia también es dispar: la preparación del dirigente, el número de dirigentes titulados requerido en proporción al número de niños, los contenidos y duración de esa preparación, no responden en todos los casos a los mismos criterios. Existe, es verdad, una normativa común que pide un «Jefe» titulado, para las actividades de Aire Libre, y marca un programa mínimo para los cursos de preparación. En otro tiempo la exigencia de un «Jefe» respondía más bien a criterios de orden público (decretos de Presidencia del Gobierno). Hoy no se insiste en esto, pero los criterios educativos todavía no se ven en la normativa general. No así en la de algunas comunidades autónomas. En todo caso, el tema se encuadra dentro de las competencias en materia de juventud, que han sido transferidas a las autonomías.

Estos dirigentes —monitores y directores— trabajan de manera voluntaria en los centros promovidos por movimientos, asociaciones y grupos religiosos, y de manera remunerada en los promovidos por empresas, bancos, municipios, autonomías y entes estatales. No hay una norma ni siquiera aproximativa sobre el tema de remuneraciones.

Y a esta titulación de «Jefe» —exigida en todo por el Estado— o «Monitor» —requerida en algunas Comunidades autónomas— se accede mediante cursos impartidos en las Escuelas, llamadas de «Aire Libre» en los organismos de la Administración, y de «Tiempo Libre» o de «educadores en el Tiempo Libre», por parte de los que dedican sus esfuerzos a este ámbito.

Llegamos así al tema del Congreso.

El origen de las Escuelas, arranca del reconocimiento concedido a partir de 1976 a algunas entidades para titular a los participantes en los cursos de formación que venían organizando, cosa hasta entonces reservada a los organizados por la Administración.

Desde este momento, y partiendo de motivaciones diversas, comienzan a surgir escuelas de educadores de Tiempo Libre; sus entidades patrocinadoras son de la Iglesia, de los movimientos y asociaciones juveniles, de grupos culturales, principalmente.

Un grupo de estas escuelas —casi todas promovidas por las Cáritas— deciden formar una federación, que viene trabajando como tal desde hace seis años, con el nombre de «Federación de Escuelas de Educadores en el Tiempo Libre Cristianas». De ella se habla en otro lugar de este volumen.

En la Asamblea de 1981, la Federación considera el panorama de la Educación en el Tiempo Libre, y las Escuelas de Educadores en el Estado Español.

Habiendo surgido desde entidades distintas, y con motivaciones diferentes, sin contacto entre ellas, geográficamente distantes, no se ve muy claro donde está la línea común entre ellas, quizá ni siquiera en los planteamientos fundamentales.

Nos preguntábamos: ¿Cuáles son las instituciones básicas de las Escuelas? ¿Cómo vemos la educación en el Tiempo Libre, la figura del monitor, el puesto y la importancia del Tiempo Libre en nuestra sociedad? ¿Qué fuerza tenemos en esta sociedad? ¿Hasta dónde podemos influir en un cambio positivo? ¿Quién nos escucha? ¿Qué conciencia tenemos de nosotros mismos? ¿Cómo trabajamos? ¿Qué estamos haciendo?

Pensamos que reunir a todas las Escuelas en un diálogo abierto, conectar entre sí a gentes que ni se conocían, ofrecer una plataforma de comunicación e intercambio, y quizá desde donde lanzar una llamada de atención o un grito, era una aventura obligatoria. Y organizamos un congreso.

Pero no se diáloga sobre nada. Preparamos unas ponencias, donde se reflejara de algún modo el punto de vista de la Federación, aunque no se pudieran suscribir todas las afirmaciones, de las que se responsabilizan únicamente los ponentes. Invitamos a todos los que trabajan directamente en la formación: los profesores de las escuelas. Abrimos

la posibilidad de que hablase todo el que tuviera algo que decir, pidiendo que nos enviaran comunicaciones. Creímos que sería útil conversar con expertos en los temas fundamentales, y los llamamos para unas mesas redondas.

La respuesta al congreso ha sido tan masiva que hubo que limitar la participación, para que no desbordase nuestra capacidad de organización.

Ha sido también una respuesta complicada. No todos los que vinieron eran profesores de Escuelas. No todos tenían una experiencia que aportar. Muchos vinieron a ver qué podían llevar, y sin apenas nada que traer. O desde diferentes niveles de la Administración —generalmente local— acudieron como observadores, más que participantes. Con honrosísimas excepciones, los altos responsables de los temas de juventud en las 17 autonomías, se despacharon con un atento saluda, agradeciendo la invitación: una reunión de ámbito estatal de los más representativos educadores de juventud en el Tiempo Libre, no merece —al parecer— mucha atención. ¿Qué es lo que no interesa? ¿La educación, la juventud o el Tiempo Libre? Intuimos que no hay mala voluntad, sino desconocimiento.

Hasta aquí la historia. Con un par de datos más: nos reunimos en Comarruga el 17 al 19 de marzo, ciento setenta participantes, —invitados aparte— de veintiocho escuelas (en esa fecha había reconocidas casi cuarenta en el Estado Español). Trabajamos más que apretadamente, pues nuestros medios y estilo no dan para un congreso de cocktails y turismo. Programamos más trabajo del que se puede hacer en tres días. Y, con todas las dificultades, fallos y problemas, hemos llegado a resultados estupendos. Lo más importante: la visión del panorama de la Educación en el Tiempo Libre, que nos ha permitido plantearnos las líneas de trabajo en adelante y empezar a pensar en nuevos encuentros. Y, como medio de ir llevando a cabo una tarea de comunicación y sensibilización, la recopilación de unos materiales, de los que una parte se publican en este volumen.

Antonio RAMOS
Presidente de la FEETLC

Índice

Una Pedagogía del Tiempo Libre

Miquel Miranda i Pérez

PRESENTACION

El término Pedagogía, según parece, fue utilizado por primera vez por Juan Clavín en la obra «la institución cristiana». Muchos años después, en 1762, fue aceptado por la Academia Francesa.

No obstante la antigüedad de la palabra, su uso habitual es más reciente. Habría que situarlo a principios de siglo, cuando E. Durkheim trata de precisar este concepto considerándolo curiosamente como una «teoría práctica» de la educación. Determina que el papel de la pedagogía no es el de sustituir a la práctica, sino de guiarla, esclarecerla, ayudarla en su necesidad de llenar sus lagunas. La pedagogía aparece, pues, desde esta época, como *un esfuerzo de reflexión sobre la práctica pedagógica*. La educación es un fenómeno social que tiene muchas facetas: una de ellas es la acción propiamente dicha, otra es la reflexión sobre esta acción (la pedagógica), las otras son los componentes históricos, socilógicos, políticos... (D.C.E.)

Entendiendo pues que la Pedagogía es un esfuerzo de reflexión sobre la práctica pedagógica me he permitido titular la presente ponencia «UNA PEDAGOGIA DEL TIEMPO LIBRE» porque es un esfuerzo de reflexión sistematizado sobre unas prácticas educativas que se dan en el Tiempo Libre.

Índice

Desearía que esta aclaración inicial entrara en el ánimo de todos, por varias razones.

En primer lugar todos sabemos que existen intentos parciales de sistematizar la práctica y la teoría de la educación en el Tiempo Libre que se lleva a término en las Colonias de Vacaciones, Campamentos de verano, Clubs de Tiempo Libre, Centros, etc...

Soy consciente, en consecuencia, que el título puede dar a entender que en estas páginas se recoge todo lo escrito hasta ahora, se sistematiza y se sintetiza, con lo que en cierto modo nos otorgaríamos un buen compendio que podría guiar, esclarecer y ayudar a la práctica educativa.

No es este propósito del presente artículo. Su afán es mucho más modesto: es simplemente un esfuerzo sistemático de reflexión sobre unas prácticas.

En segundo lugar, esta aclaración me parece necesaria por cuanto los que estamos aquí, en su mayoría, somos conscientes que una sistematización correcta puede ser con facilidad dogmatizada de manera que excluya en consecuencia otras reflexiones igualmente válidas sobre las mismas realidades. Por ello el interés en indicar «una pedagogía del Tiempo Libre» y no «la pedagogía» o «pedagogía» a secas, del Tiempo Libre. Nada más lejos de monopolizar este tema. Al contrario, nuestra intención es que haya otras muchas más pedagogías del Tiempo Libre.

Más aún, también somos conscientes de que una reflexión a posteriori puede consagrar unas realidades, un proceso, un estilo, etc... Tampoco es éste nuestro propósito por cuanto la consagración de una práctica implica rigidez, orden, sistemática... con las que a la larga se topará y en el mejor de los casos y siempre con muchas dificultades se podrá superar. No pretendo, pues, que esta reflexión consagre nada, solo hemos intentado hacer una reflexión que ayude, esclarezca e incluso pueda guiar a algunos en una práctica que necesita de una auto-crítica y una reflexión continua para que no se consagre, para que cada día se pueda hacer otra pedagogía del Tiempo Libre, para que la Pedagogía del Tiempo Libre nunca se termine de hacer.

Índice

INTRODUCCION

Desde su fundación y constitución, la Federación de Escuela de Educadores en el Tiempo Libre Cristianas, ha tenido siempre una preocuación pedagógica. Y me parece importante señalar que esta preocupación inicial no fue consecuencia de ningún tipo de presiones temporales o ideológicas, sino simplemente fue fruto de la manifestación que cada Escuela hizo de su permanente preocupación pedagógica.

La Federación quiso hacerse eco, pues, de las preocupaciones pedagógicas de las Escuelas federadas y coordinó los múltiples esfuerzos necesarios para facilitar la expresión oral y escrita de los principios que guían las actividades de educación en el Tiempo Libre que directa o indirectamente dependen de las propias escuelas.

El proyecto Educativo y la Educación de la Fe y Tiempo Libre son los dos documentos donde mejor se recogen estos principios. De ellos tenemos que partir porque son nuestros primeros pasos conjuntos y por ello forman parte de nuestra identidad.

CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION EN EL TIEMPO LIBRE

El Proyecto Educativo de la Federación define a la educación como «una ayuda al crecimiento de la persona». De esta sencilla definición se desprende una serie de características a las que forzosamente debemos referirnos, ya que configurarán totalmente los fines, objetivos y metodología de la educación en el Tiempo Libre.

La primera característica de toda educación es el *contacto humano,* lo cual implica por supuesto influencia mutua entre dos o más seres. Sin contacto humano no hay educación, sin relación personal no hay educación, sin influencias mutuas no hay educación. Pueden existir procedimientos autodidácticos y personas autodidactas pero no autoeducación. La educación va más allá de unos aprendizajes específicos que no puede aprender por sí mismo, la educación no puede darse sin contacto ni influencia humana.

La segunda característica que tiene una fuerte relación con la primera es la *intencionalidad.* En efecto, a un contacto humano para que se

le pueda calificar de educativo, debe ser intencional, entre otros requisitos. De no ser así puede calificarsele incluso de formativo, pero no de educativo. Y es que no entendemos la educación sin la existencia de unos fines y unos objetivos marcados y diseñados previamente, aunque ello no implica que sean estáticos, intocables y no sujetos a variación alguna.

La educación además es *un proceso*. Esta es la tercera característica. Es un proceso de optimización, por lo que como proceso implica una graduación de pasos o etapas, pero hemos añadido que se trata de un proceso de optimización. En efecto, el proceso educativo no es proceso biológico ni cibernético, no es un proceso que se desarrolle por él mismo. Es un proceso encaminado a una optimización, término acuñado por C. Rogers que supera el idealismo del concepto «perfeccionamiento» y el personalismo de la expresión «desarrollo de la personalidad».

Si bien estas tres primeras características pueden ser comunes a todas las pedagogías habidas, el proyecto educativo de la Federación no se queda en ellas sino que a cada una de ellas le da una serie de matices propios.

Así vemos como el contacto humano viene determinado por dos factores esenciales: los monitores, animadores o educadores propiamente dichos y el grupo. Y nos permitimos subrayar el grupo porque es una de las características más específicas y propias de la educación en el Tiempo Libre por dos razones. Por una parte no hay Colonias, Campamentos, Clubs ni Casals que no se fudamenten en los grupos de niños y de monitores, ya sean funcionales o estables. Y por otra parte, esta vivencia grupal no es circunstancial sino que es intencional ya que es a través del grupo donde pretendemos llevar a término nuestra influencia, el contacto humano. Es difícil de concebir para nosotros una educación en el Tiempo Libre sin grupos, afirmación que no pueden suscribir aún hoy muchas escuelas, por ejemplo. (Hemos dejado de lado a los monitores por dedicarse en este mismo Congreso una ponencia a la función de los monitores).

Igualmente cuando hablamos de intencionalidad, como una característica de la educación, cabe matizarla al referirnos a la educación en el Tiempo Libre. En efecto la Educación en el Tiempo Libre tiene unas

finalidades y objetivos propios que más adelante vamos a analizar con más detalle.

No obstante ahora podemos afianzarnos aún más en este punto añadiendo que la educación en el Tiempo Libre forma parte de la educación formal por existir una intención de educar por parte del adulto y una conciencia de ser educado por parte del niño o adolescente. Esta es una peculiaridad nuestra que requiere un comentario más amplio.

Así es, la característica formal de la educación no es discutida en ninguna institución escolar ni en ningún hogar. No obstante, sí es discutida a nivel de servicios y equipamientos de Tiempo Libre, ya que se opta por ofrecer actividades más encaminadas a la diversión que a la educación propiamente dicha.

Entendemos que no debemos renunciar a la formalidad educativa que nos ha caracterizado durante mucho tiempo. Nuestros Clubs, nuestros Centros, en sus inicios, eran simplemente instituciones. Las Colonias eran unas actividades llevadas a término por nuestras instituciones.

Las mismas Colonias y otros marcos de educación en el Tiempo Libre como los terrenos de la aventura, las ludotecas, etc... por una parte, y el carácter social y municipal que están tomando en nuestros pueblos nos está llevando en la actualidad a denominar a toda esta gama de servicios equipamientos, término que no solamente respetamos sino que además asumimos, pero que dentro de nuestro proyecto educativo sólo tiene una lectura: el equipamiento debe estar enmarcado dentro de una institución, de lo contrario perderá su característica intencional.

Finalmente también el que la educación sea un proceso de optimización para la Federación y su proyecto educativo tiene un sentido propio. Es un proceso de optimización integral y es un proceso de optimización activo. Somos conscientes de que la educación que reciben los niños y jóvenes ultrapasa el Tiempo Libre e incide directamente en la vida familiar, escolar y social. Por otra parte ninguno de nosotros concebiría las actividades de Tiempo Libre de una manera pasiva sin que todos participaran en la realización y desarrollo de las mismas.

16

SIGNIFICADO DE LAS ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE

Siguiendo en este esfuerzo de reflexión sobre la práctica educativa, y partiendo de aquella simple definición de que la educación es «una ayuda al crecimiento de la persona», debemos analizar los orígenes y la evolución de la educación en el Tiempo Libre antes de pasar a sus fines y objetivos, porque estamos seguros de que de este análisis salen otra serie de elementos sobre los que continuamente debemos pronunciarnos. Elementos que a su vez quizá no tengan la actualidad ni el sentido que otrora tuvieron pero que han sido los configuradores de la situación actual.

No es este el momento de hacer una historia de nuestras instituciones, que por otra parte vemos a través de algunas publicaciones ya se empieza a mostrar. Tampoco es el momento de hablar de las primeras Colonias de Verano efectuadas el año 1876, ni del movimiento scout. Desestimamos retroceder mucho tiempo porque una serie de factores de tipo educativo, premio a los buenos alumnos, o de tipo sanitario, la necesidad de vacaciones de los niños pobres que viven en suburbios, responden a una época determinada, con unas características propias que difieren en gran medida de las características de la sociedad actual.

Pero entendemos que no podemos desestimar la historia reciente, aquella que empieza antes del nacimiento de la Federación, pero que ésta asume plenamente, entrando a formar parte de nuestra historia.

La Federación nace cuando hay unas realidades palpables. Existen las Colonias de Vacaciones, los Campamentos de Verano, los Clubs de Tiempo Libre, Els Casals d'estiu. Como mínimo estas cuatro realidades están ahí y tienen consistencia por ellas mismas, siempre y cuando cumplan un mínimo de funciones.

Estas realidades como otras que posteriormente irán apareciendo, como los campos de trabajo, las ludotecas, por citar dos ejemplos, son unos inventos que por ellos solos cumplen unas funciones apreciables.

Estos inventos rápidamente se han extendido en nuestra sociedad ya que pueden ser una fuente de ingresos económicos, una posibilidad proselitista de carácter político o religioso, una forma de publicidad, un modelo de salario social, una modalidad de convivencia escolar...

De ahí que a estos inventos se les llame actividades, experiencias, instituciones, equipamentos, servicios...

Pero la mayoría de estos inventos, en nuestra historia reciente fueron enmarcados dentro de la Iglesia y promovidos por ella y aún en la actualidad está directa o indirectamente en sus manos un sinfín de niños, adolescentes, jóvenes... locales, casas, centros... al servicio de estas realidades.

El protagonismo de la Iglesia hasta el año 1975, por marcar una fecha histórica para el Estado Español, puede que sea argumento suficiente para algunos para interpretar que estas actividades son de carácter catequético o formativo cristiano.

Por nuestra parte el protagonismo de la Iglesia lo entendemos de otra manera. Hay que reconocer que nadie puede negar a la Iglesia este protagonismo en la tercera parte del siglo actual, por ser prácticamente la única institución no sujeta a la normativa legal sobre asociacionismo y en consecuencia la única institución que podía llevar a término este tipo de actividades.

La conciencia de este protagonismo nos llevó a muchos a ser sumamente respetuosos con otras ideologías, creencias y profesiones, sin que ello implicara una renuncia expresa de nuestros convencimientos y de nuestras creencias.

Creemos que es un buen exponente de esta afirmación anterior el apartado dedicado al estilo educativo del Proyecto Educativo.

Bien, esta referencia a la Iglesia, que a unos puede parecerles como una justificación es obligada porque conscientes de que con el restablecimiento de las libertades democráticas este tipo de actividades iban a proliferar y cada cual les daría el sentido y la función que creyese más adecuada a sus intereses. La Iglesia en general y la Federación en particular hizo un esfuerzo sistemático sincero para mostrar la posibilidad educativa del Tiempo Libre y para encontrar un sentido propio a estas actividades desde una óptica por encima de todo educativa.

POSIBILIDAD EDUCATIVA DEL TIEMPO LIBRE

Muchos son los antropólogos y los sociólogos que han hecho un análisis y una interpretación del Tiempo Libre, y en particular de la

función que el ocio y el Tiempo Libre cumplen en la sociedad y en cada uno de sus miembros.

Consecuencia de estos estudios nacen y se desarrollan una serie de empresas enmarcadas en el sector de servicios por una parte y una colección de actividades promocionadas por entidades culturales, organismos públicos, asociaciones particulares, etc.

Todos recordamos las 3 D de Dumazedier, por las que el tiempo libre cumple una función de Descanso, de Diversión y de Desarrollo de la personalidad. Igualmente todos hemos leído la interpretación dada al Tiempo Libre definiéndolo como tiempo no sujeto a obligaciones y la de ocio más unido al concepto de actividad.

Pero desde hace mucho tiempo las Escuelas de la Federación han entendido que todos estos análisis y síntesis son parciales. Huyen de la globalidad del individuo, de la persona, del ser humano e incluso de la colectividad.

De ahí este afán clarificador y esta insistencia en la posibilidad educativa de las actividades del Tiempo Libre que queda reflejado en el artículo 1.9 de nuestro Proyecto Educativo el cual reza:

> «Nuestra opción es por una educación en el Tiempo Libre frente a una educación fragmentada que podríamos llamar educación del Tiempo Libre. La educación *del* Tiempo Libre pretende que el hombre sepa utilizar su Tiempo Libre prescindiendo de los factores que lo condicionan. La educación *en* el Tiempo Libre pretende una educación integral a través del Tiempo Libre. Intenta abarcar totalmente al ser humano dando acogida, orientación y sentido a toda su vida. Esto, que es una finalidad en la educación en general, tiene uno de los mejores marcos para su realización en el Tiempo Libre.

Y queremos resaltar el último párrafo por el que indica que el Tiempo Libre es uno de los mejores marcos para una educación integral.

En efecto, esta expresión no es demagógica sino consecuencia directa de las experiencias personales. Está sacada de la vida de las personas que durante bastante tiempo han pasado y permanecido en nuestros centros e instituciones, y que reconocen cómo el paso por los mismos les ha facilitado la adquisición de actitudes, hábitos y destre-

zas que otros marcos calificados de educativos por excelencia no pudieron enseñarles o no quisieron ni siquiera mostrarles.

Conscientes, pues, de la resonancia que pueden llegar a tener las actividades de Tiempo Libre, la Federación, impulsada por las Escuelas ha querido desde un principio dotar a los educadores de medios ideológicos, materiales y técnicos suficientes, para que las citadas actividades desarrollen al máximo estas posibilidades en beneficio de cada uno de los seres humanos y de la sociedad en general.

LA EDUCACION EN EL TIEMPO LIBRE: UNA ALTERNATIVA

Es en este contexto donde situamos lo que se ha calificado de alternativa educativa. Y creemos que la educación en el Tiempo Libre es una alternativa en el sentido etimológico de opción entre dos cosas.

Es una alternativa entre educación del Tiempo Libre y educación en el Tiempo Libre. Es una alternativa ya asumida en el Proyecto Educativo de la Federación. Pero queremos dejar bien claro que la opción o alternativa está solamente en el *en* o en el *del*: en el *en* de educación *en* el Tiempo Libre o en el *del* de educación *del* Tiempo Libre.

De nuestro proyecto educativo entendemos que se desprende que la opción esté entre educación escolar o educación familiar y educación en el Tiempo Libre.

Tampoco creo que la educación en el Tiempo Libre sea una alternativa a la educación institucionalizada, entendiendo por instituciones a la escuela y a la familia, y en consencuencia la educación en el Tiempo Libre sería una educación que prescinde de la labor educativa de la escuela y de la familia, ya que toda opción implica elección.

Asimismo tampoco creo que la educación en el Tiempo Libre sea una alternativa a la educación formal, como puede ser la existente en una escuela, que se caracteriza por la voluntad de educar por parte de unos y la conciencia de ser educado por parte de otros. Ello implicará que nuestro propósito sea el de una educación informal, es decir, que algunos de los elementos propios de la educación formal como son la intencionalidad, principalmente del que tiene una función educadora y

la conciencia de estar educándose por parte principalmente del niño, del adolescente o del joven, no existieran.

La alternativa, la opción, la elección está solamente entre una educación en el Tiempo Libre y una educación del Tiempo Libre.

EL FIN DE LA EDUCACION EN EL TIEMPO LIBRE

Vamos a entrar en un terreno difícil por su complejidad y por los múltiples factores que abarca. Vamos a centrar la atención en los fines y los objetivos de la educación en el Tiempo Libre.

Para ello es necesario que situemos en primer lugar la educación en el Tiempo Libre como parte integrante de un proceso educativo. Posteriormente podremos ver lo específico de la educación en el Tiempo Libre.

Ya hemos recordado la definición de educación de la que hemos partido, «una ayuda al crecimiento de la persona». Decir a continuación que el fin de la educación es el crecimiento de la persona parece un paso lógico.

Pero ¿de qué crecimiento hablamos? Cuando nos hacemos esta pregunta no nos referimos al crecimiento físico o al crecimiento intelectual o al afectivo ...Nos referimos a una cuestión más de fondo.

En efecto. Para un personalista la autorrealización de cada ser humano no es el fin que debe cumplir la educación. La ayuda al crecimiento de la persona consiste en ayudar a autorrealizarse.

En cambio un axiólogo insistirá en la creación de un cuadro y una jerarquía de valores que facilite la anhelosa superación de lo que es el hombre a lo que quiere llegar a ser.

Y por poner otro ejemplo podemos añadir que desde una vertiente sociocultural el crecimiento de la persona consiste en el desarrollo y la adaptación madura del hombre en el entorno en el que se mueve.

He ahí como se complica la cuestión, cuando vemos como estas posturas que en muchos aspectos son complementarias fácilmente pueden convertirse en excluyentes.

Por ello y con el fin de aclarar y matizar estos conceptos abstractos hay que enmarcar el acto educativo, la educación dentro de la misma vida de ahí que el Proyecto Educativo de la Federacioón se pronuncie

por un tipo de hombre, un tipo de sociedad, un tipo de fe y un tipo de Iglesia.

Pero volvamos al tema de los fines de la educación y en especial al de la educación en el Tiempo Libre.

La Federación por su proyecto se ha pronunciado muy claramente a favor de una única finalidad de la educación en el Tiempo Libre a la vista de las posibilidades que éste ofrece y de las experiencias y testimonios recogidos. *La finalidad esencial de la educación en el Tiempo Libre es que el hombre sea libre.*

Lo leemos en el artículo 1.8 «... lo más importante no es el Tiempo Libre en sí, sino que estas actitudes trasciendan a todas las demás situaciones de la vida, transformándola globalmente. No es el Tiempo Libre lo que debe ser libre, sino el hombre. Y esta es la finalidad esencial de la educación en el Tiempo Libre.

Apostar por la libertad como finalidad de la educación es una apuesta seria, que intenta dar un sentido a la visión personalista, axiológica y sociocultural que hemos apuntado, al identificar autorrealización y desarrollo con libertad, y al considerar la libertad como el valor supremo que preside el cuadro y jerarquía de valores que permiten la superación de la persona.

Por ello nos atrevemos a afirmar que el fin de la educación en el Tiempo Libre es la libertad.

Pero no podemos incluir aquí ninguna referencia más a la libertad ya que es suficiente lo que está escrito y dicho sobre ella, aunque estamos muy lejos de alcanzarla.

Precisamente es el concepto de libertad el que inspira distintas pedagogías ya no sólo del Tiempo Libre, así como inspira distintos objetivos y estilos.

OBJETIVOS DE LA EDUCACION EN EL TIEMPO LIBRE

Es muy difícil encontrar una definición en la que todos nos encontremos a gusto. Es dificultoso definir los objetivos educativos ya que si bien todo el mundo reconoce su existencia no olvidemos que cada cual escoge la definición que más acorde está con su idea educativa, con su concepto de educación.

Si estamos de acuerdo en que la educación es una ayuda al crecimiento de la persona y si estamos de acuerdo en que la educación es un proceso intencionado que se realiza a través del contacto humano y si además añadimos que este proceso intencionado va encaminado a conseguir la libertad de la persona, quizá nos sea más simple definir los objetivos educativos.

En efecto, la expresión objetivo educativo nace de la necesidad de establecer un puente entre el fin de la educación y el acto educativo. Un puente que por un lado recoja el proyecto educativo y los condicionamientos amplios y concretos que toda institución tiene y que por otro lado y precisamente como consecuencia de lo anterior, guíe, sugiera las acciones a llevar a término y a cumplimentar en la práctica educativa.

De ahí que entendamos por objetivos educativos aquellas expresiones o formulaciones de comportamientos, sean conocimientos, actitudes o destrezas, que se pretenden conseguir por la acción educativa.

Seguramente muchos se preguntarán ¿por qué tienen que ser formulaciones de comportamientos y no de intenciones o de conceptos? Queremos responder a esta pregunta con mucho interés ya que de su respuesta dependen todos los pasos posteriores.

Y queremos responder abiertamente porque el término comportamiento no es exclusivo del conductismo. En efecto, el comportamiento de cada uno de nosotros esta ahí, es muchas veces palpable, pero ello no implica que tengamos que conducirlo. El conducir es una opción y desde un inicio nuestra definición descarta la conducción en beneficio y apoyo de la ayuda. Dijimos ayuda al crecimiento de la persona, no dijimos conducción del crecimiento de la persona.

Asimismo cuando hablamos de objetivos educativos nos referimos al comportamiento porque es la característica que diferencia a los seres vivos. La ciencia nos ha demostrado cuanto de parecido tenemos las personas con los animales y en particular con una especie de animales o una categoría concreta. Con una biología y una fisiología muy parecida nos comportamos de muy distinta manera.

Mas aún si el fin de la educación en el Tiempo Libre es que el hombre sea libre, el puente entre la libertad de la persona y nuestras actividades está hecho de comportamientos. Por el comportamiento de una persona puede medirse su grado de libertad.

De ahí que nos atrevemos a afirmar que los objetivos educativos de la educación en el Tiempo Libre son formulaciones de comportamientos demostrativos de libertad o dicho en otras palabras, entendemos que los objetivos de la educación en el Tiempo Libre son expresiones de la libertad que pretendemos conseguir por la acción educativa.

Formulación

La definición de los objetivos de la educación en el Tiempo Libre no nos quita, no obstante, algunos de los trabajos más interesantes de los educadores. Son los trabajos de formulación, clasificación y graduación de objetivos.

Uno de los grandes handicaps del educador en el Tiempo Libre es la falta de técnicas apropiadas de formulación de objetivos educativos.

En efecto, existen algunas técnicas que hemos intentado aplicar pero que en la práctica se están desestimando por su dificultad en el terreno de la educación de la libertad. Nos queremos referir en particular a la técnica de los objetivos operativos que tiene mucha aceptación en el campo de la enseñanza. Y por ello en una clase de comportamientos como son los cognoscitivos.

Esta técnica, una de cuyas principales características consiste en que una buena formulación de objetivos ya indica la actividad que hay que realizar, nos dificulta aún más la labor en nuestra tarea educativa. Veamos el porqué.

Por un lado la educación en el Tiempo Libre en general no goza de un programa de contenidos, por fortuna o por desgracia. Situación totalmente contraria al mundo escolar. En cambio y por su parte la técnica de los objetivos operativos está más cerca de los contenidos y del programa escolar que del fin o de los fines de la educación. De ahí la gran crítica al sistema educativo por la excesiva preocupación por la enseñanza y la despreocupación por la educación.

Optar por la técnica de los objetivos operativos nos llevaría en el mejor de los casos, y lo cual no es desestimable, a perfeccionar nuestras actividades diarias o semanales con los niños, sean de expresión, sean de animación, de convivencia, etc.

Pero nos preguntamos si esta mejora de las actividades por sí sola

nos va a llevar a que lós niños tengan comportamientos más próximos a la libertad. Y creemos que no, principalmente por dos razones.

Primera, si así fuere, mejor sería retirarnos e indicar a los niños los centros, academias y talleres que dirigidos por profesionales ofrecen estos servicios con mucho más rigor, academicismo y mejores resultados que nosotros.

Segunda, si así fuere, conseguiríamos en el mejor de los casos dar un gran bagaje técnico y de recursos para que uno aprendiera a ocupar su Tiempo Libre, pero no a ser libre. Quizá le convirtiéramos en un «esclavo cualificado».

Con todo ello no queremos decir que las actividades no tengan importancia. Al contrario, de ellas dependen en gran parte los resultados que podamos obtener.

Lo que nos preocupa es encontrar una manera de formular los objetivos, un puente que nos una la libertad con las actividades y con la vida de cada día. Un puente que esté suficientemente equilibrado y que no se desante hacia el lado de los contenidos excesivamente. Sino que nos permita pasar del fin a los contenidos en ambas direcciones y con las mismas facilidades y dificultades.

Por ello nos parece más apropiado centrar nuestros esfuerzos en una fórmula más referencial, más de aproximación.

Entendamos que los comportamientos demostrativos de libertad deben referirse a las distintas dimensiones de la libertad, ante uno mismo, ante los demás, ante las cosas...

Asimismo entendemos es fuente de inspiración los mismos conocimientos de la psicología infantil y las observaciones que podemos hacer constantemente de los comportamientos de los niños. Un análisis sistemático de las actitudes, destrezas, habilidades y manifestaciones de los mismos niños que están en nuestros centros es fuente muchas veces por oposición de expresiones de libertad.

Clasificación

Si ya difícil se nos ha presentado la formulación, tanto o más dificultad nos encontramos con la clasificación. En efecto, la enseñanza, la instrucción está dividida, aunque a veces de modo arbitrario, por áreas e incluso por asignaturas.

La libertad es mucho más fácil aunque pueda ser operativo, de compartimentar.

Si bien puede parecer que un intento de desglose operativo de la libertad es pura elucubración filosófica, no nos parece tan disparatado el diferenciar unas actividades de otras e incluso clasificarlas como actividades de expresión, de animación, etc.

Precisamente como estamos hablando de objetivos, nos encontramos en el término medio, en el puente, entre una y otras, entre la libertad y las actividades.

De ahí que tengamos que prestar atención a este punto, pues muchas veces nos hemos encontrado con que lo conseguido estaba muy lejos de lo perseguido, y además muchas veces nos hemos cuestionado por las lagunas que encontramos en la práctica educativa al analizar la misma desde una visión integral e integradora.

Por ello entendemos que es expresión de libertad:

— El ser humano consigo mismo, cuando conoce y domina y en consecuencia es capaz de desarrollar su propio cuerpo y su propia capacidad racional y sus sentimientos.
— El ser humano con los demás, cuando es capaz de comunicarse con ellos, con todos los lenguajes que ha desarrollado la humanidad.
— El ser humano con el medio, cuando lo conoce, lo domina, lo transforma, lo crea y lo recrea.

Esta clasificación que no condiciona a nadie, me parece suficientemente facilitadora de objetivos educativos en el Tiempo Libre.

Expresiones como conocer el cuerpo humano, cómo se cuida, cómo se limpia, u otros como comunicarse por la música, con el propio cuerpo, con el cine... o incluso expresiones como orientarse, fabricar productos de alimentación, crear juguetes, conocer nuestro pueblo, su historia, etc..., son suficientemente inspiradoras de un sinfín de actividades que a veces incluso hacemos sin saber el porqué las realizamos.

Graduación

No todos los mismos objetivos que nos podamos marcar tienen la misma dificultad de asimilación, ni todos tienen el mismo interés en un momento determinado, ni la misma posibilidad de promoción.

Por ello no es muy necesario que una vez formulados y clasificados los objetivos, nos preocupemos por su graduación.

Hemos insistido repetidamente en que la educación es un proceso y muchos de nosotros conocemos sobradamente por la aportación de la psicología cómo el crecimiento y desarrollo del niño no es lineal, sino que se superpone.

De ahí que los objetivos tengan que graduarse, porque lo que puede estar asimilado en una edad determinada, tiene que ser nuevamente asimilado con posterioridad. Este es el procedimiento técnicamente denominado feed-back.

Más aún, cuando lo que está en proceso de crecimiento y desarrollo es la libertad. La libertad hay que trabajarla cada día si uno no quiere acercase a ella.

METODOLOGIA DE LA EDUCACION EN EL TIEMPO LIBRE

Llegamos ya al último capítulo de este artículo: la metodología de la educación en el Tiempo Libre.

Sabemos que el tema es delicado e importante y por ello susceptible de muchas interpretaciones.

Oír la palabra método para algunos es como oír una alarma o al menos una señal de alerta que invita a ponerse en guardia.

En efecto, método significa etimológicamente, camino hacia, camino que se recorre. Es también según las enciclopedias, un modo ordenado, sistemático, de proceder, para llegar a un fin. O conjunto de operaciones ordenadas con que se pretende obtener un resultado.

Es decir, el método educativo es el modo ordenado, sistemático, de proceder para conseguir los objetivos educativos. O el conjunto de operaciones ordenadas con que se pretende obtener un resultado.

En el momento de hablar de métodos y sin querer huir del tema nos encontramos muchas veces con una oposición visceral que hay que aceptar o al menos comprender.

Por una parte el mundo de la educación en el Tiempo Libre es un mundo cuyo centro de gravedad son los jóvenes. Y precisamente el

orden y la sistemática no son dos de las características que mejor definan a la juventud.

Por otro lado, cuando uno dice método otro entiende uniformismo, exigencia, productividad... Cuando en una gran empresa el departamento de organización y métodos se asoma a otro departamento, centro de ventas, línea de fabricación u oficina, las personas tiemblan porque de la visita seguro que salen nuevos impresos, más trabajos, más control, más productividad... seguro que se indica cómo hay que hacer las cosas.

De ahí esa oposición visceral que se detecta en muchas personas en el momento de hablar de métodos.

Además ¿es que alguien ha inventado un sistema educativo, sistemático, para hacer que las personas seamos libres?

Cabe añadir aún a todo ello que hemos visto serias crisis en instituciones cuyas actividades se parecen mucho a las nuestras a causa de la existencia de un método, cuyo cumplimiento era para algunos una obsesión ya que consistía en su idiosincrasia.

No obstante todo ello, debemos reconocer que hay una manera de proceder muy similar en nuestros centros, que hay una serie de características muy comunes que forman parte de la acción educativa. Más aún, sin estos elementos no podríamos llevar a término la acción educativa.

Y esto es cierto. Los objetivos educativos, que aunque nos falten formulaciones existen, son parecidos la mayoría de las veces, cuando no son los mismos. Ello comporta que en función de estos objetivos todos sigamos un camino parecido.

Además no son solamente en los objetivos en lo que nos parecemos unos centros con otros, también tenemos un estilo común y usamos unos mismos medios.

Estilo Educativo

En efecto, el Proyecto Educativo tiene un capítulo (el 4.º) dedicado al estilo educativo. Con cuatro grandes apartados, los cuales por ser conocidos de todos no vamos a repetir. Solamente vamos a citar los enunciados por ser sumamente significativos y demostrativos de que tenemos un estilo común.

El primer enunciado del cual hemos partido dice «entendemos la educación como una ayuda al crecimiento de la persona».

El segundo, que ha sugerido el capítulo dedicado al fin de la educación en el tiempo libre, reza así: «inscribimos el proceso educativo en un camino de liberación que lleve a la persona a una actitud abierta, crítica y comprometida».

El tercer enunciado define nuestro estilo educativo: «El estilo educativo utilizado no es una cuestión neutra. Por ello optamos por una Pedagogía integral, liberadora y activa».

Finalmente con nuestro estilo educativo «pretendemos una educación que posibilite la apertura a la Fe».

Si con este estilo educativo estamos identificados todos, no nos hallamos muy lejos de poder afirmar que tenemos un método propio, pues además de este estilo poseemos unos medios que también son comunes.

Medios Educativos

El primer medio educativo común y del que aquí hay una buena representación son *los monitores*.

No vamos a añadir nada más acerca de los monitores, el equipo de monitores y su función, por ser objeto de otra ponencia en este mismo Congreso. Este hecho creemos es motivo suficiente para aparcar este tema pese a tener una importancia capital.

El segundo medio educativo es *los grupos de niños*.

Ya al inicio de la presente ponencia, cuando hablábamos de que la educación supone contacto humano, nos referíamos a ellos indicando como para nosotros el grupo de niños era nuestro matiz más importante junto con los monitores del contacto humano.

En efecto, nos hemos procurado siempre, influenciados en su momento inicialmente por la teoría de Cousinet y las experiencias de Makarenko, de que nuestras instituciones funcionen por grupos. Nos hemos ocupado de que los niños estén agrupados y que el grupo sea su célula.

Al grupo se revierten los problemas personales. Y del grupo emanan las soluciones, los criterios, la iniciativa, las actividades, las decisiones...

Somos conscientes de la dimensión social de la persona. No entendemos la libertad individual sino va acompañada de una liberación colectiva. Nos hemos opuesto muchas veces y de manera sistemática a la competitividad... Todo ello en beneficio del andar juntos, del sentirnos un colectivo, del ayudarnos y sostenernos unos a otros.

Y los profesores de Escuelas de Educadores en el Tiempo Libre saben que esto es así y esto nos une. Es un convencimiento manifiesto. Al menos en la mayoría de bibliotecas de las escuelas de la Federación hay bastantes libros sobre dinámica de grupos, índice indicativo de este interés y preocupación.

En este terreno no se ha recurrido a la enseñanza escolar. Es muy difícil, siguiendo el mismo ejemplo, encontrar en nuestras estanterías los libros relativos a la enseñanza individualizada.

El tercer elemento común es *lo cotidiano*, la vida de cada día.

Fieles a todo lo anteriormente expuesto y a las primeras manifestaciones de la Federación, entendemos que dentro de este espíritu de educación integral e integradora, lo cotidiano, los pequeños actos muchas veces rutinarios que hacemos cada día, no deben ser comportamientos automáticos. Estos comportamientos deben ser interiorizados, ya que ocupan parte de nuestra vida, ya que forman parte de nuestras manifestaciones y expresiones de libertad.

El gusto por las cosas bien hechas, un clima apacible y tranquilizador, una paz de espíritu y una disposición a la apertura solamente pueden conseguirse con el trabajo de lo cotidiano. Sólo se puede conseguir cuando nos ocupamos de las pequeñas cosas tanto o más que las grandes actividades.

De ahí nuestro interés en que lo cotidiano, que es normalmente muy parecido en todos nuestros centros, no sea solamente un elemento común, sino que queramos elevarlo a la categoría de medio educativo integrante de nuestro propio método.

El cuarto elemento común son los llamados *medios institucionales*. Veamos en qué consisten.

Por un lado nuestros actos educativos se desarrollan dentro de unos marcos que son bastante comunes: Colonias, Campamentos, Clubs, Casals, Ludotecas, Campos de trabajo, etc. Cada uno de estos marcos, servicios o equipamientos tienen sus propias características funcionales, sus posibilidades y sus limitaciones.

De ahí que cada uno de ellos sea un elemento metodológico porque reúne una serie de características que por sí solas invitan a la libertad y a sus múltiples formulaciones.

Pero por otro lado estos medios institucionales, los denominamos así y no solamente les atribuimos el término de marcos porque cada uno de ellos, y esto ya depende de cada centro, existe una normativa, sea implícita o sea explícita, que favorece o impide el desarrollo de la libertad.

Normalmente, no obstante, a este sustrato ideológico-organizativo-funcional representado por estatutos y reglamentos se le atribuye una importancia secundaria, cuando no debe ser así, por su influencia para la buena marcha de toda institución educativa como marco de referencia.

De ahí que nos permitamos insistir en algo que ya hemos apuntado en las primeras páginas de esta ponencia. Entendemos que estos marcos dentro de la pedagogía del Tiempo Libre propugnada en esta ponencia, no pueden ser concebidos como simples equipamientos o servicios sociales.

Estos marcos forman parte de nuestro método educativo y no los podemos desvincular de todo este planteamiento pedagógico que hemos hecho y en el que estamos metidos.

Si renunciamos al sustrato ideológico-organizativo-funcional que tenemos en común la mayoría de centros, fácilmente abonamos el terreno a una proliferación de marcos o equipamientos en que expresamente se renuncia a ello, ya que no se quiere hacer educación formal alguna, sino que se pretende llevar a término una función social formativa solamente.

Hemos dejado para el final *las actividades*, el quinto elemento común que tenemos. Y lo hemos hecho expresamente para poder terminar con la planificación y la organización.

No nos es posible ni siquiera relacionar los tipos de actividades que normalmente hacemos dentro de nuestras instituciones.

Pero sí hemos constatado en qué poco se diferencian unas de otras. Las diferencias normalmente estriban en la manera de llevarlas a término y en los recursos que usamos, ya que tanto un aspecto como el otro es independiente de la actividad. La manera de hacerlo está en función del grado de conciencia, conocimiento y asimilación de los

objetivos educativos y la praxis de los monitores. Mientras que los recursos son muchas veces un condicionamiento que no podemos ignorar, al contrario, debemos asumir aunque nos ocupemos con nuestro esfuerzo superar.

Llegados a este punto de las actividades se nos permitirá que hagamos dos reflexiones acerca de dos aspectos que son tema de debate dentro de nuestras escuelas, instituciones y centros. Nos referimos a los contenidos y al programa.

Los contenidos educativamente hablando son «experiencias de aprendizaje en un sistema de instrucción». «Es el producto de análisis de tareas: es decir de la identificación de aquellas experiencias de aprendizaje necesarias para lograr las metas y objetivos de instrucción».

Una primera aproximación a estas definiciones nos hace pensar cómo el término contenidos está sumamente unido a la enseñanza.

No obstante ello, si de la formulación de los objetivos que hayamos hecho se desprenden una serie de hábitos a crear, destrezas a desarrollar y actitudes a asumir, no es ni mucho menos disparatado pensar en que hay que realizar una serie de experiencias de aprendizaje para que se puedan conseguir estos objetivos. A estas experiencias de aprendizaje las llamamos contenidos.

Son, si prefiere, unos mínimos comunes necesarios para el desarrollo integral, liberador y activo al que hemos hecho referencia con anterioridad.

Estas experiencias de aprendizaje que no ocupan ni tienen por qué ocupar la mayor parte de las actividades de los niños, deben ser debidamente escalonadas.

Y ahí llegamos al segundo aspecto, el programa.

Algunos autores y sistemas educativos no diferencian entre método y programa. En efecto, mientras el método se compone de una serie de elementos comunes a todo aquel que se congratula de usarlo, pero el uso de estos elementos está en manos de cada educador o grupo de educadores, el programa se caracteriza por la uniformidad no solamente de los elementos que componen un método sino también de la mayoría de actividades.

Extendámonos un poco más. Creemos que tenemos un método común porque existen unos elementos comunes, como los que hemos

señalado hasta ahora, los monitores, los grupos de niños, los medios institucionales, lo cotidano y las actividades, pues en todos nuestros centros y en todas nuestra Colonias se juega y se canta, por decir algo.

Incluso pensamos que hay unas experiencias de aprendizaje que denominamos contenidos, que deben ser extensivos a todos los niños, por ejemplo, nadar, cuidar del propio cuerpo, etc.

Pero este común denominador, al que llamamos método, no nos indica en ningún caso el tiempo mínimo que hay que dedicar a ello ni hasta qué nivel hay que llegar. Aquí está la diferencia con el programa.

Un programa llega ahí. Un programa es un cuadro sistemático lineal que empieza en unos objetivos y termina marcando la mayoría de actividades a realizar para llegar a estos objetivos.

Por ello entendemos que un programa nunca puede ser marcado a distancia, ni puede ser uniforme para todos. Un programa solamente puede trazarlo cada grupo de monitores y seguramente habría que hacerlo con los mismos niños.

Es evidente que ahora entraríamos de lleno ya en el terreno de la planificación y de la organización, los cuales, ya están en función de la situación en la que nos encontremos: Colonias, Clubs, Casals, Campamentos... Y a cada una de ellas no nos podemos referir en esta ocasión.

Quizá en todo este capítulo dedicado a la metodología educativa, se han echado en falta referencias a la participación de los niños en todo el proceso formativo, al interés, a la iniciativa, a la responsabilidad...

Todos estos elementos creemos que no forman parte del método, sino que son objetivos educativos propiamente dichos, son expresiones de libertad y que de no darse o existir dentro de nuestros marcos y en las actividades, difícilmente estaremos haciendo una educación en el Tiempo Libre tal como la entendemos.

Con ello no queremos decir que los demos por supuestos, no. Queremos decir que hay que tenerlos presentes desde el momento de marcar los objetivos y hasta el momento de planificar el curso, el trimestre, las Colonias, los Campamentos...

APENDICE

Todas estas páginas escritas son fruto de un esfuerzo de reflexión y sistematización de unas prácticas educativas que todos conocemos y al que se le une un deseo de que puedan ayudar a algunos a esclarecer conceptos, guiar su labor, apoyar su tarea.

Si así fuere nos daremos sobradamente por satisfechos.

Índice

Índice

Sociedad y Tiempo Libre

Santiago Estañán
y la colaboración de los integrantes
del Grupo DISSABTE

1. UNA CULTURA DEL OCIO

1.1. Utilización del ocio.

Los distintos tipos de encuestas sobre Tiempo Libre que se han publicado en España, en su referencia a trabajadores o estudiantes, todas ellas vienen a incidir en que se dispone de una cantidad de horas de Tiempo Libre en aumento progresivo, gracias fundamentalmente al proceso de maquinización. Dentro de las categorías de «ocio» aparecen toda una serie de actividades que enmarcan ya una concepción de ocio como actividad libre y voluntaria. Así estarían las acciones encaminadas a:

— Descanso.
— Diversión.
— Formación permanente y reciclaje.
— Participación lúdica.
— Integración en organizaciones sociales.
— Desarrollo y práctica de deportes.
— Cultivo de actividades preferidas.
— Etc.

Índice

Evidentemente estas acciones y su nivel de dedicación por parte de las personas varía, y mucho, según los niveles económicos de cada uno. Así, en los niveles superiores se pueden observar una mayor variedad en el uso del Tiempo Libre compaginando ocios pasivos (televisión, música, cine, lecturas), con ocios activos (deportes, estudios...). Mientras que en los niveles con rentas económicas inferiores se dedican fundamentalmente a ocios pasivos y relaciones sociales.

Desde nuestra perspectiva de educadores debemos ofrecer unas salidas, unos proyectos sugerentes, que rompan los esquemas establecidos en el ocio, dado que hay una tendencia creciente a considerar el ocio como consumo. Un consumo que empieza donde termina el tiempo de trabajo-producción y que vuelve a hacer caer a las personas en la trampa de ser un mero espectador de los acontecimientos, un mero consumidor de subproductos ya elaborados y con finalidades meramente mercantilistas. Los educadores no hemos de convertirnos en organizadores de Tiempo Libre, ni siquiera en consultores, porque habríamos caído en el juego empresarial, seríamos como una nueva cadena que ofrece el producto comercial «Tiempo Libre». Nuestras acciones deben ir encaminadas a facilitar que el hombre sea *libre* en el tiempo, buscar la profundización, hasta las raíces últimas del sentido de libertad y conseguir que ella se convierta en «elección» múltiple y variada, y que la persona escoja con pleno sentido su mejor y más radical opción por un Tiempo Libre nuevo para un hombre y una sociedad nueva.

Son los grupos y colectivos, en los pueblos, en los barrios, en las ciudades, donde tienen que presentar nuevas alternativas al empleo del Tiempo Libre, recuperándolo para el hombre, con su sentido festivo, su sentido creativo, su sentido participativo, favoreciendo la comunicación y las relaciones interpersonales. Sacando al hombre de la masa y devolviéndole su papel en el grupo, su identificación, con sus raíces y sus tradiciones.

1.2. Una nueva cultura.

Vivimos inmersos en un mundo de progreso, y progreso fundamentalmente cultural, pero a su vez, este progreso se ha convertido en

una industria cultural. Quizá el término sea criticable desde un principio, dado que se empeña en producir bienes de consumo que supuestamente benefician al hombre, pero que en el fondo le asfixian, le suplantan, le agobian. No da esta industria un respiro a la persona, su producción no puede detenerse, por tanto, tiene que estar sacando a la calle continuamente productos, que las más de las veces, son sustituidos en breves espacios de tiempo por otros parecidos. No tenemos prácticamente tiempo de llegar a disfrutar de ellos, de saborearlos lúdicamente, de recrearnos con ellos.

Por ello, ante una cultura del ocio donde el hombre es un consumidor, debemos anteponer y esforzarnos en presentar una cultura del ocio, donde el hombre sea actor fundamental del proceso, donde pueda reencontrarse con las cosas que le rodean y con los demás miembros de su sociedad. Una nueva cultura donde el sistema de clases sociales no sea un impedimento para la recuperación personal del hombre dentro de su Tiempo Libre. Donde exista una fuerte oposición a la colonización cultural que a través de los mass-media se nos impone de una forma imperceptible, pero que hemos de intentar hacer consciente y contraponer una cultura autóctona, por supuesto enriquecida con el contacto con otras culturas, pero no ahogada y asfixiada por ellas. Una cultura que podríamos definir como una asimilación crítica de usos y costumbres sociales, donde tienen cabida las alternativas contraculturales, con sus rasgos marginales y críticos al sistema, pero que el mismo sistema cultural necesita para su propia regeneración.

Una cultura donde las formas de convivencia no vengan determinadas por un sistema de opresión jerarquizada de unos sobre otros, sino por un tratamiento entre iguales, donde la escala de valores pase de ser como en la actualidad «el hombre que tiene» a una radical transformación por el «hombre que es». Donde los demás te valorarían no por lo que posees, sino por lo que eres, por tu propia esencia, tu propio ser. Una convivencia en la solidaridad, donde la principal importancia se daría a las relaciones y la comunicación entre las personas, favoreciendo las conversaciones, el diálogo, establecidos sobre las relaciones de «seres» y no de «poseedores». Unos niveles de comunicación que utilizarían todos los canales posibles tanto los formales (prensa, radio, televisión...) como los informales (asambleas, murales en las calles, panfle-

tos...). Nuevas formas de comunicación donde la *libertad* en el tiempo *libre* sería una auténtica libertad de expresión.

2. FUNCIONES DEL OCIO

Seguiremos en este punto a dos autores tan representativos en los estudios del Tiempo Libre y del ocio como Joffre Dumazedier y Erich Weber. El primero de ellos parte de su concepción de ocio como «el conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse o para desarrollar su información o formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones, familiares y sociales. A partir de la misma señala sus tres D o funciones importantes del ocio:

1. El *Descanso,* que nos libera de la fatiga y nos protege del desgaste y del trastorno físico o nervioso provocado por las tensiones derivadas de las obligaciones cotidianas y en particular del trabajo.
2. La *Diversión,* si la función precedente libera de la fatiga, ésta hace lo propio con el aburrimiento. En la diversión hay siempre una participación, no es la mera diversión pasiva del espectador, es el disfrute lúdico del actor.
3. El *Desarrollo* de la personalidad, la cual libera de los automatismos del pensamiento y de la acción cotidiana y permite una participación social más amplia y libre, y una cultura desinteresada del cuerpo y de la sensibilidad y de la razón. Ofrece nuevas perspectivas de integración voluntaria a la vida de los grupos recreativos, culturales y sociales. Permite desarrollar con libertad las aptitudes adquiridas en la escuela, pero que son constantemente superadas por la continua y compleja evolución de la sociedad.

Para E. Weber el Tiempo Libre es «aquel tiempo que queda tras realizar el trabajo heterónomo, sobre todo en la forma de trabajo asalariado, así como después de restar los tiempos necesarios para dormir, ir al trabajo, comer y ciudar del propio cuerpo».

Para él el Tiempo Libre es la suma total del Tiempo Libre de la niñez y de la vejez, así como el Tiempo Libre en los días laborales,

fines de semana, días festivos y vacaciones anuales. Señala tres funciones antropológicamente importantes:

1. La *Regeneración:* Cuando se habla de la función regeneradora del Tiempo Libre, se piensa sobre todo en la recuperación de las energías corporales y anímicas, en la eliminación de la potencialidad existente antes del esfuerzo y de la tensión.

2. La *Compensación:* Significa un equilibrio frente a determinadas insuficiencias que se obtiene eliminando faltas, superando dificultades, sustituyendo deficiencias, resarciendo fracasos. La compensación es la posibilidad de un organismo de satisfacer deseos reprimidos, de procurarse un equilibrio frente a frustraciones.

3. La *Ideación:* Es la orientación en el terreno de lo ideal considerado como síntesis de las ideas, las cuales hablan al hombre con normas e incitaciones.

Para nosotros, junto a estas funciones que asumimos y aceptamos el Tiempo Libre, presenta una serie de características, una serie de principios a partir del cual vamos a desarrollar nuestra tarea educativa.

a) Un tiempo *no utilitario:* Un tiempo que ni se vende ni se puede comprar. Es la recuperación de nuestro tiempo, es la búsqueda de alternativas al consumo desenfrenado de tiempo, buscar la revalorización de nuestros aspectos culturales desde posturas personales y comunitarias de disfrute de un Tiempo Libre. Elección, tiempo de vivir y de soñar, sin mercancía ni mercado.

b) Un tiempo *liberador:* Un tiempo en el que se participa plenamente en un proyecto de liberación que permite sacar todo lo que se lleva dentro. Creemos en un «hombre libre» en el tiempo.

c) Tiempo *ocioso:* Como una reacción al tiempo de trabajo, un tiempo sin tiempo. No cuentan los segundos ni los minutos, ni las horas. Aquí es posible el «no-hacer», «la ociosidad». En definitiva, se trata de disfrutar del tiempo de reencontrar el verdadero sentido del placer, la meditación, la reflexión, la introspección, todo ello frente a una vorágine de «activismo».

d) Un tiempo *creativo:* Como arma activa para contrarrestar el ataque que se hace al hombre, en nuestra sociedad con la mil y una sensaciones prefabricadas, vacías, listas-para-consumir. Nuestro «aliado» para la creatividad es esa porción de tiempo que nos pertenece a nosotros, que es «nuestro».

e) Un tiempo de *expresión* y *comunicación:* La persona goza de una triple dimensión en su dinámica de relación cotidiana: consigo mismo, con el medio humano y con el medio físico. Pero esta dinámica en la mayoría de los casos se desarrolla a una gran velocidad, con poca reflexión, llena de imperativos, modos, usos y costumbres que encorsetan nuestra necesidad de comunicación e interrelación, sosegada, serena y plenamente saboreada.

Necesitamos tiempos de acción donde no exista la competitividad, ni el mejor, ni el peor, ni la satisfacción primada de lo acabado, sino que exista la aventura, el descubrimiento, la participación, donde el placer de la acción esté en ella misma, donde la ilusión y el ansia de más se mantenga y alimente desde lo inacabado.

f) Un tiempo de *compromiso social:* Sin el cual no tendría sentido el Tiempo Libre, debe llevar a una inserción social, a unas tareas concretas en un medio concreto (familia, barrio, vecindad...).

Un tiempo en el que seamos capaces de continuar nuestra propia formación, no dándola como una acción acabada, sino en continuo proceso en permanente actualización. Un compromiso social que implica una participación voluntaria en las actividades que se organicen en ese tiempo que adquiere así unas dimensiones sociales e integradoras.

3. EL COMPORTAMIENTO EN EL TIEMPO LIBRE

Todo lo anterior no tendría sentido si no hubiéramos partido de la creencia firme en la persona, considerada como un sujeto activo en su medio social. Por lo tanto, nos enfrentamos con el problema del Tiempo Libre desde una postura positiva. Creemos en la posibilidad de que a través de un proceso de concienciación personal podamos ofrecer un Tiempo Libre DE la persona y no un tiempo libre PARA la persona, considerada ésta en cualquier momento de su desarrollo evolutivo.

Supondrá que debemos hacer una recuperación de nuestro cuerpo, valorando el hecho de nuestras propias sensaciones y emociones, de cómo a través de él podemos comunicarnos con los demás. No se trata de una terapia, ni de prevención de desequilibrios. Hablamos de «vi-

vir» a todos los niveles, de autovaloración desde nosotros mismos y no comparándonos con los demás. Hablamos de buscar, crear, comunicar, de tiempos y espacios de auténtica expresión, sin modelos ni patrones que la canalicen, sino dejando libre curso a la expresión personal.

Todas las acciones que pretendamos comenzar en Tiempo Libre deben tener su punto de origen en uno mismo, ya que cada cual es el actor de su propio tiempo. Por eso debemos proyectarnos sobre nosotros mismos y sobre el medio en que vivimos, en donde las interacciones personales, como conjunción de fuerzas, dará como resultado unas nuevas formas de vida y de relación.

Un comportamiento que debe estar en armonía con la naturaleza donde el hombre encaje con los elementos que le rodean y los respete en un equilibrio mutuo. Hablaríamos de un hombre ecológico que estuviera dentro de su sistema natural, realizando las funciones que le son propias, sin agredir al resto de su medio ambiente, sino respetándolo y coparticipando en la recreación continua de nuestra tierra.

Una recuperación para la persona de su capacidad de sorpresa de deslumbramiento, de entusiasmo, de goce, de alegría.

4. LA ACCION SOCIAL EN EL TIEMPO LIBRE

4.1. Principios.

Cuando proponemos una acción en el Tiempo Libre buscamos un proceso de dinamización que ofrezca a cada individuo la posibilidad de ser agente activo de su propio desarrollo cultural. Promover la participación de la gente en la vida cultural y en la búsqueda de nuevas formas de expresión en el Tiempo Libre, que cada persona sea capaz de transformar su cotidianeidad en cuanto asume protagónicamente la realidad de su propia vida.

Esta acción tendría los siguientes momentos:

a) Realizar tareas de sensibilización, de creación de un clima.
b) Proporcionar instrumentos válidos para la expresión y promoción personal.
c) Promover la organización y puesta en marcha de actividades que canalicen la participación de la gente. Pocas veces la nor-

mal convivencia de los ciudadanos se asume como fenómeno de tiempo libre.

Se debe huir de la Mimetización, o sea, seguir copiando modelos, por pura falta de creatividad y de organización.

Hay que tener claro que una dinamización en el Tiempo Libre no es organizar más espectáculos o actividades. Debe apuntar al cambio de imagen que la persona tiene respecto al hecho del Tiempo Libre y la cultura.

Tener conciencia clara de que es un proceso a largo plazo. Pasaremos de una MISERIA CULTURAL a la ABUNDANCIA Y PARTICIPACION ACTIVA mediante la estimulación de la demanda y el sondeo de las demandas latentes. Todo ello es un largo proceso ya que no se trata de que la gente acuda o no acuda a una acción como puede ser una charla, exposición, curso, taller, fiesta, sino que se trata de ir cambiando la imagen que existe de las actividades de Tiempo Libre.

Para el diseño y elaboración de los planes y actividades debe realizarse a través de la aportación de las personas adecuadas. Debemos pensar en la constante formación de los monitores o animadores como reciclaje necesario.

4.2. Prerrequisitos para el plan de acción en el Tiempo Libre.

En el planteamiento del programa de acción se debería ir trabajando en áreas como:

- — Conocer el grado de participación de la población en la actualidad.
- — Analizar el resultado de las experiencias realizadas hasta la fecha. Que cada actividad sirva como experiencia para la siguiente.
- — Determinar el nivel real de demanda cultural y de Tiempo Libre.
- — Conocer los días y horas de mayor interés y este conocimiento sectorializado en edades o grupos.
- — Extraer claramente las motivaciones actuales y sobre ellas ver lo lejos o lo cerca que estamos de que se produzca el cambio para pasar de la abstención y el pasotismo a la participación y el compromiso.

Índice

A título indicativo éstos serían los indicadores sociales sobre los cuales plantear y evaluar nuestra acción:

— Encuentro de los vecinos, de los niños, de los jóvenes...
— Ocupación de la calle como refuerzo de la confianza en la ciudad, en el pueblo.
— Desinhibición colectiva en actos participativos.
— Integración generacional.
— Identificación comunitaria.
— Revitalizar las fiestas del ciclo anual.
— Conocimiento del patrimonio artístico e histórico.
— Promover la vida de los grupos.
— Creatividad individual y colectiva.
— Abrir o aumentar canales de información.

4.3. Aspectos de apoyo a la acción.

a) La *Imagen:* Con el fin de ir enlazando las acciones, se podría plantear una imagen o lema común que fuera apareciendo repetidamente. Habría que cuidar enormemente los aspectos ambientales de la acción. Por ejemplo, crear un *cartel eje central* cuyo motivo se fuera repitiendo en todos los subcarteles, en la publicidad de mano, en los programas de los actos, en las exposiciones. La publicidad podría plantearse a dos niveles:

— *Anuncio de actividades*, convocatoria, fecha...
— *Carteles de refuerzo*, fotos, lemas que refuercen no sólo el carácter puntual de la actividad sino todo el proceso.

b) *Coordinación:* Cabría plantearse si habría que ampliar la coordinación a un nivel más amplio. Aunque los resultados son los de una abstención generalizada. Esta coordinación redundaría en beneficio de cuatro niveles:

— Medios económicos (evitar duplicidades).
— Locales (el uso del local adecuado para cada actividad).
— Personales (contactar con la persona idónea).
— Capacidad de convocatoria y mayor nivel de información. Posibilidad de que la propaganda esté en todos los lugares.

Índice

c) La *Crónica:* Ocasión de realizar un boletín informativo o potenciar el contenido de los ya existentes. Utilización de tablones de anuncios en puntos estratégicos. Exposición gráfica de las acciones que se han desarrollado, de forma que se vean los resultados, es una forma de ir construyendo la historia gráfica y de tener un material para futuras publicaciones, carteles...

d) Lo *Trascendente:* Aprovechar las acciones para implicar o transmitir a las autoridades municipales o autonómicas nuestras inquietudes, nuestros intereses, nuestras necesidades, nuestras realizaciones. Consiguiendo que las mismas se reflejen en los medios de comunicación más amplios. Fomentando así la comunicación y el intercambio con otras experiencias similares a la nuestra en otros lugares.

4.4. Los Centros de Tiempo Libre.

Debemos optar por una nueva concepción del Centro de Tiempo Libre en la que su oferta no se encasille en una determinada edad, sino que como pretensión final debería tener la de poder ser una urdimbre de relaciones sociales y humanas.

Tendría tres grandes áreas de dedicación:

1. *Cultural:* Comprendería todas las propuestas de acción encaminadas a cubrir las ambiciones e intereses de los ciudadanos en el campo de su desarrollo cultural.

Algunos campos que abarcaría:

— Biblioteca.
— Educación permanente de adultos.
— Cursos y exposiciones.
— Encuentros e intercambios.
— Etc.

2. De *recreación y Tiempo Libre:* Sin unos límites estancos con el área anterior, buscaría las facetas de la expresión personal y de la creación continua, individual y comunitaria en todos los campos, tanto artísticos como naturales o sociales.

Algunos campos serían:

— Fiestas.
— Talleres.

— Semanas.
— Jornadas temáticas.
— Excursiones, viajes, acampadas, campamentos, colonias.
— Etc.

3. *Asistencial:* Esta área sería cubierta por profesionales y su atención preferente sería ayudar a los ciudadanos y asesorarles en todo tipo de problemas que la convivencia diaria llevan consigo.

Lógicamente, la organización de estos centros no puede ser reducida a un modelo único, sino que la dinámica y posibilidades y ofertas de cada Centro vendría a dar la talla de su organización y de las necesidades que cada uno tendría.

Índice

Identidad del Monitor de Tiempo Libre

José Alberto Vicente

En estos últimos años, la educación en el Tiempo Libre va abriéndose camino en el abanico de ofertas educativas que en nuestro entorno se realizan. Son numerosas las personas e instituciones oficiales que poco a poco, lentamente y con gran esfuerzo por nuestra parte, van viendo y comprendiendo su importancia. Numerosos son también los Clubs de Tiempo Libre Infantiles y Juveniles que se van abriendo. Ser monitor de Tiempo Libre, se va convirtiendo en una salida, quizá mejor opción, para aquellos jóvenes deseosos de una tarea de participación social en nuestra sociedad.

Las alternativas no convencionales de educación en el Tiempo Libre (ludotecas, clubs abiertos, casas de juventud, animación callejera, ...) van apareciendo como realidades palpables de las que las pocas revistas especializadas se hacen eco, así como de reivindicaciones relacionadas con el mismo tema.

La figura del monitor de Tiempo Libre como educador es esencial en esta tarea porque es promotor de iniciativas, animador de las mismas, agente de acción, agente de acción educativa. De ahí que parezca importante abordar la «Identidad del monitor de Tiempo Libre» (más en concreto: la identidad del monitor que propone nuestra Federación) en este Congreso de Educación en el Tiempo Libre.

Índice

LAS MOTIVACIONES PARA SER MONITOR

Muchos pueden ser los motivos por los que un joven entre en un grupo de Tiempo Libre a ser Monitor. No importan tanto los motivos por los que se comienza, cuanto por los que se continúa en esa labor.

Ser monitor es ser educador. Este es el presupuesto fundamental que está determinando el hecho de ser monitor. La función de Monitor es la de hacer frente al quehacer educativo. Esta es la responsabilidad que todo monitor debe asumir.

Pero esta función del monitor de ser educador, no es sino desarrollar todo un estilo de vida, una forma de ser, actuar, expresar, hacer y manifestar algo más profundo, que no es sino sus propias opciones de vida (*).

Un monitor de Tiempo Libre elige la educación como la forma de trabajar para conseguir la aparición de un hombre y una sociedad nuevos. Hombre y sociedad que quedarán marcados en su ideario, en ese conjunto de ideas por las que él vive, lucha y trabaja, aunque los motivos por los que comenzó sean otros bien distintos.

Será, pues, su inconformismo con la realidad que le rodea lo que le hace optar por un medio de transformación.

Pero tampoco queda aquí todo. En el monitor creyente, será esa relación con el Dios Padre, el sentirse hijo de Dios, ese sentirse «co-creador» con Dios en la historia, ese ser corresponsable con los demás hombres, lo que moverá al creyente a adoptar una postura activa y de transformación de la realidad. El lo llamará «trabajar por instaurar el Reino de Dios», un reino de paz, de justicia, de amor y de libertad.

Y en el monitor no creyente, será su opción profundamente humana la que le impulse a adoptar un estilo de vida, que basado en la educación consiga unas relaciones entre los hombres más justas, más humanas y, en definitiva, un hombre y sociedad nuevos.

Hemos llegado a la motivación última del porqué ser monitor.

«Me gustan los niños...», «me aburro y...», «quiero hacer algo...», «están mis amigos y se lo pasan bien...» y «busco algo para mí que me llene...», etc., pueden ser algunos de los motivos por los

(*) Este apartado queda desarrollado en el siguiente apartado: *El Monitor y su opción por el Tiempo Libre.*

Índice

que un joven entre en contacto con un grupo de Tiempo Libre y como antes apuntaba, son razones válidas para entrar en contacto con el mundo del Tiempo Libre, pero nunca serán razones de peso para continuar o ser monitor-educador.

El joven que se acerca con estas o parecidas motivaciones, deberá encontrar en ese grupo de Tiempo Libre un «grupo adulto» de educadores: el equipo de monitores. La función principal de este equipo va a ser el hacer frente al quehacer educativo, motivo que les ha unido y les lleva a asumir conjuntamente la responsabilidad de educar, por ello ha de establecer un tipo de relaciones de grupo de monitores que posibilite a cada miembro el enriquecimiento y maduración personal, así como el contraste y la vivencia continuada de las opciones profundas del porqué ser monitor-educador en el Tiempo Libre.

No es posible educar sin que los propios monitores asuman los objetivos que pretenden alcanzar con los muchachos. Porque la educación y con más claridad la educación en el Tiempo Libre, no es «decir cosas» o «hacer cosas», sino fundamentalmente la relación que se crea entre los monitores y los chavales. Y en esta relación entra de lleno el monitor con todo lo que es, siente y piensa, con sus luces y sus sombras, con sus ideales y realidades, con su ideal de vida, con sus opciones personales, con su deseo de madurar continuamente, con su deseo de dar respuesta a los acontencimientos de toda índole que se producen o se dan en su realidad.

De aquí que la misma necesidad de la coherencia pedagógica nos lleve a los monitores a «trabajarnos» no sólo como educadores, sino también como personas, con todo lo que esto puede suponer.

A esto debemos añadir que los monitores se encuentran en una edad (evolutiva de maduración, por lo general), donde los ideales, convicciones, opciones y realizaciones distan de ser asumidas y conjugadas de una manera adulta. Este desarrollo precisa una autoatención y heteroatención desde cualquier punto de vista, más aún cuando se trata de personas que tienen una responsabilidad educativa.

Esta atención a la propia maduracón de los Monitores, no sólo viene urgida por la edad media real de éstos. Pues aun en el caso de que los monitores fueran «adultos», la labor de formación, maduración y contraste permanente no concluye nunca, pues los retos de nuestra sociedad son siempre distintos y cambiantes y, por tanto, el análisis de

la realidad deberá ser continuo para que las respuestas educativas y las tomas de postura personales puedan ser adecuadas a las necesidades de los chavales y del propio monitor.

Y de esta forma tendremos al equipo de monitores-educadores que es quien como «grupo educador» plantea la labor y el proceso educativo de los muchachos, a la vez que como grupo va superando las etapas de un proceso formativo integral. Y ello partiendo del principio metodológico que para educar hay que establecer lazos de relación entre niño y monitor, los cuales consiguen un «crecimiento» de ambos. Por lo que el monitor sólo transmitirá lo que él «sea» y recibirá en la medida de lo que él «sea».

EL MONITOR Y SU OPCION POR EL TIEMPO LIBRE

Siguiendo en la línea antes descrita, el monitor-educador debe tener clara su opción por el Tiempo Libre. Sólo sabiendo el sentido que tiene para él el Tiempo Libre, podrá realizar una opción personal de vida y que al ser vivida de esa forma irá transmitiendo a su grupo educativo explícita e implícitamente.

Optar por el Tiempo Libre no es prescindir o huir de otros tiempos de la vida del hombre (tiempo de trabajo, del estudio, del dolor, de la opresión, del paro...) sino adoptar un estilo de vida distinto.

«Nuestra sociedad y cultura, dominada por el cronómetro y los sistemas de control, está perdiendo la noción del tiempo como historia creadora de libertad. Si cada momento no es productivo, tenemos la desagradable impresión de estar perdiendo el tiempo. Y nuestra sociedad industrializada y burguesa ha llegado a convercernos íntimamente de que nuestra capacidad productiva y de nuestro poder consumidor.

Hemos perdido, en consecuencia, la noción del tiempo como experiencia de libertad. El tiempo ya no es nuestro, y hemos dejado de ser señores de nuestra propia historia.

Optar por el Tiempo Libre es en última instancia, descubrir que nuestra historia no es fatal y eternamente retornante en el trágico círculo de la productividad y del consumo, sino que vivir históricamente es experimentar la libertad y seguir un proceso liberador de todos los instantes de nuestra experiencia.

Optar por el Tiempo Libre no es compartimentar la vida propia en distintos tiempos, sino vivir la propia vida experimentando la libertad de ser hombre y, por tanto, vivir el ser dueño de sí mismo y de lo que me rodea.

El monitor que pretende entrar en todo el Movimiento de Tiempo Libre, deberá entender que el Tiempo libre no es un tiempo desocupado de actividad obligatoria, sino optar por un nuevo estilo de vida que implica totalmente a la persona.» (*)

EL MONITOR ANTE LA EDUCACION EN EL TIEMPO LIBRE

El porqué educar en el Tiempo Libre, el para qué educar, el desde dónde educar, son tres cuestiones fundamentales que un monitor de Tiempo Libre deberá plantearse a lo largo de su vida como monitor para que ésta pueda llegar a tener pleno sentido.

PARA QUE EDUCAR EN EL TIEMPO LIBRE

En nuestro Proyecto Educativo queda recogida con suficiente claridad el «para qué». Dejando a un lado el significado de «educar», que según nuestra concepción ya da de por sí una respuesta, aunque genérica, a esta pregunta, nuestro Proyecto Educativo lo explicita en crear, en grupo, desde el Tiempo Libre, una actitud liberadora, por la cual el hombre convierte en un tiempo liberador para él y para los demás y precisamente por las facilidades que nos da el Tiempo Libre.

El Tiempo Libre tiene que convertirse en un tiempo liberador, Debe potenciar el crecimiento de las relaciones humanas y la capacidad de comunicación. Debe engrandecer la expresión y la creatividad del hombre, en cuanto que le hace forjador de nuevas obras y configurador de nuevas situaciones. Ofrece al hombre creyente una vivencia que incide en su relación con lo trascendente. Permite educar en el respeto

(*) El texto entrecomillado está recogido del documento: *El Tiempo Libre como lugar de praxis cristiana: Bases antropológicas y pedagógicas para una pedagogía cristiana del Tiempo Liberado.* Texto elaborado por las Escuelas Diocesanas de Tiempo Libre de Euskadi.

a la vida a través del contacto con la naturaleza. Educa en la valoración de las acciones gratuitas y actitudes que tienen valor por sí mismas. Posibilita la configuración de la personalidad a través de la asimilación de valores, etc.

¿Para qué educar en el Tiempo Libre?... para realizar una educación integral que abarque totalmente al ser humano, dando acogida, orientación y sentido a toda la vida del hombre, que lo comprenda como una unidad y que, por tanto, no descuide el desarrollo de ninguna de sus dimensiones.

¿Para qué educar en el Tiempo Libre?, para ofrecer y posibilitar la aparición de un hombre nuevo, transformado.

¿Para qué educar en el Tiempo Libre?, para llegar a conseguir un tipo concreto de sociedad. Todo ello explicitado en nuestro Proyecto Educativo.

Educar en el Tiempo Libre, no es sólo pasar un rato agradable con los chavales en el Club, en el monte o en las colonias. Nuestra Educación en el Tiempo Libre tiene un transfondo concreto que es llegar a conseguir un hombre nuevo, una sociedad nueva, más humana y más justa.

POR QUE EDUCAR EN EL TIEMPO LIBRE

El hombre que ha llegado a descubrir su papel en la historia y en la sociedad como un agente activo y no pasivo de ella, ha descubierto su compromiso con la realidad. Compromiso que en unos casos será de transformación y en otros de mantenimiento de la situación.

El monitor de Tiempo Libre ha elegido como medio de transformación la educación y más en concreto la Educación en el Tiempo Libre. Simple y llanamente porque le parece que es el mejor medio para él, por las posibilidades que conlleva y por sus propias aptitudes, de la misma forma que otros eligen otros medios como la política de partido, la acción ciudadana...

Todos sabemos que la educación nunca es neutra, sino que tiene una intencionalidad (bien transformadora, bien de adecuación a la sociedad).

El monitor de Tiempo Libre de nuestra Federación de Escuelas,

debe saber que elige la educación como medio de construcción de un hombre y una sociedad nuevos, que en definitiva no es sino un modo de vehicular su opción más profunda, su compromiso como agente activo de cambio social.

DESDE DONDE EDUCAR EN EL TIEMPO LIBRE

Nuestra Federación se define como cristiana, y es desde esta visión desde donde realiza su acción transformadora.

El monitor de un grupo de Tiempo Libre, que asuma nuestro Proyecto Educativo, nunca podrá considerar el «tema de la fe», como algo escondido, como algo añadido, como algo «extraño», como algo que «corre» paralelo a su vida.

La fe para el hombre creyente es un estar en constante sintonía con el Padre Creador, un sentirse corresponsable con Dios de ir creando una nueva tierra que se pueda llamar el «Reino de Dios», porque en ella las relaciones entre los hombres están presididas por la justicia, la libertad y la paz.

Para el hombre creyente, Dios es algo integrante de su vida, y de tal forma lo es que lo convierte en punto de referencia constante al decidir sobre su estilo de ser y de actuar, lo mismo que de evaluar sus realizaciones.

El monitor creyente cristiano se considera seguidor de Jesús y, por tanto, asume como proyecto de vida personal el Mensaje de Jesús, sus seguidores tratarán de hacer presente el Reino de Dios.

Nosotros, monitores de Tiempo Libre, hemos elegido el ser monitor-educador en el Tiempo Libre como medio de conseguir, de poner en práctica y de hacer realidad todo esto.

El pertenecer a un grupo de Tiempo Libre no es sino un medio organizado que nos apoya en nuestra tarea, para hacer realidad nuestras opciones fundamentales.

El ser educador en el Tiempo Libre nos facilita el vislumbrar un estilo de vida, no diferente al que propone Jesús en el Evangelio, nos facilita nuestra opción de acción transformadora dándonos un medio para desarrollar nuestro compromiso educativo.

Es desde esta visión desde donde vivimos, optamos y realizamos.

Índice

Es desde esta visión desde donde planteamos el estilo de hombre y sociedad que hemos asumido. Es desde esta visión desde donde optamos por un compromiso de cambio social y humano, desde donde leemos la realidad y desde donde programamos el estilo de fe y de sociedad por el que propugnamos. Todo ello recogido en nuestro Ideario (Proyecto Educativo) que quita todo problema de ambigüedad a la de por sí ambigua lectura del Evangelio.

EL MONITOR Y SU FORMACION COMO MONITOR-EDUCADOR

Teniendo presente todo lo dicho hasta ahora, podemos concluir que cualquiera, sólo por buena voluntad, no puede ser monitor. Para serlo realmente, será necesario: opciones claras, estilo de vida acorde a dichas opciones y aptitudes para ser monitor-educador.

La tarea de la formación de un educador no será, pues, tarea fácil. Será todo un proceso de formación a tres niveles:

— Profundización de opciones y maduración constante de las mismas.
— Lectura constante de la realidad cambiante.
— Aptitud para ser educador.

Resulta más correcto para las Escuelas, a pesar de lo complicado, además de por las circunstancias de tiempo, voluntariedad y compaginación con la profesión o estudios, el tercer nivel y parte del segundo. El primero, dado el poco tiempo que está el monitor en formación en la Escuela, es más complicado y casi imposible de realizar.

A) Para los grupos de Tiempo Libre:

• Los Grupos de Tiempo Libre no pueden abandonar la formación de sus monitores totalmente a las Escuelas. Esta podría apoyar en buena medida todo lo relacionado a metodología educativa, principios pedagógicos..., pero en menor grado el profundizar las opciones y motivaciones para ser monitor-educador.

Índice

- El equipo de monitores deberá abordar el papel de formación de monitores, a nivel de profundización y clarificación de opciones.
- El equipo de monitores deberá asumir algún tipo de formación permanente de sus monitores:
  - — A nivel de profundización pedagógica.
  - — A nivel de profundización, actualización y reflexión de opciones.
  - — A nivel de ayudar a los monitores a madurar y crecer como personas integralmente consideradas.
- El equipo de monitores deberá convertirse, o llegar a ser un «hervidero efervescente» que ayude a cada Monitor en profundizar en sus opciones tomadas.
  - — Que mantenga vivo y fresco el porqué, el para qué y el desde dónde actúa.
  - — Que ayude al monitor a estar en constante contacto con la realidad social, política, económica, religiosa... y a optar como persona en su papel de educador.
- El equipo de monitores deberá ayudar a sus miembros a realizar una constante lectura de la realidad...
  - — Para tomar postura ante ella.
  - — Para no «anclarse» en lecturas pasadas.
  - — Para que la transformación sea real y adecuada a las circunstancias.

B) Para las escuelas de educadores:

- Deberá aparecer en sus sesiones de formación algún momento donde se profundice el porqué, el para qué, y el desde dónde ser monitor-educador en el Tiempo Libre.
- Deberá tener claro en su planteamiento de formación el desde dónde, el para qué y el porqué educar en el Tiempo Libre, de tal forma que se hagan referencias explícitas e implícitas a ellos en las sesiones de formación.
- Los profesores de las Escuelas deberán ser hombres que verdaderamente sintonicen y asuman estos planteamientos.
- Será misión de las Escuelas, en su servicio permanente a los

grupos de Tiempo Libre, el orientar de distintas formas el que los equipos de Monitores puedan asumir las funciones antes descritas.

- Las Escuelas deberán fortalecer la relación con los grupos de Tiempo Libre, no sólo con personas aisladas, de forma que puedan realizar un servicio adecuado no sólo a las personas sino también a los grupos como tales.
- Las Escuelas deberán facilitar a los monitores y a los grupos de monitores, aquello que les ayuden a estar en constante sintonía con la problemática socio-política y cultural del momento (cursos de profundización, cursos de formación permanente, materiales diversos que sirvan para lo que se pretende...).
- Las actividades de las Escuelas deberán realizarse con toda esta «sintonía» planteada y en una metodología pedagógica, técnica y humana que esté en consonancia, en definitiva, con el Proyecto que proponen.

Y para terminar simplemente añadir, que los que trabajamos en la Educación en el Tiempo Libre, no sólo contribuimos positivamente al hacer nuesta oferta educativa, a «posibilitar hombres nuevos en una sociedad nueva», sino que directa o indirectamente, el mantener y crear nuevos grupos de Tiempo Libre, estamos ofertando un sentido de vida a la infancia y juventud, lo cual implica atacar directamente uno de los problemas principales de los niños y, sobre todo de los adolescentes y jóvenes. Es una forma de colaborar al erradicamiento de la marginación, al ofrecer fórmulas de integración y de sentido.

Estudio comparativo entre los sistemas de educación en el Tiempo Libre de Francia y Catalunya

Francesc Pedró
Escuela Aire Libre (Madrid)

Desde la primera Colonia de Vacaciones infantil (Suiza, 1876) hasta nuestro inmediato presente, Europa ha venido asistiendo a un desarrollo no poco considerable de semejante iniciativa, configurando poco a poco un nuevo movimiento educativo —¿quién sabe si no se trata ya de un sistema?—, que junto a otros con más o menos solera intenta dar respuesta a una necesidad social con un horizonte netamente educativo. Qué duda cabe que, con el paso de los años, las sociedades europeas occidentales han venido demandando nuevas respuestas, porque sus necesidades han ido evolucionando; en cualquier caso, y al margen de posteriores interpretaciones de orden ideológico, lo más relevante del Tiempo Libre infantil o, dicho con otras palabras, lo que más siente la sociedad actual, no es otra cosa que la diferente proporción de Tiempo Libre entre niños y adultos.

En este sentido, podemos tomar a Francia, y por razones tan obvias como la proximidad geográfica o los constantes contactos, como una verdadera ejemplificación tanto, por un lado, de los modelos sociales europeos occidentales como, por otro, de la respuesta en términos cuantitativos y cualitativos que tales modelos generan para resolver el problema del ocio infantil y juvenil. A la vez, Catalunya, siendo una de las regiones —geográficamente hablando— más desarrolladas económicamente del Estado español y entre las diez primeras de

Índice

Europa Occidental, presenta como modelo social y como respuesta a aquel problema unos rasgos específicos y definitorios, acaso a la vanguardia del resto del Estado. El problema subyacente es el de la patente contraposición que es posible establecer entre ambos casos. ¿En qué se traduce? ¿Por qué se da? He ahí lo que se intentará responder, mostrando las relaciones que de modo más general pueden establecerse entre sociedad y respuesta educativa a un problema compartido.

DOS MODELOS SOCIALES BASADOS EN DOS MODELOS ECONOMICOS

Por todo lo anterior, Catalunya puede aparecer como aquella región más próxima en desarrollo a Francia. No obstante, se diría que se está dando un proceso de progresiva acomodación, tendiendo a salvar notables diferencias. Y esto puede afirmarse, sin lugar a dudas, en cuanto concierne al sistema económico de producción catalán: aun cuando esté todavía lejos de un claro predominio del sector terciario —como ocurre en el caso francés—, hay una rápida evolución en ese sentido. Por supuesto, semejante tendencia se verá de algún modo reflejada en el modelo social.

Es posible tomar un predominio del volumen del sector servicios, en el conjunto de la actividad económica, como un claro índice de haber trascendido una etapa de expansión industrial netamente capitalista o, en todo caso, neo-capitalista. Si se acepta este supuesto, ya no será posible seguir aplicando a Francia esos calificativos sin algunas precisiones: el centro motor ha dejado de ser la producción económica, acaso porque, por muy diversas razones, se ha visto imposibilitada de un mayor crecimiento, pasando a ocupar su lugar la calidad de vida. Dicho de otro modo, la economía ha generado ya suficiente riqueza como para que se empiece a pensar en su incidencia en la calidad de vida. El análisis es extremadamente simplista, pero de fácil comprensión. El ocio sería capital bajo esta perspectiva, en sus estrechas relaciones con la calidad de vida. La preocupación en ese sentido puede ser interpretada a la luz del hecho de haber traspasado ese umbral del capitalismo, situado a medio camino entre las opciones por un creci-

miento económico ciego y un crecimiento «cero». Sea como sea, se pueden encontrar indicios de tal opción ya en la crisis consiguiente al Mayo de 1968 y, de modo más incidente en lo económico, con la crisis del petróleo, años más tarde.

Poco puede decirse de Catalunya, como no sea que las mismas crisis económicas más la específicamente política que se vive desde el fin de la Dictadura y más la específicamente cultural le afectan. En términos generales se puede afirmar que Catalunya se aproxima vertiginosamente a aquel umbral; económicamente hablando, la balanza se inclina todavía del lado de la producción industrial, pero el centro de gravedad se está desplazando ya desde mediados de la década de los setenta. El problema radica en que la actual recesión económica puede perturbar en mucho tal evolución.

LOS SISTEMAS DE EDUCACION EN EL TIEMPO LIBRE EN UNA PERSPECTIVA HISTORICA Y COMPARATIVA

A tenor de todo lo anterior, las diferencias que cabría encontrar entre ambos sistemas se moverían alrededor de dos centros: en primer lugar, la extensión del sistema entre la población y, en segundo lugar, en la conceptualización que justifica el sistema. Si se prefiere, ensayando una hipótesis, se podría afirmar que en el caso francés se dará una mayor extensión del movimiento que en el caso catalán, y las conceptualizaciones serán, en este segundo caso, algo menos evolucionadas, acaso reproduciendo momentos o estadios anteriores de las conceptualizaciones francesas.

En el presente caso, esto nos conduciría a un grave error. Error debido fundamentalmente a que en el caso francés sí se puede afirmar rotundamente que ha sido el modelo social, basado en un preciso modelo económico, y a través de una expresión progresivamente democrática en el orden político, quien ha creado su propio sistema de educación en el Tiempo Libre. Esquemáticamente, si se prefiere, el sistema de producción genera un modo de vida que expresa sus necesidades —y las solventa— mediante un sistema político, generado democráticamente por la sociedad. Así pues, es lógico que la sociedad francesa padezca el deficitario estado del Tiempo Libre infantil y ge-

nere un sistema específico para solventarlo. Pero las cosas, históricamente hablando, no han sido así en Catalunya, por cuanto el sistema que ahora comparamos al francés fue durante mucho tiempo un sistema *alternativo* al impuesto por lo político. La interpretación que esta instancia ha venido haciendo durante casi cuarenta años del problema del Tiempo Libre infantil es radicalmente opuesta a la que aquel sistema alternativo —hoy el predominante en Catalunya— realizó y sigue realizando.

Ese esquematismo que antes se aplicó al caso francés no sirve ahora en el caso catalán, por cuanto el sistema político —considerado aquí como el órgano de expresión de una sociedad, que padece determinados problemas y a los que aplica determinadas soluciones— imperante durante casi cuarenta años, careciendo de una base democrática, se limitó a considerar el Tiempo Libre infantil y juvenil como corresponde a cualquier dictadura: un momento privilegiado para la indoctrinación. De todos modos, determinado sector social —representado por cierto sector clerical— supo aprovechar las lagunas del sistema, convirtiéndose —éste sí— en el órgano de expresión de un sector social que, descontento con el orden de cosas establecidas, ve en el Tiempo Libre infantil una posibilidad abierta.

De ahí que la hipótesis antes formulada deba matizarse en dos sentidos: en primer lugar, en cuanto a la repercusión del sistema entre la población, ésta tenderá a ser muy reducida tanto por falta de apoyo oficial, como por sus propios presupuestos ideológicos; en segundo lugar, puesto que la necesidad social detectada es rápidamente formulada en términos de ocasión para llevar a término un proyecto educativo, el ámbito de las conceptualizaciones será también opuesto al del caso francés.

ALGUNOS DATOS FEHACIENTES

La brevedad exigida en estas ocasiones impide desarrollar como convendría este capítulo; los pocos datos que caben aquí, sin embargo, son más que suficientes.

Así, sobre la base de una realidad sistemática equivalente —que se concreta en dos elementos o marcos esenciales: la Colonia de Vacacio-

nes y el Centro de Tiempo Libre—, el impacto social en uno y otro caso es bien distinto. En pocas palabras: en Francia la proporción de niños que sobre el total de la población infantil se ve afectada por el sistema es *cuatro veces mayor* que su correspondiente catalana. Y ello es tanto aplicable a la Colonia como al Centro de Tiempo Libre. Por lo demás, sólo en el caso francés se puede establecer cierta normatividad respecto al impacto social: el sistema, lógicamente, está en su implantación determinada por la densidad de población, es decir, a mayor densidad mayor proporción de niños que van a un Centro de Tiempo Libre o a una Colonia de Vacaciones. Aún, dicho de otro modo, el sistema está ligado a la población urbana. Sin embargo, los resultados son bien distintos en el caso catalán: zonas muy densamente pobladas no son necesariamente zonas en las que el sistema impacte ni en mayor ni menor medida. Quizá fuera posible encontrar en Catalunya correlación entre el impacto del sistema y el impacto de ese sector eclesial promotor del mismo; de todos modos, no se comprobó ese extremo.

Claro está que esa influencia se hace más obvia en el terreno de la teoría pedagógica. En Francia se habla de *animación* como significante-clave; en Catalunya, de *educación*. Pero no se trata de un problema meramente terminológico, antes bien el uso de distintos significantes debe examinarse como un indicio de distintas conceptualizaciones. Así, hablar —aun sabiendo que existe el término *animación* y de que éste prevalece en toda Europa— de *educación* significa esencialmente que quien promueve el sistema está en posición de fijar unos comportamientos u objetivos deseables en el niño, en base a sus presupuestos ideológicos, y que para ser logrados requieren la realización de una serie programada de actividades. En la *animación* de lo que se trata es de disponer los recursos necesarios para que sean los propios sujetos quienes realicen sus propios objetivos individuales y colectivos, determinando ellos mismos las actividades a realizar o, por lo menos, escogiéndolas entre las que es efectivamente posible realizar. Quizá sea oportuno extenderse algo más en este sentido.

En ambos casos se parte de una concepción crítica de la sociedad. En el caso de la *animación* se cree que ante esa realidad basta con disponer las circunstancias intentando crear o recuperar un clima de libertad en el Tiempo Libre, en el horizonte de la promoción social y cultural para que el hombre —niño o adulto— haga de aquellas el uso

más deseable y, por tanto, el más conveniente. Se necesita, pues, de una acción específica en la medida en que sin ella, la sociedad carecería de estructuras específicas para el ocio o, sin más, se vería a merced del mercantilismo. Contrariamente, en el ámbito de la *educación* se cree necesaria la dirección del proceso, puesto que hay que lograr implantar nuevas conductas, con el horizonte de un proyecto educativo preestablecido, de forma que se opta, necesariamente, por reducir el espacio de libertad del sujeto. La oferta, como se ve, es radicalmente distinta: una manera distinta de vivir el Tiempo Libre, en la perspectiva de la promoción social y cultural, en contraposición a una forma distinta de vivir que se intenta transmitir a través del Tiempo Libre. En el primer caso, el punto de partida es esencialmente el sujeto; en el segundo lo es esencialmente el proyecto educativo. Se «anima» para conseguir que el niño disponga de posibilidades reales de una vivencia del Tiempo Libre acorde con sus necesidades; se «educa» porque lo que la sociedad promueve —tanto a través de sus ofertas de ocio como de otras instancias— no se acomoda al modelo de hombre y de sociedad de quien inicia esa acción.

Obviamente, tales capitales diferencias repercuten, a su vez, en otras cuestiones que merecerían un análisis pormenorizado; así, el imponente desarrollo cuantitativo del sistema francés se transforma en una mayor especialización institucional, un mayor abanico de actividades, la posibilidad de altas subvenciones, posibilidades de retribución económica, etc., mientras que la diferente conceptualización se traduce en una distinta formación de los educadores, etc.

PARADIGMAS Y PROBLEMAS DE FUTURO

Qué duda cabe que la fundamental diferenciación entre uno y otro modelo arranca de las consecuencias que para el Estado español tuvo la Guerra Civil. Este hecho ha marcado casi cuarenta años de la evolución del sistema catalán y lo ha hecho con una orientación muy diversa a la que tomaron las democracias europeas occidentales.

En este sentido, el caso francés aparece como paradigmático, fruto de un devenir *lineal* —entendiendo por lineal la inexistencia de factores perturbadores en el desarrollo esperable y, por lo tanto, con cierta

connivencia potenciadora de las circunstancias— y *normal* —entendiendo por normal el seguido por toda Europa Occidental—: la progresiva extensión, el ulterior desarrollo, comportarían especialización y, a la vez, el cambio en las conceptualizaciones —esto es, la evolución pedagógica— se vería correspondido con el cambio que en todos los órdenes subyace a las sociedades que tienden a un postcapitalismo.

Sin embargo, por las razones que ya se adujeron antes, el devenir del sistema catalán no será ni lineal ni normal. Por lo demás, con el advenimiento de la democracia se evidenciará cierta situación crítica en Catalunya: la Iglesia, conscientemente o no, había venido acogiendo a todos aquellos que, más o menos respetuosamente para con ella, deseaban trabajar en el ámbito del Tiempo Libre infantil, obviamente, en una perspectiva distinta a la que pretendían las organizaciones franquistas. El aperturismo conllevará el contacto con las realidades extranjeras —con Francia muy especialmente—, de donde se importará la teoría de la animación. Teoría que procedía a su vez de Norteamérica y que a través de Inglaterra, por un lado, y de Escandinavia, por otro, llegó a Francia. Este hecho, sin lugar a dudas, está en relación directa con la progresiva acomodación francesa al *american way of life* a través —como afirma Pierre George— del desplazamiento del centro de gravitación del sector terciario desde el sector alimentario y de bienes de uso a sectores nuevos, cuya irrupción en el mercado contribuye a extender la creencia de que la calidad de vida va necesariamente ligada al consumo de ciertos productos como mediación para el aumento del Tiempo Libre. De ahí que a partir de 1950 aparezca no tan sólo en Francia, sino en toda la Europa desarrollada, un nuevo sector ligado a la comercialización del ocio. En pocas palabras: después de las estrecheces de la postguerra y de un período de necesaria expansión económica, el ocio se ve revitalizado.

Pero, como quiera que sea, esta teoría o aparece incongruente con los presupuestos que la Iglesia catalana sostiene o, sencillamente, no va dirigida a conseguir los objetivos que ésta pretende. Hay que generar, pues, una nueva pedagogía y una nueva praxis más acorde: la educación en el Tiempo Libre.

La hegemonía de la Iglesia es prácticamente total. Aun después del cambio político, todavía serán necesarios varios años para ver aparecer una federación de centros laica. Y aunque la teoría de la animación

seguirá apareciendo intermitentemente en Catalunya, la legalidad vigente impondrá lógicamente aquellas conceptualizaciones en las que se formaron sus gentes; de modo que la tradición reiniciada por la Iglesia terminará por verse potenciada y asegurada. Se afirma, pues, un quehacer radicalmente distinto al imperante en el resto de Europa.

En consecuencia, las diferencias que cabe esperar en un futuro próximo se irán haciendo insalvables respecto al paradigma francés, a no ser que se produzca una renovación, afectando a los presupuestos de partida, que hiciera posible la sustitución de la pedagogía actual por otra mucho menos definida ideológicamente; lo cual parece poco probable. Ahora bien, cabe esperar que, por el contrario, las diferencias de orden cuantitativo se vean paulatinamente reducidas; pero, en todo caso, muy paulatinamente, pues la tendencia al aumento de la demanda, esperable si el modelo económico-social no varía, se verá frenado en ofertas por la necesaria optimización de la formación de los educadores que, en este caso y a diferencia de Francia, precisan de mayores períodos de capacitación teórica. Y ello precisamente en razón de que la tarea a desarrollar en el ámbito educativo aparece totalmente más profunda que si se tratara del ámbito estricto de la animación.

He ahí el problema fundamental: si la sociedad se ha democratizado políticamente, ¿qué sentido tiene que la legalidad vigente restrinja en semejante medida las posibilidades de acción en el Tiempo Libre infantil? Dicho de otro modo, la educación en el Tiempo Libre es una posible pedagogía para el Tiempo Libre infantil, el problema radica en decidir si es la única que hay que fomentar, ¿acaso, hoy por hoy, no debería ser viable en Catalunya pensar en términos de animación y no solamente de educación en el Tiempo Libre? Sin duda el futuro vendrá marcado en gran medida por esta reflexión.

CONCLUSION

¿Qué mejor que afirmar que existe una profunda dependencia entre el sistema educativo en el Tiempo Libre y las variables que configuran la sociedad en la que éste se desarrolla? A través de las líneas anteriores se ha intentado mostrar la dialéctica que opera entre el sistema y el modelo económico, social y político y de qué modo todas o algunas de

estas variables inciden en él. Quedémonos por ahora con una afirmación que una gran figura de la historia del movimiento en Francia, el P. Rey-Herme, realizó veinticinco años atrás:

> «Una ojeada incluso rápida sobre la historia de la Colonia de Vacaciones nos revela que ésta aparece en estrecha ligazón respecto a la civilización de una época, y que es en dependencia de esta civilización como se efectuará su desarrollo ulterior.»

Investigación empírica sobre la influencia de la Educación en el Tiempo Libre en la creación de actitudes autónomo-altruistas

Francesc Pedró
Escuela de Aire Libre (Madrid)

La grandilocuencia del título precedente no debe llevar a engaño. Se puede incluso reformular en términos más cotidianos: de lo que se trata es de ver con datos fehacientes qué se consigue educando en el Tiempo Libre; y una forma de hacerlo es examinando dónde radican las diferencias entre sujetos que nunca hayan asistido a estas actividades y otros que sí lo hayan hecho durante un período más o menos largo de tiempo. Por supuesto, en terrenos o ámbitos como el psicomotriz o el cognoscitivo no hará falta decir que tales diferencias existen: basta, por ejemplo, con haber salido varias veces de excursión para *conocer* la importancia del calzado adecuado o para *montar* una tienda. El problema radica específicamente en el ámbito de los valores.

Índice

Desconocemos si han existido otros intentos como el presente; de ser así han carecido de publicidad; en cualquier caso, lo que interesa resaltar aquí es la importancia que estudios empíricos más o menos sencillos pueden tener para una adecuada conceptualización de la pedagogía del Tiempo Libre. Hacer literatura es más o menos fácil, pero tarde o temprano puede llegar el día en que no pocos de esos aspectos retóricos se vengan abajo o se reafirmen. Pero ¿cuánto tiempo hay que esperar?

OBJETIVOS

Por necesidades de espacio nos vemos obligados a resumir en mucho el planteamiento teórico de esta investigación; de todos modos, brevemente, expondremos las principales hipótesis.

En primer lugar, se trata de demostrar que los sujetos que han asistido a Centros de Tiempo Libre se han visto sometidos a una presión en favor de determinados valores. De entre ellos, a través del examen de la literatura existente, se seleccionaron dos: la *autonomía* y la *solidaridad* —valores que conforman lo que en el test de Wight se denomina *carácter altruista*—, intentando comprobar si la formación de estos sujetos, en términos de puntuaciones obtenidas en la prueba citada, era superior a la de aquellos que desde siempre estuvieron desvinculados de la educación en el Tiempo Libre.

En segundo lugar, se examinó un aspecto muy específico: el *uso* del *Tiempo Libre*, intentando demostrar que los sujetos sometidos a aquella presión tenían unos comportamientos distintos a los demás en su Tiempo Libre.

Estas eran fundamentalmente las dos hipótesis más relevantes, aun cuando se plantearon otras mucho más específicas que por razones de espacio obviaremos aquí.

METODOLOGIA

Para validar tales hipótesis se seleccionó una muestra al azar entre jóvenes de edades comprendidas entre 14 y 16 años de edad que tuvieran una antigüedad superior a tres años en un Centro de Tiempo Libre

de los diversos existentes en el barrio de Gràcia (Barcelona). Tal muestra estaba comprendida por 30 sujetos de cada sexo (60 sujetos, en total).

Al margen de este grupo, una vez definido, se escogió otro también al azar como grupo control, pertenecientes a las mismas escuelas y al mismo barrio y tronco de edad.

A ambos grupos, separadamente, se les aplicó una prueba compuesta de tres partes entremezcladas: la primera era propiamente la prueba de Wright sobre actitudes autónomo-altruistas, la segunda estaba compuesta por cuestiones sobre el uso de su Tiempo Libre y la tercera lo estaba por cuestiones sobre su escolaridad, sus amigos, etc., para ocultar de algún modo dónde radicaba el objetivo del conjunto de la prueba. (Esta es una práctica usual en todos los tests de actitudes.)

Los resultados obtenidos fueron comparados según distintas variables: sexo, edad, tiempo de permanencia en Centros, asistencia a escuela pública o privada, etc..

RESULTADOS OBTENIDOS

Lo primero que hay que consignar se refiere necesariamente a la validación general del instrumento de medida; en este sentido, cabía esperar, a tenor de lo que indican los estudios psicológicos, unas puntuaciones más elevadas en el sexo femenino, en el cual la maduración es anterior. Tal hipótesis quedó suficientemente validada (PO.02). Algo parecido podía esperarse también respecto al criterio de la edad. En este caso, sin embargo, el nivel de significación no es lo suficientemente claro (PO.09); sin embargo, más que una deficiencia del test, es probable que este hecho encuentre su explicación en el reducido abanico de edades contemplado.

Pero en el ámbito específico de las hipótesis que se intentaba validar los resultados son sumamente claros.

En primer lugar, sí existe una diferencia significativa entre las puntuaciones obtenidas por el grupo control y el de sujetos vinculados a Centros de Tiempo Libre (PO.008). El sentido de esta diferencia es que la media en las puntuaciones del test obtenidos por estos sujetos es significativamente superior a la resultante del grupo control. Con lo

cual se puede concluir definitivamente que la asistencia a estas instituciones favorece la adecuación al modelo autónomo-altruista, por lo menos en el barrio objeto de estudio.

En segundo lugar, sin embargo, en el ámbito del uso y concepto del Tiempo Libre los resultados son particularmente extraños. Así, por ejemplo, preguntados sobre si el uso predominante que de su Tiempo Libre hacen, se pueden tipificar como «descanso», «diversión» o «desarrollo de su personalidad», la única diferencia entre ambos grupos verificada es que en el de los vinculados a la educación en el Tiempo Libre la proporción de los que creen que el carácter fundamental de su ocio es el «descansar» es significativamente menor que en el grupo control. Pero, por otro lado, el uso real que se hace del Tiempo Libre es exactamente el mismo, por lo menos en actividades, a excepción de la adicción a la televisión —mucho mayor en el grupo control.

ALGUNOS PROBLEMAS SUGERENTES

A la luz de los resultados quedan pendientes ciertas cuestiones muy sugerentes. La primera de todos ellas sería llegar a precisar qué es lo que realmente favorece la adecuación al modelo autónomo-altruista: el sistema específico de educación en el Tiempo Libre o, sencillamente, el hábito de la convivencia en grupo. No se trata de una mera cuestión de opiniones, sino —volviendo al principio—, de algo que merece una profundización empírica. Uno de los caminos para llevarla a cabo podría consistir en un estudio similar al presente, pero establecido entre un grupo vinculado a la educación en el Tiempo Libre, otro vinculado al escultismo, otro vinculado a Junior, etc. De la igualdad entre los grupos o de sus diferencias podrían extraerse, sin duda, muy ilustrativas conclusiones.

En segundo lugar, está el problema del uso del Tiempo Libre. Qué duda cabe que todos esperábamos una diferenciación radical respecto del grupo de control. ¿Por qué no ha sido así? ¿No será que estamos descuidando algo tan consustancial a nuestra tarea como, precisamente, el ocio? El tema da mucho de sí. Otra vía empírica de estudio que se puede apuntar es un estudio sociológico del ocio entre quienes

de niños y jóvenes estuvieron vinculados a nuestras instituciones y los resultados obtenidos por estudios poblacionales.

Pero, en cualquier caso, lo que se intentaba mostrar principalmente es la necesidad que nuestra pedagogía tiene de estudios empíricos, como medio esencial para evaluar nuestra tarea. Y si con este pequeño, aunque laborioso, trabajo se ha despertado cierto interés por la cuestión, ya nos daríamos por satisfechos.

Índice

Empleo educativo del Tiempo Libre como agente preventivo de la inadaptación social *

Juan L. Gómez Gutiérrez
Escuela de Aire Libre «La Salle»
Aravaca (Madrid)

Todo proceso de adaptación, requiere como es natural, de la existencia de varias etapas consecutivas a lo largo de las cuales irá lográndose que el sujeto interiorice, comprenda y modifique estructuras tanto personales como externas, para ir consiguiendo de esa manera una cierta armonía con aquello a lo que quiere adaptarse. Paso previo, pues, a la adaptación es el pleno conocimiento y participación en aquello a lo cual se pretende adaptarse. Por supuesto que el fenómeno de adaptación, en este caso social, no se logra al final de un proceso, sino más bien se va consiguiendo día a día como un todo continuo. El sujeto necesita ir sintiéndose parte del grupo al cual se va a adaptar. Identificándose como una parte viva y con entidad propia dentro del conjunto.

No es conveniente ni cierto, confundir proceso de adaptación con proceso de absorción. El primero ciertamente conlleva una remodelación personal parcial, para lograr un buen acomodamiento del sujeto a las condiciones sociales existentes en cada momento. Por tanto, no es una pérdida de identidad individual ante las condiciones del colectivo, sino que es un proceso de acomodación personal a esas condiciones. De diferente manera, el proceso de absorción social, implica una anulación

(*) Resumen de conclusiones de la Memoria de Licenciatura de igual nombre.

Índice

de la personalidad del sujeto por parte de la sociedad a la cual pertenece; es la pérdida total o al menos en gran medida, de la identidad, el engullimiento del sujeto por parte de la maquinaria social. Como puede apreciarse, la diferencia entre un proceso y otro es muy grande. En el proceso de adaptación, el sujeto conserva su personalidad crítica ante las circunstancias sociales, mientras que en el proceso de absorción esta capacidad y libertad del individuo se ve totalmente anulada.

La historia del hombre sobre la Tierra nos viene a decir que la sociabilidad es propia e inherente a nuestra especie, de alguna manera esto es comprobable, si se observa la evolución del hombre, desde unos muy rudimentarios sistemas sociales, hasta las sociedades actuales complejamente estructuradas.

Esta facultad social que conlleva el hecho de ser humano, no sólo obedece a las necesidades de carácter fisiológico, sino que además ejerce un rol de gran importancia en la configuración de la personalidad del sujeto. Ya está más que comprobado que el hombre, sólo y exclusivamente llega a tener conciencia de sí mismo y de su individualidad, cuando se encuentra en relación con otros individuos. Asimismo, esta relación hace que el individuo vaya adaptando sus formas de comportamiento conforme va recibiendo respuestas de su entorno interpersonal.

El mero hecho que supone la existencia de la sociedad provoca como condición indispensable la existencia e implantación de una determinada ordenación social, formas institucionalizadas de comportarse y de una manera más o menos completa aceptadas por la mayoría de los individuos que en ella viven. Cualquier ordenación presupone una cierta uniformidad de comportamientos que se hacen previsibles, esto es, típicos, ante situaciones igualmente típicas.

La acomodación del comportamiento individual al ordenamiento social se va consiguiendo mediante la socialización; o lo que es lo mismo, mediante el proceso a través del cual cada individuo va haciéndose partícipe del grupo social.

Por adaptación social puede entenderse aquel nivel, más o menos óptimo, de acomodación comportamental al modo de vida existente y mayoritariamente aceptado en el grupo al que se pertenece, así como a la disposición del individuo para participar activamente en dicho grupo.

Es fácilmente decantable que toda aquella conducta que no alcance un grado aceptable de acomodación al modo de vida dado podrá asegurarse que en alguna medida se trata de una conducta inadaptada.

También, un problema importante corresponde al hecho de sujetos más o menos adaptados, pero que en su comportamiento activo aparecen ajenos a la participación en la vida del grupo humano. Son, por tanto, sujetos que en cierta medida son socialmente inadaptados.

El proceso de acomodación del comportamiento individual al orden social existente, consiste en una compleja sucesión de hechos asimilados por el individuo, que a su vez va filtrando, interiorizando y haciendo partícipes de su acción comportamental. Como es normal, el proceso de asimilación social comienza con la vida, ya que el sujeto recién nacido debe comenzar por adaptarse a sus nuevas circunstancias fisiológicas, familiares, afectivas, etc. El proceso de socialización pasará por la integración-vivencia en el grupo social y por la entrada en el mundo escolar y social. Para el individuo cada acción supone una prueba de adaptación al medio, por tanto, puede decirse que desde esos primeros momentos de la vida se están recibiendo de una forma continua y por todos los canales perceptivos de nuestro cuerpo, un gran flujo de estímulos socio-ambientales dirigidos a lograr la adaptación del sujeto.

Un error importante, desde mi punto de vista, es el hecho de que el niño no es tratado, ni preparado de forma práctica, para la vida del grupo adulto. La vida escolar no deja de ser una continua preparación teórica, encerrada por desgracia entre cuatro paredes, para la futura vida social y laboral del niño. Como es evidente, esto no deja de ser un grave error, ya que cuando llega el momento real de la inserción social, el antes niño y ahora joven, no está realmente preparado para llevar adelante esa tarea. El choque frontal recibido por el individuo al encontrarse con una sociedad en la que es realmente difícil adaptarse al no tener fácil acceso a un puesto de trabajo, al no contar con unos medios económicos suficientes para satisfacer sus necesidades individuales y el pasar de una manera un tanto brusca de ser tratado como a un niño de edad escolar a ser tratado socialmente como a un adulto. Como digo, este golpe frontal puede llegar realmente a no ser asumido ni superado por el joven, de forma que su situación queda, por un lado, lejos de su pasado infantil, ya superado, y por otro, fuera de una

sociedad adulta que no facilita su plena inserción. Dicha situación, muy común hoy día, puede dar lugar a la inadaptación del muchacho a esa sociedad a la que teóricamente pertenece, pero a la que a su vez no se le permite integrarse fácilmente.

De un lado es un problema educativo familiar, en tanto que como primera estructura social en la que vive el sujeto y en la cual se desarrolla durante sus primeros años, tiene gran parte de la responsabilidad en el logro de una buena adaptación social de sus miembros.

De otro, el problema de las instituciones docentes, ya que ellas participan en el proceso socializador-adaptador del individuo a la estructura social. A veces esta función no es llevada a cabo con sentido de la realidad y de acuerdo a las necesidades demandadas por los individuos.

Es problema de la sociedad en su conjunto y muy concretamente de la Administración y los poderes públicos, siendo éstos quienes deben, por un lado, fomentar la actitud social que vaya encaminada a que todos sus miembros se esfuerzen en la tarea de la adaptación de los nuevos ciudadanos; y de otro, porque es la Administración Pública la que debe proveer de los medios humanos y materiales capaces de llevar a cabo esta labor con eficacia.

El Tiempo Libre es para el niño, tanto como para el joven, el espacio físico-temporal en el cual pasa gran parte de su tiempo, pero lo más importante es la trascendencia que éste puede tener para su desarrollo, dada la enorme fuerza que para estos individuos poseen los hechos durante él acaecidos.

Como consecuencia, surge la siguiente pregunta: ¿por qué en lugar de dejar dicho tiempo a merced del puro azar y del riesgo que supone la entrada del muchacho en alguna conducta antisocial, no potenciar actividades educativas de Tiempo Libre a la vez que se rodea a éste de un marco de Tiempo Libre sugestivo en el que descansar, divertirse y desarrollarse?

Algunas asociaciones para jóvenes que tienen como lugar de acción el trabajo de éstos dentro de sus tiempos libres, actúan de hecho como verdaderos equilibradores del proceso de adaptación social de sus miembros. Son varias las circunstancias que a ello conllevan, como pueden ser:

— La vivencia en pequeños grupos sociales, formados por iguales (muchachos/as de la misma edad).
— La creación por parte del adolescente de sus propias estructuras sociales, normas de comportamiento, etc.
— La participación sugestiva en la vida social y a su vez desarrollar sus propios centros de interés y necesidades de desarrollo físico.
— La posibilidad de encontrar adultos entre ellos, con la misión de ayudarles, orientarles, potenciarles... Pero en ningún caso anularles o privarles enteramente de su libertad de acción.

De hecho estas asociaciones, como pueden ser aquellas que se integran dentro del Escultismo, han tenido tal éxito en su labor que su acción hoy se desarrolla en todo el mundo. ¿Por qué no hacer que estos principios orienten una nueva modalidad de educación de los tiempos libres?

Como colofón cabe decir, que la utilización educativa de los tiempos libres debe ser el gran paso para lograr una completa labor de adaptación de los jóvenes a la sociedad adulta. Es realmente difícil, que un muchacho que se desarrolle dentro de un ambiente estimulantemente rico, donde los valores que se potencien sean valores positivos, llegue a ser un inadaptado social lesivo para cuantos le rodean. Precisamente esta valoración del medio ambiente de los niños y adolescentes debe venir de la mano de una labor educativa, potencializadora y creadora de todos aquellos elementos que configuran dicho ambiente y de forma muy especial del Tiempo Libre tomado como tiempo-valor.

Uno de los factores que probablemente tengan más importancia en el presente estudio es la relación, a simple vista indirecta, que tienen entre sí los problemas del Tiempo Libre y de la inadaptación social. Realmente la relación entre ambos no es ni mucho menos indirecta ni lejana, sino más bien al contrario. Tanto es así que cabe decir que de un buen empleo de los tiempos libres depende en gran medida el nivel de adaptación del adolescente a la sociedad. La segura relación existente entre ambos factores, hace que se plantee una de las principales hipótesis del tema. Dicha hipótesis camina en la dirección de dar al correcto y educativo empleo del Tiempo Libre el valor preventivo-profiláctico de algunas de las diferentes formas de inadaptación social.

Para ello tienen que presentarse algunas condiciones básicas, entre las cuales están: Que el uso y empleo del Tiempo Libre debe ser una realidad desde las primeras edades del niño en su entorno lúdico-familiar; éste debe tener una continuidad real, a medida que pasa el tiempo y evoluciona el sujeto; siempre debe poseer el carácter de tiempo-valor y conservar las tres aspiraciones que ofrece Dumazedier: descansar, divertir y desarrollar.

El empleo educativo del Tiempo Libre como factor preventivo de inadaptaciones sociales constituye, sin duda, uno de los objetivos, a veces inconscientes, de casi todos los educadores que han dedicado sus esfuerzos a la tarea del Tiempo Libre. Hoy este tema, de tanta trascendencia para la dinámica social, es preciso que tome el carácter de necesidad en los planteamientos educativos, tanto institucionales como extrainstitucionales.

El fenómeno de la inadaptación social del adolescente (futuro adulto), y de la delincuencia —como una de las posibles formas de la anterior—, es actualmente una de las mayores lacras sociales que tienen que soportar tanto individuos como comunidades.

Una parte de esta nueva inadaptación social juvenil (nueva por sus formas y también por los sectores sociales en los que se produce) tiene su marco situacional en un contexto de Tiempo Libre.

Dentro de los tipos de inadaptación social en los cuales el Tiempo Libre mal empleado puede constituirse en factor causal, se encuentra aquel denominado como factor ambiental. De este factor, según Friedlander, se pueden derivar los factores ambientales primarios y los factores ambientales secundarios.

Los factores ambientales primarios son aquellos que tienen un influjo directo sobre el desarrollo psicológico y caracteriológico del niño; como es fácil comprender, se trata principalmente de las condiciones familiares que durante los primeros años de existencia le rodean.

Los factores ambientales secundarios corresponden a aquellos que sin influir directamente sobre la actividad psíquica del niño, coadyuvan a la manifestación del carácter antisocial ya elaborado con los factores constitucionales y ambientales primarios, en expresión del autor ya citado, estos trocan la delincuencia latente en manifiesta. Entre los factores ambientales secundarios se encuentran: el medio escolar, el ambiente profesional, el empleo del Tiempo Libre, etc.

Pues bien, al igual que el incorrecto uso y empleo del Tiempo Libre puede desencadenar la conducta inadaptada y antisocial del adolescente; de la misma manera su equilibrado y educativo empleo puede convertirse en elemento profiláctico de las conductas potencialmente inadaptadas.

Entre las diferentes maneras de emplear el Tiempo Libre, unas conducen al incremento de la formación y desarrollo humano y otras, por el contrario, lejos de aportar ningún fruto positivo a la persona, ocasionarán sólo desajuste en su personalidad. Aldaya Valverde al referirse al tema dice que un empleo pasivo, vacío, completamente inactivo del Tiempo Libre, está carente de sentido: sólo tendrá una significación auténtica cuando ocasione un aumento de los valores personales del individuo.

Cada día es más palpable la relación directa que existe entre empleo del Tiempo Libre y conducta, tanto individual como social. Ello ha motivado que gran número de estudiosos de los temas de Tiempo Libre y del fenómeno antisocial, se pregunten acerca de la relación existente entre ambas actividades. El resultado de algunos de estos trabajos, ya publicado, parecen venir a coincidir en la creencia de la interrelación que existe entre los citados fenómenos. Para ilustrar de mejor manera lo ya dicho podemos tener en cuenta a Veillard-Cybuleky, cuyas observaciones nos mueven a pensar que la inadaptación social y concretamente la delincuencia juvenil como una de esas formas, es casi siempre, una «actividad de un tiempo libre vacío, inocupado y, a menudo, una diversión para aquellos que actúan en grupo».

En el mismo camino parece encontrarse Gilles-Ferry, quien descarta la mutua relación de los fenómenos Tiempo Libre-aburrimiento-delincuencia. Asimismo, hace la apreciación de que el aburrimiento debe analizarse como situación de vacío, de ausencia de vículos entre el adolescente y el mundo de la «acción», de la actividad estructurada, de la ausencia de relaciones estructuradas, etc. Para concluir diciendo que «el aburrimiento incita —al adolescente— a buscar excitaciones esperadas del exterior».

Una vez que parece bastante delimitada la vinculación existente entre el empleo del Tiempo Libre y la conducta social del adolescente, es necesario caminar hacia el establecimiento de las condiciones idóneas

y que posibiliten la labor preventiva y profiláctica de la inadaptación social, a través del uso educativo del Tiempo Libre.

Desde hace ya bastante tiempo el problema que suponen los jóvenes inadaptados no es planteado en términos de procedimientos curativos o de readaptación, sino realmente en términos de prevención.

La prevención de la inadaptación social consiste en todo aquel conjunto de esfuerzos y medidas tendentes a impedir que surja el problema.

En términos educativos la prevención del problema, en este caso, la inadaptación social, constituye el camino a seguir. En principio, pensando en el propio bien de los individuos, ya que evitando aparezca el problema se les evitan perjuicios. Pero, además, en pro de la misma actividad educadora que tiene como misión lograr el máximo desarrollo de las potencialidades en el individuo. La inadaptación social y concretamente la delincuencia juvenil, son fracasos entre otros, de la actividad educativa al no haber logrado los objetivos propuestos.

El educador ha de preferir, a priori, la actividad preventiva a la propiamente reeducadora o correctora, ya que la segunda supone el fracaso previo de la primera. Este punto de vista es contrario y divergente al tradicionalmente planteado por el Derecho, el cual contempla el problema de la inadaptación y el de la delincuencia juvenil, una vez que éstas se han consumado de hecho. Por tanto, la delincuencia siempre es contemplada como una conducta punible por la justicia, y, por tanto, tratadas como conductas dignas de reeducación.

Al hablar de prevención de la inadaptación social a través del empleo educativo del Tiempo Libre, hay que ser realistas y afimar que por muy acertados y útiles que lleguen a ser los métodos y medios preventivos, nunca servirán para prevenir toda clase de inadaptaciones sociales, así como no es de esperar que se produzca una total disminución de la inadaptación mediante la elaboración y aplicación de programas encaminados a su prevención. Por descontado que el decir esto no supone dar como inútil la labor preventiva, ya que nunca se sabrá a ciencia cierta el número de adolescentes que han evitado terminar siendo incapacitados sociales, por haber sido objeto de la actividad preventiva, lo que sin duda sí se podría constatar sería la adaptación y consolidación social de éstos. Cabe aquí hacer nuestra la muy utilizada frase de Concepción Arenal: «Una escuela que se abre es una cárcel que

se cierra». Pues bien, en nuestro caso podría decirse que mediante un conveniente empleo educativo del Tiempo Libre como método preventivo, no sólo se lograría no llenar las instituciones reformatorias de menores, sino que además se obtendrían ciudadanos más adaptados socialmente y, por tanto, más felices.

Para Martín Canivell la prevención puede efectuarse a tres distintos niveles:

a) *Social general.* Que consiste en la adopción de medidas que saneen el ambiente social general (prevención primaria).

b) *Individual preventiva.* Que se aplica a adolescentes que presentan signos de proclividad a la inadaptación (prevención secundaria).

c) *Individual preventiva de la reincidencia* (preventiva terciaria).

La prevención de la inadaptación social mediante el correcto empleo del Tiempo Libre, estaría enmarcada claramente dentro del primer nivel (social general) por tratarse de un bien extensible a todos los adolescentes y por ser el Tiempo Libre, un tiempo de utilidad social e individual, por tanto, un tiempo eminentemente de utilidad pública.

Uno de los posibles problemas de poner en marcha una suficiente política de Tiempo Libre para nuestros adolescentes, es, sin lugar a dudas, el gran derroche de imaginación, estudio, compromiso y dedicación que sin duda son necesarios por parte de grandes sectores sociales comprometidos en el tema; entre ellos están implicados los propios animadores y educadores de Tiempo Libre, los estudiosos de la educación, los rectores de la vida pública, tanto local como estatal, los medios de comunicación, los padres, los centros de enseñanza y, en general, toda la comunidad social. ¿Por qué toda la comunidad? El Tiempo Libre es un fenómeno social y el futuro de los hoy adolescentes es un hecho de interés para todos, por estar en él, el futuro de la sociedad misma.

Refiriéndome concretamente a la faceta preventiva que posee el Tiempo Libre hay que resaltar, que si éste resulta costoso como acción preventiva, más lo resultan los gastos y daños diversos ocasionados por la actividad delictiva de los jóvenes, ya que se trata no sólo de daños personales, sino también de daños materiales. Hay que tener en cuenta que tras un delito se mueven gran cantidad de gastos, como pueden ser: el despliege policial, los gastos y daños materiales causados, los

costes de reclusión, abogados, juicios, etc., etc. Pero hay que pensar también en el daño humano que reciben, por un lado, las víctimas del delito y, por otro, el mismo delincuente juvenil, que se ve privado de su libertad, quizá, por no haber tenido a tiempo, un mejor quehacer que hubiera orientado tanto su actividad como su vida. Seguramente estos daños personales son los más graves, ya que en gran número de ocasiones no son recuperables como lo pueden ser los materiales. Así parece pensar Kuraceus al decir que la delincuencia no prevenida a tiempo puede resultar doblemente más costosa que la realización de programas preventivos.

Por otro lado, hay que resaltar que esta faceta preventiva, no trata de lograr su objetivo de evitar la aparición del fenómeno delincuente, a base de limitar o suprimir la libertad de acción del adolescente, sometiéndole a vigilancia o restricciones; sino, muy al contrario, lo que intenta es la potenciación de sus capacidades humanas a través de la libre elección y realización de su actividad de Tiempo Libre.

La principal ventaja de la actividad de Tiempo Libre, orientada educativamente y de forma correcta, consiste en que dentro de ella, el adolescente pueda encontrar cuantas experiencias necesite para su pleno desarrollo. En el caso de muchos adolescentes inadaptados o incluso delincuentes, éstos tratan de encontrar en su actividad desviada la satisfacción de sus principales necesidades, como pueden ser la tendencia a la aventura y emociones tanto individual como en grupo; la necesidad de sentirse partícipe y responsable de sus actos; el querer organizar su propio microgrupo de iguales, de forma peculiar; la necesidad de encontrar modelos referenciales que le hagan reafirmar su yo, etcétera. Pero lo cierto es que todas estas necesidades pueden ser ofrecidas dentro de un buen trabajo de Tiempo Libre, ofreciéndole, por tanto, al adolescente la posibilidad de llegar a una completa satisfacción de dichas necesidades, pero de una manera positiva para él mismo y para el grupo social en el que vive. Aun así, la mayor ventaja de todo ello consiste, en que a través de una buena utilización del Tiempo Libre, los logros son conseguidos por el propio adolescente, convirtiéndose de esta manera en el verdadero artífice y protagonista de su desarrollo personal, siendo labor del educador adulto y animador de Tiempo Libre la potenciación y orientación de la acción del primero.

Está más que comprobado en el trabajo de Tiempo Libre llevado a cabo con adolescentes, que cuando éstos desarrollan, bien en grupo, bien individualmente, una actividad que está de acuerdo con sus intereses, que llama su atención y en la que ellos se sienten necesarios, éstos, no tienen necesidad de buscar la diversión, el entretenimiento, la aventura y las compañías en otros lugares. ¿Qué puede tener más interés y sentido para un adolescente: preparar y realizar junto con otros amigos marchas al campo, actividades deportivas, el pequeño descenso en canoa de un río cercano, la visita a un centro cultural. O bien, por el contrario, permanecer en casa sin saber qué hacer, estar en la calle sentado, dar un tirón de un bolso, etc.? Tengo el convencimiento, avalado por la práctica, de que la diferencia entre ambas actitudes es tan grande que no puede decirse que exista opción entre ambas. La actividad de Tiempo Libre para que sea portadora de esa cualidad —hacer que el adolescente invierta sus tiempos no ocupados en una actividad bien hecha, divertida y sugerente— debe, por supuesto, estar respaldada por la existencia de unos medios tanto humanos como materiales que permitan su realización con garantías de éxito. De estos medios hablaremos al tratar de establecer, más adelante, un proyecto de acción para un Tiempo Libre empleado educativamente, lo que sí es cierto es que el Tiempo Libre, por sí mismo, no es ni bueno ni malo, son las mismas condiciones de utilización y empleo que se le dan, las que hacen de él una u otra cosa.

Una de las preguntas que nos podemos hacer es dónde establecer la raíz profunda del empleo educativo del Tiempo Libre, sobre la cual hay que proyectar dicha labor preventiva. El problema está, según menciona Aldaya, en que a muchos de los adolescentes «les falta curiosidad, deseos de aprender, no saben cómo emplear sus ratos de ocio o desconocen la existencia de otras diversiones más provechosas. La raíz profunda de un buen empleo del Tiempo Libre con características preventivas es necesario establecerla a tres niveles de acción. En primer lugar, en sus familias; segundo, en la escuela, y tercero, en su ámbito circundante.

Es el juego del niño la antesala de su actividad de Tiempo Libre en la adolescencia, y por naturaleza instructivo y creador; el niño tiene tendencia a la curiosidad por lo nuevo, posee deseos de descubrir y de crear. Pero, lógicamente estas conductas, estos deseos, necesitan ser

alimentados y potenciados para que no pierdan su dirección en los años subsiguientes. En el orden antes mencionado de familia, escuela, sociedad, encontramos a quiénes tienen que ocuparse de dicha labor.

El papel de la familia en la organización de las diversiones de sus miembros es demasiado importante para ser descuidado; es en ese ámbito donde, poco a poco, tienen que ir enseñando y aprendiendo a escoger, a escoger un buen libro, un buen juguete; pero, por supuesto, no mediante prohibiciones o imposiciones tajantes, casi siempre improductivas, sino más bien mediante el oportuno diálogo y la participación de todos, haciéndoles comprender no sólo lo bueno y bonito de la actividad bien hecha, sino, además, lo perjudicial de las diversiones contraproducentes.

La escuela también tiene gran importancia en la organización del Tiempo Libre y en el aprendizaje tanto de sus posibles formas de utilización, como en la toma de actitudes positivas ante él. De alguna manera la escuela ha de enseñar al niño, al adolescente, a emplear con imaginación, creatividad e ilusión su Tiempo Libre. Tan importante es el tener algo que hacer en este tiempo, como el saber qué hacer con él. La formación de actitudes positivas hacia la vivencia del Tiempo Libre como tiempo de desarrollo, descanso y diversión, es en gran parte misión de la escuela y demás centros educativos. No hay tampoco que olvidar, que un buen empleo del Tiempo Libre se encuentra ligado al desarrollo y a la formación intelectual para que éstos sean desviados por la escuela.

En cuanto al papel que juega la sociedad en la utilización del Tiempo Libre, hay que mencionar dos campos concretos de acción. Uno de ellos se refiere a la valoración de la actividad de Tiempo Libre, como un valor social, como un valor que posee dicho grupo humano y al cual, por tanto, no sólo hay que comprender, sino también potenciar de una manera activa. El segundo campo corresponde al deber social que supone la disposición de los medios humanos y materiales para que pueda llevarse a cabo la actividad de Tiempo Libre con los requisitos necesarios. La comunidad social debe proveer los medios para que el adolescente, de una manera individual, pueda invertir parte de su Tiempo Libre, pero también ha de dar cauce a la creación de centros culturales, artísticos; asociaciones juveniles de Tiempo Libre; centros deportivo-lúdicos; y, en general, a todas aquellas circuns-

tancias que brinden al adolescente la posibilidad de vivir y disfrutar de su Tiempo Libre junto con otros adolescentes con parecidos intereses y afinidades.

La cuestión principal está en saber si socialmente se desea inclinar la balanza hacia el lado de los adolescentes que realizan en su tiempo libre algo útil para sus personas, o, por el contrario, se quiere que pese más el platillo de aquellos jóvenes que no saben o no tienen qué hacer en su Tiempo Libre y que de alguna forma son tierra abonada para conseguir una mala utilización de ese tiempo.

Si la inclinación resulta hacia el lado de la utilización educativa del Tiempo Libre, nos encontraremos que no sólo los adolescentes descansan, se divierten y encuentran sentido a su Tiempo Libre, sino que además se está realizando una labor de carácter preventivo a corto y medio plazo de algunas posibles formas de inadaptación social de la adolescencia y, por consiguiente, de edades posteriores.

De acuerdo con lo que dice Ceccaldi, en sentido general, la prevención debe englobar todos los posibles elementos de una política de conjunto que vaya en el sentido de acabar o, al menos, de reducir los factores delincuentes o de inadaptación social. Dentro de esta política social de conjunto, originada con el fin de evitar la inadaptación social del adolescente, se encuentra el empleo del Tiempo Libre.

¿Puede pensarse que la acción educativa de Tiempo Libre es suficiente para prevenir por sí sola la inadaptación social? La contestación sensata, sería que no. El empleo educativo del Tiempo Libre es una labor preventiva sin duda, pero no la única, ni por sí sola suficiente. Hay que pensar que ninguna acción que se ejerza sobre el individuo puede abarcar la totalidad pluridimensional de la personalidad de ésta. Por tanto, la labor preventiva, es una labor de conjunto donde el empleo educativo de su Tiempo Libre es un área de vital importancia.

Por concretar, cabe decir que la acción preventiva a la que nos referimos se inscribe con las siguientes características:

A) Acción preventiva social general, por lo ya aludido anteriormente, al hacer referencia a la clasificación dada por Martín Canivell. Aunque cabe hacer el inciso referente a que el nivel secundario y terciario de dicha clasificación actualmente se contemplan, más como acción correctiva de un problema ya en curso y, por tanto, no puede decirse que sean totalmente preventivos del inicio del problema.

B) Acción preventiva individual precoz operativa, en tanto que lo que se intenta es el potenciamiento del sujeto como tal. El individuo es el verdadero protagonista de la acción de Tiempo Libre, por tanto, es a él a quien realmente va encaminada la labor preventiva.

Además esta labor debe estar caracterizada por ser una tarea preventiva operativa, esto es, la prevención se lleva a cabo a través de una verdadera acción del adolescente y para el adolescente. En dicha acción, se ven implicadas todas las entidades y estamentos, siendo necesario que cada uno de ellos se entregue a su particular trabajo, no esperando al movimiento de los demás, sino más bien sirviendo de resorte y ejemplo. Hay que ser conscientes de que el grave problema de la inadapación social de los adolescentes no puede continuar mucho tiempo con la irresponsabilidad actual, así como con la inacción de los diferentes sectores sociales (organismos oficiales, profesionales y comunitarios), pasándose de unos a otros el problema, sin que nadie haga algo realmente positivo o adopte la más mínima medida, responsabilizándose del problema de forma seria.

Para llevar a cabo esta acción preventiva individual precoz operativa, es asimismo necesario contar con el esfuerzo principal de aquellas personas o entidades que más estrechamente se relacionan con el adolescente. Sin ninguna duda, la familia es el más importante agente preventivo precoz de la inadaptación social, por ser ésta el primer ámbito socializador y afectivo del niño, y donde a ciencia cierta son sembradas las bases del posterior desarrollo social del adolescente; en segundo lugar, se encuentra la escuela, lugar en el cual el niño halla la continuidad a su proceso socializador y de aprendizaje intelectual. Digamos que la escuela sirve de puente normativo de la conducta social para el individuo. En la escuela deben encontrar la ayuda oportuna para llevar adelante, de una forma ordenada, su proceso adaptativo a la sociedad adulta; por último, a la comunidad social, en torno a la cual gravita la vida del adolescente, le corresponde un importante papel en la feliz realización del proceso adaptativo. Normalmente el adolescente participa en dicha comunidad a través de determinadas estructuras grupales o humanas, tales como su grupo de amigos o pandilla, su entidad deportiva, su acción vinculada a algún tipo de asociación juvenil, etc. Es a través de la acción correctamente enfocada de estos grupos o entidades donde puede lograrse establecer carácter

preventivo a su participación social. La labor de hacer preventiva la acción grupal de una pandilla de adolescentes es harto difícil y complicado, dadas las características propias de su estructura y funcionamiento. Pero donde sí es posible llevar a cabo esta tarea es en los centros organizados, allí donde el adolescente tiene la posibilidad de participar dentro de sus tiempos libres. Esto va a verse reforzado por el generalizado objetivo de este tipo de entidades y organizaciones dedicadas al Tiempo Libre, que consiste en la potenciación del individuo en cada una de las facetas por ella perseguidas. Todo ello ha de caminar en la línea de una verdadera potenciación de las posibilidades humanas del adolescente, así como de su entorno, evitando en la misma medida la degradación de uno y de otro, lo cual da origen a un marco adecuado para prevenir la inadaptación o desviación de conducta del primero hacia el segundo. Esta última idea parece refutada por la gran cantidad de estudios que vienen a decir que la mayoría de los inadaptados sociales y delincuentes juveniles, provienen de medios socio-familiares muy maltratados, escasamente estimulantes, con niveles educativo-formativos bajos y, por tanto, carentes de cualquier tipo de acción, llámese preventiva, que proteja al adolescente de un medio ambiente altamente hostil y creador de conflictos de todo tipo entre los individuos a él pertenecientes.

Índice

Evolución de la Pedagogía en el Tiempo Libre

Escuela de Aire Libre
Cáritas (Madrid)*

El proceso que nos ha llevado a esta comunicación, viene dado por la reflexión de un Seminario de trabajo sobre la opción pedagógica de nuestra escuela.

Esta comunicación va a tener tres apartados:

1. Reflexión, del grupo de educadores, sobre la opción pedagógica.
2. Concreción de la evolución de la pedagogía en la Escuela de Tiempo Libre.
3. Plasmación de la síntesis en un lenguaje: TITERES.

1. REFLEXION, DEL GRUPO DE EDUCADORES, SOBRE LA OPCION PEDAGOGICA.

El escoger la metodología activa como medio de formación no es algo original o creativo, sino que viene fundamentado en todo un estudio pedagógico.

(*) Isabel Pardo, María Jesús de Miguel, Pilar García Vicente, José Ignacio Alonso, Mateo León, José María Pajuelo. Ha dirigido el grupo: Julián Egea.

Índice

Por muy sencillas que sean nuestras aspiraciones, la persona que va a ser animadora de un grupo de formación no puede olvidarse de su rol de «maestro», «profesor», «facilitador» del aprendizaje. El nombre no hace, pero el contenido y la forma de desempeñar su papel puede variar el cómo le llega el mensaje al otro; de aquí, la necesidad de dar unas fundamentaciones pedagógicas.

1.1. Concepto de educación.

La educación del hombre constituye el objeto de la pedagogía. Puede entenderse según la raíz de «educare», criar, alimentar, llevar al hombre a una meta previamente fijada y de «e-ducere», sacar de, desarrollar lo original y lo propio de cada persona. La primera acepción nos llevaría a «dar de fuera a dentro»; la segunda, a «sacar lo que hay dentro», a potenciar y buscar la perfectividad a que cada hombre está llamado. Hoy nos inclinaríamos más por esta segunda forma: que cada hombre llegue a ser lo que tiene que ser según su propia potencialidad y fisonomía. Un hombre, que es él mismo y lo es para la sociedad, para el mundo que le rodea; un hombre, que vive en interrelación con los demás, que vive en plenitud de su vida, un hombre-sujeto, que tiene una concepción dinámica de cultura y de historia, porque sabe que desde su conciencia crítica es capaz de transformarle.

1.2. La pedagogía en los últimos años.

En estos últimos años, la ciencia de la educación ha ido experimentando grandes cambios, debido a todas las aportaciones de las ciencias humanas y a los cambios socioculturales: escuela activa, escuela nueva, educación progresiva, métodos modernos, educación liberadora, no escolarización, escuela para la vida, etc. Todo esto indica que el cambio no es algo pasajero; es profundo y sigue aún inquieto buscando nuevos cauces y nuevas formas para conseguir que el hombre se exprese en su medio ambiente con toda libertad.

Ante este movimiento, ni la pastoral ni la acción social pueden permanecer al margen; tendremos que embarcarnos con estas ciencias positivas a la búsqueda de ese nuevo hombre y de su educación.

Cristaliza este movimiento en el año 1921, cuando la Liga Internacional de Calais (Francia) lo reconoce ya con el nombre de Escuela Nueva y hace la distinción de objetivos entre Escuela Nueva y Escuela Tradicional.

Para la primera, lo interesante es:

— El cultivo de la inteligencia (reflexión)
— Los métodos activos.
— La prioridad del alumno.
— La tarea formativa.
— El fenómeno de la actividad espontánea y la creatividad.

Para la segunda —la Tradicional—, lo importante es:

— El cultivo de la memoria.
— La transmisión de conocimientos.
— La transmisión verbal y libresca.
— El profesor.
— La información.
— La pasividad del alumno.

Como se ve, la educación ha dado un giro de ciento ochenta grados. El educando se ha hecho el centro; todo va a ir dirigido a que él participe, se exprese, desarrolle toda su potencialidad.

Adolfo Ferriére plantea cómo no se trata de conformar al educando como el artista a su obra, sino cultivarle como el jardinero a sus plantas, respetando e incitando al despliegue de sus energías. Hay que llevar al alumno hasta el hontanar de sus fuerzas, para estimularlo y darle la más adecuada canalización. Es importante, por tanto, el trabajo manual y aún más el arte creador, el cultivo de la «originalidad y espontaneidad».

La educación personalizada «se apoya en la consideración del ser humano como persona y no simplemente como un organismo que reacciona ante los estímulos del medio». La persona humana es considerada como eje y centro del proceso educativo. Las manifestaciones de esta educación personalizada son:

— Singularidad.
— Autonomía.
— Apertura.
— Creatividad.

— Libertad.
— Comunicación.

La singularidad en su manifestación más dinámica llevará la originalidad y creatividad.

La autonomía en su máxima expresión será la capacidad de gobierno de sí mismo; es decir, el «uso efectivo de la libertad». La educación personalizada apuntará más que a una libertad de a una libertad para; es decir, la capacidad de poder elegir en un momento aquello que se considera mejor entre las distintas posibilidades que se presentan, como un principio de actividad para determinar nuestras acciones. Solamente cuando el sujeto puede elegir entre varias opciones, la libertad se hará fecunda y habrá una libertad de elección, de iniciativa y de aceptación; aspectos todos que son objetivos de la educación personalizada.

La apertura es una preparación del hombre para la comunicación, para la colaboración, para el favorecimiento de relaciones.

El dirigirnos al sujeto entero como «persona», el convertir el trabajo de aprendizaje en un elemento de formación personal a través de la acepción de responsabilidades, el partir de la experiencia como desarrollo integral de la personalidad, como enriquecimiento y unificación del ser, el que se haga consciente de sus posibilidades y límites, el darnos cuenta de nuestros cambios continuos y de la influencia del medio ambiente, son todos ellos objetivos de la educación personalizada.

Sólo daremos unas pautas de lo que es y de lo que no es la educación como práctica de la libertad, para que nos sirvan de reflexión y evaluación.

Educar como práctica de la libertad:

— No es la transmisión del saber.
— No es la extensión del conocimiento.
— No es el acto de depositar informes o hechos.
— No es la perduración de los valores de una cultura.
— No es el esfuerzo de adaptación del educando a su medio.

Es:

— Capacidad de diálogo.
— Escucha no autoritaria.

— Encuentro-comunicación.
— Premio, donde acción y reflexión solidarias se iluminan constantemente.
— Móvil y crítica (problematiza al educando).
— Proceso con los demás.
— Toma de conciencia del mundo y del ambiente que le rodea.
— Esta pedagogía quiere ser agente impulsor del hombre nuevo.

Resumiendo, podemos agrupar estas tendencias en tres corrientes pedagógicas que existen simultáneamente en la actualidad y de las que podemos tomar distintos elementos en la tarea de conducción de grupos que nos ocupa (ver esquemas I, II y III).

INTRODUCCION

Con ocasión del Primer Congreso de Tiempo Libre organizado por la Federación de Escuelas de Tiempo Libre Cristianas y que se celebró en Comarruga (Tarragona) los días 17, 18 y 19 de marzo de 1984, un grupo de profesores de diversas áreas de la Escuela de Tiempo Libre de Cáritas-Madrid, pensamos en una forma original de presentar nuestra experiencia educativa a través de un método activo:

Utilizamos como lenguaje el Títere.

Los mismos profesores manipulamos los muñecos, que han sido construidos por alumnos de nuestra escuela y dirigidos por el profesor de la especialidad.

(Despacho de una oficina de la Administración. Flas: Canción «Montañas Nevadas».)

(Voz del funcionario.)

—Pase, pase.

(Un niño y una niña.)

—Mire usted, que si podemos ir mi hermanita y yo a las Colonias, porque mi papá está enfermo del «pulmón» y mi mamá de la espina «dorsal».

(Voz fuerte y grave.)

—¿Qué dices?

—Que mi papá está malo y mi mamá lo mismo.

—Que barbaridad, tú a la OJE y tú a la Sección Femenina, que barbaridad.

ESQUEMA 1

LA FIGURA DEL EDUCADOR A PARTIR DEL PENSAMIENTO DE ROGERS

Concepción del hombre

A su concepción del hombre llega el fruto de la experiencia clínica. El hombre posee en sí mismo medios para la autocomprensión, para el cambio del concepto de sí mismo, de las actividades y del comportamiento autodirigido.

Si el hombre es básicamente racional, socializado e inclinado a moverse hacia una autorrealización, la labor del educador será ayudar a que esto se logre; para ello tiene que proveer de ciertas condiciones al individuo para que éste acepte positivamente a sí mismo (acepte como suyas sus experiencias).

Fruto de esta educación será una persona humana, primero como niño y luego como adulto, que desarrollará sus capacidades de ser y al que se le otorga la capacidad de vivir su vida.

¿Cómo tiene que actuar el educador?

a) *Aceptación incondicional.*—El educador tiene que aceptar al alumno como él es, con sus conflictos y con sus inconsistencias, con su parte buena y con su parte mala. Esta actitud exige más que una neutral aceptación. Es un positivo respeto por lo que la otra persona es. El educador tiene que prescindir del juicio, sea positivo o negativo, así como de la evaluación.

b) *Autenticidad.*—No tiene que haber conflicto entre lo que él es, lo que él piensa y lo que él dice. Tiene que tener en cuenta que sus actitudes, que su comportamiento, son las suyas, que no está jugando un papel.

c) *Comprensión empática.*—El educador tiene que tener una exacta empatía con el mundo del alumno desde dentro de su mundo. Esta comprensión del mundo del otro le hace ponerse en camino hacia el progreso.

¿Qué tipo de hombre nos sale?

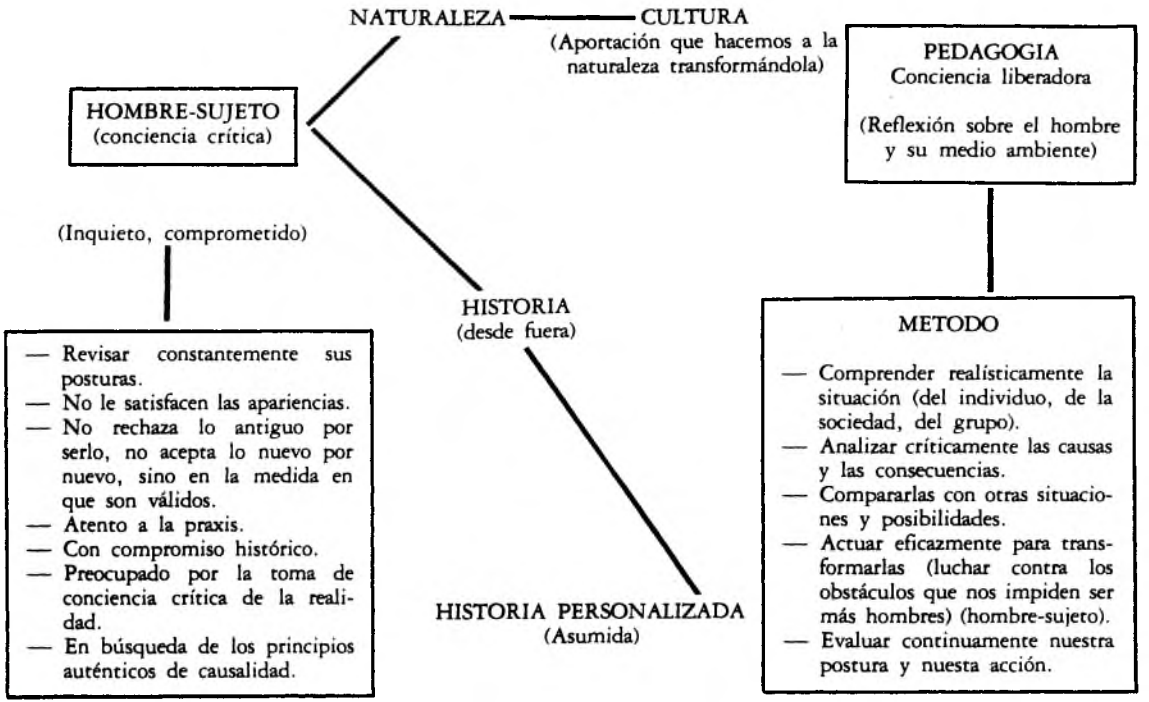
a) *Subjetividad.*—Entendiendo por subjetividad el deseo de llegar a ser él mismo.

b) *Originalidad.*—Fidelidad a sí mismo, no deseo de novedades. Sino un hombre que engloba su diferencia individual.

c) *Creatividad.*—El móvil de la creatividad es el deseo de desarrollarse de una forma armónica desde su apertura a la totalidad de la experiencia interna y externa.

ESQUEMA 2

EL HOMBRE Y LA PEDAGOGIA DESDE EL PENSAMIENTO DE P. FREIRE



ESQUEMA 3

CORRIENTES PEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS

Primera tendencia
REFORMA

— Confianza en el educando.
— Valiosa aportación de la psicología evolutiva.
— Ambiente de libertad.
— Aprender haciendo.
— Cultivo de la colaboración y la solidaridad.
— Vivir felizmente.
— Nuevos procedimientos didácticos:
  - Juego.
  - Libre actividad.
  - Creatividad.
  - Educación en la vida misma.
  - ...
— Búsqueda de nuevos contenidos por el contacto con la naturaleza, la iniciativa, la imaginación... Llegar a los CENTROS DE INTERES.

Algunos educadores de esta línea: Pestalozzi, Froebel, Telatoy, Dewey Piaget, Claparéde, Montessori, Decroly, Ferriére...

Segunda tendencia
ANTIAUTORITARISMO

— Oposición al sistema autoritario.
— Suprimir todo tipo de coerción.
— Educar en y para la libertad (liberación de la ignorancia y de la domesticación social).
— El educador como instrumento de aprendizaje y como «facilitador».
— Importancia del grupo.
— Esfuerzo de los educadores para asegurar a cada persona y al grupo: su palabra.
— Importancia del encuentro y del diálogo.
— El educador es especialista en relaciones humanas.
— Métodos basados en la libre investigación.

Algunos educadores de esta línea: Neill, Rogers, Lobret, Freinet, Ferrer i Guardia...

OBSERVACION
EXPERIENCIA
COMUNICACION
EXPRESION

Tercera tendencia
ANALISIS SOCIOPOLITICO

— La ideología capitalista que se transmite no es la misma para todas las clases sociales.
— EL problema educativo no es sólo didáctico; es también político.
— Se hace necesaria la educación polivalente.
— Se hace necesaria la educación por el trabajo.
— Importancia de la colectividad y del trabajo como factor socializador.
— El aprendizaje como «conciencia transformadora» de la realidad social».

Algunos educadores de esta línea: Makarencko, Freinet, Freire...

(Otro niño llega.)

—Que «gonito», que «gonito».

—Pero niño, qué haces, tú a los antituberculosos, ¿pero qué haces? Vamos fuera. ¡Enfermera!

(Suena el teléfono. El funcionario mira el reloj, mira el teléfono, se vuelve y dice):

—¡Anda ya!

(Y se marcha.)

1960

Aparece en escena un niño un poco triste dando patadas a una piedra, por la acera de enfrente viene otro silbando una canción, al ver a éste se para y le pregunta.

—¡Hola, Juanito!

—¡Hola, Manolo¡, contesta con voz triste.

—¿Qué te pasa? ¿Estás enfadado?

—No enfadado no, un poco triste, porque Julián va a las colonias con el cole, y yo no puedo ir.

—¿Porqué no puedes?, le pregunta Manolo.

—Porque mi padre dice que no tiene dinero para que podamos ir mi hermana y yo.

—No te enfades por eso, porque mi padre tampoco tiene dinero y yo voy a ir a las colonias.

—¿Con quién vas?

—Con Cáritas, me han dado una beca, y así puedo ir este verano de vacaciones.

—¡Jo, qué suerte!

—¿Por qué no te vienes conmigo? —empujón—.

—Chico que me tiras. Ya me gustaría, crees que dejarán que vaya mi hermana y podremos ir nosotros.

—Pienso que sí.

—¿Dónde te apuntaste tú?

—En la Parroquia del barrio.

—Voy a decírselo a mis padres para que me apunten.

—Ya verás que divertido lo pasamos.

1966

Un día de colonias

(La monitora con el silbato en la boca toca para que los niños se levanten y se preparen para el desayuno.)

—Vamos chicos, rápido, levantarse, esas orejas limpias, las manos, las camas hechas, colocar bien la ropa, esta toalla de quién es, venga, todos al desayuno.

(Mientras la monitora habla, dos niñas pasan corriendo de un lado a otro. Salen a escena dos niñas.)

—Jo, con lo cansada que estoy, y lo que menos me gusta del día es la limpieza, cuando le toca a mi equipo me pone enferma.

—Pues anda, que a mí me ha tocado el comedor, menos mal que ahora tenemos talleres y eso sí que es divertido.

—Has leído en la cartelera qué vamos a hacer esta noche.

—No.

—Pues nos toca juego de noche.

—Jo, que bien.

(Monitores: Terminan de comer, recogen los platos.)

—No ha estado mal la comida *(comentan)*.

—¿Te vienes a echar la siesta?

—No, voy a escribir a mis padres, les voy a contar lo bien que me lo estoy pasando, y les contaré que mi hermano pequeño, Manolo, ganó ayer una medalla en la Olimpiada. Tú, ¿qué vas a hacer?

—Voy a echarme la siesta para que en el fuego de campamento de esta noche esté más despejado.

—Bueno, hasta luego.

Dos ejecutivos

—Ha visto, don Andrés, que este año el Gobierno Civil no nos deja el campamento de Torrecilla de Abajo.

—Pues hasta dónde vamos a llegar, lo montaremos en Torrecilla de Arriba. Hasta ahora nadie nos ponía pegas para hacer lo que nos daba la gana.

(Pón, pón; pase.)

—Hola, Majo, pasa y dime.

—Digo, don Andrés, que los monitores dicen que habría que cambiar las cosas.

—Pero bueno, hombre, tan mal lo pasáis en las colonias.

—No, yo con la Loli no lo paso mal, pero...

—Vale, vale hombre, déjalo, ya lo veremos y ya os diremos, ¿va? Hola, adiós.

—Bueno, el problema es serio, siempre estamos llegando tarde, no tenemos títulos, no tenemos escuelas, la verdad es que ya no podemos llevar a los chicos sólo a que engorden y se muevan al toque de pito.

—Qué razón tiene usted, don Andrés, cuánto sabe y qué listo es.

—¡Sí!, yo creo que tendríamos que pensar en algo, una escuela, no sé, no sé, tal vez, claro necesitaríamos saber qué clase de hombres queremos formar.

—Claro, don Andrés, claro, cuánto sabe usted. Como me gustaría ser como usted.

—No, que me quitas el puesto.

—Bueno, veremos, veremos, estudiaremos y decidiremos.

1983

Teléfono

—Hola, Loli.

—¿Cómo estás, Lolo?

—Tía, ¿te has enterado de lo de la Escuela de Monitores?

—No, ¿qué pasa?

—Que se ha montado ya, ochenta horas y un mogollón de contenido.

—De qué va el rollo.

—De Roller, chica.

—Anda, corta el rollo.

—¿Vienes a verlo?

—Si tú vas, yo me apunto. Me vienes a buscar esta tarde.

—Sí, a las cinco, pero a trabajar.

—Me parece... que la cosa va en serio.
—Aun sin pito parece que nos van a hacer pitar.
(Flas.)
—Estos con tanta educación nos van a hacer la puñeta.
—A mí que ya no me importaba el pito...
(Una voz que se oye.)
—Bueno, ahora qué.
—Para qué estamos aquí.
—A dónde queremos ir.

Educar en la imagen en el Tiempo Libre

Valentí Feixas i Sibila
Escola de l'Esplai (Barcelona)

1. EDUCAR PARA LA IMAGEN Y CON LA IMAGEN

Si un concepto puede definir el momento en que vivimos, este es, sin duda, el cambio continuo. Para unos, este cambio viene motivado por la evolución de la tecnología, para otros el cambio está en la raíz de nuestra sociedad y es él, el que provoca la evolución tecnológica. Otros afirman que la tecnología ha acabado con la evolución social. No es el momento de plantearnos este problema. Simplemente lo tomaremos como punto de partida.

Uno de los aspectos objeto de este cambio es el lenguaje, la forma de comunicarnos entre las personas. En la raíz de la transformación del lenguaje está la imagen. Hemos de precisar que nos referimos a la *imagen técnica*, la imagen realizada por una máquina aunque ésta sea gobernada por un ser humano. Este tipo de imagen ha generado un nuevo lenguaje que va más allá del simple lenguaje icónico con el que queremos producir la percepción de una realidad en forma visual en vez de describirla con palabras. Como dice Taddei (1) «... con la utilización de la imagen técnica ha nacido un nuevo lenguaje, el *lenguaje de la imagen* (técnica) o *lenguaje por contornos...*».

(1) TADDEI, Nazareno: *Educar con la imagen*, Ed. Marova, Madrid, 1979.

Índice

Este es el lenguaje que desde hace ya décadas han utilizado los grandes medios de comunicación que todavía persisten en nuestra sociedad y especialmente los que tienen como objetivo la masa (los mass-media). No precisamos de un profundo análisis para ver en que los mass-media este lenguaje ha sido superficial y divulgativo y no puede dejar de serlo por estar pensado para un público heterogéneo.

Sobre la influencia de los mass-media en la cultura y en la persona individual se ha escrito y se ha hablado mucho. Tampoco aquí nos detendremos. Podemos partir de una realidad casi evidente: el hombre de los mass-media es un hombre con una gran extensión de conocimientos respecto al hombre anterior a los mass-media. No obstante, la propia naturaleza de los medios como TV, radio y prensa, con una clara unidireccionalidad del mensaje, ha dibujado un hombre pasivo. Las normas de eficacia que han pesado sobre estos mass-media han dejado al hombre sin capacidad de respuesta.

Aquí ha nacido el problema y la necesidad de educar para la imagen como una respuesta del que cree y trabaja para un hombre libre (crítico y reflexivo) frente a un medio que lleva al hombre a la masificación, es decir, a la despersonalización. Así pues, educar *para* la imagen será educar para leer la imagen, no sólo la información que contiene sino también su intencionalidad.

La propia naturaleza del lenguaje ha evidenciado que esta educación únicamente puede conseguirse mediante una educación *con* la imagen. Con ello quiero decir que la única forma de educar para la imagen es introducir en nuestra tarea educativa el lenguaje de la imagen. Queramos o no, hacemos y vivimos en la época de la imagen y razonamos con la mentalidad que nos han formado las mass-media. No tenemos otra alternativa que la de educar *con* la imagen porque es el lenguaje de ahora, que evoluciona constantemente y que es capaz de trastornar nuestra capacidad de intercomunicación.

Educar para que el hombre sea libre nos exige, pues, *educar para la imagen y con la imagen*. Pero hay que ser conscientes de que la utilización del lenguaje de la imagen puede ser, por su propia naturaleza, masificante. Esto nos exige un esfuerzo para conseguir que el aprendizaje y posterior utilización del lenguaje de la imagen comporten una utilización no masificante de la imagen técnica.

Educar para y con la imagen es difícil y arriesgado. Exige una

adecuada preparación (puede que más que en otros campos de la educación). Hacerlo mal puede resultar peligroso. De ahí que hemos de intentar no ir más allá de nuestra posibilidades y asegurarnos de que lo estamos haciendo es un trabajo bien hecho.

Educar para y con la imagen supone adaptarnos continuamente al cambio que la tecnología produce en los medios de comunicación. Supone una aceptación de las limitaciones que plantean los medios de comunicación, sobre todo la TV, en nuestro quehacer educativo. Pero también supone aceptar las posibilidades, y los riesgos también, que los nuevos medios como el Video doméstico y la informática introducen en la vida actual y que rompen o pueden romper, en cierta medidas la preponderancia de los mass-media. No podemos ir en contra de las realidades, hay que aceptar que están ahí y trabajar duro para poder llegar a transformarlas.

2. OBJETIVOS DE UNA EDUCACION EN LA IMAGEN EN EL TIEMPO LIBRE

Hoy por hoy, para poder desarrollar las posibilidades de la persona, para que el hombre pueda asumir protagonismo en su proceso de crecimiento y para que sea capaz de opciones adultas y libres, se hace indispensable la educación en la imagen.

El Tiempo Libre se convierte en un marco idóneo para esta educación en la imagen porque es donde mejor puede potenciarse el crecimiento de la capacidad de comunicación y de las relaciones humanas y donde se puede manifestar mejor la expresión de ideas y sentimientos de las personas. Por esto, si nuestra acción educativa no quiere ser fruto de la inconsciencia ni de la improvisación, se nos exige que nuestro planteamiento educativo contemple el problema de la educación en la imagen e intente darle una respuesta.

La educación en la imagen supone dos niveles a alcanzar:

— En primer lugar una defensa de la persona frente a la unidireccionalidad e intencionalidad que caracteriza el proceso comunicativo de los mass-media.

— Posteriormente una capacidad para acceder a una comunicación bidireccional y, por tanto, llegar a ser sujeto en el proceso comunicativo.

Estamos pues en condiciones de formular un primer objetivo general de la educación en la imagen:

— Que la persona pueda seleccionar las impresiones que recibe del exterior y asumir el sentido de lo que recibe. Es decir, que esté en condiciones de preservar su personalidad propia frente a la masificación a la que el medio hace tender.

Pero resulta evidente que no podemos contentarnos con esto aunque conseguirlo ya sea mucho. Hemos de fijarnos un objetivo más ambicioso si queremos ir hacia la plena realización de la persona. Así podemos formular un segundo objetivo general:

— Que la persona sea capaz de comunicarse con el lenguaje de la imagen, dominando sus técnicas para llegar a ser creativo. Es decir, que esté en situación de acceder a una incidencia sobre el medio con una bidireccionalidad en el proceso comunicativo.

Educar en la imagen en el Tiempo Libre querrá decir aprovechar las ventajas que el Tiempo Libre plantea para sacar a la persona de la *pasividad* a la que conduce la comunicación unidireccional de los mass-media y llevarla a la *actividad* que exige una comunicación bidireccional.

De ahí nacen dos necesidades:

— Por un lado, conocimiento y dominio de una tecnología audiovisual y de unas técnicas de expresión audiovisual.

— Por otro lado, un protagonismo del grupo motivado tanto por la necesidad física de utilización de la tecnología audiovisual como por la propia naturaleza del proceso comunicativo bidireccional.

El Tiempo Libre es un momento idóneo para adquirir unos conocimientos mínimos y ante todo para llevar a término un proceso de comunicación de grupo. En el Tiempo Libre el grupo se convierte en un medio educativo importante.

3. PROPUESTAS METODOLOGICAS PARA LA EDUCACION EN LA IMAGEN EN EL TIEMPO LIBRE

Una vez planteados unos objetivos generales hemos de buscar la forma de llevarlos a nuestra práctica educativa. Queda claro que los

dos objetivos propuestos han de trabajarse conjuntamente, avanzando y superando los diferentes niveles que nos marcan las necesidades y las capacidades de las personas que queremos educar. Evidentemente se trata de un proceso evolutivo-madurativo en el que podemos distinguir varios estadios según la edad psicológica de los educandos.

Las primeras actividades han de estar muy conectadas con la realidad que el niño vive. Un buen comienzo puede ser la progresiva introducción en los juegos habituales del niño de elementos que refuerzen el aspecto visual y/o sonoro para ir integrando la imagen en el ambiente lúdico del niño. Podemos utilizar desde pequeñas modificaciones a juegos ya conocidos, hasta juegos audiovisuales pensados como tales y que podemos encontrar en la bibliografía.

Un segundo paso puede ser la utilización de las imágenes que llegan a nuestras manos y que provienen fundamentalmente de revistas, periódicos, cómics, catálogos, etc. A partir de ellas podemos trabajar diversas técnicas como:

— *El mural*, utilizando las imagenes recortadas y seleccionadas para reforzar el contenido de una idea o mensaje a transmitir o describir una experiencia.

— *El collage*, obteniendo nuevas y sugerentes imagenes a partir de otras totalmente distintas.

— *El fotolenguaje*, a un nivel muy elemental de selección e identificación con alguna imagen.

Son técnicas que permiten seleccionar, modificar, matizar o remarcar el contenido de la imagen según nuestras intenciones, jugando con la composición, ya sea de forma o de contenido de las imagenes. Suponen, por tanto, una progresiva maduración de la imagen.

Es importante que en una primera etapa, todas estas actividades conecten con la experiencia cotidiana y la realidad del niño. Hemos de intentar que el trabajo con la imagen parta de la observación de esa realidad. Los murales, por ejemplo, han de empezar siendo una expresión de la realidad que el niño ha observado y el monitor ha de fijarse cómo el niño interpreta la realidad viendo los elementos que el niño utiliza en las imagenes.

Otro aspecto que cabe señalar es el de la utilización de material audiovisual ya creado para ayudar a este proceso de maduración de la

imagen. Los primeros audiovisuales que proyectemos han de tener las siguientes características:

— Historia con un guión muy simple y muy corta.
— Que permita trabajar cada fotografía por separado.
— Que contengan elementos proyectivos del niño (un niño, una casa...).

Es obvio que una proyección debe ser siempre motivada y que hemos de tener claro que lo audiovisual ha de ser una referencia, un punto de partida hacia la realidad, pero nunca ha de suplir el hecho de ir a la realidad.

Hasta aquí podemos considerar la introducción en el mundo de la imagen que ha de darse aproximadamente hasta los 8-9 años. Esta introducción se basa, como hemos visto, en la imagen fija aunque ya se empiezan a relacionar unas imagenes con otras.

A partir de los 8-9 años podemos ya incorporar nuevas técnicas basadas fundamentalmente en la imagen en secuencia:

— *El cómic,* lectura comentada y creacción de pequeñas tiras. A partir de el cómic se puede introducir todo lo referente al lenguaje de la imagen (lenguaje del plano).

— *La fotonovela,* desacreditada a los ojos de muchos por la temática habitual que suele tratar, es una actividad muy interesante con grandes posibilidades sin necesidad de gastos excesivos.

— *Las formas, audiovisuales,* todas las combinaciones posibles de texto, música y diapositivas ya realizadas.

Se van introduciendo progresivamente los diferentes tipos de planos con su valor expresivo correspondiente. El acento en estas actividades ha de estar precisamente en la posibilidad de expresion del niño con los recursos que vamos poniendo a su alcance.

Los audiovisuales que utilizamos ya pueden ser más largos y más complejos en el argumento. Podemos también utilizar material VIDEO o Super 8 para visionar alguna película de esta duración.

Paralelamente a este trabajo podemos introducir a un nivel muy elemental los principios de la imagen fotográfica construyendo y utilizando cámaras fotográficas sencillas y aprendiendo paulatinamente el proceso de formación de la imagen en el papel y la técnica de revelado utilizando varias técnicas:

— *Fotogramas*, colocando objetos sobre un papel fotográfico e impresionando sus siluetas.

— *Heliogramas*, obteniendo negativos y positivos de fotografías de revistas o cómics a partir de plástico adhesivo.

Así llegamos a los 12 años, donde el niño empieza a descubrir su propio yo, y el papel de las técnicas de la imagen son idóneas para que la inquietud interior se manifieste y el niño se sienta escuchado y pueda recibir elementos técnicos y críticos que le permitan avanzar. Es el momento adecuado para profundizar en el dominio del lenguaje del plano y trabajar a fondo las secuencias y en ella podemos introducir ya actividades que suponen la imagen en movimiento:

— *Cine*, estudiando y utilizando los recursos expresivos de los distintos planos.

— *Video*, como medio al que el niño se ha de habituar y potenciando la posibilidad de edición.

— *Montaje audiovisual*, como unión de unos elementos para obtener un resultado comunicativo especial.

Se trata de introducir al niño paulatinamente en estos campos sin dejarnos llevar por las ganas de realizar fabulosos montajes. No ha llegado aún el tiempo. Se trata de ir tomando diferentes aspectos de cada realidad.

Paralelamente se introduce la técnica fotográfica elemental (funcionamiento de la cámara, revelado blanco y negro) y se empiezan a utilizar audiovisuales para crear diálogo entre los niños en torno a un tema. El fotolenguaje cobra una nueva dimensión y adquiere posibilidades.

Así llegamos a la adolescencia donde el trabajo de todos estos años empieza a dar frutos con una gran posibilidad creativa y comunicativa fruto de la realidad del adolescente y de la capacidad de enfrentarse con los problemas del medio imagen que hemos educado y podemos aventurarnos a la realización de empresas como:

— *Videomontajes*.

— *Producciones en Super 8*.

— *Montajes audiovisuales*.

Todas ellas se caracterizan por la importancia del grupo en su realización. Son realizaciones de grupo y su fin es eminentemente comunicativo. Con el pretexto de la realización de una empresa de este

tipo son fácilmente asimilables estudios más profundos sobre teoría y práctica cinematográfica y sobre lenguaje de la imagen.

También es el momento adecuado para reflexiones a partir de la imagen con montajes como:

— *Cine-fórum* (o video fórum),
— *disco-fórum*,
— *audiovisual-fórum*,

y profundizar en las técnicas fotográficas, utilizando también el foto-lenguaje como vehículo de comunicación grupal.

Hasta aquí, pues, un esbozo de propuestas para la educación de la imagen en el Tiempo Libre basado en la experiencia acumulada hasta ahora.

Hay un elemento que últimamente se ha introducido en este campo: *la informática*. Los niños del mañana y muchos de los de hoy tendrán un nuevo cliente de su caja de imágenes (TV) que será el ordenador personal. La influencia de este nuevo medio modifica conductas y añade un elemento más al problema de la imagen, pero abre también un nuevo camino de posibilidades.

El *video* también está adquiriendo una importancia relevante como medio y como cultura modificando el sistema. Hay que estar abiertos a todas las posibilidades y con ánimos para dar una respuesta desde el punto de vista educativo.

Estamos, pues, trabajando sobre estos temas. Tenemos la esperanza de que nuestro trabajo servirá para llevar a término el proyecto educativo por el que hemos apostado.

Fotolenguaje: Un caso concreto de educación con la imagen

Oriol Vellvé
Escola de l'Espiai (Barcelona)

INTRODUCCION

La fotografía constituye uno de los medios más fuertes para cristalizar un problema. Partiendo del lenguaje de las imágenes, se lográ abrir otro camino hacia la comunicación grupal.

La fotografía llama a otro tipo de expresión, a menudo más rico que el de la palabra. Genera en la persona reacciones que una palabra no logra.

El utilizar la palabra como único medio para simbolizar y comunicar nuestra realidad supone, en definitiva, un planteamiento excesivamente racional, una única manera de acercarnos a esta realidad, descubriéndola y analizándola mediante la razón exclusivamente.

La elección última de una imagen, el acuerdo o desacuerdo con los protagonistas, es realmente tomar una postura personal. Se puede interiorizar mucho más que una simple adhesión a una propuesta verbal.

La fotografía no es un instrumento de cocina. Esta exige que se la escuche y que todos los sentidos vibren con nosotros.

La fotografía logra inquietudes, interrogantes, en nosotros a un nivel, que para ser más emotivos que racionales, escapan a la acción de las palabras. Por todo esto, intercalar en el proceso educativo la acción y actuación del lenguaje de la imagen, es tanto como ensanchar las posibilidades de comunicación del hombre, enriquecer su palabra a base de una experimentación más ancha y profunda de su realidad.

Índice

EL FOTOLENGUAJE COMO EXPRESION PERSONAL Y GRUPAL

— Facilita nuestra expresión personal haciéndonos salir de nuestra individualidad y logra una liberación personal de gran importancia psicológica.
— Facilita una comunicación grupal engrandecida como fruto de las diferentes expresiones individuales libres y sinceras.

Deducimos, pues, de todo lo anteriormente citado, en qué consiste la técnica del fotolenguaje: llevar al individuo a la palabra y a la comunicación verbal a partir de la imagen.

Hace falta recalcar que el problema planteado por las fotografías manuales es menos un problema de edad que un problema de madurez del grupo. No podemos decir: Tal fotografía o tal método conviene a tal edad; hemos de decir: tal fotografía o tal método conviene a tal nivel de evolución del grupo.

FASES DEL FOTOLENGUAJE

Primera fase:

— Preparación.
— Planteamiento.
— Selección del material gráfico.

Segunda fase:

— Práctica: Presentación y observación de las fotografías en grupo.
— Elección de una fotografía.
— Comunicación con el grupo.

PLANTEAMIENTO

— ¿Qué objetivos perseguimos con la realización del fotolenguaje?
— ¿Qué tipo de fotolenguaje se adapta mejor a la consecución de estos objetivos?

Dos tipos básicos de fotolenguaje:

A) *Sin ningún criterio previo de selección,* pedir a cada individuo que elija la fotografía que más le ha gustado.

B) *Que haya un criterio de selección,* se pide al individuo que seleccione la imagen que mejor represente para tal o cual cosa.

El fotolenguaje como medio integrador del grupo

La técnica del fotolenguaje ayuda al proceso de integración grupal. Exige a cada persona salir de su individualidad y comunicarse con los demás.

Puede resultar de ayuda para aquellos grupos que se encuentren en estado de formación, para los que tengan individuos poco habituados a comunicarse con los demás o para aquellos otros en los que una serie de problemas internos dificultan el desarrollo normal y comunicativo del grupo.

El fotolenguaje como medio de trabajo en el grupo

Es este un medio básicamente creativo, por eso nada más pueden fijarse unas líneas generales, nunca unas guías fijas.

Ha de ser, pues, la creatividad del educador y del propio grupo la que adapte el medio a las situaciones concretas de cada caso.

Selección del material gráfico

El educador *es la persona que ha de preparar* el fotolenguaje a la medida de los intereses del grupo, *y no ha de conformarse en emplear los que se encuentren en el mercado.*

1. Amplitud del valor simbólico.

Refiriéndome al primero de los dos tipos de fotolenguaje anteriormente citado, la característica fundamental de sus imágemes ha de ser la variedad. De esta forma cada individuo podrá encontrar «su» ima-

gen. Es necesario cuidar de manera especial el que las imágenes sean fuertemente simbólicas, dado que éstas son las que permiten al «yo» unas posibilidades más grandes de expresión.

2. *Acotando el valor simbólico.*

Hablemos ahora de un tema concreto. Hemos de procurar, a través de las imágenes, dar una visión lo más amplia posible sobre el tema escogido. Hace falta, por tanto, un mínimo de objetividad al hacer la elección de las imágenes.

Esto nos plantea movernos entre la fotografía simbólica y la fotografía-documento. Esta última da una visión más directa del tema en perjuicio de una recreación personal provocada por la primera.

3. *Características técnicas y de contenido.*

Es necesario cuidar la calidad. No nos pensemos que es más importante el tema o contenido de la imagen que su calidad. No. Pues el contenido nos llegará a través de una forma y de su calidad dependerá que el observador ponga atención o pase de largo.

A la vez estas imágenes han de tener grandes contrastes, tanto en los aspectos técnicos como de contenido. Los elementos quedan bien diferenciados los unos de los otros y es más fácilmente visual.

Paralelamente a este contraste hay el contraste de contenido. Con las situaciones «duras» el interés está asegurado. Estas no son evidentemente las únicas, pero la fuerza de una imagen está en motivos inesperados, el hombre actúa en gran parte contrastando, comparando, enfrentando.

Un motivo que hace aumentar visiblemente el interés de una imagen, es la presencia del hombre en actitudes expresivas, «vivas», corriendo, cuidando, llorando, ... Mientras que al mismo tiempo la ausencia de estas actitudes pueden resultar también de interés: una silla vacía, un cementerio...

Las siguientes cuestiones nos ayudarán a fijar con claridad lo que hemos visto en este punto:

— Para qué tipo de fotolenguaje elegirías esta imagen: con temática concreta o sin ella?

— ¿Pesa más lo simbólico o lo documental?
— ¿Qué te parecen su calidad técnica o artística?
— ¿Y el contraste tanto técnico como de contenido?
— ¿Valor de la presencia humana y su actitud?

PRACTICA

Presentación y observación de las fotografías en grupo.

El primer paso que hace falta dar en este punto será explicitar en el grupo el objetivo que se pretende con esta actividad, así como el desenvolvimiento de la misma para evitar posteriores rupturas de la dinámica.

Se pueden introducir variaciones tales como ilustrar el tema con canciones, por ejemplo, de esta manera será la audición la que motive la elección de esta o de aquella imagen.

Elección de una fotografía

Siempre hay una imagen que nos llama la atención más que las otras. No se sabe bien el porqué, pues el impacto tiene lugar a niveles emotivos, no racionales. Si antes de escoger una imagen comenzamos a dudar cuál hemos de escoger. Es necesario, pues, dejarnos llevar por el primer impulso.

Comunicación con el grupo

Una vez elegida la imagen comenzamos el proceso de racionalización. A través de la imagen descubrimos alguna cosa en nosotros mismos, ideas, actitudes, deseos... A partir de aquí se establece ya la comunicación con el grupo. Esta tiene importancia por dos aspectos. En primer lugar, el esfuerzo de cada uno por expresar con palabras lo que al principio eran sentimientos; en segundo lugar, la importancia que este proceso de comunicación tiene para las demás personas y para el grupo.

Es muy importante crear un clima de diálogo que facilite las aportaciones sinceras de cada uno de los miembros del grupo. Será este clima el que deje al grupo favorablemente motivado para ir adelante en su tasca conjunta.

METODOS

Primer método: Para crear el grupo: expresarse a partir de la elección de una fotografía.

La gente no se conoce demasiado bien. Se deja un intervalo de tiempo para observar las fotografías. Se elige una, o como máximo dos, la que sea más sugestiva, la que parezca más bonita, la que nos diga más...

En este primer método hemos de evitar actuar como dirigentes. Con simpatía hemos de escuchar y plantear cuestiones.

Segundo método: A partir de unas fotografías establecer una discusión.

La fotografía, en este segundo método, jugará un triple rol: que salga el tema escogido, con toda la riqueza del lenguaje fotográfico; permite a cada uno expresarse de forma original mediante la fotografía elegida; unir el grupo alrededor de un punto determinado. No se parte de ideas, sino de un documento visual.

El educador pregunta, una vez escogidas las imágenes, por qué se han elegido tales o cuales fotografías. Se puede evaluar estadísticamente aspectos como la unanimidad, problemáticas.

Para que haya más dinamismo en la discusión se puede dividir el grupo en equipos, trabajando el mismo tema, pero en aspectos opuestos.

Tercer método: Para visualizar y profundizar el tema ya tratado por el grupo.

Cada uno elige una fotografía, posteriormente es el grupo quien toma la suya.

Este método presenta tres ventajas:

— Visualizar el tema estudiado.
— Mantenerlo como cuestión y exigencia.
— Permitir una asimilación y una concentración de la memoria por fijación visual.

El educador habrá de subrayar la importancia de que el tema se mantenga vivo, nunca se dice la última palabra.

La selección de la foto-síntesis del grupo permite valorar, también contestar o relativizar los puntos de vista individuales. La eliminación, a veces difícil, obliga a un esfuerzo de profundizar en ciertos aspectos: se descarta lo secundario, se retiene lo que es esencial o conveniente para la vida del grupo.

Cuarto método: A partir de reacciones de otros jóvenes, sobre las mismas fotografías, entablar una discusión.

Se presentan las fotografías con las correspondientes leyendas, escogidas por otros jóvenes. Por equipos, se discuten las leyendas, se proponen las siguientes cuestiones:

— ¿Por qué piensan que se elige esta leyenda?
— ¿Cómo piensan que esta persona ve las cosas y por qué?
— ¿Su reacción puede ser debida a su educación, a su país, al hecho de que sea chico o chica?
— ¿Qué puede desear esta persona?
— ¿De qué puede sufrir?
— ¿Estamos de acuerdo con ella? ¿Por qué?

Mejor emplear las fotografías y textos particularmente expresivos. Serán éstas las que crearán la mayoría de reacciones.

Quinto método: A partir de la fotografía, suscitar una reflexión humana sobre una actividad de grupo.

Cada uno se ve conducido a explicar delante de los otros aquello que él ha visto, ha vivido, a través de la realización común.

La fotografía juega un doble papel:

— De cristalización: Permite el intercambio entre los miembros del grupo.
— De trampolín: Gracias al calor del intercambio y de las cuestiones, permite abordar las cotas más altas de significación y dimensión.

A través de las fotografías los chicos eligen aquellas que expresan mejor su actividad común. Después de efectuar el trabajo en equipo, se puede montar una cartelera con las imágenes más significativas, juntamente con la frase más acertada.

BIBLIOGRAFIA

Photolangage, P. BABIN et altri. Editions du Halet.
Hacer fotos: Un lenguaje, José Manuel NAVIA. Publicaciones ICCE. 1978.
Curso Monográfico de Fotolenguaje, Escola d'Audio-Visual de la Delegació Diòcesana de Catequesi de Barcelona.

Sociedad y Tiempo Libre

Carmina Gómez
Escola de l'Espiai (Barcelona)

Nos encontramos en un período especialmente crítico de la Historia de la Humanidad (esto ya suena a tópico, pero... es así).

— La evolución científica y técnica nos está llevando a descubrimientos sin precedente.
— El desarrollo del mundo de la información acorta las distancias y disminuye los ámbitos de lo privado, lo personal, de lo opcional.
— La producción en masa eleva el nivel de vida y crea los campos de necesidad que en cada momento conviene que tengamos los consumidores.
— El aburguesamiento del mundo occidental está creando un estilo de vida y de postura social.

Mutaciones culturales que, ante la dificultad de hacer de ellas una lectura en clave de compromiso —por el «desfase» en el que nos sitúan y por la inabarcabilidad de su dimensión— nos trasmite un mensaje de evasión y de falta de seguridad a la vez que —y es la otra cara de la moneda— nos abren caminos de humanización que hasta ahora eran imprevisibles.

Alguno de estos caminos, su andadura, es lo que hoy nos convoca aquí: *El Tiempo Libre como espacio necesario de humanización.*

Índice

La capacidad lúdica, festiva y creadora de la persona ha sido puesta en una difícil situación, pero la convicción de que estas dimensiones no han muerto —el hombre mismo habría muerto— y que, aunque silenciadas, están vivas en lo más profundo del ser humano es lo que nos ocupa y preocupa estos días y muchos más días de nuestro quehacer educativo.

EL TIEMPO LIBRE DE NUEVO PROTAGONISTA EN LA HISTORIA DEL HOMBRE

Todo comenzó hace un par de siglos, cuando se empezaron a oír voces y a unir voluntades para un reajuste en eso que es el gran talismán del hombre: el tiempo.

Años de lucha, reivindicaciones, encuentros internacionales..., para la conquista, no de un pedazo de tierra, sino de espacios de tiempo que, sustraídos a la obligatoriedad, permitieran al hombre ser más hombre en todos sus tiempos.

El Tiempo Libre ha ido siempre unido a la satisfacción de necesidades humanas profundas: el descanso, la creatividad, la gratuidad, el compromiso...

Pero también, como casi todo en la vida, es ambivalente y el rodillo de la masificación ofrecida en el Tiempo Libre ha pasado sobre aspectos tan profundamente expresivos de lo humano como:

— *La fiesta*, y lo festivo ha terminado siendo algo monótono, deformado en un montaje de intereses privados —o públicos—. El deterioro de la fiesta ha contaminado la capacidad de fantasía.
— *El juego*, el deporte ha sido comercializado y los juegos de nuestros niños están dirigidos por la planificación económica que nos llega a través de la publicidad.
— *El viaje* que se ha convertido en un paseo de masas por rutas preestablecidas. Veranos, inviernos, fines de semana... en los que los intereses preconcebidos hacen cada ver más difícil la libre elección.

Índice

CLARIFICACION DE CONCEPTOS
(necesidad previa a una toma de postura)

Basta abrir los ojos cada mañana para que —a través de la radio, la prensa, en el escaparate de la oficina de viajes de la esquina, en la conversación telefónica con el amigo— la expresión «Tiempo Libre», «ocio», nos bombardee.

¿Qué se encierra tras estas palabras? ¿Entendemos todos el mismo mensaje cuando las decimos o las oímos? No es éste un asunto trivial.

Tiempo Libre

Las acepciones de «Tiempo Libre» son variadas y diversas. No nos entretendremos hoy en su análisis, ya que no pasan de referirse siempre a «espacios de tiempo».

Las distintas puntualizaciones que se hacen se deben colocar en uno u otro casillero lo que se ha convenido en llamar: actividades del orden de la necesidad, actividades del orden de lo conveniente y terceras actividades (perdón por lo de terceras) cuyo cajón sería el Tiempo Libre.

Un paseo por Dumazedier, Touraine, Friedmann y un largo etcétera, pueden ilustrar al curioso sobre el asunto.

Ocio

Aquí ya nos encontramos con diferencias sustanciales que implican posturas de valor.

En torno a tres ejes se mueven las distintas posturas tomadas ante el tema. Basten algunos ejemplos:

1. *El ocio como «espacio de tiempo».*

«Ocio es un tiempo liberado por el trabajo productivo bajo la acción conjugada del progreso técnico y las fuerzas sociales, en beneficio de una actividad improductiva del hombre», afirma Dumazedier.

Ocio es aquí asimilado a «espacio de tiempo» con unas características de *gratuidad* —aunque sólo a simple vista— y *actividad.*

2. *El ocio como «actividad».*

Para Touraine el «ocio es la actividad que se realiza al margen del trabajo».

Riesmann viaja en el mismo tren cuando afirma que «ocio es la actividad libre, no pagada, que aporta una satisfacción inmediata».

Ocio queda, así, expresado como actividad más que como espacio temporal y de nuevo con el carácter de *gratuidad* al diferenciar las actividades laborales y no laborales, pero obligatorias, de las no productivas.

Quiero hacer notar aquí que la expresión *actividad* tiene carácter sustantivo, es una tarea, no una cualidad de la misma y esto hace que se pueda hablar de ocios «activos» como característica que califica a algunas de la actividades ociosas, lo que sugiere también interrogantes en torno al mismo concepto del calificativo actividad así usado. Remitimos a Fromm —entre otros— para iluminar la dialéctica que esto pudiera despertar.

Al identificar los ocios con este tipo de actividades no se hace más que poner nombre nuevo —sustrayéndolo a otras situaciones que lo tienen de antiguo— a lo que no es más que una civilización de masas. Juegos, actividad política, vida económica, consumo —cultural o no— entran en el mismo saldo.

3. *El ocio como «actitud».*

Pieper nos presenta el ocio «como un estado del alma», es la actitud de percepción de la realidad, actitud que, como afirma Heráclito el Oscuro, «tienen los que actúan y cooperan en el acontecer del cosmos».

«Las grandes y felices intuiciones y ocurrencias, las que no se pueden captar, se le conceden al hombre en el ocio sobre todo», sigue diciendo Pieper.

El ocio, así entendido, no se puede identificar con nada abarcable, con Tiempo Libre, con actividades de uno y otro estilo... El ocio se alimenta de la «afirmación del hombre» y a la vez es su «casa» (la

morada, el «mos» o el «êthos»), el suelo firme, el fundamento de la praxis, la raíz de la que brotan los actos humanos.

El ocio, como actitud fundante del hombre, no se refiere a un estrato de tiempo, a una capa horizontal situada entre otras de ocupación laboral, es algo que atraviesa verticalmente la vida del hombre, sus trabajos, sus descansos, sus celebraciones, sus dolores.

Esta actitud ociosa, contemplativa, activa, es un eje necesario a toda la vida humana para que ésta sea tal, por tanto, es necesario también, como algo constitutivo al trabajador, no sólo en tanto que hacedor de trabajo, sino en cuanto «estilo de vida como estado de servicio», de construcción de la polis, de participación en lo político. ¿No será que hemos de poner en cuarentena el mismo concepto de «trabajo»?

Es la falta de ocio, la incapacidad para él, lo que genera la pereza o la actividad desenfrenada de quien no puede acoger en sí el sosiego.

«Sólo puede haber ocio cuando el hombre se encuentra consigo mismo, cuando asiente a su auténtico ser.» (Pieper.)

Nuestra opción

Optamos por un Tiempo Libre que propicie el encuentro con la *actividad* y la *gratuidad*, pero una actividad que pase de página en nuestra gramática de la cotidianeidad, que no esté en la lista de los sustantivos, sino de los adjetivos.

Que la cualidad «activo» sustantive, así, todos nuestros tiempos.

Distinguimos entre estar activo y estar ocupado.

Entendido de este modo el Tiempo Libre, lo consideramos como un espacio de tiempo privilegiado y necesario para vivir la actitud de ocio.

Y optamos por el ocio como actitud humanizadora básica, que nos hace vivir el asombro creciente ante uno mismo, ante los demás, ante la creación, ante el Creador y constituye la base de la relación dialéctica que el hombre vive en el permanecer-progresar, eje de todo proceso formativo permanente.

El ocio, así concedido, ha sido la cuna en la que ha nacido y se ha mecido la cultura de Occidente. El ocio (en griego) y la Schola (en

latín) han propiciado esa actitud «asombrosa» y creadora que más tarde la Escuela (en castellano) ha olvidado durante siglos y nos ha hecho renegar de nuestra casa y nuestra cultura y salir, como emigrantes culturales, a buscarla en otras tierras recorriendo, con la mochila o con el deseo, el mundo desde Occidente hasta Oriente.

Una vez dicho lo anterior vamos a llegar a un acuerdo de lenguaje que nos facilite la comunicación en tema tan vital. Cuando hablamos de «ocio» nos referimos siempre a la *actitud ociosa* tal como la expresamos unas líneas más arriba y denominamos «ocios» a las actividades.

EL TIEMPO LIBRE Y LOS OCIOS EN LA SOCIEDAD ACTUAL

El análisis de la trayectoria seguida, durante los dos últimos siglos, en la conquista del Tiempo Libre, así como del papel social de los ocios, nos muestra una línea que va:

— Desde la *identificación ocio-cultura-trabajo* (hasta el siglo XVIII aproximadamente);
— pasando, a continuación, por los *ocios-cultura* (que no «culturas») *separados del trabajo* y que siguen manteniendo el calificativo de «activos» para las actividades ociosas, actividad que viene dada en sentido de asimilación cultural y de cierta creación casi siempre reducida a la participación;
— hasta llegar a los *ocios-consumo*, pasivos, unidos a la comercialización de los mismos y que no son más que el ocio de masas. Esta pasividad es alimentada por la falta de participación social y cultural y a su vez potencia el alejamiento y la relativización.

Desde la postguerra europea, la privatización de la vida ha ido tomando cuerpo de modo más o menos consciente y ha ido apareciendo en la sociedad con diversas caras, maquillándose según los momentos y el resurgir de las corrientes ideológicas de uno u otro signo.

Hoy nos encontramos con un mundo joven que crece con cara de anónimo, de despersonalizado, de descomprometido, si bien es verdad

que, como en cualquier momento de la historia, están también los grupos —muy reducidos— participativos, personalizados, comprometidos..., que viven con sentido ocioso su vida y su presencia en la sociedad. Unos y otros jóvenes no coinciden con situaciones de trabajo parcelario o con ambientes culturales y laborales más creativos, hubo un tiempo en que sí y no hace mucho, pero hoy... «la clase media es vivero de la nueva delincuencia. No tienen problemas económicos, no son fracasados escolares, no viven en ciudades-dormitorio, se llevan bien con su familia y se aburren», afirma Martín de Pozuelo (ver «La Vanguardia», 4 de octubre de 1983).

Y es que los ocios de masas han trastocado todo orden lógico de vivir y entender la vida y la debilidad de las alternativas en un tren que no permite ser cogido en marcha, hay que subirse a él desde el inicio del viaje, desde que este «homo ludens», que devendrá joven, inicia el viaje de la vida.

Hoy, la «retirada cultural», no es una actitud ligada a la marginación social —aunque sí que conduce a ella— más bien va unida a situaciones de dependencia creadas y mantenidas por unos mass-media que, a la vez que difunden modelos culturales tradicionales, crea una sociedad que, por su propio funcionamiento, destruye esos modelos. Contradicción que es difundida por los mass-media en los ocios, así, las actividades ociosas en fermento de conducta social contradictoria.

Este proceso de transformación, provocado por el paso de una sociedad rural a una «burocrática de consumo dirigido» (ver Lefebvre), ha provocado una conducta que marca las relaciones: hombre-trabajo, hombre-cultura, hombre-participación, hombre-sí mismo.

Relación hombre-trabajo

El itinerario, en esta relación, ha sido el siguiente:

El trabajo-cultura-ocio formaban una unidad en la vida de los hombres y de los colectivos sociales.

El trabajo —el oficio— tenía valores culturales y ritmos festivos.

El trabajo daba sentido a la vida del hombre.

Mas tarde la vida ha tomado importancia fuera del trabajo porque éste ha pasado a ser determinado por la organización técnica y no por la experiencia personal de quien lo realiza.

El trabajo se ha convertido en algo «alienante» (de «alienus», estar en lo de otro), ajeno a su hacedor, donde el trabajador no tiene que ver lo que realiza más que los beneficios económicos y sociales que éste le reporta.

El trabajo se ha hecho, así, dependiente de tales beneficios y no es fruto de satisfacción para quien lo ejecuta, pues al ser parcelario y regulado por otros pierde toda capacidad de satisfacción.

«El trabajo no da ya todo el sentido a la vida de los jóvenes de todo el mundo», afirma Leduvid en el análisis hecho por la Unesco sobre los jóvenes trabajadores industriales).

Relación hombre-cultura

Las fuentes tradicionales de la cultura: la tradición y el trabajo —oficio— han sido destruidas por la nueva concepción de la una y del otro.

Sobre el trabajo baste lo dicho.

Sobre la tradición... podría dar materia para muchas páginas el análisis de sus alteraciones —sobre todo en el aspecto celebrativo— y las consecuencias piscológicas y sociales que esta mutación ha acarreado.

¿Dónde ha ido a parar el clima épico colectivo? ¿Y la conciencia histórica personal?, en su lugar está el vacío que dejó una energía fontal pérdida.

Relación hombre-participación

Hoy la actividad cultural se define en clave de participación y se entona sobre un pentagrama elaborado desde intereses concretos en los que no caben las notas de la experiencia vivida individualmente, lo que hace abortar la misma participación y, sobre todo, esteriliza para ella.

Estos intereses preconcebidos (económicos o ideológicos) cuentan con unos espacios de Tiempo Libre cada vez más amplios para provocar la «satisfacción» —mejor dicho, la saturación— de todo hueco que pudiera acoger el interrogante, la duda o la expectativa, llegando a

ahogar, de este modo, la capacidad de proyecto innata en el ser humano. Como consecuencia: el «crecimiento» de detrimento del «desarrollo» tanto a nivel personal como colectivo y la indiferencia cívica y política porque en el corazón de los hombres, los ocios así programados, han asfixiado la capacidad de transformación profunda.

Relación hombre-sí mismo

El proceso de cambio social que nos ha conducido a una sociedad de masas, ha puesto en crisis algo esencial en el hombre: su singularidad, su unicidad y ha alterado la percepción del sí-mismo como tal realidad.

La relación hombre-sí mismo —necesidad específica del hombre— queda condicionada por la desfiguración de la propia identidad.

Los elementos constituyentes de esta identidad: el sí-mismo material, el sí-mismo social, el sí-mismo espiritual y el yo puro, o sea: lo que yo pienso de mí, lo que yo valoro, lo que es mío, con lo que me identifico, han hecho quiebra y es la falta de arraigo, de seguridad, de transcendencia, lo que impide atraparlos, recuperarlos y reconvertirlos en algo dialogante y relacional.

Esta recuperación no es viable desde unos tiempos libres programados al servicio de intereses ajenos a tal identidad, ni tampoco desde posturas laborales alienadas. Solamente desde una actitud ociosa, tal como decíamos anteriormente, el hombre podrá recuperar la relación consigo mismo y esta actitud ociosa tiene un tiempo privilegiado y necesario para surgir: el Tiempo Libre.

EL TIEMPO LIBRE COMO AMBITO DE EDUCACION

Las cuestiones planteadas anteriormente me recuerdan a Sócrates, con su vocacion de partera, ayudando a dar a luz a la persona que cada uno lleva dentro. Si esto es educación —y creo que sí lo es— ¿No es el Tiempo Libre un ámbito excepcional para la tarea educativa? Mil y una experiencias de educación en el Tiempo Libre se van abriendo camino en los últimos años, experiencias, todas ellas, sembradas de

incertidumbre, pero la medida de estas incertidumbres, sobre las que reposa nuestra acción educadora, es la medida de nuestra libertad como educadores. Nuestra tarea no se mueve sobre evidencias, la única evidencia es el niño, el adolescente, el joven... y son justamente la evidencia del misterio del hombre.

Estudio sobre el tabaquismo en los educadores de Tiempo Libre

Comisión de Salud de Escola de l'Esplai
Barcelona*

El hábito de fumar es, sin duda, una de las más importantes causas de enfermedad que podemos prevenir y constituye un gran riesgo para la salud. La OMS hace ya algunos años que nos va repitiendo la urgencia de combatir eficazmente el tabaquismo, que hoy se ha convertido en uno de los primeros problemas de salud en los países industrializados.

Durante el año 1982 la Generalitat de Catalunya elaboró un estudio sobre el consumo de tabaco en Catalunya, llegando a las siguientes constataciones:

1. En la población catalana comprendida entre los 16 y los 65 años:
   — 37,6 % eran fumadores habituales.
   — 50,2 % indicaban no haber fumado nunca.
   — 11,3 % declaraban ser ex fumadores.
2. Los niños o pre-adolescentes hoy comienzan a fumar a los 10 años, mientras que en la población general el inicio al con-

(*) Isabel Montoya Lahoz, Joan-Enric Torra Bou, Ignasi de Juan-Creix Bretón. Colaboradores: Pablo Gálvez y José María Machado.

Índice

sumo de tabaco se sitúa entre los 16 y los 19 años, es decir, cada nueva generación comienza a fumar antes que la anterior.

3. Hay un fuerte incremento del hábito tabáquico en las chicas, de tal manera que cuanto más joven es la población menos diferencias se observan en relación al consumo de tabaco.

Un gran número de estudios confirman que la probabilidad de que el niño y el joven comiencen a fumar aumenta cuando los padres son fumadores, de la misma forma otros autores han remarcado el papel que juegan los hermanos mayores, maestros..., cuando éstos son fumadores.

En este sentido resulta demostrativa la figura 1, que muestra los resultados de un estudio sobre los hábitos tabáquicos de los niños y jóvenes de Noruega en el año 1975.

Dado que no hay información recogida sobre la actitud, hábitos y consumo en relación al tabaquismo de los educadores de tiempo libre; la Comisió de Salud de l'Escola de l'Esplai —Formación de Educadores de Tiempo Libre— se propuso hacer un estudio en el mundo del Tiempo Libre.

La acción educativa en el Tiempo libre tiene unas características bien específicas, como son la estrecha relación con los niños y una pedagogía activa que parte de la iniciativa, intereses y vida de los niños.

Cualquier circunstancia en el Tiempo Libre es educativa y educable; el papel del educador adquiere, pues, una gran importancia para el niño y el joven que lo imitan y con admiración reciben de él sus ideas y valores. La educación en el Tiempo Libre, como vemos, no es neutral y es natural que la imagen del educador deje una huella en el niño.

Reflexionando acerca de la importancia que tiene la imagen del educador en el niño, se nos planteaban las siguientes preguntas:

— ¿El educador es consciente de la problemática del tabaquismo?
— ¿El educador se abstiene de fumar delante de los niños para mantener una conducta coherente y dar ejemplo?
— ¿El educador es consciente de su «roll ejemplar» para que los niños y jóvenes no adquieran el hábito de fumar?

Nuestro propósito era el de determinar si existía alguna relación entre el hecho de que un joven desarrollara su labor como educador de

Tiempo Libre infantil y juvenil y sus hábitos y consumo en relación al tabaquismo.

MATERIAL Y METODOS

Aprovechando la celebración de las Jornadas de Esplai y Colonias «JORESCO 83», que organizó el Servei de Colònies i Vacances (S.V.C.), de Barcelona, el próximo pasado 6 de marzo; pasamos una encuesta a los 378 asistentes, representantes de los 94 centros adheridos a esta Federación (S.V.C.), que fue correctamente contestada por el 90 % de ellos.

Hemos de decir que nuestra muestra no es representativa de toda la población de los educadores de Tiempo Libre, pues no fue escogida al azar, sino por el acto que allí nos reunía; es por ésto que hay que juzgar los datos obtenidos desde una óptica meramente descriptiva y no epidemiológica.

La encuesta que se pasó constaba de 22 preguntas de las que las 4 primeras hacían referencia a la edad, sexo, lugar de residencia y profesión del encuestado; las siguientes preguntas eran referentes al consumo y actitud en relación al tabaquismo.

RESULTADOS

En la Tabla I se observa que las edades de los educadores encuestados oscila entre los 15 y 34 años, pero se puede observar que un 42 % de ellos tienen edades comprendidas entre los 19 y los 22 años y que un 34 % tienen de 15 a 18 años.

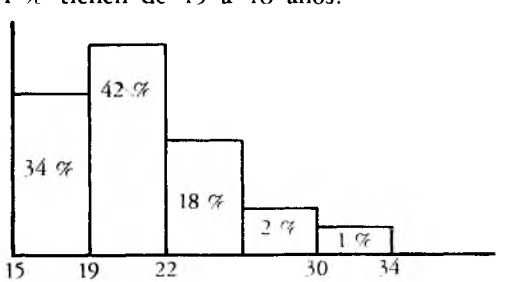


TABLA I

Índice

En la Tabla II se observa que el 45 % de los encuestados son chicos y que el 55 % son chicas.

TABLA II

	F.	*Fr.*	%
Niños	145	0,45	45
Niñas	174	0,545	54,5
TOTAL	319	0,99	99

En la Tabla III se presentan los lugares de residencia de los encuestados, observa que un 56 % eran de la provincia de Barcelona, lo que nos indica que en la JORESCO estaban representados los diferentes centros de la provincia y no sólo los de la ciudad de Barcelona.

TABLA III

	F.	*Fr.*	%
Barcelona (Ciudad)	137	0,42	42
Barcelona (Provincia) ..	181	0,56	56
Catalunya	1	0,002	0,3
España	0	0	0
TOTAL	319	0,983	98,3

En la Tabla IV se presentan los diversos estudios y profesiones de los encuestados, hay que recordar que, hoy por hoy, la educación del Tiempo Libre es un trabajo voluntario que reúne mayoritariamente a estudiantes, que como se observa en la Tabla son el 61 %.

Índice

TABLA IV

	F.	*Fr.*	*%*		*F.*	*Fr.*	*%*
BUP	30	0,17	17	Comerciantes .	12	0,11	11
F.P.	17	0,09	9	Maestros	34	0,31	31
COU	34	0,19	19	Administrativos	28	0,25	25
Maestros	19	0,10	10	Personal Salud.	8	0,07	7
Personal Salud.	18	0,10	10	Otros	26	0,24	24
Otros	55	0,31	31				
TOTAL ..	173	0.96	96	TOTAL .	108	0,98	98

En el gráfico I vemos la proporción de fumadores y no-fumadores, si lo comparamos con la Tabla V, que nos muestra los datos recogidos en otros colectivos, observamos que es similar a los maestros y menor a los jóvenes entre 16 y 25 años.

GRAFICO I

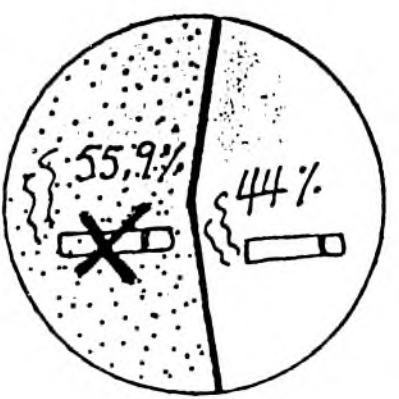


TABLA V

	Tiempo Libre	*Población general*	*Jóvenes 16-25 años*	*Maestros*
	44 %	37,6 %	61,7 %	45,7 %
	55,9 %	50,2 %	30,6 %	38 %

Índice

En la Tabla VI observamos el consumo de tabaco en chicos y chicas, constatando que un 35 % de los chicos y un 41 % de las chicas consumen de 6 a 10 cigarrillos diarios.

TABLA VI

NIÑOS				NIÑAS			
	F.	*Fr.*	*%*		*F.*	*Fr.*	*%*
1 a 5	15	0,26	26	1 a 5	17	0,26	26
6 a 10	20	0,35	35	6 a 10	26	0,41	41
11 a 15	8	0,14	14	11 a 15	15	0,23	23
16 a 20	12	0,21	21	16 a 20	4	0,06	6
21 a 25	0	0	0	21 a 25	0	0	0
26 a 30	1	0,01	1	26 a 30	1	0,01	1
31 a 35	1	0,01	1	31 a 35	0	0	0

En las Tablas VII y VIII se observan las actitudes de los encuestados en relación al tabaquismo.

TABLA VII

	NIÑOS		NIÑAS	
	F.	*%*	*F.*	*%*
SI	24	38	28	40
NO	39	61	42	60

Pregunta 16:

¿Fumes normalment al teu lloc de treball davant dels nens?

Índice

TABLA VIII

	Pr. 18	*Pr. 19*	*Pr. 20*	*Pr. 21*	*Pr. 22*
SI	75,5	70,5	70	44,5	65
No	8,5	10,5	14	19,5	16
Indiferente	15,5	18,5	15	35,5	18

PREGUNTES:

18. Creus que s'hauria de prohibir la publicitat del tabac?
19. Consideres que el personal de Salut hauria de deixar de fumar par donar exemple?
20. Consideres que els mestres, educadors, monitors, haurien de deixar de fumar per donar exemple?
21. Consideres que els personatges amb imatge pública (polítics, artistes, ...) haurien de deixar de fumar?
22. Creus que tens un paper (Roll —Acció— Quelcom a fer) a jugar dins de la Campanya de Prevenció del Tabaquisme a Catalunya?

CONCLUSIONES

Por los resultados vemos que en el colectivo de educadores de Tiempo Libre hay un elevado grado de concienciación sobre la necesidad de una prevención y control del tabaquismo. Se observa que un 40 % de los chicos y un 38 % de las chicas se abstienen de fumar delante de los niños, para dar ejemplo; un 83 % de las chicas y un 58 % de los chicos desearían dejar de fumar, y un 75 % considera que se habría de suprimir la publicidad del tabaco.

En cuanto a la importancia del «roll ejemplar» un 70 % consideran que los maestros, educadores y monitores deberían dejar de fumar para dar ejemplo, y un 65 % creen que su labor juega un papel importante en las acciones de lucha contra el tabaquismo.

Dado que este estudio se comenzó a través de un acto como es la JORESCO, que se celebra anualmente, no ha sido posible seguir el grupo. Creemos que este estudio no está acabado y que los datos que ofrecemos no son concluyentes, consideramos que sería necesario iniciar un estudio epidemiológico que permita obtener datos fiables.

A pesar de todo, las conclusiones que se extraen de este estudio son realmente importantes para considerarlas, por dos aspectos:

— En primer lugar, nos encontramos delante de un colectivo que está muy motivado por una correcta educación de los niños.
— En segundo lugar, nos encontramos con un colectivo muy receptivo frente a las actividades de lucha contra el tabaquismo, esta receptividad hemos de matizarla en dos niveles: como jóvenes y como educadores.

COMO NOS PROPONEMOS TRABAJAR ESTE COLECTIVO

1. Haciendo un seguimiento de la muestra en las JORESCO y intentando ampliar esta muestra a otras actividades como cursos, jornadas técnicas, encuentros... Siguiendo con la problemática del tabaquismo y ampliando la encuesta hacia otros datos sobre otras toxicomanías y hábitos de salud.

2. Aprovechando las publicaciones que tenemos a nuestro alcance como son «EL COVE», Boletín interno del S.V.C. y ESTRIS, Fichas mensuales para monitores y educadores; dando información sobre los resultados de la encuesta y nuestro estudio, informando sobre el tabaquismo general, indicando actividades para una correcta educación sanitaria para conseguir ir concienciando al colectivo de educadores de Tiempo Libre.

3. Por medio de actividades dirigidas desde la Comisión de Salud de l'Escola de l'Esplai:

— Incidiendo en los cursos básicos de monitores y en los cursos de aprofundimiento para directores y responsables.
— Por medio de charlas y entrevistas con los responsables de los centros adheridos al S.C.V. para establecer una directrices de actuación y colaboración mutua.
— Con la realización de actividades en colonias y campamentos para incidir en los niños y monitores.

El espíritu que nos impulsó a iniciar este estudio, y creemos haberlo conseguido, era llegar a constatar cómo la educación del Tiempo Libre puede ser un lugar privilegiado para la educación de la salud y cómo a partir de nuestro estudio los educadores podrán reflexionar sobre la problemática del tabaquismo; pero nosotros no quere-

mos quedarnos sólo con esto y consideramos que éste es el punto de partida para posteriores actuaciones en el campo de la salud y el Tiempo Libre.

BIBLIOGRAFIA

1. Departament de Sanitat i Seguretat Social de la Generalitat de Catalunya. Informe *El Tabaquisme a Catalunya*, Serie Informes Tècnis, Barcelona, 1982.
2. Statents Tobakkskaderad. *Smoking Habits of Norwegian Children and Youth. Oslo. 1975.*

La Naturaleza y el Tiempo Libre. Situación actual y perspectivas

Ramón Oró i Badia
Departament Natura E.E. Barcelona

Es un hecho, no por obvio menos importante, que el Tiempo Libre y la naturaleza están íntimamente relacionados en muchos aspectos. Por ejemplo, cuando afirmamos que nos es difícil comprender un Tiempo Libre sin cambio, normalmente interpretamos cambio como cambio de actividad, pero a menudo es en realidad cambio de entorno, de medio, aunque realicemos las mismas actividades. En colonias y campamentos ocurre esto. Uno de los alicientes es precisamente este cambio de entorno, enmarcado casi siempre en zonas rurales o forestales, donde la intervención humana aún no es excesivamente intensa.

Por otra parte, y dicho sea de paso, ningún tiempo, por muy libre que sea, puede concebirse al margen de un marco físico determinado y concreto, portador de unas características propias, que lo condicionan en mayor o menor medida. Muchas de las actividades de Tiempo Libre

Índice

pierden su significación fuera de un entorno más o menos naturalizado. Es por esto que podemos afirmar que el escenario donde realizamos nuestras actividades lleva en sí mismo la mayoría de contenidos objeto de aprendizaje y los elementos de estímulo y motivación para acercase a ellos.

Desde nuestro punto de vista, la educación en el Tiempo Libre en lo que hace referencia a la naturaleza no es solamente una cuestión de técnica, y por ende, la formación de educadores en este campo no puede reducirse a enseñar a dominar unas técnicas de acampada o de excursionismo, pongamos por caso, como si de aplicar una fórmula matemática se tratara.

Existe, ante todo, un elemento clave que radica en la actitud o actitudes frente a la naturaleza por parte de educadores y educandos. Dicha actitud condiciona de entrada la manera en que la naturaleza se reflejará en el planteamiento educativo de las actividades.

A nuestro entender, hay dos actitudes básicas que pasamos a comentar a continuación.

De manera general, cuando nos referimos a la naturaleza estamos acostumbrados a entenderla como alguna cosa hacia donde nos desplazamos, es decir, la naturaleza es *ir a* un lugar determinado en el cual desarrollamos las actividades. Así pues, desde esta perspectiva, consideramos la naturaleza como algo lejano y externo a nuestra vida y, por otro lado, nos consideramos a nosotros mismos como meros espectadores de ella, faltos, por tanto, de participación activa y, muy a menudo, irresponsables de nuestras acciones frente a ella.

Esta es, al menos, la postura más generalizada en la práctica, en la mayoría de centros de Tiempo Libre. Ello conduce a entender la naturaleza como algo que está allí, y, o bien no se realizan actividades, ignorándola simplemente, o se le dedica un día de la colonia o campamento para la descubiera de turno o la excursión de rigor, cuando no se cae en la contradicción de estar más del 80 % del tiempo de la colonia realizando actividades dentro del local.

Así no puede existir nunca una toma de conciencia que se refleje en un cambio de actitud, objetivo último de toda actividad de descubierta. Esta postura implica, pues, una falta de obertura y de intercambio con la naturaleza.

Sería largo y complejo intentar analizar el porqué de esta actitud y

sus consecuencias; pero sí quisiera citar algunas de las causas que contribuyen a su aparición, tanto a nivel particular de los centros de Tiempo Libre como a nivel social general. Sirva esto solamente como pautas de reflexión más o menos desordenadas.

A un nivel global no podemos olvidar que existe un proceso social de artificialización progresiva en la cual la sociedad es cada vez más compleja y difícil de comprender. Muchas veces nuestros chicos y chicas viven en un mundo incomprensible, casi mágico, donde las cosas, desde los alimentos hasta las máquinas más complejas, aparecen o desaparecen por arte de magia. No se conocen de dónde vienen, ni los procesos de transformación que sufren, ni el esfuerzo humano y energético que necesitan, etc. Ello lleva a valorarlo todo sólo a nivel económico, sin tener en cuenta el valor real de las cosas, es decir, en función del trabajo requerido por el hombre o por otros seres vivos. Y si a esto le añadimos la esquizofrenia existente entre trabajo intelectual y trabajo manual, la desorientación llega a extremos de locura.

A un nivel particular y propio de los centros de Tiempo Libre podríamos remarcar que la mayoría de objetivos educativos están orientados hacia la sociabilidad y dirigidos hacia el grupo y su actividad. No es que ello lo valoremos negativamente sino que, pensamos, condiciona en parte el papel que se le da a la naturaleza. En realidad cuando programamos una excursión preocupa más cuál serán las actividades, reuniones o revisiones que se realizarán en la salida, que el lugar mismo donde se va a ir y el cómo intentaremos hacer disfrutar a los chicos del camino del paisaje. Es decir, la excursión que tiene un doble objetivo, de conocer un lugar, descubrir sus características y de convivencia de grupo, siempre se tiende a primar el segundo en detrimento del primero. Lo mismo ocurre en colonias y campamentos.

Por otra parte, hay cada vez más monitores con planteamientos ecologistas mal o poco asimilados, introduciendo así otro elemento de confusión a un tema ya de por sí difícil.

Todo ello contribuye, pues, a tener un concepto externo de la naturaleza, como de algo que no va con nosotros aunque hablemos mucho de ella.

Frente a esta concepción de entender la naturaleza como *ir a* oponemos la de *vivir en*, concepción que nos la hace aparecer como algo cercano, algo con lo que estamos en comunión permanente y en donde

nosotros somos parte activa, actores en ese escenario, abiertos a un intercambio y responsables de nuestras acciones. En realidad esto es así, la naturaleza es un lugar donde se vive y, sea cual sea nuestra actividad de Tiempo Libre, siempre existe en un determinado marco natural, más o menos artificializado, en el que se desarrolla y con el cual convive.

La meta a alcanzar es, pues, el llegar a crear esta conciencia de integración a la vez que aprendemos a adaptarnos al entorno. Una aceptación ni sumisa, ni explotadora, sino de dominio, en el sentido más positivo del término.

Una auténtica vivencia del entorno facilita el recibir *impresiones* de él; impresiones más o menos confusas que estimulan la curiosidad y la observación, y que a medida que se van analizando y comprendiendo, cristalizan en *expresiones* que generan, por tanto, *reacciones* frente a él. Vivir en la naturaleza incide necesariamente en estos tres aspectos fundamentales de la persona: obertura, comprensión y acción, tres aspectos de una misma realidad al igual que tres caras de un mismo objeto.

Este es el eje o la base de toda pedagogía de la naturaleza en el Tiempo Libre. Sólo desde este punto de vista puede abordarse un planteamiento educativo que tenga en cuenta la naturaleza. Ello nos orienta nuestro trabajo en este campo: a partir de *vivir en* la naturaleza debemos incidir en este proceso facilitando impresiones, posibilitando expresiones y generando reacciones.

En ello estamos y desde el Departament de Natura de l'Escola de l'Esplai de Barcelona intentamos trabajar en esta línea, buscando los recursos y técnicas que la hagan posible.

Centrarse en la persona. La alternativa no directiva de la educación en el Tiempo Libre

Tomeu Barceló
Gabriel Barceló
E.E. Palma de Mallorca

«Yo te arrancaré los ojos
y los colocaré en el lugar de los míos,
y tú me arrancarás los ojos,
y los colocarás en el lugar de los tuyos;
y yo te veré con tus ojos
y tú me verás con mis ojos
.....
Y nos encontraremos.»

J. L. Moreno

1. INTRODUCCION. UNA NUEVA EDUCACION EN EL TIEMPO LIBRE

El marco del primer Congreso de profesores de Escuelas de Educadores en el Tiempo Libre nos ha facilitado la oportunidad de aportar esta comunicación que pretendemos sirva como pauta de reflexión y autocrítica en el trabajo tan apasionante que estamos realizando. Nos hemos preguntado si hubiese sido más provechoso para la educación en el Tiempo Libre, el presentar un análisis profundo de alguna de las experiencias que hemos realizado partiendo del «enfoque centrado en la persona». Hemos optado, sin embargo, por una comunicación que, en cierta manera, es el resultado de estas experiencias, cuando ya han sido racionalizadas, pretendiendo asimismo aportar una base teórica a las que en un futuro se puedan vivenciar.

Formamos parte de una sociedad que parece no favorecer medios para la facilitación de las relaciones entre las personas y la autorealiza-

Índice

ción personal. A veces incluso, la educación tradicional opta por el control de sentimientos. Parece ser que necesitamos una nueva educación que posibilite un estilo expresivo, una catarsis y un cambio personal. Por suerte esta conciencia de cambio en educación existe en diferentes campos pedagógicos. Quizá el marco del Tiempo Libre pueda aportar estas nuevas pautas de referencia en tanto supone una maravillosa experiencia para iniciar el camino de transformación poco deseado por las instituciones más tradicionales. La necesidad de una educación radical que pueda ayudar a la comunicación y al establecimiento de relaciones interpersonales auténticas para afrontar el desarrollo del ser humano en plenitud pasó por un marco dinámico y cambiante; quizá el tiempo libre pueda ofrecer esta oportunidad.

2. HACIA UNA CONCEPCION EDUCATIVA CENTRADA EN LA PERSONA

La educación en el Tiempo Libre parece estar en un proceso de divergencias, propio de las nuevas tendencias, consistente en la búsqueda de su propia identidad. Los educadores nos preguntamos por el proceso educativo que protagonizamos, por la finalidad de nuestra acción, por los recursos que utilizamos. Pretendemos en última instancia la formulación de unos objetivos reales cuyas características puedan resultar específicas es el ámbito del Tiempo Libre. Quizá hayamos logrado una lista exhaustiva de valores en los que justificar nuestra acción. Realmente realizamos unas programaciones envidiosas con las cuales posibilitamos una acción educativa determinada: el Tiempo Libre ya está organizado.

¿Sería posible una educación sin objetivos educativos? Ciertamente no. Es más, este tipo de actividad carecería de fundamentos, caería en el vacío. Sin embargo ello no significa que el planteamiento de objetivos sea lo más esencial, ni siquiera lo imprescindible. Al menos la formulación estricta de unas metas, en educación, carece de significado real.

Por nuestra experiencia hemos aprendido que olvidamos con cierta facilidad los objetivos establecidos; al menos, creemos, que la significación de los mismos está situada en un plano ideológico, puramente teórico. Creemos que somos educadores porque «nos gusta», más que

por «opción vital». Y hemos comprobado la certeza y significación de este hecho.

En los grupos de monitores en que hemos participado, si no existían unos objetivos concisos y exigentes propuestos por un responsable, y, a su vez, si estos grupos no formulaban unos enunciados-metas a conseguir mediante determinadas actividades con los chicos; ha resultado más gratificante la participación en las actividades propias del Tiempo Libre.

En este tipo de grupos se producía un clima de comunicación real, las decisiones se tomaban con más eficacia, no se señalaban unas metas específicas. Este clima favorecía un vivir en libertad, una responsabilidad impensable, una educación a los propios intereses, un liderazgo distribuido realmente. Al mismo tiempo, esta atmósfera era vivenciada por los propios chavales (aun los más pequeños) cuya libertad de acción se veía extremadamente ampliada; y ... ¡no necesitaban dirección! Paradójicamente se realizaba un aprendizaje visceral, y cada uno iba asumiendo su propio proceso valorativo que comunicaba a los demás. El grupo, por sí mismo, asumía también sus propios objetivos, no formulados, pero basados en el significado profundo de la experiencia. En este tipo de grupos cada uno hacía lo que sentía positivo para él, aumentaba la eficacia, no existía un lider fáctico que distribuía las tareas y responsabilidades. Cada uno se hacía responsable del proceso del equipo, confiábamos en nosotros, éramos nuestros propios sentimientos en cada momento puntual de la experiencia.

Al no existir unos condicionamientos por parte del monitor, responsable, etc., los miembros del grupo establecen sus propios objetivos que resultan ser más reales y significativos, más deseables y alcanzables; por lo que se sienten protagonistas de su propio proceso educativo.

Ciertamente el niño es el protagonista en la actividad educativa que todos ejercemos. Quizá el reto pueda estribar en que, además de serlo, el niño se perciba y se sienta protagonista real en el Tiempo Libre.

De todas maneras, esta perspectiva se basa en una determinada concepción. Algunas veces nuestra acción educativa está en contradicción con la visión de persona que, sustancialmente, se inserta en nuestro proyecto educativo.

Si alguien concibe al individuo (aunque sea inconscientemente) como un ente sin autonomía propia, por ejemplo; concibirá la educación como influencia de uno sobre otro, como directriz intachable de un camino concreto que lleva a un fin determinado. Por el contrario, si se concibe a la persona humana como autónoma, existente en un mundo de experiencias constantemente en cambio y del cual es el centro (1) se podrá plantear el hecho educativo como fenómeno de ayuda y autodirección de sí mismo.

Para nosotros la persona humana es el centro perceptor de un mundo de experiencias («experiencing») (2). Posee dentro de sí amplios recursos para la autocomprensión, para modificar su autoimagen, sus actitudes, su comportamiento autodirigido, vive en el aquí-ahora y queda confirmada y reconocida como realmente es, en la medida en que consigue exponerse a los demás. En este caso cada persona se siente y se percibe como un organismo total que no necesita recurrir a apariencias para que se la tenga por aceptable.

Así pues, la educación facilitará los medios para que sea posible el desenvolvimiento de esa persona. Por consiguiente la educación será la acción que se deriva de crear un ambiente psicológico de aceptación y empatía para facilitar el desarrollo de la persona, en proceso de aprendizaje, capaz de autodirigirse y reorganizarse en sus facultades humanas y relaciones interpersonales de tal manera que sea lo que realmente es auténticamente.

Muchas veces, quizá demasiadas, manifestamos que debemos partir del interés del niño, que debemos dejar que el niño aprenda, que debemos confiar en él. Tenemos que, desgraciadamente, la realidad sea

---

(1) En la obra de Carl R. ROGERS: *La persona como centro*, Ed. Herder, Barcelona, 1981, se encontrará material personal y técnico para ampliar esta concepción, sin duda fundada en las investigaciones del autor en psicoterapia y educación.

(2) El concepto de «experiencing» ha sido formulado ampliamente por Gendlin en 1955 y, sin duda, constituye una aportación decisiva al enfoque centrado en la persona de Rogers, aunando el rigor científico con la filosofía existencial. En el libro *Experiencing and the Creation of Meaning*, The Press of Glencoe, New York, 1962, Gendlin, colaborador de Rogers, define el «experiencing» como un proceso cambiante, orgánico, espacio-temporal, una corriente continua de sentimientos y unos pocos contenidos explícitos. En realidad el «experiencing» es el proceso de sentimientos que continuamente acontece en el campo fenoménico del individuo.

bien distinta. Al menos parece que entre lo que pensamos y los métodos que utilizamos existe un gran abismo.

Cuando menos a nivel teórico tenemos convicción profunda en algunos postulados, señalados por Rogers (3) que facilitan de manera vivencial el aprendizaje de valores. Pensamos que:

— Si el monitor tiene realmente una confianza en el grupo de niños, si cree que el grupo es capaz de avanzar por sí mismo.
— Si el monitor crea un clima de permisividad en el que sea posible la expresión de sentimientos y actitudes.
— Si el monitor posee unas actitudes facilitadoras, consistentes en ser su sí-mismo auténtico, en comprender empáticamente cualquier manifestación de los niños, en considerar respetuosamente a los chavales.
— Si realmente y gradualmente pierde su poder y distribuye el liderazgo.
— Si pone a disposición de los niños amplios recursos, y él mismo se pone a su disposición.
— Si deja la capacidad de juicio y revisión en manos de los propios niños.

Entonces el grupo vive en un proceso educativo gradual, de aprendizaje de valores y actitudes, existe un interés profundo para la autoformación, el niño se siente protagonista de su propio proceso, el aprendizaje en el cambio de actitudes y comportamiento se realiza de una forma profunda y eficaz, y el niño se siente abierto y creativo, comunicando sus ideas y sentimientos cuando lo desea.

Por consiguiente el hipotético punto final del desarrollo de esta persona (niño o monitor) es este organismo que no teme lo que implica la experiencia sino que la acepta con más libertad, como parte de sí-mismo. Así pues esta persona que surge, esta visión del hombre puede resumirse con unas afirmaciones básicas que, al fin y al cabo, serán «nuestros objetivos» si bien surgidos del propio organismo, sin

(3) Este autor señala la importancia de la creación de un clima de libertad y permisividad en la educación del niño, para que éste pueda autorrealizarse según su propia «tendencia actualizante». Este clima se crea con las actitudes propias del educador-no-directivo que se definen con estos postulados. Véase la obra de ROGERS, *Libertad y creatividad en la educación*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1980.

teorizaciones, profundamente arraigados en la experiencia comunicativa.

a) Esta persona estará abierta a sus experiencias, va a surgir como defensa de su organismo ante vivencias que el sujeto percibe y anticipa como incoherentes a la estructura del sí-mismo (self). Va a ser capaz de escucharse en profundidad y aceptación.

b) Esta persona va a vivir de manera existencia, para ella cada momento es nuevo, notará en su organismo una ausencia de rigidez para vivenciar puntualmente la experiencia presente, asumirá un grado de máxima adaptabilidad y una tendencia al cambio (4).

c) Esta persona encontrará en su propio organismo un medio confiable de llegar a la conducta más satisfactoria en una determinada situación existencial. Hará lo que sienta que es correcto y, para ello eso será una guía eficaz y adecuada para su conducta, por consiguiente será una persona creativa que confiará en su reacción organísmica total. En definitiva este individuo estará comprometido en el proceso de ser sí-mismo viviendo totalmente el momento presente sin actitud defensiva ni conducta predecible.

Veamos algunas consideraciones partiendo de la experiencia sobre el comportamiento de estas personas que van surgiendo con intensidad:

— Estos individuos, que viven de una forma sencilla, consideran la comunicación como un medio de decir las cosas tal y como son, transmiten el mensaje mediante ideas, sentimientos, gestos, palabras, expresión corporal.
— Esta persona rechaza esa cultura hipócrita y desea establecer relaciones interpersonales auténticas en las que la comunicación real sea completa y no parcial y falsa.
— En cuanto a las relaciones sexuales prefiere ser franca a llevar una vida secreta e hipócrita, es una persona auténtica.

---

(4) Los psicólogos humanistas, y, sobre todo los investigadores del «enfoque centrado en la persona» llaman a esta tendencia actualizante. Esto es, una fuerza que todo ser humano posee que actúa de manera positiva hacia el autodesarrollo, hacia la autorrealización, hacia la permanencia del organismo. Basta con que se faciliten las condiciones psicológicas precisas para la actuación de esta tendencia. Autores como Maslow, Rogers, Perls, etc., han realizado investigaciones que parecen reafirmar esta teoría.

— Una de las antipatías más fuertes de este individuo son las instituciones, se opone a todas aquellas que son demasiado rígidas y burocráticas, está convencido de que las instituciones existen para servir a las personas y no por lo contrario.
— No respeta las leyes por la simple necesidad de tener leyes.
— Se opone a todo tipo de rigidez porque no favorece la transformación personal. Prefiere dejar una institución antes que aceptar órdenes que le parecen sin sentido.
— Es una persona fundamentalmente indiferente a las comodidades y recompensas materiales. La riqueza no es la meta principal en sus vidas.
— Esa persona desconfía de las profesiones asistenciales en tanto no tiene ningún interés moralista.
— Busca nuevas formas de relaciones interpersonales de tipo emocional y corporal; no permanece demasiado tiempo en un mismo grupo y no se siente cercado por la familia y parientes.
— Es una persona capaz de establecer lazos íntimos de comunicación con otras personas en un espacio breve de tiempo, al mismo tiempo está preparada para la separación.
— Desconfía de toda aquella ciencia que sólo potencia la parte cognitiva y tecnológica.
— Está dispuesta a conocerse a sí misma, sus sentimientos y errores, se autocomunica sin miedos.
— Cree que en su interior existen mundos inexplorados y capacidades ocultas; que la fantasía, la imaginación, la intuición, los sueños son sólo pequeñas puertas abiertas de un mundo grandioso.
— Generalmente cree en la conciencia cósmica, transmisión del pensamiento, tiene interés por las religiones trascendentales, las prácticas bioenergéticas, etc.
— Se siente atraída por la naturaleza en equilibrio, en una especie de retorno a lo primitivo.
— Desconfía de toda autoridad impuesta. Para ella es válido experimentar lo que siente en ese momento, aquí-ahora (5), ya que

(5) El enfoque del «aquí-y-ahora» fue prácticamente iniciado por K. Lewin, K. Benne y L. Bradford en el verano de 1946 mediante una experiencia en Conneticut

confía en sí misma para distinguir lo que quiere la autoridad y su propia voluntad y deseo.

— Está decididamente en contra de la ortodoxia y de los dogmas de las grandes religiones occidentales.

En definitiva, es el centro para ella de evaluación y decisiones.

Ciertamente estas actitudes representan un cambio en las personas, profundo y radical. Asimismo no se debe pretender la potenciación de este comportamiento, ni siquiera tenerlo como muestra de una escala evaluativa. Lo más sorprendente es que esta conducta surge por sí misma en un clima adecuado y en el transcurso del tiempo, cuando la persona es realmente ella, sin máscaras ni prejuicios. Eso mismo será para nosotros nuestra finalidad educativa, esto es, crear un clima psicológico en el que sea posible el proceso de autocomprensión, comunicación y cambio, sin inculcar, sin imponer, sin organizar como finalidad única ..., siendo uno mismo en el grupo.

3. EL ESTILO METODOLOGICO NO DIRECTIVO

La tentación de buscar nuevas recetas de aplicación educativa está cuando menos generalizada en principiantes, que buscan, comprensiblemente, unas técnicas innovadoras para la puesta en práctica inmediata.

A nuestro juicio el cambio educativo pasa prioritariamente por un

(EE.UU.) donde se pretendía el estudio y conocimiento del funcionamiento de los grupos. Esta experiencia dio lugar al nacimiento del T-Group que será monopolizado durante dos lustros por el N.T.L. (National Training Laboratory de EE.UU.) a partir de una segunda experiencia en Bethel en 1947. Posteriormente Fritz Perls desarrolla este enfoque y lo introduce en la terapia guestáltica. Véase el libro de Fritz PERLS: *Sueños y existencia*, Ed. Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1974, y *El enfoque guestáltico*, del mismo autor, Ed. Cuatro Vientos.

El enfoque aquí-ahora (opuesto al de «allá y entonces» en el que la realidad está referida a lo que aconteció o al futuro, no existiendo una unidad de referencia entre los miembros del grupo); pretende enfatizar aquella conducta que proporcione una experiencia común al grupo y establezca un marco de referencia colectivo. Lo que resulta común a los miembros del grupo, en efecto, es el estar ahí todos juntos, en el mismo clima y la misma situación, por consiguiente esta es una experiencia juvenil, muy rica emocionalmente que valora la vivencia y no la historia. Cabe señalar, no obstante, que este enfoque ya no es, en absoluto, exclusivo del grupo T.

progreso personal y un cambio de actitudes. Es evidente que la posibilidad educativa en el ejercicio de una facilitación centrada en la persona precisa de una «terapia» personal estimulante. Hemos aprendido que el primer paso consiste, sobre todo, en la utilización actitudinal del feed-back tanto en nuestras acciones educativas como en nuestras relaciones interpersonales. Esa actitud de estar abiertos a las experiencias de crecimiento personal conlleva al interés por ser una persona autointerrogativa, reflexiva, comunicativa, intuitiva que permite y se permite la búsqueda de la auténtica relación con los niños, dejando de ser recursista para favorecer la maduración personal y el equilibrio afectivo.

Por otra parte sentimos incesantemente que será preciso un cambio profundo en los equipos de monitores. La alternativa no directa en el tiempo libre pasa, necesariamente, por la constitución y funcionamiento de lo que llamamos grupos-educadores (6). El grupo-educador será el elemento educativo básico, facilitador, catalizador y sistematizador de la actividad educativa. Este grupo no será ya una suma de individualidades, sino un contexto de relaciones afectivas para el crecimiento personal que se proyectará hacia el grupo de niños. El monitor, por consiguiente dejará de ser un protagonista-especialista para convertirse en un facilitador de las relaciones interpersonales. Así pues, la importancia del grupo-educador es tan evidente que se hace difícil su refutación. «En este enfoque centrado en la persona es de una importancia fundamental la profunda confianza en el potencial del grupo para desarrollar su propia forma de existencia, al mismo tiempo que una confianza igualmente fuerte en la habilidad de cada individuo para determinar por sí mismo, cómo, cuándo y de qué manera va a participar o no.» (7)

En otro orden de cosas, y apuntando a un nuevo paso metodológico, será preciso asumir que el grupo-educador necesita como tal unos

(6) Se encontrará una explicación resumida del concepto y funcionamiento del grupo-educador en el artículo de Tomeu BARCELÓ: *El grupo-educador como alternativa al equipo de monitores*, «Revista Monitor-Educador», núm. 7, de FEETLC.

(7) Esta cita corresponde a la transcripción de la conferencia dada por Charles M. Devonshire, director del Center for cross-cultural communication (California) y de Psychological services center college of San Mateo (California); en Madrid, el 24 de abril de 1976.

objetivos característicos propios, aprehendidos pero generalmente no formulados y no programados para los chicos, que como tales establecerán sus propias metas y finalidades. En este sentido el grupo-educador va a satisfacer las necesidades afectivas de sus miembros mediante el cambio de actitudes, el reconocimiento de los propios sentimientos, la retroalimentación. También favorecerá una relación educativa persona a persona con los niños, revitalizará la comunicación entre ellos, distribuirá el liderazgo, facilitará la creatividad ...; ciertamente este tipo de relación se desarrolla en un «equilibrio inestable» y, por esta razón el monitor se sentirá el principio inseguro en la educación no-directiva.

Por último, a nivel metodológico, tendrá lugar una nueva fase; consiste en la proyección de la situación positiva del grupo-educador hacia el grupo de chicos para formar un todo. El educador no-directivo tiene siempre presente que el proceso educativo está centrado en la persona y por tanto será consciente del poder educativo del grupo.

Parece quedar claro que la educación no-directiva es, en el fondo, un tipo de relación entre el educador y el educando. El educador-animador-no-directivo se define fundamentalmente por sus actitudes personales por las cuales se relaciona. Estas actitudes son las siguientes:

— Consideración positiva incondicional, una mirada al otro sincera y en ausencia de prejuicios hará que él no me vea como un obstáculo. Para ello renunciaremos a la tendencia de juicio, recomiendo que el centro de responsabilidad y decisión está en el otro, en el niño. Esa es una actitud transparente, de acogida incondicional, de aceptación (que no es sinónimo de aprobación), sin intención posesiva. Dejar que el otro actúe según su propia experiencia y no por mis expectativas.
— Autenticidad: Llegar a ser persona es llegar a ser uno mismo. Esa actitud precisa desposeerse de las máscaras que todos llevamos, de nuestros propios roles. Presentarse en la relación educativa siendo como uno es, sin interferencias entre lo que soy mi yo-auténtico, y lo que soy mi yo-que-me-gustaría-ser. Esta autenticidad o congruencia cubre la experiencia, la conciencia y la comunicación. Ser mí-mismo en estos tres niveles en ser mi yo-auténtico. Con esa actitud el educador facilita que el

otro sea más auténtico, sera su propio sí-mismo, inicie el proceso de autodeterminación.

— Comprensión empática: Percibir el mundo subjetivo de la otra persona tal como es percibido por ella. Situarse auténticamente en el lugar del otro, percibir el significado de lo que expresa tal y como ella lo percibe. Comprender y aceptar sin actitud evaluativa y dejando de lado otro juicio. Captar y aceptar el significado de la experiencia del otro, su mundo subjetivo sin reducirlo a mi propio mundo subjetivo.

Quizá la función de este monitor sea la de facilitador: su misión principal es proporcionar las condiciones en las cuales los miembros del grupo puedan tomar decisiones por sí-mismos. Facilitar la experiencia significa que el animador dará pistas de actuación sólo en el nivel de las sugerencias. Facilitar será en cierto modo contribuir en la creación de un clima psicológico en el que cada uno pueda sentirse libre de ser sí-mismo. En este sentido el facilitador confiará en el propio potencial del grupo para establecer su proceso, será objetivo del facilitador llegar a ser en el grupo a la vez participante y animador, tendrá el deseo de que el grupo establezca su propio camino.

4. ALTERNATIVAS ORGANIZATIVAS

Ciertamente no existe, por suerte, ninguna receta mágica que proporcione de una manera inmediata el cambio educativo en nuestros centros y escuelas. La tentación de la operatividad y los estímulos conductales se hace también presente en muchos de nosotros. Quiza se trata de trabajar con ilusión y creatividad, si bien, también es cierto que no podemos olvidar el horizonte.

Sentimos, no obstante, que con algunas modificaciones en la orientación de nuestras escuelas, organizaciones y centros se facilitaría notablemente la transformación educativa, considerando fácticamente a las personas como tales y no como medios de aprendizaje y acumulación de contenidos.

La potenciación y revalorización de la dinámica de grupos en los cursos de monitores, desde una perspectiva humanista, facilitando la

comunicación y las experiencias de crecimiento personal, favorecerían notablemente este tipo de educación.

Sería preciso la preparación de facilitadores de grupo para que se posibilite la formación de grupos-educadores en los centros de Tiempo Libre y el entrenamiento en el campo de las relaciones interpersonales.

Apostamos, también, para mejorar la preparación de monitores, más en los aspectos teóricos, en las experiencias educativas que puedan sugerir los centros.

Se debería ir hacia la formación de grupos básicos de monitores para establecer un clima de experiencia grupal, en contra de los equipos demasiado numerosos y programáticos.

El establecimiento de centros piloto de aprendizaje en la educación de niños y adolescentes, con personal preparado para la facilitación de grupos-educadores, aportaría a la educación en el Tiempo Libre nuevos campos de investigación y experiencia.

Por lo que se refiere a la investigación y trabajo de las escuelas se deberían potenciar los departamentos, equipos de profesores, para su funcionamiento como grupos de trabajo e investigación, con un entrenamiento en las relaciones humanas mediante grupos de encuentro en los que se establece un clima de cooperación y comunicación.

Partiendo de los medios escasos existentes, buscando una mejora de los mismos, creemos que sería preciso replantearse la necesidad de algún curso de profesorado para acrecentar nuestra preparación humana y técnica.

Las escuelas deberían ser organizaciones dinámicas y en proceso, rehuir de las estructuras jerarquizadas y avanzar hacia una dirección colegiada, distribuyendo el liderazgo y compartiendo el poder. El grupo de profesores, el departamento, sería el poder organizativo de la escuela.

Todas estas modificaciones, introducidas paso a paso y sin precipitaciones, pero con constancia y voluntad de cambio facilitarían de manera notable el proceso cambiante de la nueva orientación educativa que ya se va abriendo paso merced a un gran número de personas inquietas que, descontentas por la educación tradicional, trabajan constantemente para mejorar sus relaciones humanas en favor de una comunicación más abierta y fluida, por países de todo el mundo.

5. A MODO DE CONCLUSION INCONCLUSA

¿Es fácil el cambio? ¿Es posible el cambio?

No es fácil, pero es y debe ser posible que el monitor llegue a ser un animador enraizado en la dinámica del grupo, en la comunicación sin barreras, potenciador de conductas creativas, facilitador de nuevas experiencias, investigador, comprometido en las vivencias grupales, sensible, inquieto, cercano a la problemática de los niños, sociológicamente empático, consciente de su propia experiencia en su ámbito existencial ... para iniciar un proceso de cambio profundo en el marco de la educación en el Tiempo Libre ... en el marco de la educación del hombre.

BIBLIOGRAFIA

ALLPORT, G. W.: *Desarrollo y cambio*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1980.
BION, W. R.: *Aprendiendo de la experiencia*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1980.
CAMPOS, A.: *Orientación no directiva*. Ed. Herder, Barcelona, 1983.
CORNATON, M.: *Análisis crítico de la no directividad*. Ed. Marsiega.
DE PERETTI: *Libertad y relaciones humanas*. Ed. Marova, Madrid, 1979.
ROGERS, C.: *El proceso de convertirse en persona*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1979.
— *La persona como centro*. Ed. Herder, Barcelona, 1981.
— *Libertad y creatividad en la educación*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1980.
— *El poder de la persona*. Ed. El Manual Moderno, México, 1982.
— *Persona a persona*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1970.

Índice

Animación y actividades

Carles Masjuan y Carles Armengol
Escola de l'Espiai (Barcelona)

1. ANIMACION Y TIEMPO LIBRE

1.1. ¿Animación o Educación?

El concepto de animación se introduce en el mundo de la educación en el Tiempo Libre, como en la educación en general, traído por las corrientes pedagógicas no-directivas y autogestionarias.

Se introduce como sustituto de la palabra «educación». Ya no hay educación, ya no hay educadores, sino animadores. Con el cambio de nombre se pretende simbolizar el propósito de restar intervencionismo y directividad por parte de los educadores. En el caso del Tiempo Libre, de los monitores y su tarea en los centros y las colonias.

La defensa del concepto educación como superador de la educación, no puede ser sino fruto de una centración. Centración de pensar que el grupo, el grupo de niños, es el medio educativo principal, casi el único. Si quien educa no es el monitor, sino el grupo, el monitor se ha de convertir en un animador del grupo. Las funciones, actitudes, estilo de intervención, etc., de los animadores son el objeto referencial de estudio en la Dinámica de Grupos aplicada a la educación, aportación ampliamente recogida por las tendencias no-directivas de la pedagogía.

Índice

Toda esta concepción ha tenido un gran papel de sensibilización por las cuestiones referentes al grupo y a las relaciones humanas en la educación, así como de cara a una educación distinta, más centrada en los chicos y chicas y queriendo huir de excesivos protagonismos de los monitores. Es un pensamiento vigoroso y optimista respecto al cambio social que también ha sido un empujón precioso por una educación a menudo dirigida a una simple reproducción de modelos sociales.

La aportación de esta tendencia a la educación y a la educación en el Tiempo Libre en especial —terreno más abonado por innovaciones y vanguardias— ha sido importantísima y aún sigue aportando nuevos elementos. A pesar de todo, si estamos hablando de una tarea con niños que ineludiblemente es educativa, y no de cualquier acción socio-cultural, el reduccionismo del cual parte todo este movimiento es totalmente inadmisible —porque es falso—.

Pensar con autosuficiencia de los grupos de iguales como elemento educador de los niños es fruto de la ingenuidad, de una centración o de valorar muy poco a la educación.

Y más si tenemos en cuenta que:

— Se trata de niños, personas en plena maduración y con capacidades no desarrolladas aún, y por tanto con unas posibilidades concretas, valiosas pero no ilimitadas de principio.
— La tarea en el tiempo libre no se realiza en condiciones demasiado favorables y que a menudo es una acción a contracorriente.
— El medio global en donde vivimos es poco estimulante en general, y en especial en lo referente a la cooperación, la integración en grupos, el funcionamiento y el trabajo positivo de los grupos y, en general, las relaciones humanas.

El concepto de animación se nos queda muy corto para designar toda la tarea que tenemos que llevar adelante. O ampliamos y por tanto lo desvirtuamos o volvemos a decir, a la educación, educación, que es un concepto mucho más rico y clásico. Sin dejar de reconocer que la animación es un elemento importante de la tarea educativa e incluso puede representar un cierto estilo.

1.2. La animación en función del educador

Es dentro del concepto de educación, o de educación en el Tiempo Libre en nuestro caso, donde la animación puede encontrar mejor el sentido y el lugar. El grupo es un medio educativo muy importante, pero también son medios educativos las actividades, la vida de cada día o la propia institución «centro de Tiempo Libre» («centre d'esplai»), y también lo es el monitor, no sólo por su intervención en el grupo (o en las actividades, o en lo cotidiano) sino también por la relación personal que establece con los niños.

El monitor tiene que asumir una serie de funciones que traspasan lo que es animación. El monitor no solamente realiza acciones educativas, las tiene que plantear (hacer el planteo educativo) y evaluarlas. El monitor, si pretende un mínimo de eficacia, no sólo está o realiza su acción con los niños, sino que tiene un conjunto de funciones a nivel institucional del centro, con los demás monitores, con los niños, con los padres, con la entidad, con el medio social más cercano, etc. Y, aun, el monitor cuando está con los niños, en el momento de la acción educativa, tiene que cumplir con una serie de funciones:

— Las referentes a la relación personal con los niños.
— Las referentes a la fijación del marco, de la situación que se ofrece a los niños y el cuidado de cuestiones organizativas, especialmente importantes las que se derivan de la vida cotidiana de la colectividad niños-monitores.
— Las referentes a la actuación cerca de niños, conjunto de funciones propias de la animación de grupos.
— Las referentes a la actividad, y que podríamos llamar de animación de la actividad.

La animación aparece, pues, en un doble campo de aplicación: el grupo y la actividad; y con un doble sentido:

— Por un lado designa el conjunto de actuaciones o funciones a realizar por los monitores respecto al grupo de niños y a las actividades.
— Por otro lado, la animación es ya un cierto espíritu o concepción de la acción a realizar, presupone una cierta actitud en el desarrollo de las distintas funciones.

Todo esto, enmarcado en un concepto primero y de más abasto: la educación en el Tiempo Libre.

1.3. Animación del grupo y animación de la actividad

No se trata de dos funciones independientes. La actividad es una expresión del grupo. Los grupos realizan acciones, pero en función de la actividad también se pueden generar grupos. La vinculación es mútua. Esto no excluye que por razones de análisis, distingamos en dos bloques la actuación del monitor en este nivel:

1. Aquellas actuaciones centradas en el grupo, cuidando por un clima y unas interrelaciones favorables que estimulen la acción y la relación en profundidad y que esto llegue a ser factor de maduración y crecimiento personal y grupal. Este conjunto de actuaciones recibe el nombre de *animación del grupo* y es uno de los objetos de estudio, desde las distintas vertientes, de la Psico-Sociología y la Pedagogía.
2. Aquellas actuaciones centradas en la actividad, cuidando la riqueza y la participación en todo el proceso y para hacer posibles los proyectos de cada niño de manera integradora; ayudando a que la actividad placentera y fuente de satisfacción (que no quiere decir superficialidad ni escatimar esfuerzos). A este conjunto de actuaciones le llamamos *animación de las actividades*. Es un terreno poco trabajado pero tiene que ser una preocupación básica de quien estudia la actividad como vivencia, en sus distintas formulaciones: juego, fiesta, taller, exploración o alguna otra actividad cualquiera.

2. LA ACTIVIDAD EN LA EDUCACION EN EL TIEMPO LIBRE

De la actividad en la educación en el tiempo libre pueden considerarse dos vertientes: la actividad como contenido y la actividad como vivencia. Estas dos vertientes están presentes en cada una de las actividades, aunque las haya que pongan más énfasis en una o en otra.

Por *contenido* entendemos aquello que hace referencia a aspectos más «técnicos», los recursos, a aquello que pide más especialmente un aprendizaje. Los contenidos a los que hacen referencia las actividades

en la educación en el Tiempo Libre son comúnmente contenidos a propósito del niño, el medio y de la relación niño-medio. Respecto al niño encontramos aspectos físicos —MOTRICIDAD, SALUD, ...—, de relación —EXPRESION, COMUNICACION, ...— y los más interiores —FE—. Respecto al medio encontramos la NATURALEZA, la TECNICA, la CULTURA y la SOCIEDAD.

Por *vivencia* entendemos aquellos aspectos más formales de cómo vivimos y realizamos la actividad, pero también muy ligados a la finalidad más o menos explícita de la misma. Finalidad no tan ligada a los objetivos que pueden tener los monitores sino a la auténtica finalidad vivida por el grupo que realiza la actividad. Esta finalidad actuará como motivación profunda y real. La vivencia, pues, más referencia a la realización de la actividad, a la realización de los proyectos personales y de grupo, y toma habitualmente las formas de: JUEGO, FIESTA, EXPLORACION, TALLER, o sencillamente aquello que denominamos ACTIVIDAD GLOBAL.

El taller es la forma de actividad más ligada al contenido. A menudo es una situación formal de aprendizaje de unas técnicas o recursos, pero también puede llegar a ser, por sí mismo, una auténtica situación de vivencia, de realización de los proyectos del grupo. El taller es la vivencia basada únicamente en el contenido. Si realizamos un taller de pintura para hacer la ambientación de un castillo para una fiesta medieval, la vertiente de contenido está centrada en el hecho de un taller, en el hecho de la pintura y en la de vivencia en la fiesta que queremos realizar. Pero si un grupo decide dedicar una tarde a hacer un taller de papiroflexia para realizar figuras, el mismo contenido pasa a ser vivencia y en este caso es imposible separar ambos conceptos.

Las dos realidades, contenido y vivencia, están íntimamente relacionadas. Si se señalan como dos perspectivas diferentes desde donde abordar la cuestión de las actividades es para captar mejor su significado, pero no porque se den por separado.

La vinculación es doble. Desde la vivencia captamos más la motivación de la actividad, desde el contenido, el sustrato material de la actividad. Así podríamos decir que los contenidos piden una aplicación, y que esta aplicación se realiza en la vivencia; y las vivencias requieren la movilización, el aprendizaje o la utilización de unos recursos o de unos contenidos. La vinculación es tal que hay situaciones

donde las dos realidades se identifican plenamente, como en el caso ya comentado de los talleres con finalidad por sí mismos. Esta identificación total contenido-vivencia en los talleres, quizá se da más en la medida que los niños van creciendo y es una fórmula muy propia del trabajo con adolescentes, aunque no ha de ser la única.

Esta doble perspectiva ya se hace patente en la denominación de algunas actividades. Así tenemos el ejemplo de los juegos —vivencia— que hacemos de Expresión —contenidos de expresión—, deportivos —contenidos de motricidad— de Orientación o de Observación —contenidos de naturaleza—, etc. También hacemos Fiestas —vivencias— más relacionadas con la Expresión —una velada de representaciones, ...— con la Fe —fiestas de Navidad, ...—, con la Cultura —fiestas inspiradas en la tradición popular—, etc. Contenido y vivencia son dos caras de una misma moneda.

Esta distinción nos permite clarificar más cuáles son las funciones del monitor por lo que hace referencia a las actividades. Respecto a la actividad como contenido, la función del monitor es facilitar los aprendizajes necesarios, una función eminentemente didáctica, una función de maestro. Es desde la actividad como vivencia que entenderemos al Monitor como *animador de la actividad*.

3. LA ANIMACION DE LA ACTIVIDAD

La tarea de Animación de la actividad se articula en dos momentos:

1. La iniciativa de la actividad: MOTIVACION.
2. El desarrollo de la actividad: CATALIZACION.

3.1. Iniciativa de la actividad

Respecto a la iniciativa hay, en primer lugar, la exigencia del interés de los chicos que han de participar en la actividad. En el momento de plantear la actividad será necesario responder a este interés o intereses. Si el planteamiento de la actividad parte del grupo, será necesario hacer una tarea de animación del grupo, a fin de que éste elabore una propuesta aceptada por todos, decidida por todos, que

interese a todos en definitiva. Si el planteamiento de la actividad parte del monitor, será necesario que sepa oscultar la realidad del grupo y captar de ella los intereses y motivaciones para hacer una propuesta de ámbito y que pueda arraigar.

Se siga un procedimiento u otro, o cualquier posición intermedia, éste es un momento donde la función básica es la de *Motivar*, es un momento de

— hacer emerger las motivaciones que tienen los chicos,
— apoyar motivaciones incipientes, y
— elaborar nuevas motivaciones.

Ligado a este momento hay la posibilidad de tirar centros de interés o resituar los centros de interés, que aglutinarán a un conjunto de actividades con una vinculación común.

Desde esta perspectiva podemos entender por motivación, por animar la iniciativa de una actividad:

— predisponer a la actividad,
— detectar intereses y/o interesar, entusiasmar, y
— ayudar a tomar una decisión.

Como ya se ha insinuado, si la decisión está centrada en el grupo —especialmente en grupos pequeños— habrá la tarea paralela de animar al proceso grupal de toma de decisión.

3.2. Desarrollo de la actividad

Hace falta tener cuidado de tres aspectos en este momento:

— Mantener el interés.
— Desarrollar los contenidos y recursos.
— Conseguir el fin de la actividad con satisfacción —la vivencia prevista o proyectada.

Esta es, pues, la tarea de animación de desarrollo de la actividad. Para realizar esta tarea, el monitor tendrá que asumir una función de catalización de los procesos propios del desarrollo de la actividad. Esta función de catalizador se tiene que mantener a lo largo de la actividad y desde tres aspectos complementarios, pero diferentes:

— Ayudar a la *organización* —haya o no una preparación o planificación.

— Ayudar a la *estructuración* de la actividad
  - facilitar el paso de los distintos momentos,
  - cuidar el ritmo e intervenir en la corrección de éste, y
  - centrar la atención.
— Ayudar en la *acción/acciones inmediatas* y concretas —individualmente y al grupo.
  - apoyar,
  - actualizar recursos, y
  - ofrecer nuevos recursos, enseñar, ...

3.3. Técnicas y recursos

Para animar la actividad son necesarios unos recursos y el dominio de unas técnicas. Este es un tema aún hoy muy abandonado al «saber hacer» o a las «manitas» de cada uno. Sin presuponer ningún análisis ni ninguna valoración, como simple constatación, podemos señalar como más utilizados los siguientes recursos:

— La ambientación, los mensajes subliminares y la decoración
  - en el anuncio, en la representación, en el desarrollo, ...
  - esto incluye recursos sensitivos de todo tipo: visuales (elementos plásticos, lenguaje escrito, ...), auditivos (música, palabra, ...), etc.
— Elementos que dotan de argumentalidad a la actividad:
  - objetos, personajes y situaciones —reales o fantásticas— imaginados o preparados especialmente para la actividad, y
  - cuentos, leyendas, rondallas, personajes, etc. (de la tradición, de la literatura, del cine, ...).
— La presencia formal del animador como un «presentador», director o encarnando algún otro papel.
— Y el recurso siempre sorprendente e inestimable de la improvisación.

Pautas para una programación de las improvisaciones dramáticas

Carles Masjuan
Escola de l'Espiai (Barcelona)

¿Una programación de las improvisaciones dramáticas? ¿Para qué? Cuando queramos hacer una dramatización la haremos y basta.

No, no basta. Primero tenemos que saber la edad que tienen los niños a los que pedimos que hagan una dramatización. Según la edad la motivación será distinta. Y no sólo la motivación, sino también el tema, el argumento, la situación, los conflictos, los tipos de personajes, serán distintos. Para poder improvisar una dramatización, el niño ha de tener elementos suficientes sobre los que poderse basar. Estos elementos descansarán, en gran medida, sobre los conocimientos adquiridos por el niño anteriormente: No podemos pedir a un niño que improvise una acción en una estación de ferrocarril, si nunca ha estado en una estación de ferrocarril. «Le sonará a chino».

También tenemos que saber qué es lo que pretendemos en esta dramatización. ¿Queremos centrar el trabajo en las acciones? ¿En los sentimientos? ¿En las actitudes? ¿En los gestos individuales? ¿En las respuestas a los conflictos planteados en grupo? ¿En la voz y sus matices?...

Y todavía nos queda un elemento por analizar y es sobre el que queremos tratar en esta comunicación.

Aparte de los elementos anteriores citados antes de proponer a un grupo determinado una improvisación dramática hemos de tener motivos suficientes para creer que los niños va a superar «con éxito» la improvisación, que el conflicto que les planteamos no es demasiado complicado para ellos. Puesto que improvisar no es «hacer cualquier cosa», cuado pedimos a los niños que improvisen, les estamos pidiendo que hagan una determinada cosa, o mejor dicho, que según qué, no lo hagan: que no hagan la primera «patochada» o «characota» que se le ocurra, que no hagan tonterías sólo para hacer reír a los compañeros, sino que «entren» en la situación que les proponemos y que la sepan acomodar a sus personajes y la sepan hacer evolucionar.

Índice

¿Cómo sabemos que los niños están «preparados» para hacer esto y no se limitarán a hacer cualquier cosa? Empezando por el principio, por lo más sencillo e introduciendo dificultades una a una cuando las anteriores ya estén «superadas».

El presente trabajo pretende analizar las dificultades que pueden aparecer en una improvisación dramática. El método de análisis ha sido el siguiente:

Comparando una improvisación que podríamos llamar «compleja» con una que podríamos llamar «sencilla», nos hemos preguntado: ¿Qué es lo que nos hace decir que la primera es «compleja» y la segunda «sencilla»? Un método quizá poco riguroso y demasiado intuitivo, pero que nos ha permitido encontrar nueve elementos que pueden definir o facilitar una improvisación dramática.

Entre estos dos parámetros (menor dificultad-mayor dificultad) hemos analizado cada una de ellas:

Menor Dificultad	Mayor Dificultad
argumento totalmente dado — acordado por ellos previamente — no acordado individual — por parejas — por grupos de 3 ó 4 — gran grupo (12 ó 15) dramatización de acciones — de sentimientos — de actitudes — situación dada — situación acordada — situación no acordada — no se habla — habla natural — habla distinta— lenguaje inventado — gesto natural — gesto forzado — gesto irreal — personaje interiorizado o trabajado anteriormente — personaje no trabajado escenografía completa y real — escenografía mínima e imaginaria sin público — el público es el mismo grupo — público exterior	

ARGUMENTO

Queremos decir toda la serie de acciones que se desarrollan en una dramatización. Lo que representa menos dificultad es, por ejemplo,

explicar un cuento y luego representarlo directamente. Damos el argumento, las distintas acciones y orden que van apareciendo, así como el inicio y el final. Otro ejemplo. Dramatizar una historia que, simultáneamente, el monitor va narrando. En este caso, el chico no se ha de preocupar de lo que tiene que hacer sino de cómo lo tiene que hacer. Ni tampoco de cuándo tiene que hacerlo, ni de si esto es una buena idea o no. Cuasi todo ya le viene dado. Sólo tiene que resolver con qué gesto representar, con qué distribución en el espacio.

Otro nivel es el del argumento acordado con anterioridad por ellos. A partir de cualquier motivación se les hace poner de acuerdo verbalmente en un argumento que más tarde dramatizarán. La primera dificultad reside en el hecho de tener que ponerse de acuerdo. Por otro lado, este acuerdo, forzosamente, será general, determinante, a rasgos generales, las acciones más importantes, sin llegar a los detalles. Estos se tendrán que ir perfilando y concretando «in situ» en el momento de la dramatización. Esto añade una nueva dificultad, pues el niño, sólo tiene que pensar cómo lo hace, sino que, en muchos momentos, qué hace, aunque tenga una estructura o un hilo conductor a seguir que le ayudará en los momentos que esté más perdido. Este trabajo tanto se puede hacer en grupos, pequeños o medianos, como individualmente.

Si lo planteamos individualmente, no hay posibilidad de acuerdo, entonces cada uno hará el suyo, pero podemos hacer que cada chico concrete interiormente su propia acción. Ejemplo: «Eres un viejecito que esta solo en casa haciéndose la comida, cuando de pronto se va la luz. ¿Qué haces para comer? ¿Cómo es la cocina? Dónde tiene el armario? ¿Qué haces cuando se va la luz? Cómo solucionas la comida?

Después de dejar unos mínutos para responder estas preguntas con las cuales se concreta el trabajo a hacer, cada uno pasa a realizar la dramatización. Los comentarios hechos con referencia al trabajo en grupo sirven también ahora, pues el momento de comenzar la acción todo el mundo sabe, a grandes rasgos, qué hará, pero falta concretarlo en los detalles. Esta concreción se hará sobre la marcha.

En el tercer nivel la acción se improvisa mientras se va desarrollando. Antes de empezar no se sabe qué se hará. Se empieza y adelante. Se puede empezar a partir de una situación, o de un personaje, o de un conflicto... e ir creando el argumento. Por ejemplo: con un grupo de 10 ó 12 chicos, se les presenta un palo y se les dice:

«Pensad una acción que podáis hacer con este palo». Quien tiene una idea la hace. Los otros interpretan lo que ven y realizan acciones complementarias a la del primero. De la interacción de todos los personajes y todas las acciones salen de nuevas que crean nuevas situaciones. El monitor también puede hacer evolucionar el trabajo introduciendo él mismo nuevas pautas. Ejemplos: «Empieza a llover».

«Es la hora de ir a comer», «Todos tenéis más de 60 años», «Haced la acción a cámara lenta»...

Estos tres niveles no son niveles absolutos sino que quieren representar una mayor proximidad a un extremo o al otro de estos dos polos: argumento improvisado al momento de dramatizar o argumento plenamente conocido antes de empezar.

Número de Participantes

Fácilmente se puede comprobar que siempre es más sencillo realizar una dramatización tú solo que no interrelacionándote con los demás. Cuanto más grande sea el número de estos otros, más difícil será la dramatización, pues intervienen más relaciones y, por tanto, más interdependencias con los demás, a los cuales nos hemos de adaptar para que el juego dramático tenga sentido. Ponerse de acuerdo uno mismo es fácil. Ponerse de acuerdo dos ya es más difícil. Más todavía 4 ó 5 y no digamos todo un grupo.

Pensemos también que el ponerse de acuerdo puede ser verbal o no verbal. Es verbal si, fuera de la dramatización, quedamos de acuerdo sobre qué haremos y qué no haremos o cómo lo haremos o cuál es el espacio en el cuál lo haremos y cuáles son y dónde se encuentran los elementos principales de la escenografía.

Es no verbal cuando directamente lo hacemos interpretando o intuyendo lo que hace el otro adaptamos nuestra acción. Este último tipo de acuerdo es, lógicamente, más difícil, aunque seguramente más rico.

Acciones-sentimiento-actitudes

Lavar platos, cambiar la rueda de un coche, construir una silla, subir una montaña o pintar una pared son acciones concretas. Tristeza,

alegría, odio, miedo, sorpresa, son sentimientos. Y esto podrían ser actitudes: esperanza, acogedora, solitaria, solidaria, humilde, orgullosa. (No entremos en la discusión de si una de las que nombramos como actitudes son sentimientos o al revés.)

En general es más difícil dramatizar una actitud que un sentimiento pues estos se pueden manifestar con un gesto y aquellos se manifiestan sútilmente a través de acciones determinadas. Y todavía las acciones son más sencillas que no los sentimientos, ya que las acciones, los chicos, las ven diariamente y las realizan, por tanto, se las pueden imaginar con facilidad.

Esta dificultad está, también, en función de la edad de los chicos, pues los sentimientos no dejan de ser una abstracción y las actitudes, además de una abstracción son también una generalización en las diferentes acciones.

Con los niños pequeños, hasta ocho o nueve años, trabajamos básicamente las acciones y con los adolescentes trabajamos bastante las actitudes.

Situaciones

Por situación, queremos decir el marco espacio-tiempo donde se desarrolla la dramatización: un bar a las 5 de la tarde, en el tren a las 6 de la mañana, en una gran fábrica de coches, en una plaza un domingo por la mañana, en la sala de espera de un médico, en un mercado, una tribu de negros, un pueblo del oeste americano, una ciudad de la Edad Media, un monasterio, en la época prehistórica...

A menudo la situación la daremos nosotros pues es un buen elemento de partida para sugerir una dramatización.

Pero también podemos pedir que a partir de unas acciones o personajes busquen ellos una situación en la cual se pueda desarrollar la escena. Siempre es una dificultad poner a los chicos en situación de tomar un acuerdo.

Aquí el acuerdo también puede llegar por dos vías: la verbal y la no verbal, como decíamos en el argumento.

El último ejemplo que explicábamos al hablar del argumento sirve también como modelo donde la situación es no acordada y que «*in*

situ» se establece, obligando a los chicos a interpretar lo que están viendo y situándolo en un marco espacio-tiempo. Esta es la primera dificultad. La segunda dificultad es que se puede dar el caso (realmente es el más probable) que no todos interpreten lo mismo, consecuentemente diferentes chicos trabajan juntos pero haciendo referencia a situaciones diferentes. (La última que he vivido era así: el primero quiso representar un médico en el quirófano, el otro interpretó que estaba haciendo la comida y le ayudó a batir los huevos. Un tercero al verlo coser le quiso ayudar a tomar medidas para un vestido. Un cuarto, que había interpretado correctamente la operación, al ver que tomaban medidas pensó que la cosa había acabado mal y empezó a hacer la caja. Dentro de todo fue divertido y el diálogo posterior sobre las interpretaciones y juicios que hacen los otros fue interesante.

EL LENGUAJE

Aquel dicho castellano que dice: «por la boca muere el pez» lo podemos aplicar ahora en la dramatización.

Una dramatización donde no interviene la palabra obliga a que la comunicación se establezca a través de las acciones y de los gestos. Esto hace que los diferentes hechos se vayan superponiendo con lentitud, la cual cosa permite con más facilidad la acomodación de la misma acción a la de los otros. Por otra parte, en una dramatización donde el argumento no haya estado acordado previamente, acostumbra a surgir una pugna por el protagonismo de la acción. Este intento, de diversos participantes, de conseguir el protagonismo hace que cada uno de ellos vaya proyectando rápidamente acciones nuevas para intentar llevar a cada uno hacia un lugar, la dramatización.

Como que la mejor manera de hacer llevar la acción a los otros es la palabra acaba, ésta, siguiendo el único vehículo de comunicación de la dramatización, quedando totalmente al margen el gesto y el personaje, la ambientación o distribución del espacio y los posibles disfraces.

Es por esta razón que decimos que es más fácil una dramatización en la que no se hable, pues se desarrolla con mucha más lentitud y permite un equilibrio en el ritmo que hace posible que todos los participantes vayan entrando en las respectivas acciones.

Mas aún: es necesario saber utilizar la palabra, dar las entonaciones necesarias y los matices más adecuados, aparte de encontrar las palabras correspondientes. Y esta es una última dificultad.

(Sólo decir que a primera vista puede parecer que no utilizar la palabra sea una dificultad más que una facilidad y así lo parecería a los chicos, pero desde el punto de vista de la riqueza dramática, creativa, etc, realmente es al contrario.)

Si los chicos ya estan introducidos en el trabajo dramático, la palabra da riqueza al juego (teniendo todavía presente las dificultades que decíamos antes). La manera de hablar más sencilla, lógicamente, es la que el chico utiliza normalmente, lo que podríamos decir habla natural. Más dificultad comporta el modificar la voz haciendo que suene más grave o más aguda, que parezca de niño pequeño o de persona grande... Básicamente la dificultad nace en que para mantener la misma voz todo el rato hemos de poner mucha atención, con lo cual podemos olvidar otros aspectos del pesonaje y del juego dramático (gestos, diálogos, movimientos, acciones...).

Y todavía más complejo es la utilización de un lenguaje inventado, a menudo onomatopéyico, pues además de lo que decíamos respecto al habla diferente, en este caso el diálogo y la interacción se hace díficil, pues se funciona más a nivel intuitivo se hace difícil pues se funciona más a nivel comprensivo.

El Gesto

Si el gesto que hacemos, el tipo de movimiento y de expresiones de la cara y las manos son naturales, es decir, muy parecidos a los que hacemos normalmente, el trabajo será más sencillo que si estos gestos los queremos forzar imitando algún tipo de personaje determinado. Por ejemplo: si queremos representar un personaje atlético y musculoso, o un personaje débil y enfermo, todas las acciones las habremos de hacer manteniendo este gesto, la cual cosa, además de pedir más concentración, limitará muchos de los movimientos que queremos hacer.

El tercer nivel de dificultad lo representan los gestos irreales o fantásticos. Gestos que quieren representar personajes hechos de algo-

dón, hechos de cristal, de plomo o personajes que quieren representar una cuchara, o un reloj, o que quieren representar un tomate, una cebolla o una pera.

En este último caso la dificultad está en la formulación misma del gesto, como la definición del personaje, como en los movimientos adecuados a estos personajes, además de la voz que les puede ser propia.

Interiorización del personaje

Si los personajes que queremos representar en un juego dramático ya los hemos trabajado antes con otros ejercicios previos (con ejercicios más simples, por ejemplo), ya tendremos definidas las principales características de estos personajes: Tendremos definidos los gestos que hace, la manera con que hace los principales movimientos y acciones como caminar, saludar, reír, sentarse, incluido la manera de enfadarse, de manifestar la alegría...

También habremos perfilado algunos elementos de su carácter como es la introversión o extroversión, amabilidad en sus relaciones, tozudo o flexible, orgulloso, tímido, etc. Todos estos elementos descriptivos del personaje ya los tendremos concretados, y todavía, ya habremos buscado la manera determinada de manifiestar todas estas características.

De esta manera, el enfrentarnos delante de la nueva dramatización, el personaje ya lo tendremos «por la mano» y, por tanto, podemos centrar toda nuestra atención en el desarrollo del juego dramático, podemos responder más plenamente a las pautas que nos marcan los otros participantes en el juego, de la misma manera que podremos incidir mejor en el desarrollo de las acciones, creando así una dramatización mucho más rica y, por qué no, más profunda y madura.

La Escenografía

Puede ser que antes de hablar de las dificultades que puede presentar la escenografía hace falta precisar qué queremos decir siempre que decimos de hacer una dramatización más fácil. Evidentemente lo más

fácil es que los chicos hagan lo que quieran sin entrar en detalles, mejor todavía, prescindir de los detalles. Prescindir de si las acciones son coherentes o no, si el personaje se mantiene o cambia de actitud y de comportamiento delante de cada conflicto, de si la situación general lo es también de coherente, si el espacio lo utilizamos según las conveniencias de cada acción sin respetarlo o no. Resumiendo, lo más fácil es hacer «una patuchada», no una dramatización.

Hacer que una dramatización sea más fácil quiere decir que manteniendo los elementos de la dramatización y su riqueza expresiva y educativa, dé facilidades para que los chicos puedan asumirla, puedan entrar con las máximas garantías para que puedan salir con éxito todo por ahora, también el máximo de exigentes y rigurosos, conseguir un buen dominio de las situaciones, de las actitudes, de los gestos, del espacio, de la voz, etc.

Desde esta perspectiva, en cuanto a la escenografía, lo más fácil es que sea real al máximo, o al menos que esté soportada por elementos reales. Si las paredes, puertas, muebles, utensilios, están señalados de alguna manera, será más fácil que los niños los tengan presentes, los respeten y los sepan utilizar correctamente, y cuanto más señalados o representados, mejor.

Cuanto menos los señalemos, más los tendrán que integrar los niños, más los tendrán que interiorizar, y, por tanto, habrán de estar mucho más concentrados para poder respetarlos y para poder llegar a dominar el espacio.

El público

El último elemento que nos queda es el público, el que mira lo que está haciendo el niño.

Siempre que estamos haciendo algo y tenemos la sensación de que alguien nos está mirando, nos sentimos incómodos, inseguros, inquietos, a no ser que tengamos muy claro lo que estamos haciendo. Cuando menos seguros estamos de lo que hacemos, más nerviosos nos ponemos.

Aplicando esto a la dramatización, estaremos más tranquilos si sabemos que nadie nos mira desde fuera, que nadie está pendiente de

lo que estamos haciendo. Si sabemos que hay público, pero es gente del mismo grupo y que antes —o después— eran ellos los que actuaban mientras nosotros estábamos de espectadores, aunque no sea lo mismo, al fin todo se queda en casa. Los problemas vienen cuando el público es externo al grupo. Entonces sí que hay nervios, miedo, inseguridad...

Por otra parte, el público representa una responsabilidad concreta, pues sabemos que nos criticarán, nos valorarán, comentarán lo que hemos hecho, y ante el público no podemos rectificar. Esta responsabilidad, aunque a menudo sirve como elemento motivador, representa también una dificultad que los niños se ven obligados a tener que superar.

* * *

No hemos analizado estas dificultades que intervienen en una improvisación dramática para poderlas evitar y hacer, de esta manera, más sencillo el trabajo, sino que las hemos analizado para que nos sirvan de ayuda para poder programar las improvisaciones de una manera evolutiva, de tal modo que el niño sólo tenga que enfrentarse a una o, a lo sumo, a dos dificultades nuevas a la vez y las pueda ir superando poco a poco y, lo más importante, con «éxito», es decir, satisfecho, contento de la manera como lo ha superado, contento y satisfecho de lo que ha hecho, reconociendo que su trabajo ha sido creativo, ingenioso, personal.

Al principio decíamos que improvisar no es hacer «cualquier cosa». Si el niño ve que lo que se le propone es demasiado difícil para él, no acepta el reto, y abandona haciendo cualquier cosa, cualquier tontería: hace una payasada, los amigos se ríen, y a otra cosa, mariposa... Nadie se siente satisfecho por haber realizado algo que no le ha supuesto ningún esfuerzo, algo que no le haya puesto a prueba, por algo que no le haya hecho superarse a sí mismo.

La Organización y Dirección de Servicios en el Tiempo Libre

José Ramón Orcasitas
Bilbao

Esta breve comunicación es la reflexión en voz alta de la experiencia de trabajo (12 años) llevada a cabo en el servicio de Tiempo Libre de la A.V.P.S.

El punto de partida de esta reflexión será histórico. La Historia es a los grupos o movimientos lo que el desarrollo-aprendizaje a los individuos, y este nuestro proceso ha sido un proceso histórico grupal. Un paso en el que han participado muchos sujetos y se han recreado muchos grupos.

I. EL MOMENTO INICIAL

Cuando empieza un grupo su andadura no sabe muy bien lo que tiene entre manos y a veces es difícil-imposible hacérselo comprender. Se vive interesado-ilusionado este proceso. Proceso que va dirigido hacia otros. Los monitores organizamos el Tiempo Libre de otros. Para ello hacemos cosas, preparamos la acción. ¿Qué haremos esta tarde? Llenarla de cosas-enlatadas es acaso nuestra única posibilidad. Esto no nos satisface, o reduce nuestra angustia y nos pone en vías de comprendernos como grupo diferente al de los otros (los no monitores), como grupo de trabajo. En este primer momento de entre los nuestros surje

Índice

un sujeto que deposita nuestra angustia y nos da confianza-ánimos, es el líder. A veces este líder es depositario de una ideología y dado que nos lidera, todos formamos parte del movimiento cuya ideología él deposita.

Si el grupo avanza en el trabajo, profundiza su «labor», pronto comenzará a pensar como actúan «los otros». Inicialmente esta información se recoge en forma de anecdotarios llenos de juicios de valor. Con el paso del tiempo vamos notando que «los otros» permanecen. Que nosotros ya sabemos hacer una tarde. Que aquello que hacemos puede servir a los sujetos «otros». Comenzamos una segunda etapa.

II. GRAN DESPLIEGUE IDEOLOGICO-METODOLOGICO

Cuando caemos en la cuenta (porque algunos permanecemos de la etapa anterior) que lo que hacemos puede ser útil a los otros, el grupo comienza a interrogarse: ¿Quiénes son los otros?, ¿cómo son?, ¿qué quieren?, ¿cómo estarían más a gusto?, ¿qué es lo más útil?, ¿eso útil se puede lograr desde aquí?..., comienza a plantearse su marco educativo desde lo que se hace hasta el entorno en lo que se hace. Al ir clarificando estas cuestiones y descubrir mejor al «otro» nos decubrimos nosotros «educadores». Grandes lecturas y discursos —comienza en el grupo la tradición escrita. Las sesiones son preparadas en función de los mismos. Si nos hemos reconocido como «educadores» en la evaluación se indica ¿cómo estuve yo?... De esta manera nuestra construcción irá paralela a la vida del grupo. Si no caemos en la trampa de perdernos en las grandes declaraciones y seguimos profundizando nuestra acción caemos en la cuenta, al evaluarla, que van apareciendo regularidades (elementos que se tienen en cuenta siempre) y con ellas un método básico en nuestro trabajo, actuar/pensar/actuar, base de nuestra organización.

Pero bajo estas regularidades que se repiten en la evaluación aparecen nuestros puntos de vista. Lo que hoy nos parece importante a nosotros. Si lo pensamos así podemos escribir *nuestro IDEARIO* y con él pasar de nuestro mejor hacer habitual, al deber hacer lo que nos parece lo mejor (y así lo queremos) esto sella nuestro estilo. El *Proyecto Educativo* surge así como concreción del Ideario al interés actual o como reflexión de la evaluación, ¿se podría encadenar las sesiones

haciendo más congruentes nuestras acciones en función de determinados objetivos a lograr? El Proyecto Educativo así parece sólo explicitar objetivos, pero en seguida caeremos en la cuenta que también la ESTRUCTURA es un elemento fundamental a precisar si queremos llegar realmente a cumplirlos. Los *medios* que tenemos a nuestro alcance y, habitualmente utilizamos, congruentes con la estructura tendremos que pensarlos. Por fin los *recursos* más útiles serán tenidos en cuenta también.

De esta manera tenemos un estilo de trabajo, método de evaluación. Ideario, Proyecto Educativo, pero estos elementos que surgen históricamente se reajustan hasta hacerse congruentes. Hemos inventado nuestro método de trabajo que ahora será sistemático.

III. Y, SEGURAMENTE CRECEREMOS

Seguramente en este trabajo han pasado algunos años (no los escatimemos si queremos crear unos equipos sólidos. El aprender sí ocupa lugar)... en esos años hemos ido ajustando nuestra respuesta inicial de servicio a las nuevas necesidades y ahora resulta que trabajamos en muchas bandas ¿cómo entendemos y participamos todos de los problemas y de los caminos de solución?

Una organización amplia cuya base sea voluntaria, para que todos participen activamente, es necesario que se construya en una organización social-formal con gestión democrática por objetivos... o al menos a nosotros nos fue necesario.

Este paso suele ser difícilmente dado en algunos grupos amplios que se organizan generalmente en torno a un responsable-líder, depositario del ideario... y que exige amigablemente. Pero cuando aparecen problemas en el grupo se polarizan en personas a las que no les queda otro remedio que defender sus puntos de vista, atacar al responsable o irse. Y el responsable-él, o sale reforzado o tocado un poco..., en cualquier caso se desplazan los problemas de trabajo a personas y de éstas a un reforzamiento del responsable que será omnipresente, lo cual es malo para la gente voluntaria y agotador para el responsable. No señalamos más esta situación porque es, desgraciadamente, de sobra conocida.

Una organización racional-formal con gestión democrática por ob-

jetivos es una organización en la que los objetivos están claros y las personas se adhieren a ellos (el Ideario es manifiesto y consensuado), supone en cada período de tiempo la selección de objetivos (concreción del Ideario) que mejor se ajusten a nuestras necesidades y nos sean posibles —elección de Políticas—. De otra parte conlleva una organización de las personas, trabajos y tiempos racional y se dota de los órganos colectivos necesarios como para que sus decisiones de trabajo sean consideradas democráticas.

En concreto, esto supone tener explícito-escrito y consensuado: El Organigrama, el Manual de organización que incluye la descripción de puntos de trabajo, así como el manual de órganos colectivos-colegiados. Con, o materiales: Políticas consensuadas con el Ideario y los Proyectos Educativos, con una especificación pública del organigrama y el manual de organización tenemos el armazón de nuestra organización, de manera que puede funcionar racionalmente. Lo que todavía no está asegurada es la gestión democrática.

¿Cómo hacer una gestión democrática en una organización compleja?:

1. El Manual de organización ha de ser democrático, para ello ha de construirse de manera que los problemas que puedan solucionarse en un nivel no trascienda en su solución al nivel superior.
2. Ha de asegurarse la comunicación de todos los miembros implicados en la solución de un problema.
3. Todos los miembros, incluido el responsable máximo, ha de actuar transparentemente y ser democrático en su gestión.

Estos elementos permiten una gestión democrática en una organización racional formal. Si los hemos señalado es porque nos parece que una organización de estas características hoy es lo que mejor responde a los intereses del trabajo y de desarrollo personal de todos sus miembros.

Algunos elementos más, la comunicación tanto formal como informal debe estar asegurada creando, incluso (si la organización es muy amplia), órganos de comunicación-expresión dentro de la propia organización de interés puntos de vista individuales. Un sistema de incentivos que sea congruente con los méritos personales leídos desde el

ideario permite una más clara pertenencia y mejor moral en el grupo. El trabajo del voluntariado se basa en su responsabilidad, a mayor responsabilidad-compromiso personal mayor inclusión-pertenencia en la organización. Todos los trabajos son imprescindibles en una organización. Estos debe mostrarse como claro... suele ser útil a este respecto que los miembros con más responsabilidad realicen trabajos en áreas concretas no desde su cargo sino coordinadas por otros miembros de la organización.

IV. A MODO DE CONCLUSION: EL GRUPO EJE DE DESARROLLO PERSONAL Y REFERENCIA DE EVOLUCION-FORMACION EN NUESTRO METODO ACCION/REFLEXION/ACCION

El grupo es eje de identificación, inclusión en la sociedad para todo sujeto, también monitor. Pero este grupo que se define exteriormente en relación a ese trabajo va creciendo y es capaz de actuar pensando y volver de nuevo a la acción desde lo que le parece mejor. Encontró un método para ese trabajo. Cuando es capaz de sistematizar la información-reflexión de lo hecho cae en la cuenta de lo que quiere IDEARIO y cae en la cuenta de su estilo. Esa síntesis le lleva a organizar su proyecto —lo que quiere hacer con los sujetos— le sirve para dirigir su acción. Pero al crecer tenemos que conectarnos con otros grupos que están en nuestra misma tarea, que quieren —se optan en nuestro mismo Ideario...—, debemos organizar nuestras relaciones siendo congruentes con nuestro estilo e Ideario.

Vemos que éste es el proceso de un grupo que se autorregula con los sujetos destinatarios de nuestra acción vale igual... ya que seremos congruentes en nuestro modelo.

Ya al finalizar estas bases nuestras indicar que existe un trabajo más amplio y detallado, publicado por la E.D.E.J., en el que se explica este proceso con los materiales que generamos. También en esta línea está la orientación del Curso de Directores tratando de apoyar a los nuevos directores en su trabajo real de cara a dar pasos en la autorregulación de sus grupos o movimientos.

Índice

Los Cursillos de Monitores ¿formación de monitores?

Dionisio de Castro Cardoso
Escuela Castilla-León

Surge esta reflexión considerando una expresión que cada día «suena más» en nuestros movimientos juveniles: «en educación la buena voluntad es imprescindible, pero no basta».

Este suena más entrecomillado merece una aclaración. Si en nuestros grupos se repitiera la frase en cuestión con el mismo arraigo de «no te enrolles Charles Boyer», «vale tío» o «¿pero qué passa, colega?», estaríamos ciertamente ante una perspectiva desalentadora.

Afortunadamente, me parece que no es el caso. Podemos asegurar que la frase se dice y se entiende porque estamos sonorizados, estamos en la onda y no nos negamos a aceptar lo que viene detrás: el COMPROMISO de trabajo y profundización sobre aspectos vitales de nuestra tarea.

El primer aspecto a destacar sobre el que de ninguna manera puede faltar nuestra reflexión —que aquí sólo vamos a apuntar porque no es propiamente el tema de estas líneas— iría enfocado claramente a DEFINIRNOS. Es preciso poner las bases donde no quepa la menor duda sobre:

— Que nuestros grupos son educativos.
— Que tenemos un proyecto educativo —más o menos elaborado, más o menos válido, más o menos compartido y vivido por todos, ...
— Que detrás de marionetas, barro, acampadas —por más que sea cierto que estas actividades son ya válidas en sí mismas—, en nuestros grupos hay algo más, hay un proyecto de vivir en un período de tiempo llamado libre, *unos valores que modificarán todo el tiempo.*

... y que esto nos hace ser unos antípodas de «aparcamientos de niños».

El segundo aspecto está «cantado». Si enlazamos el inmenso

Índice

campo de trabajo esbozado líneas arriba con la idea inicial de que la buena voluntad no basta, no cabe sino aportar lo necesario, y esto tiene pocas soluciones que no pasen por la formación de los educadores.

Al interrogante sobre *la formación de los monitores, ¿moda o necesidad?*, sólo cabe darle una respuesta.

Como dato aislado, pero suficientemente significativo podría mencionar el que a la pregunta sobre «circunstancias que te obligarían a dejar el grupo» —planteada en una investigación que estoy realizando sobre los monitores de movimientos juveniles de la provincia de Salamanca—, una de las respuestas mas frecuentes señaladas ha sido la de «descubrir que no sirvo para esta tarea».

Antes de seguir, otra pequeña aclaración. He mencionado «nuestros grupos», y estamos hablando de monitores. Intento utilizar no sólo conceptos sino también, y en la medida de lo posible, terminología común a todos los que trabajamos con niños y jóvenes en el campo de la educación en el Tiempo Libre. Por tanto, en grupos puede entenderse Escultismo, Junior, Parroquias, ... y por monitores hacer el equivalente de jefes, educadores, responsables, ... Desde este intento de perspectiva común a todos, puede suceder que para algún movimiento concreto haya aspectos que no cuadren exactamente, que los tengan superados, ... Aunque en el trabajo cotidiano sea preciso resaltar la especificidad de cada cual, tampoco me parece que esté de más que de vez en cuando fuéramos capaces de resaltar aquello que nos une y no tanto lo que nos separa.

Pasando propiamente al núcleo de la reflexión —la formación de los monitores—, me parece que cabrían distintas posibilidades de acercamiento. La que yo voy a esbozar se configura a partir de tres interrogantes sobradamente conocidos por todos nosotros:

a) ¿Qué se le pide al monitor?
b) ¿Qué tipo de preparación necesita?
c) ¿Cómo lograr esa preparación?

A) ¿QUE SE LE PIDE AL MONITOR?

Mi respuesta, por supuesto no de receta, porque aunque sea un tópico, es verdad que no la hay, sino de simple pista sobre la que

trabajar, iría por el camino de saber responder, o al menos tener planteadas, las siguientes cuestiones:

— Por qué y para qué.
— Con quién.
— Cómo.

Los «modernos» pueden pensar que el tiempo de los ejercicios espirituales ya pasó. Para ellos les puede valer la siguiente relación:

— Con mi trabajo, ¿contribuyo a cambiar o a mantener esta sociedad?
— El modelo de persona y sociedad que se esconde tras nuestras acciones, ¿es más justo que el actual o eso no tiene nada que ver con nosotros?
— Además de por la talla, ¿hay alguna otra característica por la que distingamos a los chicos de 7 y 13 años?
— En nuestros grupos, ¿explicamos cosas o vivimos?
— En nuestro grupo, ¿hemos coincidido doce monitores o somos un equipo de doce monitores?

Por supuesto que no son las únicas preguntas, y posiblemente ni tan siquiera las mejores, pero por alguna había que empezar.

B) TIPO DE PREPARACION QUE NECESITA

Poco nuevo puede decirse también en este campo que no sea referirse a los dos ámbitos de formación propias de las personas con una tarea educativa, a saber:

— Formación humana.
— Formación técnica.

El monitor necesita SER

Se ha dicho que «el recurso más importante del profesor es él mismo». Si no hubiera sido por respetar literalmente la cita de McFarland, bien hubiéramos podido poner la palabra monitor. Se entiende que si su trabajo está prioritariamente en función de *entrar en relación*

con otros, necesite más de ese algo, a veces indefinible, pero ciertamente captable por los demás, que podemos catalogar genéricamente como categoría humana, que de un cierto tipo de cualificación profesional que le pudiera convertir en un «experto introductor al bricolage».

El monitor debe ESTAR

Desde una lectura superficial y simplista no cuadraría lo expuesto líneas arriba con lo que a continuación sigue. Pero en absoluto hay contradicción aunque ahora hagamos hincapié en que es necesario, absolutamente necesario, que el monitor domine una serie de recursos técnicos que posibiliten el que los chicos aprendan a jugar, a hacer marionetas, barro, ... Si está claro que nuestra tarea es educativa, lo que también resulta diáfano es que nosotros la realizamos desde la ACTIVIDAD, desde el juego, desde los talleres.

C) COMO LOGRAR ESA PREPARACION

Aunque teóricamente, si los dos pasos anteriores están claros, este punto no debería suponer mayor problema que elaborar un camino, una metodología adecuada, la práctica nos dice que éste es un aspecto conflictivo.

Yo me inclino a pensar que la mayoría de las veces esta conflictividad es reflejo de unas ideas poco claras sobre la pregunta de nuestra misión. Pero tampoco podemos olvidar que hay otras causas que, aunque ciertamente de menor categoría, influyen decisivamente en los resultados de la formación de monitores.

Voy a sintetizar en forma de puntos aquellas cuestiones que a mi modo de ver tienen mayor indiciencia en las deficiencias y lagunas que ahora mismo observamos en este campo. Por supuesto que no todas nos son imputables, pero esta circunstancia no debe impedir el que hagamos un planteamiento global que sitúe nuestro trabajo en su justo término y que nos posibilite, llegado el momento de circunstancias más favorables, el tener detectado todo aquello que necesite de cambio, mejora, potenciación, ... para que, bien directamente por noso-

tros o por los «estamentos competentes», se aseguren las acciones que faciliten la consecución de un «adecuado modelo de formación».

Un largo rodeo para un sencillo deseo: nuestra responsabilidad educativa no puede quedar hibernada por irresponsabilidades o deficiencias de otro tipo o de otros estamentos.

Antes de comenzar con los puntos anunciados, señalar que tres son los planos sobre los que inciden: *monitores*, *grupos* y *escuelas de formación*. No me parece que sea tan importante señalar ahora cuáles corresponden a unos y cuáles a otros. Los ánimos exculpatorios, con la consiguiente inculpación de otros, poco nos harían avanzar cuando, por lo demás, hay aspectos que corresponden por igual a los tres. Unicamente, y al final, haré una más explícita referencia a las cuestiones más directamente relacionadas con el trabajo y planteamiento de las Escuelas.

Vayamos con los puntos:

Poca permanencia de los monitores en los grupos

En general —por supuesto que hay honrosísimas excepciones—, la vida media de un monitor es de 2-3 años.

Encontrar pareja, búsqueda de trabajo, cansancio..., son razones más o menos válidas, más o menos justificables, pero que están ahí.

Desde esta excesiva «mortandad» es fácil adivinar causas y consecuencias.

Excesiva juventud de los monitores

Posiblemente bastantes de las personas que ahora mismo sigan trabajando en grupos, hayan empezado de muy jóvenes, pero eso no anula la reflexión. Y no tanto por la injusticia —y subrayo lo de injusticia no con ánimo demagógico, sino porque realmente lo pienso así— que supondría el «dejar caer» el interrogante sobre ¿y qué habrá sido de los niños que han pasado por sus manos?, sino por todos aquellos monitores que sin ser peores ni mejores que los que quedaron hubieran necesitado 2-3 años más de «cuidados» para ellos mismos.

Ultimamente se van dando pasos en este sentido. Las edades mínimas para acceder a los cursos de formación, pensadas más en esta línea

que en un mero requisito legalista, así lo avalan. Pero en necesario seguir insistiendo en que es «monstruoso» obligar a chicos y chicas de 16-17 años (cuando no de menos) bajo la solapada coacción de que si no, a lo mejor, son unos egoístas, a dedicarse a la tarea educativa con niños. Porque en el fondo los interrogantes salen solos: ¿los movimientos juveniles nos estamos preocupando seriamente por ofrecer algo a estas edades?, ¿hay responsables para estas edades? No siendo que a falta de otras respuestas no tengamos más solución que hacerles a ellos educadores.

Falta de apoyo a los propios equipos de monitores

La posible realidad estadística que refleja el epígrafe no puede hacernos abandonar la idea de que en los propios equipos de monitores —como subrayaremos más adelante— debe descansar una parte importante de todo el proceso de formación.

No se trata de entrar ahora en el círculo vicioso de si la necesidad de más formación es consecuencia de un trabajo serio de los propios equipos de monitores, o de si la constitución y trabajo eficaz de éstos es el resultado de una previa formación de los monitores. El proceso puede hacerse iniciado por cualquier extremo. Todos tendríamos suficientes referencias vitales para convencer de ello. Lo que aquí estamos propugnando —como dice R. Mendía— y un equipo no se define porque se ven muchas veces, ni porque salen juntos como cuadrilla, el equipo lo define el trabajo», Las Escuelas deben tener en cuenta esta realidad para estructurar sus planes de formación desde, en, por y para los equipos de monitores.

Otro aspecto sobre el que nunca se insistirá demasiado, es el de que al lado de monitores jóvenes —tengan o no realizados cursillos— se hace necesaria la presencia de personas adultas.

Con muchas cosas que hacer

En casi todos los ámbitos supongo que se oirá la misma o parecidas frases: «siempre somos los mismos».

No creo que nadie pueda decir que sea malo el que se aprovechen

las capacidades al máximo, pero el refranero con su correspondiente carga de sabiduría dice que «no se puede estar en misa y repicando».

Si en los grupos hay que hacer ecuaciones para encontrar diez minutos en que nos podamos ver todos juntos, no hay posibilidad real de encarar un plan de formación medianamente serio y coherente.

Cuestiones materiales

Pocas ayudas, falta de espacios, dificultades económicas..., ¿para qué seguir?

... y a veces ya nos conformaríamos con que sólo fueran deficiencias y no trabas directamente contra nuestra labor.

Monitores voluntarios-monitores profesionales

Quizá pudiera decirse que este binomio supone el resumen de algunos criterios anteriores.

Desde el sentido común o, mejor dicho, desde el corazón de cada uno, salen muchas cosas. Pero es necesario que los grupos vayan reflexionando «con los ojos y con el corazón».

Dificultades en la propia planificación y realización de la formación

De todo lo anteriormente dicho, ciertamente, también podría hacerse un calco para las Escuelas. Cuestiones materiales, búsqueda de momentos para la reflexión de los profesores, ... son realidades sobradamente conocidas en las Escuelas.

Puesto que es el aspecto más específicamente nuestro, haré un apartado especial para él.

El papel de las Escuelas

Volver a repetir algunas de las ideas ya señaladas: en general se está haciendo bastante más de lo que por las condiciones materiales existen-

tes podría suponerse, algunas escuelas pueden tener ya superadas estas cuestiones, ... podría interpretarse como un fácil recurso preparatorio a una posterior crítica. Ciertamente no es el caso. A lo mejor «está feo el decirlo» —sobre todo teniendo en cuenta que uno es parte interesada— pero creo que si hay algo elogiable en las Escuelas de la Federación, aparte ya de su trabajo en sí, es la actitud de autocrítica, revisión y perfeccionamiento de la que hacen gala. No más rodeos. Voy a intentar exponer mi reflexión a base de ideas, unas veces en forma enunciativa y otras interrogativa, sin una aparente hilazón, o al menos sin nexo literario entre ellas, pero espero que sin dispersión debido al núcleo común al que apuntan.

— Si aceptamos que en educación la buena voluntad es imprescindible pero que no basta para el propio trabajo de las Escuelas, esto debe ser de obligado cumplimiento.
— Si mantenemos que el monitor ES (formación humana), más que TIENE (formación técnica), ¿qué papel cumplen nuestros cursos en cada una de las dos facetas?
— Si en los cursos decimos a los nuevos monitores que lo importante son los objetivos y que las actividades están en función de ellos, ¿los propios cursos se constituyen como fin, o están en función de...?
— No es lo mismo un curso con bloques de materias entre las que hay uno de pedagogía, que un curso «desde» la pedagogía que se estructura en distintos bloques de materias.
— La actividad formativa no puede reducirse a buscar la adquisición de una mejor cualificación profesional.
— La experiencia se configura como práctica y reflexión sobre esa práctica.
— Los cursillos de monitores, ¿la formación de monitores?
— Si los cursillos son un eslabón dentro de todo el proceso de formación permanente de los monitores, ¿cómo se está encarando por las Escuelas el resto de la cadena?
— Si el trabajo en los propios grupos de monitores es importante, ¿cuál es la relación de las Escuelas con los grupos?, ¿desde dónde se favorece esta relación?

— ¿Cómo se favorece desde las Escuelas el proceso personal de investigación, lectura, discusión, ...?
— ¿Qué aportamos de específico en los cursos? En el aspecto humano, ¿aportamos algo nuevo que «no traigan ya» los monitores?
— Si las Escuelas aportan algo no será porque lo tengan en mente o en su deseo de buena voluntad, sino porque sepan hacerlo.
— ¿Cómo evaluamos nuestro trabajo?

Acabaría diciendo que las Escuelas deben definir claramente las bases conceptuales de su opción y acciones metodológicas que aseguren con la máxima eficacia la consecución de estas opciones.

Para lo primero tenemos ya válidos instrumentos de trabajo (Proyecto, Documento de Identidad, ...) pero permítaseme parafrasear a Unamuno y decir que tenemos que hacer con ellos como con los zapatos, es decir, «para hacerlos nuestros, tenemos que destrozarlos».

Sobre el segundo aspecto hay también camino recorrido (programas, materiales, opciones de monitor, director, especializaciones, ...).

Llegar a la conclusión de que los cursillos no valen para todos, no supone decir que no son válidos. Sería caer en una trampa absurda. Pero decir que los cursillos aportan «cosas» no debe hacernos entrar en un estado de «idílica autocomplacencia».

Seguir trabajando en esa zona que queda entre la FORMACION y los cursillos es todo un reto.

La Educación en el Tiempo Libre: hacia una cultura popular*

Scouts de Madrid

INTRODUCCION

Scouts de Madrid-mSc, se plantea la formación de Animadores y Responsables como una necesidad ineludible para alcanzar los objetivos que, como movimiento educativo en el tiempo libre, se tiene fijados, y más, al tener en cuenta el carácter voluntario y «amateur» de la dedicación de sus Responsables.

Por ello, la Escuela de Formación de Scouts de Madrid-mSc, surge para incidir en la formación permanente de Animadores y Responsables que a través de la educación del chico/a en el Tiempo Libre, van a desarrollar y potenciar una nueva actitud social y cultural, colaborando en la creación de una conciencia crítica, activa y responsable en el chico/a.

Nuestra Escuela potencia la formación de Animadores de Tiempo Libre capaces de promover una acción colectiva que permita al chico/a y joven de hoy, y ciudadano de mañana, formar su propio criterio y descubrir el compromiso de asumir responsabilidades en la transformación de nuestra sociedad, caminando a través del hecho cultural del tiempo libre en la creación de ciudadanos responsables y solidarios con su pueblo.

PRINCIPIOS EDUCATIVOS

Tras estos planteamientos previos, dada nuestra condición de Animadores y nuestra aceptación de la Cultura Alternativa, los principios básicos del planteamiento educativo de la Escuela de Formación de

(*) Planteamiento pedagógico de la Educación en el Tiempo Libre, de Scouts de Madrid.

Índice

Scouts de Madrid-mSc surgen de la fusión entre las alternativas de la Escuela o Educación Progresista y los caracteres de un Animador Juvenil o Infantil que se halla inserto en el medio en que trabaja, con sentido de proceso y en contacto y conexión con grupos Sociales. Así pues, los principios educativos que nos mueven son los que siguen:

— La Escuela de Formación de Animadores ha de ser una Escuela evolutiva, una escuela para el cambio, que encamine al hombre hacia su transformación personal y con esta transformación la de la Sociedad.

— Ha de potenciar la Democracia Cultural, es decir, asegurar a cada uno (individuos, grupos o pueblos), los instrumentos para que con libertad puedan desarrollar su vida cultural.

— Ha de potenciar la cultura de participación y la revolución cultural, es decir generar procesos de participación y de formación de la manera más amplia posible.

— Entendemos la educación como el desarrollo integral de la persona en el conjunto de sus dimensiones, rechazando la educación parcial o meramente técnica, y desarrollando estas dimensiones a través de la formación del animador de Tiempo Libre.

— La educación la dirigimos hacia un hombre enraizado social e históricamente, por lo tanto es necesario conocer su pasado, su contexto histórico actual, las limitaciones que a una Cultura Popular de Tiempo Libre pone una sociedad clasista y con un análisis del futuro donde el pueblo será el protagonista de su historia.

— Nuestra acción educativa se dirige a desarrollar personas con conciencia crítica, capaces de interpretar y valorar sus experiencias como aprendizaje y camino a desarrollar con los demás hombres.

— Pensamos que la función del Animador o Responsable Juvenil de Tiempo Libre es la de animar, por lo que debe estimular, organizar, sugerir y desafiar, pero no imponer ni manipular, su acción no debe quedar en el individualismo como tal anima-

dor, sino que debe tender hacia una acción educativa en común con otros hombres que persiguen unos mismos objetivos educativos.

METODOLOGIA

Consideramos de vital importancia la participación del alumno en el campo de la enseñanza, rechazando de antemano la metodología clásica y aceptando, potenciando, la Metodología basada en la «Pedagogía Activa», en la que el alumno deja su papel pasivo y pasa a ser sujeto activo de su propia formación, investigador en lugar de alumno.

Centrándonos en el cambio del grupo, aceptamos la metodología de la Acción-Reflexión-Acción, que asumiendo los principios de la «pedagogía del Proyecto», según las circunstancias es el grupo o el Animador indistintamente el que propone la opción más idónea o eficaz, según el momento.

HACIA UN ESCULTISMO POPULAR

Tras la exposición anterior, es importante señalar que vemos con preocupación cómo en muchas situaciones el escultismo se encuentra estancado, y cómo le es más difícil acercarse con sus planteamientos al chico/a de edades mayores —al joven—, que, en definitiva, es quien más necesidad tiene —en nuestra sociedad industrial y técnica— de movimientos y asociaciones que le ofrezcan una alternativa a su tiempo libre.

Quizá el escultismo tenga que hacerse una fuerte autocrítica de sus postulados y en algunos momentos, despojarse de la fuerte carga elitista que ha tenido. Es habitual ver cómo el escultismo se ha extendido mucho más en las zonas con mayores medios económicos, que en barriadas y suburbios, o zonas obreras.

El escultismo, tiene un gran reto por delante, y éste es el de abandonar todo intento de dormirse en los laureles de tiempos pasados y hacer que el Proyecto Scout avance con los hombres, hacia un modelo de Escultismo Popular abierto a todos, aun a costa de perder

parte de su carga folklórica y simbológica que no responda a los centros de interés del chico/a, con unos Responsables y Animadores que sean hombres y mujeres que se preocupen permanentemente de su Formación, con un nivel de madurez personal considerable, capaces de trabajar en equipo, en comunidad y conscientes de la Transcendencia de su misión.

Para caminar hacia ese Escultismo Popular, éste lo hemos de entender como un instrumento liberador de la persona, y para ello le debe dar una capacidad de intuir, una análisis-crítica-acción-reflexión de la sociedad en que está inmerso, para llegar a ser sujeto y no un objeto de ella, siendo realizador y partícipe de su propia historia junto a todos aquellos que trabajan por un proyecto de Hombre Nuevo.

Nuestra propuesta a/y por los jóvenes creemos que es válida y merece la pena todo el esfuerzo que se pueda hacer para lograr que el asociacionismo juvenil sea una realidad y que los jóvenes puedan descubrir caminos y alternativas quizá demasiado apagados en nuestra sociedad.

Pensamos que el empuje que podamos dar al campo de la educación de Animadores y Responsables Juveniles, repercutirá de una manera directa en la construcción de una sociedad más democrática, más justa, en donde el diálogo y el respeto a la persona sea la base del entendimiento y el progreso entre todos los pueblos.

El Monitor como educador

Antoni M. Claret Verdú i González
Carles Armengol i Siscares
Departament de Pedagogia.
Escola de l'Espiai (Barcelona)

1. EDUCACION Y EDUCADORES

Hay una posible —y para nosotros necesaria— intervención en el Tiempo Libre que es la educativa. Desde esta perspectiva la tarea del monitor es educar en el Tiempo Libre.

Atendiendo a aquello que es tal y como se nos muestra, la educación es una relación interpersonal.

La educación en el Tiempo Libre, como educación formal, es la relación entre el monitor y el niño. Relación personal y directa y relación mediatizada por unas actividades a desarrollar, por uno o varios grupos como unidades de relación, por el centro y su entramado institucional, etc. Relación internacional y, por tanto, con vistas a unas finalidades educativas.

La educación tiene sus técnicas y recursos pero como relación interpersonal va más allá de estas técnicas y pone en juego a la misma persona del monitor, llegando a ser más un arte que una técnica.

2. SER EDUCADOR

Educar no es sólo una tarea o conjunto de tareas, es una donación personal. Es en este sentido que podemos afirmar que se es educador y que el monitor es un educador.

Índice

La educación implica personalmente al educador. El monitor no educa tan sólo por lo que dice ni siquiera por lo que hace, sino por lo que es. Es decir, a través de su persona y de sus actitudes básicas.

La relación educativa tiene elementos de mimetismo. El monitor puede llegar a ser un modelo para la identificación, una referencia que permita al niño construir su propia identidad. Estos modelos para la identificación son imprescindibles para impulsar la construcción de la propia personalidad del niño.

Para que la identificación sea un proceso positivo, es preciso que el monitor tenga una personalidad desarrollada y mínimamente definida.

El monitor no es, a pesar de todo, un modelo para la imitación. El monitor —la persona del monitor— es una mediación entre el niño y el modelo de persona —nuestra opción por un tipo de hombre— de nuestros idearios que se encarna en las finalidades educativas de los distintos proyectos.

El monitor se va formando, pero como punto de partida o exigencia básica es importante atender a cuatro condiciones o aptitudes:

— El monitor ha de tener un interes centrado en el tipo de tarea que desarrollará, una motivación, por tanto, pedagógica.
— El monitor ha de impulsar su tarea desde unas finalidades, ha de estar orientado por un ideal educativo.
— El monitor ha de estar capacitado para ser autor, el monitor ha de tener autoridad.
— El monitor educará desde su persona y según sea ésta, por tanto debe alcanzar una madurez personal.

La tarea educativa exige, también, unas actitudes básicas:

— En el ámbito de lo personal y vital, porque el monitor es un modelo para la identificación.
— En el ámbito de lo relacional, porque la educación es relación.
— Y en todo aquello que predisponga a responder a la tarea educativa con total rigor y exigencia.

3. HACER DE MONITOR

La educación no es abstracción. El educador de Tiempo Libre tiene ante sí un conjunto de tareas que llenan de significado la expresión «hacer de monitor».

Se educa desde la persona y desde la realidad, pero con un proyecto. Proyecto que ilumina, que marca un camino coherente, y que lanza una propuesta. Hacer de monitor empieza por vivir un proyecto educativo —por encarnarlo— y reactualizarlo a la luz de los signos de los tiempos.

Vivir un proyecto educativo implica preparar la acción educativa y evaluar sus resultados. La educación es compleja e internacional, vale la pena ocuparse del sentido de lo que hacemos —planteamientos previos— y, a la vez, de las repercusiones de nuestra acción —evaluación—.

Hacer de monitor implica un conjunto de tareas ligado al hecho de pertenecer o formar parte de una institución educativa —el centro de Tiempo Libre—. Entre estas funciones institucionales, podemos señalar:

— Atender a la organización e infraestructura material del centro.
— Atender al conjunto de relaciones que el centro ha de mantener con los padres de los niños, con entidades, ...y con la sociedad en general.
— Trabajar en equipo con los otros monitores, de manera, a la vez, coordinada y eficaz.

Hacer de monitor implica —y es lo más específico de su actuación— intervenir directamente con los niños y adolescentes que constituyen el centro. Desempeñar, por tanto, funciones educativas. Entre estas funciones podemos destacar:

— Funciones relativas a la fijación del marco en el que desenvolverse y a la organización: aspectos normativos, de distribución del tiempo y del espacio, etc.
— Funciones de animación de grupos: facilitar la cooperación, la comunicación intergrupal, etc.
— Funciones de animación de las actividades: motivación y ayuda en su desarrollo, etc.
— Funciones instructivas: relativas a la facilitación de aprendizajes.
— Funciones de orientación.
— Funciones de relación personal.

4. LA RELACION EDUCATIVA: UN ESTILO

Educar es, en última estancia y atendiendo a aquello más concreto, estar con los niños y estar para los niños. Este contacto no es más —ni menos— que una auténtica relación interpersonal. Ante el deterioro generalizado de las relaciones humanas no será superfluo enunciar algunas características o *principios que deberían regir la relación educativa.*

Toda relación interpersonal ha de fundarse en el *mutuo respeto* a las personas implicadas. Toda persona —también los niños— posee una *dignidad* inquebrantable que debe ser reconocida y respetada.

La relación interpersonal es mutua influencia. El monitor ha de tener un trato de *calidad exquisita* y de *gran sensibilidad,* para que esta influencia sea positiva. Calidad que ha de significar riqueza y sencillez al mismo tiempo.

El monitor ha de aportar también *entusiasmo.* Entusiasmo por la actividad, entusiasmo por las cosas y por las personas y entusiasmo por vivir. El entusiasmo se contagia.

El monitor como marco de referencia ha de actuar con *autoridad* y *coherencia.* Su actuación ha de tener un sentido y una orientación.

Autoridad y coherencia no han de estar en contradicción con la *tolerancia.* Tolerancia que ha de nacer de la radical aceptación de toda persona y de la actitud de no juzgar.

Hablar de relación interpersonal, ha de dar a entender que hay una *reciprocidad,* que los niños participan de esta relación que no es unidireccional, pero esto sin caer en falaces consideraciones sobre la igualdad. Igualdad que no existe. Ni el monitor es igual que el niño, ni este lo percibe y lo acepta como tal.

Educación en el Tiempo Libre, educación de actitudes

Francesc Balague
Carles Armengol
Escola de l'Espiai (Barcelona)

Cuando nos planteamos las finalidades de la educación en el Tiempo Libre, o los objetivos generales, topamos con la dificultad de escoger o encontrar aquello que sea lo más esencial dentro del conjunto de aspectos, ámbitos y dimensiones a educar. Se impone un esfuerzo de concreción. Hace falta reflexionar sobre aquello que es más propio de la educación en el Tiempo Libre.

Lanzamos, en este sentido, una propuesta, como una invitación a plantearnos hasta el fondo el «para qué» educar en el Tiempo Libre.

La educación es humanización, personalización. Las finalidades de la educación son las finalidades del hombre. La educación es también solicialización. El hombre no se puede considerar como un ser aislado, sino como un ser social.

La educación también se puede considerar desde una dimensión social. La educación es factor de reproducción y/o cambio de la sociedad. Pero la educación es débil, la educación —siendo entendida aquí como educación formal y no como conjunto de influencias— tiene un poder muy limitado y muy relativo sobre la realidad social frente a los auténticos poderes: el económico, el político...

Que la educación abandone ilusiones vanas es bueno. La educación tiene que centrarse en el hombre, buscar la persona. Toda acción social de más alcance pasará, forzosa y necesariamente, por el hombre. La educación no puede tener demasiadas pretensiones en la transformación de la realidad social. La educación tiene que plantearse prioritariamente la acción sobre la persona. Y, aún más, sobre la dimensión personalizadora.

Instancias socializadoras hay muchas: TV, entorno social, escuela... La educación en el Tiempo Libre, basada en una situación específica de la vida de las personas, situación de relativa libertad en la ocupación del tiempo —Tiempo Libre—, de actividad gratuita —

Índice

ocio—, de posibilidad de una actitud liberadora, ha de orientar su esfuerzo en un sentido personalizador. Las finalidades de la educación en el Tiempo Libre se tienen que buscar, primeramente, en el terreno de las actitudes.

La finalidad última de la educación, orientadora y síntesis de todas las otras, tendría que ser: facilitar y ayudar a todos a *ser plenamente.*

Ser plenamente, como posibilidad de ser uno mismo y distinto, como posibilidad de una autonomía personal —afectiva, intelectual, cotidiana...— como posibilidad de libertad y de una felicidad relativa. Posibilidades que no son una finalidad, sino que hace falta vivirlas en un *proceso continuo de crecimiento.*

Este ser plenamente, este proceso de crecimiento, implica:

— *conocerse,* ser consciente,

— *búsqueda del sentido* de la propia vida, construcción de una *jerarquía de valores,*

— *valores,*

— un estado tensional entre el yo y el sentido, hacia el *cumplimiento de este sentido* (entre lo que se es y lo que debería ser),

— la construcción de una *identidad* personal, de una *coherencia* personal, aunque provisional y con posibilidad de cambio.

Esta posibilidad no lo es en un sentido de meta, ésta no existe, y aunque no fuera así, no sería predeterminante para el hombre ni para cada hombre.

Por tanto, no es una finalidad ideal y utópica, sino un marco de referencia, una finalidad a tener en cuenta día a día y que ha de tener plenitudes diferentes en las distintas etapas de la vida de cada persona. Ser plenamente es una voluntad y una manera de crecer, de hacerse adulto.

Esta finalidad no se construye en el aire, hace falta una «infraestructura» personal, unas actitudes básicas. Estas tienen que tener en común una intencionalidad humanizadora, frente a la disolución de la persona que parece ser el camino emprendido por nuestra sociedad.

Como desglose, o como condiciones previas, de la finalidad expuesta, los objetivos generales de la educación en el Tiempo Libre son el despertar de estas actitudes humanizadoras y humanizantes, en los

distintos ámbitos de nuestra presencia activa en el mundo, en los dintintos ámbitos de la vida de una persona.

OBJETIVOS GENERALES: ACTITUDES BASICAS

En un primer intento, podríamos destacar como actitudes básicas para cada ámbito, las siguientes:

1. Actitudes *«hacia uno mismo»*

Cuidado del cuerpo:

— Placer.
— Gusto por vivir (humor, optimismo).
— Identificación con el propio sexo.
— Valoración de la sexualidad.
— Cultivo del arte, la expresión y todos los lenguajes del hombre
— Cultivo interior (conciencia):
  - Sensibilidad, sentimientos.
  - Soledad, silencio.
— Dominio y control psico-somático.

2. Actitudes *«hacia los demás»*

Ser-uno-para-los-demás:

— Interés por los demás.
— Comunicación (diálogo).
— Dar y compartir.
— Servicio.
— Amistad y amor.
— Aprender de los demás

3. Actitudes *«hacia el mundo»*

— Simplificación de la vida (sobriedad, austeridad, renuncia al «tener»).
— Participación en la propia cultura.
— Participación en los proyectos sociales (trabajar, ocuparse de política...).

— Amor a la vida. Unicidad y armonía con toda forma de vida.
— Entusiasmo.

4. Actitudes *«hacia lo trascendente»*

— Afrontamiento de la muerte y el desenlace.
— Apertura a lo absoluto.
— Esperanza religiosa.

5. Actitudes de *«integración»*

El plantearse como objetivos generales el despertar de actitudes, tiene que imponer otros esquemas y procedimientos en el momento de trabajarlas.

En todas las edades será necesario tener presentes estas actitudes, ya que no son objetivos a conseguir de una manera total, pudiendo fijar sus límites y condiciones, sino que permiten y pretenden una multiplicidad de grados y maneras y una cierta elaboración personal.

Cada edad, cada grupo concreto, en función de sus necesidades, capacidades y posibilidades, pedirá matizaciones y una formulación propia de prioridades y granos en los objetivos generales.

El despertar de estas actitudes pedirá, en los diferentes momentos, trabajar unos contenidos concretos a integrar —en el ámbito de lo cognoscitivo—, el desarrollo de hábitos, habilidades, destrezas —en el ámbito de lo psicomotriz— y unas conductas —en el ámbito de lo moral.

En el ámbito cognoscitivo o intelectual hará falta atender no sólo al desarrollo de la razón formal o a los procesos lógicos de creación y sus frases —interiorización, asimilación, integración...—, sino también a otras vías de conocimiento como la duda, la ironía, la ignorancia y la imaginación.

BIBLIOGRAFIA

En estos planteamientos se han tenido en cuenta algunas aportaciones, especialmente:

BERTRÁN-QUERA, Miguel: *Aprenda a vivir*, Ed. Herder, Barcelona, 1981.
ESCALÓN, Sara: *Metas del proceso formativo*, Ed. Narcea, Madrid, 1980.
FROMM, Eric: *Tenir o ésser*, Ed. Claret, Barcelona, 1980.
FULLAT, Octavi: *Las finalidades de la educación en tiempo de crisis*, Ed. Llar del Llibre, Barcelona, 1982.
MARTÍ, Félix: *La persona*, ponencia de la Ginestá-83. Ed. M.E./G.S.J. de Catalunya.

El mecanismo de identificación en el proceso educativo

Departamento de Psicología
Escola de l'Espiai (Barcelona)

Somos testigos de una época en la que cada vez más los niños se ven en la dificultad de reconocer unos modelos de identificación que les sirvan como referencia para ir construyendo su personalidad, es decir, para ir construyendo una forma de pensar, unas pautas de conducta, un sistema de valores.

Al hablar de modelos de identificación nos referimos especialmente a los educadores; padres, maestros, monitores, ...a todos aquellos que en un momento u otro de la vida del niño, se convierten para él en piedra angular, haciéndose realidad aquello de: «me gustaría llegar a ser algún día como tú».

Pero, desgraciadamente, esta frase cada vez se oye menos en boca de los niños. Los padres a veces, olvidan que son padres y se convierten en «alguien que lleva el dinero a casa». Los maestros a veces, olvidan que son maestros y se convierten en «alguien que me quiere hacer aprender cosas que no me gusta aprender».

¿Y los monitores? Los monitores tendríamos que tener cuidado en no caer en el error de convertirnos en alguien que únicamente elabora buenos programas educativos, pero que permanece inaccesible porque

Índice

«esto no estaba previsto en el esquema». Esto es lo que nos sucede en ocasiones cuando creemos que es suficiente el hecho de llevar a término al pie de la letra todos los pasos del planteamiento educativo.

La eficacia del planteamiento educativo dependerá del interés, como persona, que el educador despierte en el niño, de lo atractiva que llegue a ser para el niño la figura de su monitor, de las ganas que tenga este niño de parecerse a él. Dependerá, en resumen, del grado de identificación niño-monitor que se haya conseguido. La experiencia nos demuestra cómo un planteamiento educativo llevado a término por una persona puede resultar un éxito, y cómo el mismo planteamiento educativo llevado a término por una persona diferente, puede ser un rotundo fracaso. En gran parte, todo dependerá del grado de identificación obtenido.

Visto esto, creemos que es necesaria una revisión de algunas formas de entender la educación. Pensamos que la educación entendida, como formación de la personalidad, no se limita únicamente a la elaboración y realización de un correcto planteamiento educativo, sino que además hay toda una serie de factores y fenómenos en la relación niño-monitor, que juegan un papel igualmente importante y que son en gran parte de carácter psicológico.

Si analizamos las características que aparecen en el proceso de identificación observamos lo siguiente:

— Es un proceso que se desencadena de forma inconsciente, tanto por parte del monitor como del niño.
— El monitor ha de ser consciente de la posibilidad que tiene de convertirse en modelo de identificación, dándose el caso que muchas veces transmitirá toda una serie de valores en su relación personal con los niños que ni él mismo podría sospechar.
— Otra condición es que la personalidad del monitor resulte atractiva para el niño. Esto acostumbra a suceder cuando la personalidad del monitor es más o menos estable y definida. pero eso no es suficiente; es necesario que se dé una relación de proximidad afectiva que haga posible que el niño se sienta aceptado y valorado por el monitor.
— Sería inútil querer hacer una lista de las características que debería presentar el monitor ideal como modelo de identifica-

ción. No todo puede preveerse. Pensamos que el monitor no debe provocar este mecanismo, sino que ha de manifestarse natural y espontáneo al máximo, en su relación con el niño. Su postura a ofrecer será el resultado de una preocupación y un esfuerzo por crecer como persona.

— Otro aspecto importante es el hecho de que no existe un modelo favorito o más adecuado para identificarse. Cada niño, en función de su historia personal (de otros modelos que ha tenido con anterioridad o de la falta de éstos, sus propios rasgos de personalidad...) presentará unas demandas particulares que le singularizan en relación a otros niños.

Evidentemente, al identificación que se puede producir será distinta, según la edad del niño. Entre 6 y 7 años y la pubertad, la atención del grupo está centrada en el monitor que ocupa el lugar de «padre» para la mayoría de los miembros de su grupo.

En este caso el niño se identificará con su monitor porque es un adulto que se acerca a los niños, los acoje y cuida de ellos.

La identificación se producirá según el sexo, niño-monitor/niña-monitora.

El caso de los adolescentes es totalmente distinto. El centro de atención es el grupo y el monitor es uno más, que acompaña y semidirige a los muchachos. La identificación ya no se producirá tan masivamente como hace años. El adolescente se identificará por el monitor por el que se sentirá atraído, independientemente de su sexo. Para ello, deberá establecer una relación estrecha entre ambos, depositando el adolescente una confianza casi absoluta en el monitor.

Con esto queremos hacer constar que lo primero que ha de hacer un educador sea cual sea el ámbito de su labor, es procurar crecer como persona y así poder manifestarse en una relación vivencial y ser testimonio de unos valores humanos que el niño pueda captar y vivir a partir de la relación que con él mantendrá.

Educar no sólo con técnicas, sino también con el testimonio directo, cotidiano y personal.

Índice

MESA REDONDA

Planteamientos educativos de los Movimientos de Tiempo Libre

Los *Movimientos educativos* han sido una especie de pioneros y testimonios de que la finalidad última de la educación habría de ser *ayuda* a *ser plenamente hombres*.

— Conocerse, ser consciente.
— Busca del sentido de la propia vida, construcción de una jerarquía de valores.
— Una «tensión» entre lo que se es y lo que sería necesario ser.
— La construcción de una *identidad* personal aún que provisional y con posibilidad de una *coherencia* personal de cambio.

Los *Movimientos educativos:*

— Hacen una tarea educadora de los niños y adolescentes.
— Si bien también es de suma importancia el papel y la formación de los responsables y monitores.
— El objetivo fundamental es la formación integral de los niños y de los adolescentes en el tiempo libre.

Porque el tiempo libre es un *marco privilegiado* para el desarrollo integral de la persona.

Según esto:

— ¿Cuáles son las *intuiciones* y *las convicciones* de estos movimientos educativos?
— ¿Qué *evolución, estructuración, crisis, superación* han sufrido?

Índice

JOAN MUNTANE (Coordinadora de Colonias d'Esplai y Casals de Estiu).

La Coordinadora desde hace tiempo se ha fijado en su proyecto una educación integral de la persona, una educación que abarcando todas sus dimensiones, la lance a la aventura de ser un hombre libre, o en otros términos, un hombre Nuevo. Educación integral que vaya facilitando al niño y adolescente la adquisición libre de un estilo de vida, de una forma de ser y actuar con pleno sentido para su ser hombre, en la sociedad en que se mueve.

Estamos firmemente convencidos de que nuestra educación en el Tiempo Libre tiene que posibilitar que lo que tiene que ser libre no es el tiempo, sino el hombre. Un hombre dueño de su tiempo, dueño de su vida, dueño de su «ser hombre». En definitiva, un hombre que viva su vida cotidiana siendo él mismo.

A nivel pedagógico creemos que las aportaciones de la pedagogía activa son fundamentales para conseguir este proyecto. Una pedagogía activa en la que el niño y adolescente, partiendo de su propia realidad aprenda a valerse por sí mismo, a actuar libre y conscientemente y a contar con los demás. Pedagogía activa que parta de la forma espontánea de actuar del niño y adolescente y responda a sus deseos-necesidad. Pedagogía activa que tenga como centro al niño y adolescente. Pedagogía activa en la que niños y adolescentes vayan asumiendo responsabilidades de acuerdo a su proceso madurativo.

Evolución

El movimiento de colonias de Cataluña surgió hace más de cien años. Los Ayuntamientos de aquel tiempo crean unas colonias para llevar a cabo una tarea educativa en aspectos que la que la escuela, a veces, no asumía también en aspectos sanitarios que en aquellos tiempos no se habían conseguido aún. Era ocasión para hacer campañas de vacunación y demás. Durante los años de la guerra se siguió con este sistema. Hacia los años cincuenta las juventudes de Acción Católica fueron organizando colonias en el verano y también con este mismo carácter asistencial. Cáritas ayudaba a estos grupos en la organización

del aspecto material canalizando así la ayuda americana (leche en polvo, queso, literas, colchones, tiendas de campaña, etc...).

Cuando las J.A.C. entran en crisis, y esta se agudiza, el servicio de colonias de Cáritas, que hasta entonces sólo había promocionado la organización de la ayuda material, asume también la tarea de la organización de la totalidad de las colonias.

Las colonias en este tiempo se organizaban en verano, cada año. Los niños y monitores que asistían a las colonias, sienten añoranza de lo vivido allí y de esta forma surgen los centros juveniles-infantiles, con la idea de prolongar durante el año lo vivido en la colonia de verano. Y así van surgiendo diferentes centros de Tiempo Libre.

La federación de Centros nace de la unión de 6 ó 7 centros o bien constituyéndose como tal un centro que organizaba colonias para niños de pueblos o parroquias cercanas.

Hacia los años 70 se crea el Secretariado Interdiocesano de colonias que más adelante toma el nombre de «Coordinación Catalana», que lleva adelante toda la coordinación entre los diferentes centros de Cataluña, tanto a nivel de trámites, como de profundizar en el planteamiento educativo y en el proyecto educativo.

Actualmente estamos en plena superación de una tarea meramente de coordinación hacia una coordinación y profundización del planteamiento y proyecto educativo.

La Coordinación Catalana engloba a Escuelas de Monitores y Federaciones, pues no se entiende una sin la otra.

FRANCISCO JAVIER GARVI GARCIA (De la Organización Juvenil Española).

La Organización Juvenil Española, nace en el año 60 dentro del régimen político de Franco y como consecuencia de unas circunstancias políticas concretas. Hacía el año 55, cuando se comienza a ver las perspectivas de la tecnología, el cambio de la política nacional y cuando el Régimen comienza a flaquear, Franco ve que la política de juventud, que hasta entonces se estaba llevando, no era válida, estaba anquilosada en una política de postguerra. Y así planteándose la nece-

sidad de renovar el Frente de Juventudes, surge hacia el año 60 la ORGANIZACION JUVENIL ESPAÑOLA (O.J.E.).

La O.J.E. nace con un espíritu más abierto que el Frente de Juventudes, que las anteriores organizaciones juveniles y que las «Falanges Juveniles de Franco» (que admitía jóvenes mayores de dieciocho años que quisieran comprometerse políticamente), la cual nace paralelamente a la O.J.E. y que pronto desaparecería.

El objetivo de la O.J.E., es el de realizar una formación integral del joven, con menor vinculación a los principios que inspiraban el Régimen.

En sus comienzos la O.J.E., nace tutelada por el régimen y casi podríamos decir que al servicio del mismo. Poco a poco la O.J.E. va asumiendo su propia historia, va siendo más protagonista de su propio quehacer y a través de sus órganos va planteándose los mismos cambios que la sociedad española iba viviendo. De esta historia es testigo los estatutos del año 68, que después de muchas discrepancias con la Delegación General de la Juventud y otras instancias oficiales, corrigen los primeros que datan de la fecha de su fundación. Es en el año 74 cuando la O.J.E. consigue plena autonomía.

A raíz de esta independencia, la O.J.E. decide admitir chicas, que pasan a integrarse dentro de la organización, como cualquier otro miembro (anteriormente se tenían relaciones con chicas, pero a modo de relación con la Sección Femenina o como colaboradoras, no con pleno derecho).

En el año 77 al desaparecer la estructura de la Dirección General de Juventud, la O.J.E. pasa a ser una asociación con total automonía de cualquier organismo oficial.

A lo largo de este tiempo, la O.J.E. ha ido avanzando y configurándose como movimiento educativo en el Tiempo Libre.

Hoy nos presentamos como tal, con una filosofía propia. Pretendemos realizar una transformación de la sociedad consiguiendo unos seres responsables y más libres. Para ello nuestra metodología se basa en el trabajo en grupos pequeños de muchachos, pues pensamos que si queremos una sociedad mejor, la clave será ir aprendiendo a vivir unos con otros, y ello con un componente de educación personalizada.

La O.J.E. pretende conseguir en niños y jóvenes un fuerte espíritu juvenil caracterizado por el desinteres, la alegría, la participación y la

Índice

exigencia personal, y de esta manera, preparar al joven para integrarse en esta sociedad, no para que la acepte con sus defectos, sino para que sepa insertarse críticamente en ella (esto es lo que desde el comienzo ha pretendido la O.J.E., aunque los medios han ido variando a lo largo de los años) para lo cual nos apoyamos en el ocio, la expansión juvenil, etc.

El carácter de la O.J.E. lo definimos como interclasista universal, con su autodirección y autosostenimiento.

La O.J.E. en cuanto a sus fines, tiene unos fines generales, específicos y personales en sus afiliados, que se consigue a través de una pedagogía basada en los factores «Palabra», «Detalle» y «Actividad», todos ellos por separado y combinados.

«Palabra» porque pensamos que para la vida social la comunicación es lo más importante. Así en los pequeños grupos de jóvenes con sus dirigentes y monitores promueven un sistema de comunicación formal e informal. Grupos que actúan en el ambiente. Actuación que no tiene como fin sólo el hacer grandes cosas (Vgr: que un campamento salga perfecto o que sea muy bonito), sino que cuide los pequeños «detalles» que son los que van haciendo la vida del muchacho y lo que verdaderamente va conformando su personalidad. Y la «Actividad» (aprovechando la tendencia de la persona de «hacer») no como un «hacer por hacer» sino como medio de conseguir una formación integral.

Las edades que comprende la Organización Juvenil Española, es desde los siete hasta los veintiún años. Como cada edad requiere una pedagogía, planteamiento y educación distintos, estas edades quedan divididas en grupos pequeños que denominamos «Unidades». La O.J.E., como entidad de carácter nacional, tiene unos programas y métodos generales para toda la Organización. Los monitores tienen la delicada misión de adecuar a cada chaval, a cada momento y cada circunstancia, los planteamientos generales de la Organización.

Nuestra pedagogía se basa en la educación activa. Tratamos de que cada muchacho participe en su propio proceso de formación, mediante una responsabilización progresiva que se va adquiriendo con el tiempo, las experiencias y la participación.

Monitores

En cuanto a los monitores, distinguimos diferentes niveles de monitor:

El nivel inferior o dirigentes menores, que son una serie de responsables que realizan la labor de monitores en los grupos pequeños.

Otros dirigentes que se dedican al asesoramiento pedagógico de los anteriores así como a la gestión y promoción asociativa.

Y los especialistas que trabajaban en actividades concretas. Dentro de este nivel, según las edades de los chavales existen otros cuatro niveles.

Los muchachos y sus especialidades

El muchacho que tiene de siete a diez años y adquiere su pequeño nivel de especialización en su actividad, recibe el nombre de «Proel».

Los que tienen entre once y quince años, cuando se especializan en alguna actividad reciben el nombre de «Timonel».

Y cuando entre los quince y los veintiún años, tienen una iniciación y perfeccionamiento en las actividades como especialistas, adquieren el papel de asesorar a cada monitor en esa especialidad concreta.

El Monitor recibe una serie de conocimientos generales de técnicas y actividades, pero, como es lógico, no puede dominarlas todas. El especialista tendrá la misión de asesorarle. Y así este especialista además de ser un auxiliar técnico es un educador.

Organización

Siendo lógicos con el proceso evolutivo del muchacho, los grupos se dividen en muchachos de siete a diez, de once a catorce, de quince a diecisiete y de dieciocho a veintiún años.

Para cada nivel existe un sistema de funcionamiento distinto.

En los muchachos pequeños nos basamos en el grupo de juego, el cual está dirigido por un muchacho mayor (de dieciseis a diecisiete años), como monitor.

Los de doce a catorce años trabajan en grupos pequeños de 5 a siete miembros, y está dirigido por uno de ellos. Estos grupos están coordi-

nados en otra agrupación superior, aunque la agrupación protagonista es pequeña.

En los niveles superiores trabajamos por grupos especializados en cuestiones concretas.

A nivel territorial, los centros se denominan «Hogares». Los «Hogares» pueden ser exclusivamente para un grupo de edad, o bien puede abarcar los cuatro grupos de edades que abarca la Organización. Esta se integra en «Consejos» que existen en los distintos niveles.

Misión del Monitor

La misión del monitor es diferente según las edades de los muchachos con los que trabaja.

Para los monitores de muchachos de siete a diez años, es la de «dar la mano».

Para los monitores de muchachos de once a catorce años, es «dar ejemplo».

Para los monitores de muchachos de quince a diecisiete años, es «proporcionar una llamada», llamada a su conciencia y a una motivación profunda.

Y en el nivel superior es el «Compromiso». No sólo un compromiso hacia la propia Organización, asumiendo una responsabilidad de dirección, sino también un compromiso personal cara a la sociedad en la que se desenvuelve.

Formación de dirigentes

La formación de dirigentes se realiza en primer lugar en campañas supervisadas a nivel nacional.

A nivel provincial existen unos servicios de formación y unos centros de capacitación, dedicados a continuar el perfeccionamiento, reciclaje y conocimiento de las personas que asisten a los cursos.

Como complemento, y a nivel nacional, existen las Escuelas que se encargan de puntos concretos en la formación de nuestros monitores. (Estas escuelas también funcionan en algunas Comunidades Autónomas).

CARMEN CARRAMIÑANA (Movimiento Junior)

Historia y evolución

El Movimiento surge de la rama general de Acción Católica. Niños por un lado y niñas por otro formaban parte del Aspirantazgo, que más tarde pasaban a Jóvenes de Acción Católica y posteriormente a hombres o mujeres de Acción Católica.

En un segundo momento, se convierte en un movimiento especializado. Su especialidad consiste en el trabajo con niños. Como tal, tiene un método concreto de trabajo y una identidad propia. El niño entra en el Movimiento y termina en el mismo, optando por incorporarse en aquello que le parezca más conveniente y no incorporándose automáticamente por la edad en otro movimiento.

El Movimiento Junior, al convertirse en movimiento especializado siente la necesidad de encontrar un método de trabajo. Método que se basa en la psicología del niño y en la acción.

La evolución, en cuanto al método, ha pasado de lanzar unas campañas de acción a nivel de todas las provincias y en las que todos los niños realizaban aproximadamente lo mismo, a entender que cada niño tiene unos centros de interés concretos en los lugares en los que vive, en definitiva, que cada niño tiene una problemática y realidad concreta que tiene que atenderse. Hace ocho años, surge lo que llamamos la «campaña de iniciación de niños», que intenta respetar, potenciar y valorar todo lo que los niños van viviendo en sus centros; abandonándose la campaña institucionalizada y general.

Hace seis años, se da otro paso importante al plantearse como la pieza clave de la educación que los monitores no pueden actúar cada uno según le parezca, sino que para realzar un plateamiento educativo coherente y partiendo de la propia identidad del movimiento, era necesario realizar la «Iniciación de educadores».

En estos momentos estamos profudizando en todo lo referente a la formación de educadores, recogiendo toda la experiencia acumulada en estos últimos años sobre la «campaña de iniciación» y evaluándola.

Otro sector en el que estamos trabajando es en el aspecto de la fe. El Movimiento Junior es un movimiento cristiano, pero no un movimiento catequético. El Movimiento Junior es un movimiento de ac-

ción en el que no se dan contenidos de fe, como se dan en catequesis. Se trata de que los niños vivan su propia fe y a la medida de su edad.

Problemas

Un problema serio que se nos presenta es que los niños cuando entran en el movimiento poco a poco van construyendo su propia organización y precisamente cuando la consiguen, se han hecho mayores y tienen que abandonar el movimiento. Entran otros pequeños y tienen que volver a empezar, pues los dos anteriores no les vale. Es la sensación de estar comenzando constantemente.

Otro problema que se nos presenta es la salida de los adolescentes a los catorce o quince años. Estos adolescentes no encuentran grupos de gente más adulta en otros movimientos, ni en las parroquias, ni en otros lugares que les acompañen dentro de una línea de acción similar a la que han llevado hasta ese momento.

Identidad

El movimiento Junior se define como un movimiento de niños y preadolescentes, el que se trabajan jóvenes y adultos. Es un Movimiento organizado, de acción transformadora y evangelizadora. Un movimiento comunitario y autogestionario que opta por los más marginados.

Los niños son los protagonistas del movimiento y son ellos los que están haciéndolo. Si no hay niños, queda claro que no hay movimiento. Entendemos al niño como persona, con una serie de viviencias y valores propios. Como a una persona activa y creativa, capaz de actuar en equipo y capaz de acoger y comunicar a Cristo. Entendemos que los niños, como personas que son, establecen con los educadores una dinámica en la que ambos son educadores y educandos.

Como movimiento de relación, vemos que el niño vive en una familia, en la escuela... Pues bien, en estos ambientes creemos que está bastante explotado. El niño es aprovechado por la sociedad de los adultos a la vez que marginado por la misma. El niño vive en un mundo organizado y pensado por y para adultos en el que el niño no tiene nada que decir, ni es tenido en cuenta para casi nada. Siempre ha de «bailar al son del adulto».

El Movimiento Junior trata de ayudar al niño para que se libere de

todo este tipo de ataduras (unas propias y otras impuestas), así como de colaborar para que la sociedad vaya aceptando en su seno al niño como una persona con pleno derecho.

En el Movimiento Junior el niño se organiza en grupos de amigos que son la célula básica de funcionamiento.

Los Educadores

Los educadores son gente joven y adulta que posibilitan la madurez, consolidación y avance del movimiento. Los educadores jóvenes tienen bastantes problemas cara a su trabajo educativo, por la dedicación que les supone sus estudios o su trabajo, debiéndose desplazar frecuentemente a lugares lejanos de su núcleo de vida, lo que le impide poder actuar con plena dedicación, tanto al movimiento como a su integración en su medio para transformarlo, así como el tener varios frentes de actuación comprometida: estudios, trabajo, dedicación al mundo infantil, a zonas marginadas, delincuencia...

En muchos de ellos, la motivación principal para acercarse al movimiento suele ser que les gusta trabajar con los niños, o quizá descubren que lo que hacen no les llena del todo. Pero la mayoría de ellos, no se han planteado su propia opción como adultos de transformar o incidir en la transformación del medio en el que se desenvuelven. Por ello será necesario organizar una formación de educadores que responda a este punto crucial, así como a un análisis del mundo infantil. Será necesario a su vez estudiar lo relacionado con la tarea educativa y el cómo se entiende en el movimiento la educación, así como conocer y si es caso optar por el movimiento... De esta forma se van formando o integrándose en ellos una serie de equipos de educadores en los que se revisa y comparte la vida, en los que se pueda revisar y planificar el trabajo educativo con los chavales.

Este equipo de educadores organiza una formación permanente respecto a su ambiente, a su ser cristiano y al mundo infantil.

Movimiento

El Movimiento Junior se define como movimiento cristiano y como movimiento especializado en la acción católica. Somos un movimiento de Iglesia que pretende que el niño conecte con la palabra de Dios, vivencie en su vida la fe (de su grupo) y comience a vivir la comunidad en la que comparte y tiene sus responsabilidades. A través de sus acciones va madurando como persona y descubriendo los valores del Reino presentes en el mundo. A la vez el movimiento facilita que la voz de los niños se deje oír en la Iglesia de forma real (consejos parroquiales, diócesis, etc...).

El Movimiento Junior es un movimiento que se define comunitario y cogestionario. Tomando como centro a la persona, entendemos que el trabajo fundamental se hace en grupo y en comunidad, tanto niños como educadores. Comunidad y cogestión que se vive, partiendo de las «pandillas» de chavales donde se organizan hasta la organización internacional de la que formamos parte (MIDADEN) y que incluye a un buen número de movimientos infantiles de todo el mundo.

El Movimiento Junior, como movimiento de acción transformadora y evangelizadora, tiene como fin ayudar a la liberación de la persona, entendiendo que es la persona la que libera las estructuras. Y siempre bajo el marco referencial del estilo de Jesús de Nazaret. Esta teoría, la llevan adelante los mismos niños en el mismo ambiente en el que se mueven en las escuelas, con sus amigos, en el Tiempo Libre, con su familia, etc...

Decimos que el Movimiento Junior lleva adelante una acción transformadora y evangelizadora. Estas dos ideas no se pueden separar, pues la transformación, como decía antes, la hacemos al estilo de Jesús de Nazaret, que es nuestro marco de referencia. A medida que los niños van actuando, se va dando el proceso liberador de Jesús en las personas y en las estructuras.

El proceso de elección de la acción tiene varios apartados que se enmarcan dentro de la revisión de vida. Al ver, juzgar y actuar, los niños van descubriendo los problemas y ambientes que les rodean, los analizan, y consecuentemente, programan lo que van a realizar y lo realizan. Lo hacen ellos e invitan a otros niños y personas a colaborar en sus acciones. Después de la acción revisan las actitudes, los objeti-

vos perseguidos, cómo han actuado, cómo han colaborado otras personas y lo que han conseguido y así, de esta forma, celebran desde la fe y desde la fiesta todo lo realizado.

El papel del educador en todo este proceso es el de motivar las acciones, acompañar a los niños a conseguir lo propuesto y el llevar hacia delante todos los objetivos educativos propuestos.

Dentro de la acción evangelizadora, los niños van conociendo la presencia de Dios en todo lo que hacen; van optando por unos determinados valores y van revisando sus actitudes a través del Evangelio.

El Movimiento Junior es un movimiento educativo y se mueve dentro de la educación liberadora propuesta por Paulo Freire. Se trata, en definitiva, de que el niño vaya liberándose y liberando a los demás, de forma que vaya surgiendo la persona nueva de que habla el Evangelio, de forma que el niño vaya adquiriendo un camino, un estilo de vida. El movimiento educativo que opta por una educación liberadora, implica lógicamente respetar el protagonismo del niño y evitar el activismo, es decir, comprender que tiene un fin y se organiza y realiza por algo, nunca simplemente por hacer.

Y, por último, sólo decir que el Movimiento Junior es un movimiento organizado: Creemos que la organización es importante cara a conseguir los objetivos marcados. Es una organización que surge desde la base, es decir, desde los propios niños que tiene como finalidad, precisamente, los mismos destinatarios: los niños.

MIGUEL JORGE FERNANDEZ (Cruz Roja de la Juventud)

Para poder entender la situación actual de la Cruz Roja de la Juventud, me vais a permitir que empiece contando la evolución de la Cruz Roja y, dentro de ella, la evolución de la Cruz Roja de la Juventud.

La Cruz Roja es un movimiento internacional creado en el siglo pasado (más concretamente en el 1868) y conocida por los famosos «Convenios de Ginebra», que regulan la actuación de la Cruz Roja en casos de conflicto y fundamentalmente, y por desgracia, conflictos armados o producidos por desastres naturales, en definitiva situaciones de emergencia.

El origen de la Cruz Roja de la Juventud no es paralelo a la fundación de la Cruz Roja a nivel mundial. Su primer balbuceo como movimiento juvenil se produce como consecuencia del primer conflicto europeo en la guerra mundial de 1914. Sin embargo, ya desde el comienzo del siglo existían en algunos países, y entre ellos España, algunos intentos de Cruz Roja de la Juventud: en un comienzo, a niveles escolares e inspirados por los propios profesores o maestros de los chicos, que ven en la Cruz Roja un fundamento educativo relacionado con la salud y con la higiene.

Durante la guerra del 14, los dirigentes de la Cruz Roja Mundial se percibieron de la actuación de unos grupos de jóvenes (que pertenecían al Movimiento Scout Europeo y en particular al movimiento scout francés) que se dedicaban en los campos de batalla a trasladar heridos y a realizar pequeñas ayudas a los soldados (llevar paquetes de cigarrillos, vendajes, curas, etc.).

Teniendo presente este hecho y una vez pasada la primera guerra, consideraron que la juventud podía tener una importancia fundamental en el desarrollo de la Cruz Roja como institución adulta. De esta suerte, se produjeron algunas organizaciones en EE.UU. y Canadá que fueron el origen de lo que posteriormente se denominaría la Cruz Roja de la Juventud.

En el Estado, a partir de 1922 y en base al trabajo educativo en los centros de enseñanza en el que los maestros enseñaban a los chavales a cuidar de su propia higiene, su propia salud y atender sus pequeñas heridas, van apareciendo una serie de grupos juveniles, que posteriormente se llamaron: Cruz Roja de la Juventud de la Cruz Roja Española.

Con la guerra civil esta iniciativa, como en todas las acciones educativas juveniles, quedaron ahogadas por las consecuencias políticas de la guerra, así como por el hegemonismo político del Régimen durante esta época.

Es a partir de 1970 cuando vuelve a resurgir esta iniciativa como actualmente está organizada, teniendo esta fecha como la del comienzo organizado de la Cruz Roja como movimiento juvenil en España.

De 1970 hasta 1978, se considera la primera etapa. Es la etapa de consolidación de la estructura de la Cruz Roja de la Juventud dentro de la Cruz Roja Española. Por supuesto, con planteamientos pedagógi-

cos y líneas de actuación muy apoyadas (aunque de forma paternalista) por la Cruz Roja adulta.

En 1978, en una Asamblea General de la Cruz Roja Española se plantea lo que hoy es la Cruz Roja con su versión más moderna y dentro de ella, la Sección Juvenil de la Cruz Roja Española, con estatutos, reglamento y representación en el Consejo Nacional de la Juventud.

Ideario y proyecto educativo

Al ser una sección de una entidad adulta, tenemos que asumir, lógicamente y con carácter voluntario, los principios de la propia institución Cruz Roja. Así pues, el sustento ideológico, educativo y el propio ideario se formula en los siguientes principios de la Cruz Roja: Humanidad, imparcialidad, neutralidad, independencia, carácter voluntario, unidad y universalidad. Estos son los siete principios que mueven toda la actividad de la Cruz Roja y que, lógicamente, la Cruz Roja de la Juventud asume.

Unido a estos siete principios, la Cruz Roja de la Juventud desarrolla su propio proyecto educativo en base a tres fines fundamentales y que son determinantes de la Cruz Roja de la Juventud:

1.º Incorporar a los jóvenes que quieran a ese ideario. Asumiéndolo, pero conociéndolo y adaptándolo a sus niveles de edad. Sobre todo, difundiendo el principio de humanidad y a través de él potenciar y fomentar la paz a ultranza. Esta asunción ha supuesto incluso la muerte de varios voluntarios en partes conflictivas del mundo, concretamente, Centroamérica.

2.º Promover, orientar y aprovechar el Tiempo Libre que el propio joven tiene, primero en su propia formación como joven y luego en una edad posterior como proyección e integración en la Cruz Roja Adulta. Pretendemos que el joven aproveche su Tiempo Libre, lo disfrute, se eduque en ese proceso juvenil que dura hasta los 18 años, para posteriormente incorporarase a los servicios de la Cruz Roja.

3.º Capacitar a estos jóvenes para un trabajo de voluntariado social en las áreas del país donde existen problemas de estructuras económicas, sociales o políticas y que organizaciones oficiales no

cubren. Hemos de tener en cuenta que la Cruz Roja realiza una labor subsidiaria de las Administraciones Públicas.

Objetivos

Los objetivos fundamentales del período juvenil de la Cruz Roja que comienza su tarea a los 8 años y dura hasta los 21, si posteriormente no es dirigente, directivo o realiza una labor de responsable, es la protección de todo lo que tiene relación con la salud y la vida. Trabajar con solidaridad humana la paz y el medio ambiente, desarrollando la ayuda mutua y la comprensión internacional. Temas muy politizados últimanente, que nos hacen andar con «pies de plomo» para superar nuestro principio de independiencia o confesionalidad, tanto en el aspecto político como en el religioso. Resulta un caballo de batalla para nosotros, delimitar dónde acaba lo político y dónde comienza lo social, para ser fieles a nuestros principios y no mermar las propias labores de la Cruz Roja.

Estructura

La Cruz Roja de la Juventud está organizada en grupos de afiliados por niveles de edad, a partir de los 8 años, de 8 a 10 años y de 11 a 13. Este es el nivel de menores. El nivel intermedio abarca las edades de 14 a 16 años. Este es un nivel básico para nosotros, porque es en ese nivel durante el cual se proyecta la labor educativa que podemos llamar de especialización o elección de camino como monitor, como voluntario social.

A partir de los 17 años, sin olvidar su vinculación a la Cruz Roja de la Juventud, ya pueden participar en actividades de la Cruz Roja Adulta, siguiendo con el proceso formativo. En esta situación están los soldados de la Cruz Roja. Estos son jóvenes que realizan el servicio militar en la Cruz Roja y pertenecen en un 99 por 100 a la Cruz Roja de la Juventud y por un convenio con el Ministerio de Defensa realizan su servicio militar con carácter voluntario durante 18 meses destinados por la Sanidad Militar a la Cruz Roja.

Índice

A partir de los 18 años se integran en las estructuras adultas realizando la labor del voluntariado social y de proyección social en la comunidad española.

En otro aspecto de estructura existen, a nivel local y en pequeñas poblaciones, las «Asambleas Locales de la Cruz Roja», dentro de las cuales están las secciones juveniles. En la «Asamblea Provincial» existe una «Dirección Provincial», con una serie de directivos y dirigentes que llevan adelante las actividades. A nivel nacional existe la «Asamblea Nacional de la Cruz Roja», con un departamento nacional de la Cruz Roja de la Juventud, y con una serie de directivos dedicados profesionalmente al tema. Comparativamente es el sector más minoritario con respecto a los servicios de la Cruz Roja. Esta Asamblea Nacional tiene una dirección nacional y una coordinación de actividades y de programas. De la coordinación de programas dependen las Escuelas de Aire Libre y de Tiempo Libre que se denominan «Escuelas de Formación de Cuadros», dependientes de la estructura nacional y que realizan su actividad fundamentalmente a nivel provincial.

El carácter de las actividades que organiza la Cruz Roja es abierto y participativo, es decir, las actividades que se organizan no son sólo para los miembros de la Cruz Roja, sino para todos aquellos jóvenes que deseen participar. Quizá el programa más concreto es el de socorrismo, que se difunde a todos los niveles y por todos los movimientos.

Dentro de la estructura de la Cruz Roja Española, la Cruz Roja de la Juventud tiene su propio reglamento y estatutos que la determinan como un movimiento juvenil. Tiene una estructura independiente aunque con las dependencias lógicas de ser una sección juvenil. Tiene su Asamblea general que se reúne anualmente y en la que están representados todos los directivos provinciales, el Comité Nacional, donde participan representantes de las diferentes comunidades autónomas.

A nivel internacional, existe la sede internacional de la Cruz Roja, localizada en Ginebra, llamada «Liga de Sociedades de la Cruz Roja». En esta liga está incluida la «Oficina de la Juventud», que es la que directamente se entiende con los departamentos de Juventud de todas las sociedades nacionales de la Cruz Roja.

La Cruz Roja de la Juventud, al estar formada por jóvenes y precisamente por el carácter de éstos, es quien a veces «canta las

cuarenta» en las instancias adultas de la Institución, lo que provoca, a veces, tensiones que se resuelven en la propia evolución de la Cruz Roja.

Proceso educativo y formativo

El proceso educativo y formativo de los jóvenes afiliados a la Cruz Roja de la Juventud se realiza en dos vertientes:

Una, como joven que es, con una educación en la que se pretenden dar unos conocimientos básicos, así como la forma de trabajar con la sociedad. Esta formación es una formación integral y pretende extraer los futuros dirigentes, directores, responsables o monitores.

La otra es un segundo proceso de formación más especializado. Lógicamente, como organización juvenil, la Cruz Roja tiene unas labores de trabajo social que realizan los jóvenes mayores de 17 años. Se trata de capacitarlos, dentro de esa gama de actividades de Tiempo Libre, hacia esa futura integración en la Cruz Roja Adulta. Esta integración en la Cruz Roja Adulta, aunque la pretendamos, no se da en el 100 por 100 de los casos. Muchas veces por discrepancias ideológicas o diferentes planteamientos, los jóvenes no se integran en la organización adulta. Esta formación consiste en cursos monográficos, que van, desde la actuación en casos de emergencia por terremotos, inundaciones, accidentes, etc., hasta la preparación en acciones sociales como trabajo con drogadictos, asistencia a marginados en todas sus gamas (físicos, psíquicos, etc.).

Una de las grandes labores de proyección que tiene la Cruz Roja de la Juventud es la realización de colonias, campamentos y actividades extraescolares con jóvenes disminuidos físicos y mentales, así como la Escuela de Aire Libre, que es la que capacita y forma especialistas del Aire Libre. Pero siempre en la doble finalidad de educar en el Tiempo Libre para después poder ser útil a la sociedad.

JOSEP ROBERT (Movimiento Scout Católico)

En la práctica totalidad de los países del mundo hay escultismo.

Y todos ellos están asociados en la organización internacional de Escultismo cuya sede está localizada en Ginebra.

A este nivel estatal, además de otro escultismo, existe el M.S.C. (Movimiento Scout Católico). Tiene una estructura federal, es decir, que M.S.C. es la coordinación federativa de una serie de delegaciones o pequeñas sumas de delegaciones, cada una de ellas con entidad propia.

A nivel de planteamientos pedagógicos, M.S.C. parte del método que en su día propuso Badan Powel y que posteriormente ha ido evolucionando. Este método tienen unas dinámicas básicas que son:

— Vida en pequeños grupos.
— Una ley y una promesa.
— El juego institucional.
— El progreso personal.
— La pedagogía del proyecto.

La vida en pequeños grupos, porque posibilita la responsabilidad personal de un grupo pequeño, así como una educación en la que cada persona es más protagonista de su propia acción.

Una ley y una promesa. La primera como punto de referencia y la segunda como el compromiso de acción que surge desde lo profundo del hombre que es consciente del sentido de su propia vida.

El juego institucional. En los grupos de edades (7-10-, 11-14, 15-17 y 17 y 19 años), los propios sujetos establecen su organización y forma de funcionamiento que básicamente responde a los poderes de una sociedad democrática: ejecutivo, judicial y legislativo, organizados por los mismos chavales en los que cada uno a la vez es parte activa y receptiva.

El progreso personal. El chico y chica que entra en el escultismo va viviendo una serie de etapas, marcadas todas ellas por unos objetivos que le van posibilitando el llegar a ser el hombre que en su ideario propone M.S.C. Progreso personal dirigido y basado, lógicamente, en cada una de las personas que conforman cada grupo.

La pedagogía del proyecto. Basada en el «juego» en la primera etapa, en la «aventura» la segunda, en la «empresa» la tercera y en la disposición al servicio y al compromiso la última etapa. Pedagogía del proyecto en la que el chaval, a su nivel, y a partir de las que quiere ir realizando (contrastadas con su pequeño grupo), va descubriendo su

papel, no sólo en el grupo, sino en la vida social. Por el eso el fin de escultismo se formula como «ser ciudadanos activos».

M.S.C. tiene también tres opciones concretas:

Una opción educativa: M.S.C. es un movimiento educativo de coeducación que utiliza la pedagogía activa que parte de la forma espontanea de actuar del niño o del joven, que tiene como centro al niño o joven, y en la que el niño o joven va asumiendo sus propias responsabilidades.

Una opción de fe: M.S.C. en su oferta educativa trata de ofertar a los chavales por medio de los monitores, una visión creyente de la realidad, con la intención de que cada chaval al final de su proceso educativo pueda libremente dar una respuesta positiva o negativa, con fundamento, a su dimensión trascendente y religiosa.

Y por último *una opción de país:* los chavales y jóvenes que pertenecen a M.S.C. viven en un pueblo concreto y se integran en un pueblo concreto. Su misión será la de conocer profundamente las realidades socio-económicas y culturales de su pueblo para poderse, posteriormente, comprometer en él.

Crisis del movimiento

Entre las que merece la pena resaltar están: la crisis provocada por el crecimiento desmesurado del movimiento, que provoca un gran esfuerzo a nivel de formación de monitores. Y por otro lado la crisis en el 77-78, motivada por el paso de bastantes monitores a actividades de tipo político. Situaciones ambas subsanadas.

En otro punto de mira, interesaría decir, la próxima crisis que intuyo y será la provocada por la nueva ley del servicio militar, que adelanta la edad de incorporación a filas. Esto tendrá como consecuencia que los monitores no podrán serlo hasta que después de acabar el servicio militar, lo cual comportará un aumento del elemento femenino como monitor en esta edad media más frecuente en los equipos de monitores.

FELIX AZURMENDI (Federación de Escuelas de Tiempo Libre)

No es momento para extenderme en mi exposición, pues a lo largo de todo el congreso se han ido viendo todos los planteamientos ideológicos de la Federación y volver a repetirlo aquí, se haría bastante pesado. Por eso, sólo dos palabras:

Primeramente decir, que la Federación no es un Movimiento Educativo, sino que más bien está al servicio de los movimientos. En algunas escuelas los distintos movimientos participan de la gestión total de la escuela.

Y por otro lado señalar cómo en el origen de la Federación está cada una de las escuelas que forman parte de ella, cada una con su total autonomía, y respondiendo a una realidad social y política muy concreta. Ninguna escuela es sucursal de nada ni de nadie. Desde estas historias diversas surge la voluntad de coordinación y de búsqueda de unos mínimos comunes que realmente nos ayudarán a mejorar nuestra calidad educativa, la calidad del servicio que realizamos a los movimientos educativos, a los grupos y a los monitores. Me parece importante resaltar cómo cada uno, a la vez que vive una automonía total, va a la búsqueda de ayuda y calidad de coordinación con las demás escuelas.

Índice

MESA REDONDA

Importancia de la Educación en el Tiempo Libre y Política de Juventud

La mesa redonda * se plantea sobre estas dos cuestiones:

- ¿Cómo ven las Instituciones la política de juventud de la Administración en lo que se refiere a educación en el Tiempo Libre?
- ¿Cómo ve la Administración la iniciativa y la labor de las entidades?

ESPERANZA LINARES

Haciendo un poco de historia, sería justo decir que con el tiempo, ha habido un salto cuantitativo en la política de juventud que se ha realizado. Cuantitativo en cuanto que las instalaciones y el presupuesto dedicado a la juventud, ha pasado de ser para una sola asociación juvenil, a realizarse un cierto reparto entre más entidades.

---

* Están presentes y participan en la mesa redonda: ENRIC PUIG: Director General de la Juventud de la Generalitat. ALFONSO RUBIO: Funcionario de la Comunidad Autónoma de Murcia. BRAULIO RODRIGUEZ: Funcionario de la Dirección General de Juventud (Ministerio de Cultura, Madrid). ESPERANZA LINARES: Servicios Centrales de Cáritas. ANTONIO RAMOS: Coordinador de la Mesa y Presidente de la Federación de Escuelas de Tiempo Libre.

Índice

Cuantitativo también, porque desde el año 78 se ha ido aumentando el capítulo dedicado a subvenciones y a actividades juveniles, aunque sigue siendo una mínima parte dentro del capítulo de Cultura, cuyo Ministerio recibe una mínima parte de los presupuestos del Estado.

Estos pequeños datos nos resaltan la «importancia» que se da al tema de juventud desde la Administración.

Decía que ha habido un avance cuantitativo. Desde mi punto de vista, resulta insuficiente. Insuficiente porque la cifras, las cantidades y las actividades que se han hecho o dedicado, creo que no abarcan en absoluto las necesidades serias, graves y urgentes que en el terreno de la juventud están planteadas en nuestro país. Desde la Administración pienso que se está dando un avance que se plasma en una oferta múltiple de actividades de Tiempo Libre. Digo concretamente de Tiempo Libre, porque vistas éstas desde la óptica de educación en el Tiempo Libre, que hemos estado debatiendo aquí estos tres días, no creo que se pueda hablar en absoluto de educación en el Tiempo Libre. Tampoco sé si es la Administración la que tiene que hacer esta educación en Tiempo Libre. Personalmente pienso que no.

Desde la Administración se está dando una oferta de actividades de Tiempo Libre para llenar el Tiempo Libre de los jóvenes principalmente. Aquí entramos en otro tema en el que tropezamos. Desde la Dirección General se contempla la juventud con los baremos europeos (de 14 a 30 años más o menos), lo cual significa que las actividades realizadas con niños menores de esta edad no están contempladas, aunque sí de «facto» en la acción de la Administración, porque al subvencionar a una asociación se supone que se subvenciona el conjunto de actividades de la Asociación, pero no porque haya un departamento específico o una parte específica, digamos, dedicada a la protección a la promoción de actividades desde los 7 años. Esto no está contemplado en la Ley de Asociacionismo Juvenil que conocemos. Otra cosa es que los consideramos oficialmente, pero no existen. Los niños, hasta los catorce años no existen para la Administración.

La Administración tiene dos grandes líneas de política, una dirigida por vía de subvenciones a las organizaciones existentes, otra por vía de las actividades que realiza o promueve directamente.

En las subvenciones, ya he mencionado que ha habido un aumento

y que no están contemplados los niños de 14 años para abajo. Debo añadir que no ha habido una transparencia en esta distribución de subvenciones: por más que hemos pedido que hubiera una publicación y que se conozca públicamente las cantidades recibidas (creo que debe ser este un tema de dominio público, por transparencia y para poder contar todos los números reales). En estos momentos, por los datos dados «bajo cuerda», se van consiguiendo los datos de las subvenciones recibidas, de cuya comparación pueden traducir claramente los diferentes criterios partidistas de distribución.

En cuanto a las acciones que promueve directamente la Administración, hay una oferta múltiple, de actividades para llenar el Tiempo Libre, al menos desde mi punto de vista. Creo que son actividades tremendamente pasivas, de contemplación, de asimilar. Es decir, se está repitiendo el sistema consumista de ofrecer cosas para llenar el tiempo, pero sin más. También, porque imagino que al final del año hay que rellenar unas hojas diciendo lo que se ha hecho. Además, son unas actividades muy concentradas en el tiempo, normalmente en el tiempo de verano. Cuando nuestros jóvenes adolecen de infraestructura en los barrios (quizá me estoy refiriendo en estos momentos a Madrid), de lugares donde el muchacho pueda reunirse con los otros chicos del barrio o donde pueda ir a hacer algo de deporte (que es una de las necesidades más sentidas). Cuando esto está ocurriendo, se gastan grandes sumas en cosas concentradas en una época, en vez de estar potenciando cosas más pequeñas o menos vistosas desde el punto de vista político, pero más efectivas y continuadas a lo largo del año (como, por ejemplo: pequeños campos de trabajo permanentes en los barrios durante todo el año para arreglar el barrio, que buena falta hace en muchos casos).

Por último, creo que ha sido una política dispersa en cuanto a temas. Se están haciendo cosas sueltas sin esa continuidad que se decía, sin dar una respuesta a la globalidad de los que yo creo son los problemas graves de la juventud.

ENRIC PUIG

Cuando hablo desde la Administración, evidentemente, hablo

desde la Administración Autonómica de Cataluña, y lo que diga es aplicable a la política que se sigue en Cataluña.

Desde el actual gobierno de la Generalitat, la aportación de las asociaciones juveniles se ve como imprescindible. Imprescindible, porque responde a la filosofía que ha inspirado, que inspira la política que desarrolla la Dirección General. Nosotros estamos convencidos que el país no lo hacen los partidos políticos, no lo hacen los políticos, sino que el país lo hace la sociedad civil. El país es, será, lo que sea su tejido social, y de ahí pues, que lo que pretende la política de juventud del Gobierno Autónomo es fortalecer este tejido social. Y nosotros sabemos, que este tejido social hoy, tiene, por usar el lenguaje gráfico del tejido, algunos agujeros, pero sabemos, estamos convencidos, también, que cubrir estos espacios vacíos que presenta el tejido social, sólo se puede hacer desde el mismo tejido social. Sólo se regenera el tejido social desde el propio tejido social. De ahí que nosotros creamos que la potenciación del asociacionismo es fundamental, máxime cuando en Cataluña se ha demostrado que la identidad nacional de Cataluña durante los cuarenta años del régimen anterior, la tuvo y mantuvo el tejido social, los grupos, las asociaciones, los ateneos, los centros parroquiales, etc. Todos esos grupos son los que han mantenido la identidad de nuestro pueblo.

Por tanto, nosotros llevamos a cabo una política que lo que pretende es fortalecer este tejido social y fortalecerlo desde dos acciones: la potenciación de las realidades existentes a través de todo lo que supone este trabajo de potenciación: que en ningún momento caiga en el dirigismo y que desarrolle una tarea de promoción. De promoción de infraestructura, albergues, ludotecas, centros para jóvenes, etc., es decir, dar infraestructura para que los jóvenes puedan realizar sus actividades y al mismo tiempo organizando actividades, Pero teniendo muy claro, y lo digo retomando unas palabras de Esperanza Linares, que cuando nosotros organizamos actividades, lo estamos haciendo sabiendo que nos estamos saliendo de nuestra propia filosofía. De ahí que sólo hayamos organizado actividades que o bien fomenten la participación en general, como pueden ser las muestras de artes plásticas, certámenes literarios o bien concursos de teatro, etc., es decir, actividades de participación abiertas, nunca de control del movimiento asociativo, o bien organizando actividades para sectores poblacionales que

presentán déficit, como son los mayores de quince años. En este terreno o en esta clase de terrenos, nosotros sí hemos entrado, pero con la clara conciencia de que en el momento que en Cataluña haya entidades que se dediquen a estas edades o a trabajar en territorios donde haya un déficit en algún aspecto de política de juventud, cuando surjan de este tejido social, de la misma sociedad civil estas iniciativas, la Administración ha de pasar a la línea de actuación anterior, a potenciar esas realidades.

Esta sería pues, y en resumen, la postura del Gobierno Autónomo ante el asociacionismo juvenil, creemos en el asociacionismo juvenil como creador del tejido social y, por tanto, como fortalecedor de la sociedad civil.

ANTONIO RAMOS

Hablar de política es hablar de poder. Esto es una cosa que me parece que no se debe olvidar. Cuando los políticos dicen: nuestro partido tiene vocación «de no sé qué», esto quiere decir que quieren encaramarse en el poder. Y esto también hay que tenerlo en cuenta.

Esto quiere decir que desde la política es normal que se potencie lo político y, por tanto, que cuando en un país funciona una política de partido, lo normal es que desde el Gobierno, desde la Administración, se potencie lo que referente a juventud tenga que ver con el partido.

Entonces, primera cosa que hay que entender: no nos podemos llevar bien. Esto desde el principio, porque las asociaciones trabajamos en una postura de servicio, al menos yo desde la Federación de Escuelas, y en todas las que conozco se trabaja en una postura de servicio y no desde un punto de vista de poder. Ahí existe una dialéctica irreductible, inconciliable, que siempre tendrá que existir. Y es en este sentido en el que digo que no nos podemos llevar bien.

En segundo lugar esto se demuestra por la diferencia, iba a decir escandalosa, pero una vez dicho lo borráis, de tratamiento por parte de la Administración a las asociaciones y a los grupos políticos. A la hora de traducirlo en dinero de subvenciones, a lo mejor la diferencia no es tan grande y digo a lo mejor, no digo que no lo sea, no es tan grande porque, claro, las asociaciones son muchísimas, sumadas todas quizá el

dinero sume igual y digo también quizá, pero la diferencia de tratamiento en cuanto al modo, en cuanto a los caminos y en cuanto a la potenciación es bastante notable. Todo el proceso de constitución del Consejo de la Juventud de España, que ha sido no sé de cuantos años (por lo menos seis o siete); ha sido para todos lo que hemos participado en eso, una escuela fenomenal de aprender a navegar en todos los mares y de ver que una cosa son las intenciones declaradas y otra es el interés por la realidad de lo que está pasando. Refiriéndome en concreto al programa de juventud que nos ha sido presentado en una reunión de las preparatorias del Consejo de la Juventud en la A.E.J.E.S., estaba el director general, y allí mismo dijimos que en el programa no encontrábamos ninguna diferencia con los programas tan criticados del régimen anterior, salvo la diferencia del signo. El planteamiento viene a ser más o menos el mismo.

Aplicado esto a la realidad concreta de los distintos sitios donde no hay una política autonómica fuerte, donde se sigue una política estatal, esta se traduce, efectivamente, en un predominio de las juventudes de tipo político o en unas condiciones que favorecen a las juventudes de partidos políticos.

Dicho esto, también tengo que decir que entiendo que la política de la Administración tendría que ser una política de subsidiaridad. Es decir, es el tejido social el que se constituye y se regenera, como dice Enric Puig, esto lo entiendo así y esto que está aprobado en Congresos de partidos políticos y en programas electorales, pues bien, a la hora de la realidad no se aplica y explícitamente se dice, pero cuando se interpela a la genta cara a cara, en privado, por supuesto, se dice que no se quiere aplicar.

Dicho esto pasamos ahora al Tiempo Libre y la Administración. Al decir Administración entiendo aquí dos cosas distintas, de una parte los gobernantes y de otra los funcionarios. Los funcionarios normalmente se ven constreñidos a hacer las normas directivas del gobierno en el poder «Tienen que hacer». Los funcionarios ven muchas veces las cosas de otra manera, pero tienen que cumplir con su obligación. Creo que esta matización es importante. En el asunto de Tiempo Libre, nuestro principal problema con la Administración, el gran dilema hasta ahora ha sido «aire libre»-«Tiempo Libre». Todavía está muy lejos de resolverse, aunque parezca que no. Veis que aquí en el Con-

greso se ha hablado de educación en el Tiempo Libre. Este tema planteado así, en muchas instancias de la Administración, normalmente no se admite: unas veces porque no se comprende, otras veces porque aún comprendiéndose los textos legales existentes hasta el momento, impiden que se pueda reconocer así. Que yo sepa en los textos legales apenas si empieza a aparecer ahora la figura del monitor como tal. Por tanto, no se puede hablar de qué es un monitor, qué estatuto tiene, qué tipo de reconocimiento tiene en la sociedad, cuando ni siquiera está reconocido por la Ley.

Esta es, pues, la primera gran dificultad. Las Escuelas reconocidas, estamos reconocidas como Escuelas de Aire Libre. El trabajo que estamos haciendo, en la mayoría, no es un trabajo de Aire Libre.

El segundo gran problema es el tema de «Infancia-Juventud» que antes ha apuntado Esperanza Linares. Una política de Infancia no es lo mismo que una política de Juventud. La política de Infancia pone, por supuesto, el acento más en lo escolar que escapa a nuestro propósito aquí, pero normalmente una política de Infancia y Juventud tendrían que ir unidas, porque el trabajo que los jóvenes están haciendo desde los centros de Tiempo Libre de las escuelas, es un trabajo que revierte, fundamentalmente, en los niños.

Ahí hay una diferencia, un bache difícil de salvar, porque a veces las Direcciones Generales, incluso los entes correspondientes son distintos y a veces radicados en diferentes Ministerios, lo cual crea una serie de complicaciones.

Finalmente, el otro problema grave que creemos que no ha sido tratado aún, es el problema de la normativa legal. Hablo desde el punto de vista de las Escuelas. Y sé que en Cataluña se han tenido que adelantar a dar una serie de normas en cuanto a las Escuelas, en cuanto a las Colonias, en cuanto al funcionamiento de estas cosas, porque en el resto del Estado aún no hay una normativa general actualizada y que responda a las necesidades que experimentamos. Van apareciendo pequeñas normas en las distintas autonomías, lo cual es mucho, pero porque están apareciendo desde diversos puntos de vista, a veces en franca contradicción.

Los temas de educación en el Tiempo Libre presentan un panorama absolutamente alucinante. Por ejemplo: la Escuela de Tiempo Libre de Zaragoza depende de la Consejería de Trabajo de la Diputación Gene-

ral de Aragón. Pensar un poco. En Murcia no sé cómo lo dicen, pero por otra parte luego te enteras que la Consejería de Educación y Cultura va a organizar un curso de Monitores, no sé dónde, no sé cuándo. Por todo esto para mí uno de los problemas graves en este momento es la normativa. Conozco un poco lo que se ha hecho o se está intentando hacer en Andalucía, algo de lo de Extremadura y cada uno está funcionando por su lado. Yo veo como necesidad urgente, no sé si es el momento de decirlo ahora, un primer acuerdo desde aquí. Pero un primer acuerdo del Gobierno Central que tenga presente el acuerdo de subsidiaridad, porque si pretende hacer desde el Gobierno lo que estamos haciendo los ciudadanos, entonces preferiría que no se dijese nada.

BRAULIO RODRIGUEZ

En este momento me toca a mí el asumir el papel de la Administración y, por supuesto, responder que a la escueta pregunta de cómo se ve desde la Administración, en este caso la Administración Central, la política de Tiempo Libre, diré que se ve bien y se ve problemática. Se ve necesaria y positiva, como se ha dicho reiteradamente. También que deseamos llevarnos bien y que en alguna medida creo que nos estamos llevando bien o al menos tratamos de hacerlo. Sin embargo, aquí sí cabe que yo tenga que hacer alguna matización, forzosamente. Seguramente muchas de las preguntas que se han formulado y que vosotros formularéis yo no las podré contestar (salvo que me salga de mi condición de funcionario), puesto que tendría que implicar a una audición política por mi parte y después una respuesta política y ninguna de las dos cosas me siento legitimado para hacerlo. Aunque naturalmente tampoco soy un «sin opinión» y, a veces, plantearé opiniones de carácter personal.

Bien, en todo caso en el tema del Tiempo Libre, hay varias cuestiones que pueden acotar este tema: parece claro y no solamente porque la Constitución, los Estatutos de Autonomía y las realidades jurídicas del país lo digan. Una política de Tiempo Libre o si queréis una acción de Tiempo Libre, una acción de promoción sociocultural de la juventud, se debe realizar allí donde los jóvenes están y con la mayor proximidad posible a ellos. Esto no tiene «vuelta de hoja». Con inde-

pendencia de cualquier regulación jurídica o de competencias o de deslindamientos jurídicos, esto es indudable y la Dirección General lo asume. Efectivamente, está claro que en la proximidad al joven es donde se plantean los problemas y naturalmente sus respuestas, bien en los niveles municipales o en los niveles autonómicos. Y estos niveles deben ser concurrentes, sin establecer jerarquías o pirámides de ningún tipo, por lo menos en la política de juventud. Además debe funcionar y así se plantea la oferta de la Dirección General de la Juventud su acción: como un principio de subsidiaridad. Y así se plantea toda la actividad o toda la oferta de carácter estatal que se hace, tanto en algunas acciones que son concurrentes y se coordinan a nivel autonómico, como los certámenes de carácter artístico y las actividades que son más de Tiempo Libre, por llamarlas de alguna manera, aulas de la naturaleza, encuentros de juventud, etc. Pero, efectivamente, la Administración Central, que bien por razones de algún déficit, bien sea por coordinación o bien porque falta ese planteamiento por parte de otras instancias, está acometiendo y asumiendo este tema.

También decir que el tema del Tiempo Libre está ciertamente cercado por una serie de grandísimas dificultades. Alguna de ellas ya no son tan graves porque efectivamente, salvo que se nos complique la vida y compliquemos las cosas y comencemos a hablar de normativas que emanan de la Constitución, etc., en cuyo caso la cuestión se complica mucho más..., las normas de carácter estatal, en las que se basa el asociacionismo juvenil no son y esto es cierto, ni promocionadoras, ni alentadoras del mismo, sino más bien coartadoras. Un simple y elemental detalle; plantear a una asociación juvenil que para existir tiene que pasar por un notario, me parece que es bastante alejado de la realidad juvenil y de los deseos de los jóvenes. Esto es así y está reconocido, no es que me lo invente yo, por quedar muy bien demagógicamente, sino que ciertamente es así.

Problemas de otro tipo, por supuesto que los hay: son los inconvenientes y problemas de carácter económico, a los que se ha aludido ya reiteradamente. Incluso se ha aludido en cuanto a la proporción y al reparto. Es un tema que posteriormente y no desde el punto de vista de opinar, aunque sí de informar, podré decir alguna cosa.

En cuanto a lo que decíais de ausencia de política de Juventud, en

el sentido de que no estuviese explicitada, tengo que decir que sí se ha explicitado. Poco o muy poco en algunas ocasiones, pero creo que sí está explicitada en un documento, que puede ser o no admitido o asumido por todos, pero que legítimamente el que tiene el poder en este momento tiene el poder de plantear su propia política de juventud. Esta política de juventud tiene tres puntos que no voy a entrar a desarrollar: uno de ellos es la política integral, es decir, la política que trata, no de solucionar desde el ámbito de la Administración, el Ministerio de Cultura y, mucho menos, desde la Dirección General, la problemática de la juventud, pero sí tratar de coordinar desde lo que se hace desde la Administración Central, los distintos departamentos, para que la problemática de juventud vaya desde el paro hasta la escolarización. Es decir, tener unos ámbitos de tratamiento común, que luego se planteen a los diversos departamentos ministeriales. Esto es, en definitiva, una comisión de carácter interministerial. Dentro de este ámbito de la política integral también está la coordinación que se está haciendo y se está realizando concretamente con las comunidades autónomas: la coordinación en un plano de horizontalidad, de intercanbio con las administraciones autónomas y la Administración central y otra serie de cosas en ese sentido que quiero pasar muy rápidamente.

Después hay una política de servicios que cada vez es menor desde la Administración Central, porque la Administración no tiene por qué tener casi competencias en materia de servicios. Estos han de estar en las comunidades autónomas, que es allí donde se da la problemática. Pero es importante que la Administración Central coordine algunas áreas como pueden ser la orientación e información de carácter juvenil, pongo por ejemplo, que debe ser fluida y desde la Administración Central puede llevarse más centrada.

Y, por último, he citado una política integral, donde se plantea la problemática del joven en su totalidad, en su universalidad. Una política de servicios, necesaria como medio para desarrollar una promoción sociocultural y una promoción juvenil, y una política de participación que tiene dos puntos básicos y concretos: una parte, el Consejo de la Juventud de España, que está en su penúltimo tramo, es decir, esperamos que a primeros de abril esté constituida la Comisión gestora que luego tenga dos o tres meses, para la inscripción de los futuros miembros del Consejo y la promoción del asociacionismo juvenil

a través de los medios que la Dirección General tiene, que en este caso son fundamentalmente las subvenciones y el apoyo técnico o las prestaciones de toda índole.

Y, por último y para terminar, dentro de otro tipo de cosas: sí que hay una preocupación y debe ser preocupación de todos y no sólo de la Dirección General de la Juventud o del Ministerio de Cultura, ni siquiera del Gobierno, sino de toda la sociedad y, principalmente del Estado, y cuando hablo del Estado no hablo de la Administración Central, es que estamos viviendo en un país que arroja un lamentable índice de asocianismo juvenil, es decir, que andamos allá por el 6 ó 8 por 100, si es que llegamos a esta cifra, y esto no es que sea malo solamente porque los jóvenes no tengan nada que hacer en su Tiempo Libre, es malo porque es un indicador de que estamos en una sociedad muy poco vertebrada, muy poco integrada y que naturalmente si no hay un tejido social que regenere, si no hay un tejido social receptivo que sea capaz de protagonizar una serie de demandas y actividades sociales, nos encontraremos como siempre, es decir, con que hay señores que están en la cumbre, que es la Administración y es la que convoca, la que plantea o la que realiza, y hay otros señores que se apuntan, que son los administrados, cuando normalmente una sociedad medianamente constituida e integrada no se mueve en esa dialéctica de poder de los que mandan a los que obedecen, sino que hay un tejido social intermedio que es capaz de protagonizar todo esto. Para que la haya también a nivel de adultos parece necesario y conveniente, y esto aquí, en este Congreso de Educadores de Tiempo Libre, no hay porqué recalcarlo porque está suficientemente claro, tiene que haber y debe haber un asociacionismo juvenil más potente. Y este es un tema que a todos nos atañe y a todos nos preocupa y que de alguna manera habrá de hincarle el diente.

ALFONSO RUBIO

Hablo como funcionario y no represento ninguna facción política. Nosotros en la Comunidad Autónoma de Murcia lo centramos todo en dos puntos básicos: Participación y Potenciación.

Tratamos de que los jóvenes participen, se sientan partícipes de la

construcción de su propia comunidad. Por otro lado, el número de asociaciones es muy bajo, sobre todo en asociaciones de tipo juvenil, como Escultismo o Junior.

Tratamos de entrar en contacto con la juventud para detectar sus problemas y necesidades, compartirlas y darles solución.

Como medida primera, cara a la participación nos estamos planteando la creación del Consejo de la Juventud de Murcia, con una participación de asociaciones, concejalías de Juventud de Ayuntamientos y jóvenes individualmente considerados.

Cara a la potenciación del asociacionismo juvenil hemos organizado la «campaña de promoción de asociacionismo juvenil». Una campaña itinerante de la Escuela de Educadores de Tiempo Libre de la Comunidad Autónoma, para potenciar monitores que puedan crear grupos en sus ayuntamientos y en sus barrios.

Otro de los problemas que vemos es el de las inversiones. En la Comunidad Autónoma de Murcia no hay prácticamente ninguna instalación de Aire libre. Antes de invertir queremos ver inquietudes y después apoyar esa inquietud a través de inversiones y de subvenciones.

Otra de las realizaciones es la creación de cuatro oficinas de información juvenil, incluso en Ayuntamientos pequeños.

En cuanto a la política integral de Juventud, tenemos en estudio celebrar próximamente un Consejo de Interconsejerías para tratar de interrelacionar los problemas que hacen referencia a la Juventud.

DEBATE Y EN EL SE HACEN UNA SERIE DE PREGUNTAS

FRANCISCO CABALLERO (de la Escuela de Dirigentes Juveniles de Barcelona)

P.—Me dedico a la promoción y dirección de Campamentos Juveniles y me encuentro con el siguiente problema: al solicitar emplazamientos juveniles para la realización de campamentos solemos tener la dificultad de que han sido previamente solicitados por Entidades Oficiales. Pienso que Entidades Oficiales y Ayuntamientos deben cubrir

áreas donde el cuerpo social alcance como, por ejemplo, aeronáutica o submarinismo, etc., pero no las que otras asociaciones pueden cubrir.

El que esto de hecho sea así crea problemas, y aparte del ya apuntado hay otro importante y es cómo esas entidades oficiales no tienen sus cuadros de Monitores, y recurren a la contratación de los mismos, lo cual contribuye a crear una distorsión en la naturaleza del propio monitor, pues hasta ahora el monitor trabajaba, prestaba sus servicios sin ninguna contrapartida económica. Esto provoca un afán de lucro que desnaturaliza la función del monitor.

ENRIC PUIG

R.—En Cataluña existe una comisión que es la que adjudica las instalaciones. Es posible que en el caso que usted plantea se cometiese un error, una injusticia no priorizando a las entidades juveniles por encima de la Administración. La política está clara al respecto: la Generalitat no realiza colonias ni campamentos. Creo que eso es competencia de la sociedad civil. Ahora bien, hemos de ofrecer las instalaciones a cualquier entidad pública o privada que nos las pida. La Dirección de Juventud no tiene poder ejecutivo sobre las actividades que organizan los Ayuntamientos, aun cuando no esté de acuerdo con lo que estos organizen, sólo en cuanto a la preparación de sus dirigentes y a las medidas de seguridad de que disfrutan los muchachos.

ENRIC PUIG

Quisiera replicar aparte de la intervención de Antonio Ramos porque me ha parecido que sobre el ambiente se vislumbra una LOAPA sobre el «Tiempo Libre». Eso me parece que sería muy peligroso. Yo creo que la construcción del Estado de las Autonomías comporta aceptar todos los riesgos subsiguientes y evidentemente el riesgo de hoy es tener esta disparidad de legislaciones. Las materias de competencia exclusiva de las Comunidades Autónomas son irrenunciables en todos sus aspectos. Yo estoy de acuerdo en que el Director General de la Juventud del Estado nos reúna para que cada uno explique lo que va a hacer y que allí nos diga todo lo que va a hacer, pero cuando cada uno

regrese a su comunidad deberá realizar lo que crea debe realizar en su Comunidad. Y esto no es óbice para que entremos en franca colaboración, pero no se puede renunciar a la competencia exclusiva que el Estatuto de Autonomía reconoce.

Acepto que estamos en una situación un poco difícil y que puede resultar conflictiva, pero hay que buscarle solución sin necesidad de igualar lo que se hace en todas las comunidades autónomas. Una cosa es coordinarse antes de que cada Comunidad Autónoma saque su normativa y otra sería sacar una normativa para todo el Estado, y por ahí creo ya que podemos pasar. Estoy de acuerdo en que ahora hay problemas porque hay dos Comunidades Autónomas que accedimos antes a la Autonomía, que la misma presión social nos ha obligado a dar pasos como el Decreto que modifica el Decreto de Asociacionismo Juvenil, el Decreto del 74 de realización de actividades en Cataluña, el Decreto de Escuelas, la fijación de niveles de formación o programas mínimos, etcétera. Esto es una realidad y la construcción del Estado de las Autonomías debe aceptar que unos vayan por un camino y otros vayan por otro, aunque intentemos coordinarnos, pero yo no estaría de acuerdo en una palabra que me ha asustado «una normativa general para las actividades».

ANTONIO RAMOS

Antes de acabar esta mesa redonda quisiera formular tres peticiones:

Primera: Que las Administraciones a las que corresponda eliminen de una vez la discusión «Tiempo Libre», «Aire Libre». Que entendiendo lo que significa «Tiempo Libre» eliminen el término de «Aire Libre».

Segunda: Que se considere en su justa categoría el trabajo que se está haciendo en el Tiempo Libre como «Trabajo educativo en el Tiempo Libre» y esto no porque se reconozca en un papel o en un decreto, sino porque de verdad se reconoce que trabajar en la Educación en el Tiempo Libre no es «sacar niños o jóvenes a pasear», no es «entretener a nadie» (en el sentido más común de la palabra).

Tercera: Que a la hora del reconocimiento de Escuelas de Educado-

res en el Tiempo Libre, no se pongan dificultades administrativas camufladas en burocracia. por otra parte nos parece un flaco servicio al país la proliferación de escuelas sin ningún tipo de criterio de servicio serio a la educación en el Tiempo Libre. En estos momentos existen escuelas reconocidas cuyos títulos de Monitor o de director no son una verdadera garantía, ni tan siquiera para la salud de los muchachos.

Índice

Índice

MESA REDONDA

Marginación y Tiempo Libre

Miembros participantes:

GABRIEL HUELDE: Sociólogo de la Subdirección General de Servicios Sociales de la Diputación Foral de Navarra. PABLO GONZALEZ: Sociólogo. Director del Servicio de Tiempo Libre de la Asociación Vizcaína Pro-Subnormales. LUIS CHOYA: Pedagogo. Profesor de la Escuela Diocesana de Educadores de Juventud de Bilbao. Profesor de E.G.B. en el Colegio «San José Artesano», de Luju (Bilbao), de la Junta de Protección de Menores. JOSE MARIA VILORA: Educador del Centro de Observación y Clasificación «Santo Cristo», Bilbao.

En sus intervenciones, los participantes abordaron las posibilidades del Tiempo Libre en la actuación con los sujetos marginados. Tres de los participantes hacen referencia al campo de la marginación social y el otro referido a los disminuidos psíquicos. Los cuatro parten de instancias educativas distintas, enriqueciendo así la aportación conjunta sobre el tema. Se incluye aquí la comunicación presentada por Peré Cortada y otros sobre «Un club de Tiempo Libre en un poblado gitano».

Índice

I. Tiempo Libre y marginación: una posibilidad de integración (1)

Gabriel Hualde Urralburu

A) PROBLEMATICA DE LA JUVENTUD

En esta reseña de la juventud marginada no se pretende jerarquizar los problemas. Sencillamente quiero dar algunas cifras que puedan aproximarnos a las realidades complejas de esta juventud.

El paro

(En Navarra sobrepasa ya el 20 por 100 del total de jóvenes de 15-21 años, alcanzando al 55 por 100 de los que no estudian. Por otra parte, hay un número muy significativo de jóvenes que siguen estudiando porque no tienen nada que hacer.) La gran mayoría de jóvenes parados buscan un primer empleo.

(1) CAMPO DE TRABAJO: La presente comunicación está basada en los siguientes trabajos sobre la juventud efectuados a través de la Fundación Bartolomé de Carranza.

- — Delincuencia juvenil manifestada en las instancias de control (Tribunal Tutelar de Menores) de Navarra en los años 1975-79 (1980).
- — Agrupamientos y bandas juveniles en la aglomeración urbana de Pamplona (1981).
- — Estudio sobre la inadaptación escolar grave en la segunda etapa de E.G.B. (sin publicar).
- — Encuesta a la juventud navarra sobre situación, comportamientos, aptitudes y valores en lo relativo a la familia, educación, trabajo, religión, sexualidad, política, ocio y tiempo libre, drogadicción y delincuencia (1983).
- — Imágenes de los adultos relativas a la realidad juvenil (sin publicar). Igualmente en ella se traduce el trabajo en el área de prevención de la inadaptación como promotor y responsable de la evaluación de una experiencia de prevención de la inadaptación y delincuencia juvenil en dos barrios de Pamplona, realizada en concierto con el Ayuntamiento, y de otra, en dos municipios periféricos de la ciudad concertada también por la Fundación con la Dirección General de Acción Social y el Ayuntamiento correspondiente.

Índice

Inadecuación de la institución educativa a la realidad de los jóvenes

La institución escolar funciona a alto nivel de selección, estigmatización y etiquetamiento, generando gran número de inadaptados.

En Navarra, con cifras sensiblemente inferiores a las ofrecidas por el informe FOESSA a nivel estatal, el retraso escolar afecta a más del 20 por 100 de la población escolarizada en la E.G.B., siendo más del 7 por 100 el número de escolares que ofrecen un retraso institucional igual o superior a los dos años.

Según las manifestaciones de los jóvenes actuales de 15-21 años, en el conjunto de Navarra, el 30 por 100 de ellos suspendió en la E.G.B. algunas asignaturas y el 8 por 100 repitió al menos dos cursos.

Entre los seleccionados para niveles posteriores a la E.G.B. (F.P. y B.U.P.), sólo el 25 por 100 sigue sin problemas, el 58 por 100 suspende alguna asignatura, repiten curso en torno al 8 por 100, el 2,5 por 100 dice no estudiar porque no les interesa y otro 7 por 100 dice que ya intenta estudiar pero que rinde muy mal.

Insuficiencia e inadecuación de instituciones alternativas

Los correctivos institucionales al fracaso escolar y al paro, tales como enseñanzas profesionales no regladas, pretalleres-escuela (también granjas-escuela), son todavía experimentales, excesivamente orientados hacia la «normalización» educativa, insuficientes en su número y limitados en su duración.

Fuerte pérdida de la capacidad de socialización de la familia

La propia experiencia familiar fue negativa durante la infancia, con relaciones de sumisión, temor, indiferencia, incomprensión, distancia, enfrentamiento, para el 14 por 100 (con el padre) y el 11 por 100 (con la madre). Entre los jóvenes de 15-21 años, tal tipo de relación negativa alcanza el 21 por 100 (con el padre) y el 15 por 100 (con la madre).

Índice

En torno al 49 por 100 de los jóvenes de 15-21 años les gustaría formar un tipo de familia como la suya, siendo el 28 por 100 el número para los cuales la propia familia no es la referencia normativo-institucional.

En conclusión, puede decirse que en unos aspectos más que en otros, la familia ha perdido y sigue perdiendo su fuerza de socialización.

Progresiva incidencia de la droga

Se constata una progresiva incidencia de la droga a partir de edades tempranas, una fuerte incidencia de las drogas tradicionales (alcohol y tabaco), que siguen siendo tipo de bebida alcohólica y de los días laborables o festivos (mayor consumo en los festivos).

El aumento de las drogas no tradicionales (convencionales) es progresivo; en junio de 1982 el contacto (a lo largo de un año) con las mismas pasa del 34,2 por 100 para los derivados del «cannabis», al 3,4 por 100 para la cocaína y al 1,8 por 100 para la heroína.

El consumo reciente (en el mes que precede al estudio) es del orden del 17 por 100 para los derivados del «cannabis», del 1,3 por 100 para la cocaína y del 0,8 por 100 para la heroína.

Colonización consumista del Tiempo Libre de los jóvenes

Los jóvenes navarros gastan de media a la semana 1.150 pesetas, siendo las desigualdades muy fuertes según los sexos, edades y clases sociales. El gasto medio más elevado se produce en bares y cafeterías, consumo de alcohol, asistencia a discotecas y cines. (Teniendo en cuenta sólo a los consumidores, el gasto medio más elevado se produce lógicamente en la compra de drogas.)

El Tiempo Libre disponible de los jóvenes de 15-21 años se cifra en 4,7 horas diarias/media (5,6 horas/día los varones y 3,9 horas/día las mujeres). Lógicamente, también hay fuertes desigualdades en cuanto al Tiempo Libre disponible.

En la familia y con los amigos es en donde más tiempo «consumen» los jóvenes de 15-21 años (11,6 y 11,4 horas/semana de media).

La televisión (6,1 horas/semana) ocupa el tercer lugar en el tiempo libre de los jóvenes y el cuarto lugar los bares y cafeterías (5,5 horas /semana).

Ante un dinero inesperado, los jóvenes lo destinarían preferentemente a viajar, comprar libros, discos y ropa. Si dispusieran de un Tiempo Libre inesperado, lo dedicarían preferentemente a practicar deportes, lectura, viajar, estar con amigos/as.

Aumento de la delincuencia juvenil

Este aumento es claro en lo que atañe a la delincuencia socialmente construida y posible tratándose de la delincuencia real.

Ciertamente las detenciones, juicios y privaciones de libertad son cada vez más numerosas entre los jóvenes. El aumento en los últimos años de la población carcelaria es fundamentalmente un aumento de la población joven (16-25 años), que en la actualidad puede aproximarse al 50 por 100 de toda la población penal. (Aproximadamente el 15 por 100 de dicha población son jóvenes de 16-20 años.)

El aumento de la delincuencia desde las estadísticas oficiales, en principio no implica otra cosa que el aumento de la actividad de control, control que se ejerce especialmente sobre la juventud. Sin embargo, parece ser que existe aumento de la delincuencia de jóvenes.

En Navarra, preguntados los jóvenes mediante diversas cuestiones sobre seis tipos de delitos diferentes, sólo el 39 por 100 no había cometido ninguno de ellos a lo largo de un año. Al lado opuesto, el 20 por 100 había cometido dos o más tipos de delitos, con modalidades y frecuencias diferentes. Los más frecuentes de los delitos múltiples en un mismo individuo eran orden público, seguridad en el tráfico y propiedad.

Teniendo en cuenta el tipo de delito, los jóvenes manifestaron cometer:

— En el 18,0 por 100, infracciones contra la seguridad del tráfico (entre ellas, conducir después de beber en exceso).
— En el 24,0 por 100, hurtos de dinero, objetos y cosas (no vehículos).
— En el 2,8 por 100, robos de dinero, objetos y cosas (no vehículos).

— En el 3,8 por 100, hurto de uso y hurto y robo de vehículos de motor.
— En el 11,5 por 100, daños contra la propiedad.
— En el 19,0 por 100, hechos contra la integridad personal (participar en peleas o broncas o riñas).
— En el 1,2 por 100, hechos contra la libertad sexual (abusos sexuales).
— En el 3,5 por 100, hechos contra la salud pública (venta de drogas).
— En el 33,0 por 100, hechos contra el orden público (manifestaciones ilegales).

Como ya se ha señalado, algunos jóvenes acumulan dos, tres y hasta más tipos de delitos.

A lo largo de su vida, los jóvenes han sido objeto de la reacción social de las instancias de control en la siguiente proporción:

— En el 1,8 por 100, fueron llevados al Tribunal Tutelar de Menores.
— En el 7,6 por 100, fueron detenidos por la policía o guardia civil.
— En el 1,4 por 100, fueron llevados a los Tribunales sin ser juzgados.
— En el 1,0 por 100 fueron juzgados.
— En el 0,7 por 100, estuvieron en la cárcel como preventivos.
— En el 0,3 por 100, estuvieron en la cárcel condenados.

Es evidente que sólo unos pocos son seleccionados para colgarles la «etiqueta» de delincuentes y constituirlos en chivos expiatorios de la delincuencia juvenil (realmente muy generalizada) y de la inseguridad ciudadana, hoy en aumento.

Bandas reaccionales segregadas

En el área de Pamplona fueron censadas, a primeros de 1981, 49 bandas con 850 jóvenes de 14-21 años. (Algo más del 3 por 100 del total de jóvenes de dicha edad.)

En la encuesta de jóvenes (trabajo de campo en mayo de 1982), después de navarros manifestaron pertenecer a otros agrupamientos más espontáneos y diferentes.

Los grupos «normalizados» de Navarra tienen la siguiente incidencia:

— 10,4 por 100, de jóvenes en grupos de formación en la fe o catequesis.
— 6,1 por 100, de jóvenes en grupos de formación y Tiempo Libre (tipo «scout», etc.).
— 6,0 por 100, de jóvenes en grupos musicales.
— 5,4 por 100, de jóvenes en grupos de danzas.
— 4,1 por 100, de jóvenes en clubs cultural-recreativos, grupos juveniles.
— 1,6 por 100, de jóvenes en organizaciones políticas.
— 0,7 por 100, de jóvenes en organizaciones sindicales.
— 21,4 por 100, de jóvenes en agrupaciones deportivas.
— 11,6 por 100, de jóvenes en agrupaciones recreativas (peñas).
— *42,0 por 100, de jóvenes* dicen no estar en *nada*.

Sin embargo, hay que señalar que a partir de los 16 años, en el área de Pamplona, las bandas juveniles tienen parecida incidencia que todos los otros grupos con carácter formativo-educativo, ya sean éstos de carácter religioso, político, o más o menos autónomo (con connotaciones y relaciones variantes, de carácter humanista, religioso y político).

Los jóvenes organizados en bandas son en su mayoría varones (89 por 100), predominando los de 16-18 años (66 por 100). Su nivel de estudios es bajo: el 45 por 100 no terminó la E.G.B. y el 38 por 100 obtuvo el Graduado Escolar y no prosiguió. Proceden en su práctica totalidad de los estratos más bajos de las clases dichas populares.

En lo relativo a la ocupación, el 11 por 100 siguen estudiando, 56 por 100 están parados, 5 por 100 tienen la profesión «camello». La categoría profesional de los que trabajan es la más baja en lo relativo al prestigio social y remuneración económica de su oficio (aprendices, peones, pinches, macas, etc.). Del conjunto de parados, la gran mayoría no conocen ninguna profesión ni han trabajado nunca.

Prácticamente todas las bandas analizadas realizan:

— *Acciones contra la propiedad.* Estas acciones son en mayor medida lucrativas (93 por 100) y en menor proporción destructivo-lúdicas (8 por 100).
También consumen en su mayoría *drogas,* funcionando la venta de las mismas en bastantes bandas. El mayor consumo es el de los derivados de «cannabis» (93,5 por 100); la heroína es consumida en menor medida (26 por 100 de las bandas). En la venta, es lógicamente mayor la de los derivados de «cannabis» que la heroína (30 por 100 por 18 por 100 de las bandas).
— La mayoría efectúan *peleas o broncas* con otros grupos. Los más jóvenes son más provocadores (40 por 100 de la bandas provocan) y los mayores participan casi exclusivamente cuando son provocados y como defensa. En tales riñas participan el 80 por 100 de las bandas. Las agresiones físicas o sexuales a personas ajenas a las bandas apenas tienen relieve numérico.
El abundante *Tiempo libre* de que disponen, lo dedican preferentemente a diversiones, oír música, pasear, jugar a cartas (89,6 por 100 de las bandas). También es importante la asistencia a bailes y salas de fiestas (65,5 por 100). En menor medida practican deportes (27,6 por 100 de las bandas) y efectúan trabajos manuales (13,8 por 100) relacionados, por lo general, con la mecánica, electricidad o chapistería, existiendo gran afición por la posesión, dominio y conocimiento de los vehículos de motor. A pesar de estas últimas aficiones, tienen tendencia clara a ocupar el tiempo en cosas que no requieren trabajo o esfuerzo especial, tanto físico como psíquico o intelectual.

Faltan políticas positivas de juventud y más todavía hacia la juventud marginada

Tal ausencia de políticas positivas implica la existencia de políticas negativas de construcción social de la realidad juvenil como inadaptada, pasota, drogadicta, delincuente... Si bien las imágenes y representación de los jóvenes no son homogéneas en las diferentes clases e incluso estratos y grupos sociales, sí es común la generalización y ampliación de lo más negativo de la misma.

Se está construyendo socialmente una realidad de la juventud en la que ésta es constituida chivo expiatorio de la inseguridad ciudadana. hábilmente creada y manipulada en estos momentos de cara a legitimar políticas de control y de redefinición de mayorías para el sostenimiento del estado en crisis. Hoy muchos adultos se sienten enemigos de los jóvenes de la misma clase, y muchos jóvenes estudiantes y trabajadores, enemigos de sus compañeros de clase parados, a los que hay que evitar para no «contaminarse».

B) EL TIEMPO LIBRE EDUCATIVO: ¿UNA ALTERNATIVA PARA LA INTEGRACION DE LOS MARGINADOS?

Los «hobbies», aspiraciones, empleos de tiempo y dinero son muy variados entre los jóvenes «normalizados» y los marginados. De hecho, el Tiempo Libre es diferente para las diversas edades de los jóvenes, los diversos sexos, ocupaciones y los diversos agrupamientos o falta de los mismos; en el fondo es diferente para las diversas clases sociales que atraviesan eso que de modo general denominamos edad joven. No es igual el Tiempo Libre del adolescente con 13-14 años que está más o menos integrado y el del desadaptado al sistema escolar (con fugas, ausencias escolares y muy bajo rendimiento escolar). Tampoco son similares estos tiempos libres al del joven que finaliza el B.U.P o la F.P. o se ha iniciado en la Universidad, al del joven trabajador o al del parado que dispone pero no disfruta de todo el Tiempo Libre. Lo que para algunos puede ser prolongar en el Tiempo Libre la formación que reciben en la institución educativa, para otros es descansar, evadirse y recrearse de la alienación del trabajo, y para otros el tiempo de aprendizaje de las técnicas profesionales del vivir (mediante la banda) como tránsito a la universidad de la vida delincuente (la cárcel).

Así pues, el Tiempo Libre del marginado es un tiempo cuantitativa y cualitativamente diferente al del joven integrado y normalizado en la familia, escuela o trabajo. Yo no diría que no tiene Tiempo Libre, como se ha afirmado por algún ponente, sino que su tiempo libre es diferente y requiere opciones, métodos y actuaciones diferentes para establecer la relación educativa en el mismo. Más todavía dada la limitación de recursos con que se cuenta y de la imposibilidad práctica de

ofrecer un servicio generalizado (interclasista) de educación en el Tiempo Libre, la opción por los marginados (alguien diría acertadamente opción de clase articulada en la opción de pueblo) es un imperativo previo si de verdad nos cuestionamos la integración de los marginados mediante la educación en el Tiempo Libre.

Sin embargo, esta opción no es suficiente para resolver todas las cuestiones previas que la pretensión de la integración de los marginados mediante la educación en el Tiempo Libre plantea. Otras cuestiones no menos importantes son las referentes al «adónde» y «cómo» se integra. En nuestra sociedad plural y de clases las respuestas concretas a tales cuestiones no dejan de ofrecer dificultades. Estas dificultades, que no se aprecian apenas cuando la oferta real educativa es burguesa para burgueses, es mayor cuando a los estratos populares se oferta «educación burguesa», y todavía mayor, cuando a los marginados sociales se pretende hacer una oferta de cultura obrera y popular; la hegemonía de la clase y cultura burguesa, los pocos efectivos y la escasísima experiencia al nivel obrero y popular están a la base de estas dificultades.

El escalonamiento de objetivos que a veces se efectúa permite en el terreno práctico aplazar, pero no resolver la gravedad del problema. Creo no traicionar el trabajo múltiple y complejo de los educadores de la Fundación Bartolomé de Carranza en las experiencias de prevención si digo que en dicho trabajo se centran (intencionalmente aunque no materialmente) en los jóvenes aislados y, sobre todo, en los organizados en grupos o bandas reactivas y que sus objetivos prioritarios (variados según los grupos) podrían definirse como restablecimiento de vínculos rotos (relacionándolos con grupos de jóvenes normalizados, actividades, talleres-escuela, etc.; ofeta de cuadros adultos referenciales normalizados (en primer lugar el propio educador y posteriormente muchos adultos comprometidos en su propio entorno); acogida y apoyo a iniciativas y actuaciones individuales (desarrollando la confianza en sí mismo, la capacidad individual, etc.). Diríase, en un ejemplo manido en el mundillo, que en el río en que todos somos arrastrados, los educadores se preocupan en una primera fase de sacar a la superficie y enseñar a nadar a los que sin saber defenderse son arrastrados en el fondo de las aguas. Sin embargo, este joven que aprende a flotar y nadar, puede todavía nadar con la mayoría a favor de la corriente (incluso subirse a la máquina que «machaca» en el agua),

salirse fuera de la riada y «pasar» de ella, o ponerse solidariamente con otros a nadar contra corriente intentando incluso cambiar el curso de la historia. Valga el ejemplo siquiera para señalar que en el lícito escalonamiento de objetivos, siempre debe estar presente el modelo de sociedad e integración a la misma que se pretende, si bien siempre también hay que ser generosos para aceptar otras opciones diferentes.

No solamente es preciso esclarecer algunas opciones previas que los que han tenido la oportunidad de la educación en la familia, en la escuela, en el trabajo... puedan acceder a la educación en el tiempo de que disponen abundantemente. También es preciso esclarecer la estrategia de las escuelas y organizaciones dedicadas a las tareas educativas en este Tiempo Libre. Tal estrategia de tipo ideológico-político está en muy estrecha relación con las opciones previas precedentes apuntadas y puede en la práctica impedirlas, frustrando a través de la mediación institucional muchas opciones y vocaciones personales hacia la marginación.

Hoy la ideología de la seguridad es asumida y articulada por el poder: la seguridad del Estado y la seguridad ciudadana aparecen como dos objetivos de la política de orden público del Estado, siendo, en realidad, la cara y cruz de la misma moneda. Más claramente, el objetivo central es la defensa del Estado y de sus clases hegemónicas y hacia ello se reorienta y subordina la llamada política de seguridad ciudadana que, sin embargo, es presentada como política autónoma con fines propios (la seguridad personal). La táctica es la utilización de la alarma social. En un contexto de crisis económica socio-cultural, ideológico-política, que no son nunca analizadas como crisis de hegemonía, se hace así sentir la criminalidad, y dentro de ella, de manera relevante, la delincuencia juvenil, como una *alarma social*, en un puesto demasiado alto en la escala de problemas sociales. (Es ya bien conocido, sin embargo, que esta delincuencia juvenil y también la delincuencia común ocasiona miles de veces menos daño a la sociedad que la delincuencia llamada de cuello blanco —económico-financiera, fiscal, ecológica, etc.— que no son percibidas como agentes de inseguridad generadores de alarma social.)

Esta alarma es manipulada y enfatizada a través del empleo de estrategias técnicas y de propaganda (Cataluña no es ajena ello con su reciente huelga general de pequeños comerciantes), siendo uno de los

objetivos de esta alarma (independientemente de la rentabilización de votos en unas inmediatas elecciones en el caso apuntado) evitar los efectos de una crisis de legitimidad que amenaza al sistema político buscando la agregación de mayorías silenciosas para sostener un sistema de poder en crisis de consenso en la comunidad.

Así, con los jóvenes delincuentes y con la delincuencia en general como chivos expiatorios, se están provocando alianzas a favor del estado y sus clases dominantes, y prohibición de alianzas con los que son definidos enemigos de la comunidad. Por supuesto que los inadaptados y delincuentes (y dentro de ellos los juveniles) son definidos como enemigos a quien no hay que aliarse y en muchos casos como enemigos a los que hay que destruir y, en todo caso, de los que hay que protegerse.

Las escuelas y organizaciones de educación en el Tiempo Libre pueden verse envueltas en esta estrategia político-ideológica. El discurso legitimador puede ser más o menos el siguiente: ante la crisis de la sociedad y la invasión del consumismo, hay que aprovechar el Tiempo Libre para educar en la libertad, salvando lo salvable de la juventud y arrojando a la hoguera (cárcel) lo que ya está perdido y es un peligro. Similar connotación ideológica tuvo la reforma penitenciaria del año 1979: dado el mal funcionamiento de la cárcel, se dijo reformarla en función de la reinserción social, recuperando a los que aceptaban el tratamiento y apartando «aniquilando» a los otros en los pabellones y cárceles de máxima seguridad. (La Ley fue aplaudida por Gobierno y oposición y quedó sin apenas otros logros que la creación de pabellones y cárceles de máxima seguridad.) Aunque aparentemente dispares y opuestos, la cárcel y el Tiempo Libre tienen muchas similitudes y entran dentro de la misma estrategia de control.

Las escuelas y organizaciones de Tiempo Libre tendrían que velar para que las promesas de reconocimientos, protagonismos, apoyos y ayudas oficiales, no sean el falso metal, precio de la venta para el «sacrificio» de los jóvenes marginados. Sería lamentable desde el punto de vista cristiano (dentro del cual son los preferidos de Jesús los menos favorecidos y marginados) que se negase a los jóvenes marginados esta posibilidad de educación cuando ya se les ha negado las otras oportunidades y que, por otra parte, se cargara sobre ellos los pecados de una sociedad, en la cual más que culpables son víctimas.

Existen otros problemas, implícitos en la propia realidad de los marginados que dificultan un proceso educativo de los mismos. Los marginados lo son no sólo porque «no reciben en la medida de sus necesidades y no pueden dar en la medida de sus posibilidades» (desde esta óptica la mayoría somos marginados), sino también porque sobre ellos y su diferencia pesan procesos reactivos, clasificaciones, y etiquetamientos de atipicidad, desaprobación e incluso enemistad y castigo que en gran medida crean la desviación marginada. Las actuaciones educativas deben tener en cuenta estos procesos reactivos generadores de marginación, buscando cambiar la dinámica de los mismos en la comunidad y en los grupos afectados. En este sentido, es importante que la comunidad no culpabilice la «diferencia» y las infracciones de las leyes positivas, más todavía, que no perciba como enemigos a los que así son y se comportan (de hecho, los etiquetados delincuentes no son «diferentes» de la generalidad). Por otra parte, hay que señalar que es más fácil y eficaz la actuación preventiva que la reinsertadora (prevención de segundo grado); que es más «rentable» no dejar consumarse el proceso de marginación, estableciendo actuaciones educativas cuando el proceso reactivo y segregacionista están en sus inicios y no se ha consolidado.

En lo referente a los jóvenes agrupados en bandas, es importante tener en cuenta no sólo su dinámica reactiva y segregacionista ya señalada, sino también su funcionalidad, ya que la banda satisface las necesidades afectivas, formativas, laborales y lúdicas que se les han negado a los jóvenes en otras instituciones sociales (familia, escuela, etc.). El hecho de que la propia afirmación en la banda se exprese mediante la negación y el rechazo de la autoridad, los adultos y la normalidad exterior, hacen muy difícil la penetración de la misma y la aceptación por parte de sus componentes del educador, que será percibido como un representante de la autoridad. Es pues difícil y lento el establecimiento de la relación educativa.

Pero hay más dificultades todavía: es imposible establecer procesos educativos sin referencias a la normalidad, sin la existencia de plataformas normalizadas, hacia las cuales y desde las cuales existen rechazos mutuos. El proceso es conflictivo y requiere en el educador grandes dosis de destreza y «manejo», tanto hacia el grupo como hacia la comunidad normal y sus previsibles reacciones. Evidentemente, parte

de estas dificultades no existen cuando la actuación educativa es orientada a jóvenes aislados; en tal caso, el esfuerzo adicional se centra en la captación de esos jóvenes dispersos y problemáticos, esfuerzo que habitualmente no se da, dado que la clientela normalizada habitualmente está garantizada para la educación en el Tiempo Libre.

Sin embargo, dada la funcionalidad de la banda para sus integrantes, hay que constatar las limitaciones e insuficiencias de la acción educativa en el Tiempo Libre como instrumento de integración de los marginados. Los problemas personales, familiares, escolares, laborales, no se pueden resolver sin completar la acción en el Tiempo Libre con otro tipo de actuaciones. La experiencia de los educadores trabajando en la prevención de la inadaptación y delincuencia, testimonia esta limitación, que se puede traducirse en sensaciones de impotencia ante casos de drogadicción, paro, ambiente familiar altamente conflictivo, etc.

En conclusión, la educación en el Tiempo Libre de los marginados y la prevención de la marginación mediante la educación en el Tiempo Libre, es una exigencia ética cristiana que implica opciones previas coherentes, frecuentemente olvidadas en la práctica; es difícil y de limitada eficacia si no se complementan otras actuaciones y políticas y, finalmente, puede verse frustrada en aras de las estrategias de control y legitimación del poder.

II. Deficiencia mental y Tiempo Libre

Pablo González

Encuadrar el problema

- Cómo se puede enfocar esta situación en el campo de Tiempo Libre.
- Incidencia del Tiempo Libre en el aspecto de integración.

Índice

Quiero aclarar que mi experiencia dentro de la marginación como sabéis, se centra en el campo de la deficiencia mental y más concretamente en el aspecto de Tiempo Libre con deficientes mentales. Sin perjuicios de lo que pueda ser el debate intentaré exponer las grandes líneas.

1. Deficiencia mental

Históricamente, el colectivo de deficientes mentales ha estado marginado, desde justificaciones muy diversas, a las cuales ha correspondido «una ideología» del tratamiento. Sin embargo, podríamos resumir en tres las características que definen la marginación del colectivo de deficientes mentales:

a) Es un grupo que padece una MARGINACION EXTERNA: no es el grupo el que conscientemente rechaza un modelo social establecido, sino que al contrario, es la sociedad la que establece los límites de rechazo.

b) Este rechazo apriorístico, provoca una AVALORACION SOCIAL, es decir, el colectivo de Deficientes no tiene ningún peso social.

c) Esta avaloración social, se da de una manera INTEGRAL, esto es, abarca todos los órdenes de la vida del deficiente mental: laboral, familiar, Tiempo Libre...

Lógicamente, todo ello tiene, como antes apuntábamos, una serie de mediciones, justificaciones científicas que dan como resultado un concepto: Deficiencia mental = es aquella persona con un coeficiente intelectual inferior al promedio y una dificultad de adaptación social.

Habríamos de intentar analizar estos dos aspectos y nos daríamos rápidamente cuenta de cuán dificultoso y poco fiable resulta la *medición* de ambos aspectos.

En tanto en cuanto hacen referencia a una población social, y que en relación a ésta supone no haber rebasado cierto límite que inicialmente es arbitrario, pero, junto a ello, está la dificultad de definir la inteligencia. Que, y esto es importante, NO ES ESTATICA, SINO DINAMICA, si la entendemos como la capacidad de adaptación la medio.

Sin embargo, a pesar de todo lo dicho hasta ahora y a pesar también de que esté en la mente de todos, sí conviene aclarar que por encima de todo, el deficiente mental es *una persona*, y que ser persona supone siempre una capacidad de crecimiento, así pues, el *deficiente mental es una persona, en construcción.*

Con ello hemos llegado a la pregunta clave: ¿cómo podemos enfocar nuestro trabajo para que sea *útil* a todas las personas y también al deficiente mental? Será necesario definir la *UTILIDAD,* nosotros la entendemos como UTIL para su crecimiento como persona, en todos sus aspectos y especialmente en su *relación social.*

El Comunicante ha recogido diversos momentos, en su trabajo con deficientes, que corresponden a otras tantas situaciones y que pensamos que han sido necesarias y que nos han ido acercando al objetivo final, esto es, la INTEGRACION.

1. Reconocimiento de la existencia.
2. La pertenencia: estamos en lo mismo-nos identificamos.
3. La participación: hacemos.
4. OPINION: toma de postura.
5. Regulación.

Los cinco grandes pasos lo son de un proceso de *grupo,* que es la materia básica de nuestro trabajo en tanto en cuanto que se centra en la *relación;* y que es en realidad la materia básica de la construcción de todo individuo, es decir, junto a otros hombres.

Por tanto, debemos de poder hacer grupos en los que tengan cabida todas las *personas* y se trabaje desde las necesidades de *cada uno,* que a cada cual se le exija según sus posibilidades y se le dé según sus necesidades.

III. El Tiempo Libre como ámbito de prevención y tratamiento

Luis Choya Almaraz

A) SUJETOS EN PROCESO - PELIGRO Y DIFICULTADES

Frente a un conjunto de denominaciones que tienden a separar a los sujetos con problemas de inadaptación social del conjunto del todo poblacional y de la raíz de su condición problemática: Proponemos un marco conceptual con una doble intencionalidad: No etiquetar e integrarlos en el conjunto de toda la población y partir del proceso de socialización, como determinante de su condición. Para ello proponemos la siguiente premisa:

Un niño, un adolescente, es un ser social en evolución.

1) Considerarlo como *ser social* significa:
   a) *Recibe:*
   — El marco de valores que orientan su vida.
   — Los aprendizajes para actuar y articularse con los otros miembros de la sociedad.
   — El sostenimiento afectivo para poder estructurar su personalidad.
   — El sostenimiento material (alimento, etc.), para evolucionar como un ser biológico.
   b) *Da:*
   — Elementos mantenedores del contexto social y modificadores.

La dialéctica DAR-RECIBIR cantidad/calidad, provocará un proceso positivo o negativo de integración social y socialización. «Según lo que se reciba se da, y viceversa».

De todo ello *deducimos:*

— Cuando no está garantizado el proceso de RECIBIR se corre el *Peligro* de no poder evolucionar (biológica-Psicológica-Social), según la carencia a que esté expuesto. Hablaremos entonces de *Infancia en peligro.*

Índice

— Si la *forma de dar* no le permite una articulación ni mantenedora ni modificadora del contexto social, sino lo que le produce es un RECHAZO del grupo social, entonces el niño estará en *dificultades* de relación social, pues al no poder establecer los procesos de interrelación será marginado y hablaremos de: *Infancia en dificultades.*

— Cuando está bien establecida la dialéctica de DAR-RECIBIR, la consecuencia es que al niño se le garantiza que forme parte del proceso social del grupo y hablaremos de: *Infancia en PROCESO.*

2) Considerarlo como ser en *Evolución* significa:

a) Reconocer estadios ordenados y progresivos en la persona, de forma que no es posible acceder a uno superior sin haber superado el inferior.

b) Según la riqueza del estadio inferior, mejor se aprovechará la etapa superior.

c) Cada estadio tiene una función específica en la constitución de la personalidad (aprendizajes específicos).

La clasificación de estadios ha sido ha sido profusamente tratada desde diferentes lecturas y poniendo el acento en diferentes aspectos (Erickson, Wallon, Piaget, etc.).

3) Considerarlo como *ser social en evolución,* significa:

a) Cada etapa tiene: Unos mecanismos reguladores de la personalidad. Estos mecanismos son estimulados desde el exterior. La riqueza de la estimulación influye en dichos mecanismos = enriquece la etapa y la personalidad del niño.

b) La personalidad del niño estimula a sus estimuladores. Se crea una red de intercambios. La riqueza de unos y de otros afecta a la composición de la misma red.

Infancia «en proceso»: Se refiere a los niños denominados «normales». Es decir, aquellos en los que a lo largo de su evolución se ha mantenido una buena dialéctica entre el «dar-recibir» con respecto a su medio social (familia, escuela, amigos, calle, comunidad...)

Infancia en peligro: Serían los niños clásicamente tipificados en «protección». Es decir, aquellos que en un determinado período de su evolución, no tienen garantizado el «proceso de recibir» de su medio

social lo necesario para poder evolucionar biosicosocialmente de una forma positiva.

Infancia en dificultades: Estaría referido a los menores tradicionalmente denominados «delincuentes». Desde nuestra perspectiva serían aquellos niños y jóvenes cuya «forma de dar», es decir, su conducta, sus manifestaciones... no les posibilita una articulación positiva con el medio social en que se desenvuelven.

El proceso evolutivo del niño puede paralizarse o deteriorarse en cualquiera de sus etapas dependiendo de que se mantenga o no la dialéctica correspondiente entre lo que él tiene que recibir de su medio (en lo biológico, social, afectivo y ético), y entre lo que tiene que poder dar a dicho medio social.

El reconocer al niño como un ser social y en proceso implica que la Acción Social dirigida a la infancia no puede ser indiscriminada, sino que hay que tener en cuenta las necesidades propias de cada etapa evolutiva; además dicha acción social ha de ser pluridimensional, es decir, abarcar los distintos aspectos del niño y multidireccional, o sea, dirigida a todo lo que constituye el entorno social del niño (familia, escuela, calle, comunidad, instituciones...)

B) OBJETIVOS Y LINEA DE EDUCACION PARA LA INFANCIA-JUVENTUD EN PROCESO-PELIGRO-DIFICULTADES

1.º *Reforzar el proceso evolutivo de los niños y jóvenes* (individual y colectivamente) para que su formación mejore la calidad psíquica y social de los futuros adultos.

Esto se fundamenta:

a) En la propia capacidad evolutiva que tienen los niños, tanto a nivel psicológico como a nivel social.

b) En la posibilidad de mejorar la calidad de las personas si se les ofrecen medios (servicios) y ocasiones para asimilar estas mejoras.

2.º *Modificar las condiciones psicosociales que pueden bloquear, retardar o deteriorar la evolución del menor.*

Esto se apoya:

a) En la constatación de que ningún niño puede evolucionar ni social ni psicológicamente al margen del proceso de socialización.

b) En el papel fundamental que la comunidad, el barrio, el colegio, la familia, etc., tienen en este proceso socializador y la constatación de actuaciones cualitativamente distintas en el proceso, según posibiliten un desarrollo óptimo, o por el contrario pongan al niño en peligro de no poder estructurar su personalidad. Estas condiciones cualitativamene distintas, van ligadas a fenómenos infraestructurales: económicos, paro, hábitat, etc.; a fenómenos supraestructurales: cultura, ideología, etc.; y sobre todo, a fenómenos estructurales o tipo de relaciones que se establezcan entre adultos y menores.

c) En las posibilidades que posee toda comunidad, institución, grupo, etc., de evolucionar para mejorar, tanto en los aspectos estructurales como en los infra y supraestructurales antes citados.

3.º *Resolver o paliar en lo posible los efectos negativos que han actuado en el niño, que vive en un medio social inadecuado o incapaz de socializarle óptimamente.*

Esto se justifica:

a) Cuando el grupo humano próximo o alejado ha perdido la capacidad de socializar, de regular las conductas de sus miembros, esto repercute en los niños creándoles dificultades para estructurar su personalidad, al mismo tiempo que las conductas de los menores crean dificultades en el grupo social.

b) Para detener la desestructuración del niño como ser social, se le debe dar una respuesta específica. Dicha respuesta será sustitutiva del grupo social, en tanto que los Trabajadores Sociales asuman la función referencial que el grupo no es capaz de hacer, y que será temporal, durará mientras el niño no tenga capacidad de referenciarse con el grupo social.

c) También se justifica en la plasticidad que el niño presenta para la reeducación o la socialización.

Criterios para la actuación respecto a la infancia-juventud «en proceso, en peligro y en dificultades»

Teniendo en cuenta, por un lado, las carencias observadas en las actuaciones que se están llevando a cabo con los menores objeto del presente estudio y, por otro, las orientaciones de los expertos en la

materia y de los organismos internacionales que abordan el tema; pueden establecerse una serie de criterios de actuación para con dichos menores.

C) NIVELES DE ACTUACION RESPECTO A LA INFANCIA-JUVENTUD EN PROCESO, EN PELIGRO Y EN DIFICULTADES

Primario: Actuación en la comunidad.

• La comunidad puede ser un recurso más para el trabajo social. Requisitos:

— La comunidad no traslade al exterior sus problemas (deposite su responsabilidad en agentes exteriores: el Estado, la Administración, etc.)
— No se pierda en acciones individuales.
— No sea segregativa.

• La acción social a este nivel está orientada:

— A la información.
— A la asociación entre sus miembros.
— A la toma de conciencia de su protagonismo social.
— A la solidaridad con otras comunidades que tienen problemas similares.

• En el tema que nos compete la actuación a nivel primario abarcaría:

a) *La dirigida hacia los adultos:*

— Conocimiento de la realidad infantil-juvenil e implicación en los problemas que tiene la infancia-juventud.
— Solidaridad y colaboración en la búsqueda de respuestas.
— Participación en sensibilización de otras comunidades.

Todo ésto se articula mediante:

— Campañas informativas.
— Potenciando las iniciativas de la comunidad (clubs, zonas verdes, etc.).

— Mediante la animación comunitaria (Técnicos de animación socio-cultural).
— Campañas localizadoras ante problemas muy concretos.

b) Dirigidas hacia los chavales:

— Promoviendo actividades de socialización y desarrollo de todos los niños-adolescentes.
— Pensando en los niños en peligro se dirige hacia los grupos sociales (barrio-calle-familia), con objeto de ayudarles a descubrir sus necesidades y buscar respuestas a sus problemas.
— Introducirse en los grupos (jóvenes en dificultades) operando en sus dinámicas para mejorar su articulación social.
— Iniciar contactos personalizados con aquellos individuos que más problemática presenten debido a sus dificultades de articulación social.

Todo ésto se articula mediante:

— Figuras de los educadores de calle.

Secundario: Nivel de actuación en las Instituciones.

- La institución se genera socialmente como una forma normalizada para dar respuesta a un determinado problema.
- Las instituciones son un recurso y hacia ellas se pueden orientar ciertos problemas que presenten los niños-adolescentes o jóvenes.
- En una comunidad: → Crear nuevas instituciones cuando no las hay.
  → Transformarlas cuando sean inadecuadas, para adaptarse a las necesidades del grupo social para el que están actuando.

El mayor peligro de las instituciones es la INSTITUCIONALIZACION o pérdida de la capacidad autónoma del niño, debido a un proceso de aprendizaje en la dependencia de la Institución.

Para evitar ésto:

— Dinamizar las relaciones entre sus miembros.

Índice

— Implicar a los adultos en las actividades de la institución.
— El protagonismo de sus miembros es el motor y la base de la institución.
— Aprovechar al personal de distintas instituciones para resolver problemas que son comunes.

La gama de instituciones pueden ser:

a) *Instituciones dirigidas a la promoción educativa de ocio y Tiempo Libre:* Clubs, asociaciones deportivas, culturales, etc. Escuelas.

b) *Instituciones dirigidas a sustituir de forma temporal o permanente a la familia:* Centros de acogida y observación, familias sustitutas, hogares funcionales, pisos abiertos.

c) *Instituciones dirigidas al apoyo directo del menor evitando su separación del medio familiar - soluciones intermedias.* Talleres ocupaciones, centros abiertos, escuelas puente.

d) *Servicios especializados:* Toxicomanía, cooperativas agrícolas, laborales, etc.

e) *Otras:* Escuelas de Padres.

Terciario: Actuación respecto a los usuarios.

• La actuación a este nivel comenzaría por dar a conocer a los miembros de la comunidad los servicios sociales existentes y motivarles a su utilización y participación.

• El trabajo respecto a los usuarios es múltiple:

— Información, orientación y diagnóstico.
— Tratamiento directo.
— Derivación hacia otros servicios más adecuados para tratar la problemática de los casos.
— Seguimiento de la evolución posterior al tratamiento.
— Fomentar grupos de ayuda mutua entre personas con problemas similares.
— Promover asociaciones de afectados.

En nuestra problemática concreta:

a) Averiguar lo que al niño le pone en situación de peligro: investigar la familia, la escuela, y acordar con las partes interesadas un proceso de tratamiento.

b) Averiguar las pautas de conducta que crean dificultades al niño = establecer los programas compensatorios necesarios.

¿Cómo se articula esta atención a nivel terciario?

- A través de los Servicios Sociales de Base:
  - — Son el soporte organizativo básico de la política de acción social.
  - — Son centros de carácter general: tercera edad, disminuidos, infancia-juventud, marginados, promoción familia, etc.
  - — Es la entidad que a nivel de municipio o barrio, promueve el bienestar social de los ciudadanos.
  - — Es el punto de referencia a donde acudir para cualquier asunto relacionado con los sectores señalados, para orientarse, búsqueda, servicios, etc.
  - — Coordinado con Diputaciones (servicios más especializados) y Comunidades Autónomas.
  - — Atendido equipo multidisciplinar.

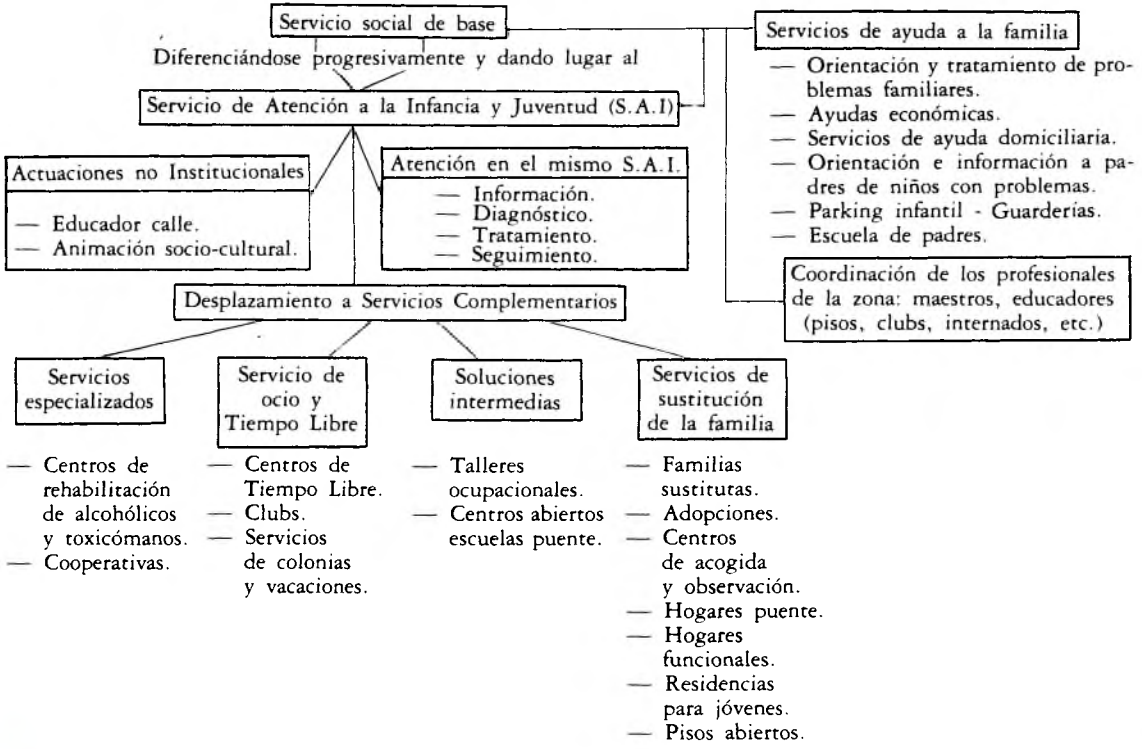
- Cuando las necesidades de la zona lo demanden, este centro polivalente se puede diferenciar para:
  - — Lograr una mayor atención a la problemática presentada = S.A.I. (Servicio atención a la infancia).

Este S.A.I. de cada zona es el encargado de coordinar la actuación a los tres niveles indicados:

- — Primario.
- — Secundario.
- — Terciario.

Un modelo de articulación de lo expuesto está planteado en el cuadro adjunto.

ARTICULACION OPERATIVA DE LOS SERVICIOS SOCIALES PARA LA INFANCIA-JUVENTUD



D) EL TIEMPO LIBRE COMO AMBITO DE PREVENCION Y TRATAMIENTO

Desde el encuadre presentado en los puntos anteriores, el Tiempo Libre, la educación en el Tiempo Libre, se conforma claramente como un ámbito de prevención y tratamiento de la indaptación social de menores.

El Tiempo Libre, ámbito educativo, constituye un claro instrumento para conseguir los objetivos y línea de actuación para la infancia-juventud señalados en el punto segundo de esta comunicación:

— Refuerzo del proceso evolutivo de los niños y jóvenes.
— Modificación de las condiciones psicosociales que pueden bloquear, retardar o deteriorar la evolución del menor.
— Resolver o paliar, en lo posible, los efectos negativos que ya han actuado en el niño-joven, que le han deteriorado un proceso de socialización óptima.

Esta instrumentalización de la educación en el Tiempo Libre, se presenta como evidente en los sujetos denominados en Proceso (primer objetivo) desde la concepción de educación en el Tiempo Libre que tiene la Federación. Y esta instrumentalización aparece como «necesaria» para los sujetos en Peligro y Dificultades; en estos sujetos lo que varía es la consideración sobre el Tiempo Libre, dado que en muchos casos su actividad diaria es la «ociosidad obligada».

El Tiempo Libre como ámbito educativo puede ser articulado a los tres niveles de actuación señalados y, sobre todo, a los dos primeros:

— *En el nivel primario,* respecto a la información que sobre la infancia-juventud y el Tiempo Libre puede articularse dirigida hacia las comunidades concretas, a través de campañas de información y toma de conciencia (tanto dirigidas a los adultos como a los chavales).

  Las figuras del animador socio-cultural para los sujetos en proceso y del educador de calle para los sujetos en peligro y dificultades, son claves en la actuación a este nivel, y entran de lleno en el ámbito de Tiempo Libre.
— *En el nivel secundario,* su incidencia aparece aún más clara. Los Clubs de Tiempo Libre y las asociaciones culturales y recreati-

vas de todo tipo, afectan de lleno en la consecución del *primer objetivo* señalado y a los sujetos denominados en proceso. Además constituyen un recurso a ofrecer, en su momento, a los sujetos en peligro y dificultades. Esta oferta implica una «buena disposición» por parte de estas entidades. Cabría preguntarse si en nuestros Clubs y grupos de Tiempo Libre se da tal buena disposición y cuál ha sido nuestra experiencia al respecto.

Otro tipo de instituciones (en el sentido propuesto en párrafos anteriores) como talleres ocupacionales, escuelas puente, etc., constituyen vías intermedias entre la educación en el Tiempo Libre en el sentido «clásico» y una educación formalizada escolar o profesional. Estas vías intermedias están orientadas a los sujetos en peligro y dificultades.

IV. Centro de observación y clasificación «Santo Cristo»

José María Viloria Raimundo

1. El centro en el que me encuentro trabajando es un colegio de chicos dependiente del Tribunal Tutelar de Menores y a la vez de la Junta de Protección de Menores.

El marco de éste es claramente institucional, al que la mayoría de los chavales llegan obligados por una orden de ingreso de los dos organismos de los que depende el centro.

La realidad con la que contamos son una serie de chavales inadaptados y marginados socialmente, la mayoría con problemas delictivos y muy maleados por las calles.

El chaval no ingresa en el centro la primera vez que ha incurrido en un hecho delictivo o conductual grave, ya que los padres en los

Índice

primeros momentos asumen hasta cierto punto esas actuaciones de su hijo.

Cuando esto ha ocurrido varias veces, el Tribunal le hace saber que de seguir produciéndose estos actos puede llegar a internarle. Estos avisos se hacen varias veces, hasta que el Tribunal, por su cuenta o previa consulta a los padres, según el caso, deciden internarle.

Analizando por encima este proceso, nos ponemos dar cuenta que en el momento que el chaval ingresa, lleva ya un cierto período de inadaptación con una serie de hechos conocidos y otros que se desconocen totalmente, que han hecho que durante este período el muchacho esté gravemente maleado por la calle.

De aquí que se podría hacer una crítica a los organismos que no tienen ninguna función en el campo preventivo.

El chaval con el que trabajamos tiene una serie de características comunes en la mayoría de los casos. Suelen tener una grave carencia afectiva debido a que las familias, en la mayoría de los casos, de bajo nivel, tanto cultural como económico, no prestan la debida atención a sus hijos, lo que hace que éstos poco a poco vayan desligándose de ella y buscando en la calle aquello que su familia no les ha aportado.

El hecho delictivo en sí, para muchos de nosotros inexplicable, lo podemos valorar desde el punto de vista de las experiencias y la vivencia de estos chavales. Nosotros somos capaces de programar nuestro futuro, unas vacaciones, una salida al monte el fin de semana, porque nuestro pasado tiene una serie de experiencias positivas que nos hacen ver el mundo de una manera agradable y con opciones que podremos realizar a largo plazo.

Si tenemos en cuenta que el pasado de estos chavales es nefasto y con muy pocas experiencias aprovechables, podemos entender que ellos no pueden programar su futuro y viven exclusivamente en el presente. Si a esto unimos que la adolescencia es una edad en la que el chaval es un acumulador de experiencias y de aventuras excitantes, nos encontramos ante un presente muy movido y en que cuenta solamente lo que se está haciendo en aquel instante y no preocupa en absoluto aquello que pueda venir después.

Si tenemos en cuenta también el nivel económico de estos chavales y sus necesidades, podremos entender sus actuaciones. Ya no es el hecho de que roben para comer, que es una necesidad primaria, que en

la mayoría de los casos la tienen solucionada. Son otro tipo de necesidades no tan graves, pero que desde su punto de vista sí lo son. Si su vecino que disfruta de una mejor situación económica tiene un magnetofón que sus padres le han comprado, él también desea el magnetofón y sus padres no pueden comprárselo, por lo tanto, la única manera factible de conseguirlo es robándolo. No es malo que él desee el magnetofón, tendríamos que echar la culpa a la sociedad que permite que unos lo tengan y otros no puedan tenerlo.

Refiriéndonos al tipo de barrio de procedencia en un nivel muy alto, nos encontramos con barrios de un nivel económico muy bajo, deficitarios en la mayoría de los aspectos. Ultimamente ha habido una afluencia bastante considerable de muchachos de barrios ricos, cuyo principal problema era el consumo de drogas. Este hecho había mostrado a estos chavales el camino del atraco para conseguir dinero para sus necesidades, cuando los padres llegaban al punto de no querer satisfacer sus necesidades económicas.

Es muy cuestionable la presencia de estos muchachos en el centro, ya que de principio éstos no están tratados como enfermos, que es lo que realmente son, esto sin contar con lo negativo que es una convivencia entre estos muchachos con otros que desconocen su «mundo».

2. El centro se denomina Casa de Observación Clasificación, las funciones que teóricamente tendría que hacer este centro serían las de observar y diagnosticar a los muchachos internados para posteriormente integrarles en centros, pisos, granjas..., según el tratamiento educativo que necesiten.

La realidad con que contamos es muy distinta, ya que al no disponer de salidas adecuadas, los chavales permanecen en el centro bastante más tiempo del necesario para una observación.

En cuanto al método de trabajo que se lleva en el centro está controlado en gran parte por la institución religiosa que lo dirige (Terciarios Capuchinos), con una metodología muy concreta e inamovible que no responde a las necesidades actuales de hoy en día.

Esta metodología educativa ha podido ser muy válida hasta hace unos años, pero se ha estancado sin avanzar en el tiempo, lo que lleva a una contradicción muy fuerte entre los valores que ésta aporta y la realidad que suelen vivir en la calle estos muchachos.

Dentro del centro se investiga profundamente sobre el muchacho, pero nunca a nivel educativo.

En cuanto a la prevención como centro tenemos muy poco que hacer, ya que los chavales que tenemos están ahí precisamente por la falta de ésta. Las instituciones, bien por falta de medios, bien porque no se lo han tomado demasiado en serio, tampoco ofrecen ninguna vía de solución a nivel preventivo.

El tratamiento es muy distinto de un chaval a otro, ya que a pesar de las características comunes antes apuntadas, son personas y como tal distintas y con una problemática específica en cada caso.

Este tratamiento choca muchas veces con la barrera que supone el control de la institución religiosa.

Este tratamiento podría ser más válido si después de él hubiera un seguimiento del muchacho, lo que de hecho no existe, por no haber personal dedicado exclusivamente a esto.

Ante esta realidad descrita aquí nos podemos plantear dentro del centro un departamento de Tiempo Libre. Este lleva funcionando ya dos años. Trata de llevar en los ratos libres unas actividades similares a las que tendría un centro de Tiempo Libre, llevando también un planteamiento pedagógico desde el punto de vista de la Educación en el Tiempo Libre.

Es un momento en que los chavales pueden optar, tomar sus propias decisiones y constatar sus preferencias y opiniones, lo que en otros momentos, debido al planteamiento pedagógico del centro, no pueden hacer.

Se realizan las siguientes actividades: Talleres de cerámica, mimbre, marquetería, mecanografía, manualidades varias, jardinería, fotografía y música. Periódico mural, ensayo de canciones, disco-fórum, cine-fórum, juegos de exterior e interior, salidas al monte y acampadas.

En cualquier centro de Tiempo Libre estarían encantados de contar con el material que tenemos para la realización de estas actividades, pero nosotros estaríamos encantados de realizar esta experiencia de Tiempo Libre en un internado con chavales motivados. Algunas veces nos planteamos la «incongruencia pedagógica» de plantear unas actividades de Tiempo Libre en un tiempo que realmente para ellos no es libre, ya que tienen que estar allí a la fuerza, pero a pesar de todo

seguimos manteniéndolo, pues es quizá en estos momentos donde los chavales no están excesivamente tensos y sin una motivación total, pero hacen algo que dentro de las limitaciones, pueden elegir y plasmar en estas actividades algo de lo que no pueden hacer en otros momentos.

Si bien esta experiencia no es más que un parche, pensamos que es válida para que nos demos cuenta que este tipo de chavales ofrecen al Tiempo Libre un campo de trabajo a relizar.

Esto claramente es una experiencia en un marco que no es el ideal para el Tiempo Libre, pero éste tiene una gran importancia exteriormente en los diferentes barrios en los que abundan este tipo de niños.

El Tiempo Libre en zonas marginales y de inadaptación social puede ser una salida muy viable para todo este tipo de muchachos con problemáticas tales que les alejan de la formación a nivel escolar y familiar y que desde muchos aspectos la Educación en el Tiempo Libre puede suplir.

Hacer un planteaminto teórico de todo esto sería muy difícil para adaptarlo a cada caso, pero creo que es muy positivo y posible un planteamiento en zonas marginales en las que además de todo lo que aporta la Educación en el Tiempo Libre, nos da unos grandes pasos en una labor preventiva de estos muchachos.

V. Un Club de Tiempo Libre en el poblado gitano de Son Riera: seis meses de experiencias

Peré Cortada y otros
Centre d'Estudis de l'Espiai (Mallorca)

En el mes de septiembre pasado, la Concejal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Palma aprobó el proyecto de Club de Tiempo

Libre del Poblado-Albergue Gitano de Son Riera que, presentado por el «Centre d'Estudies de l'Esplai» contemplaba el encargo de la puesta en marcha de una serie de actividades diarias durante dos horas, realizadas por tres monitores (dos chicos y una chica).

Esta comunicación quiere ser el reflejo de nuestra experiencia de trabajo en el mundo de la marginación; dar a conocer en pequeños rasgos de la vida y el pensamiento gitano. Teniendo en cuenta la dificultad de generalizar, ya que los ambientes tan diferentes donde viven otros grupos de esta minoría étnica, provocan otros tipos de reacciones.

En primer lugar, queremos aclarar lo que nosotros entendemos por *esplai o Tiempo Libre.*

Creemos que todos nos pondríamos de acuerdo que el Tiempo Libre no es solamente un tiempo de descanso, es también un tiempo educativo, tiempo donde se pueden hacer actividades liberadoras y que los niños se «realicen». Siempre dentro de un ambiente de libre elección por parte de los niños.

Ahora bien, si el tiempo libre nace dentro de una sociedad industrial y desarrollada como un nuevo espacio educativo, podemos encontrar varios tipos para llevar a la práctica la concepción teórica citada según a qué gente y más directamente a la clase sociocultural a quien va dirigida:

a) Los niños de clase media y alta, gente bien escolarizada en los objetivos educativos, se fundamentaría en una lucha contra el aburrimiento. Es el Tiempo Libre más corriente y conocido para todos.

b) El segundo caso, se da sobre todo en las barriadas de los suburbios donde los niños y jóvenes que nos encontramos están marcados por el fracaso escolar y por su futuro incierto. Sus necesidades de subsistencia les obligan a cometer pequeños actos delictivos. Aquí el Tiempo Libre nace como alternativa que la sociedad da al joven para realizar alguna actividad productiva. El modelo cooperativista está en el sustrato teórico.

c) Finalmente, al caso anterior de las necesidades de subsistencia, añade como un problema más de minoría étnica no integrada en nuestra sociedad: los gitanos.

Una gente que encontramos agrupada en ciertas barriadas, o bien en un getto como Son Riera, con una estructura familiar de tipo clan.

La gran mayoría analfabetos. Sin muchas costumbres higiénicas. Y de unas reacciones emotivas primarias, juntamente con unas normas estáticas.

Desde esta tercera perspectiva enfocamos nuestra actividad y la función a desarrollar en el tiempo libre.

La primera tarea fue nuestra integración y la consiguiente aceptación por parte de los habitantes del poblado; una nueva gente venía a romper la quietud de las tardes.

La actitud de sorpresa y expectación era grande por el hecho de que una gente estuviera diariamente con ellos, a hacer una serie de trabajos y juegos divertidos sin más.

La gente aglutinada en un primer momento, fue más numerosa, se estableció entonces un continuo probarnos a los monitores con el juego inconsciente de decir «nosotros estamos en casa y vosotros aquí sois unos extraños». Es el acostumbrarse a nueva gente, a un nuevo local, la dificultad mayor a superar. En otras palabras, la institucionalización del Club del Tiempo Libre.

La dificultad para introducir nuevas pautas, se manifiesta sobre todo en el campo educativo.

La escuela y el Club de Tiempo Libre son los encargados de iniciarlos en unas costumbres y reglas determinadas a las que todos nos hemos de someter (además de la alfabetización, tarea principal de la escuela).

La coordinación entre ambos es algo vital. De hecho, el club reliza principalmente tareas que difícilmente tienen cabida en la escuela, como deportes, juegos y talleres (sea por falta de tiempo o de presupueso).

Al comenzar a desarrollar las actividades, con la particularidad de que son ellos quienes las eligen y las hacen si quieren, creemos que les ofrecemos por primera vez en su vida la oportunidad social de decidir por sí mismos.

Ya que la rígida estructura jerárquica familiar y machista hace que los chavales actúen bajo la motivación del palo, esta pequeña libertad de elección ha resultado ser de gran valor. Y más aún respecto a las niñas.

Esta «revolución» provocó una oportunidad para adquirir un nuevo rol en el grupo, reflejada por el continuo discutir. Actitud reforzada

por su carácter agresivo, debido entre otros motivos, a la condición de ghetto en que viven. Teníamos que canalizar la violencia aunque fuese agotándolos físicamente.

Ahora bien, rechazaron ellos mismos los juegos más violentos, que nosotros hemos interpretado como prueba de cobardía al encontrarse en solitario.

Una vez superada esta etapa, y a pesar del abandono de algunos, se consigue un clima de distensión. Pero queremos reflejar aquí nuestra decepción al ver la poca solidaridad que existe entre ellos, contrariamente a los que se suele decir. Es otro tema en el que tenemos que iniciarles.

Encaminados hacia una actitud positiva, no ha faltado por parte de algunos, aisladamente, acciones destructivas contra el local (no así contra los monitores).

Las primeras actitudes que intentamos educar fueron las de respeto y conservación del material, así como el sentido comunitario que ésto tiene. Si bien nosotros hemos aprendido a racionarles el material, para no malgastarlo, existe un respeto que se traduce en no robarlo o buscarlo si desaparece.

Otra actitud necesaria era la de dar importancia a su esfuerzo, ya que si nunca han boicoteado ninguna propuesta en unos primeros momentos, las realizaban y «ya está», una vez hecha la actividad no tenía ningún valor para ellos.

La organización representa para el cerebro del gitano la dificultad más grande. Como ya hemos dicho anteriormente, la adquisición de hábitos nuevos no entra dentro de su pensamiento racional.

De esta manera la introducción de juegos nuevos ocasiona muchas problemas de confusión. Por lo cual se comenzó con los juegos que ya sabían, sobre todo los deportivos e intentando aplicar progresivamente las reglas más complejas.

Finalmente, señalar la importancia que supuso para su formación las salidas de cualquier tipo: excursiones, visitas, teatro o competiciones deportivas contra otros niños. Aparte del interés que ellos demuestran, es el contacto con otra gente y más si son de su edad, en este caso, es muy positivo, ya que descubren un mundo nuevo, otras formas de vivir. Aunque se sientan inseguros o inferiores, no dejan de mostrar su carácter extrovertido.

En definitiva, existe un pueblo, existe una cultura pero ambos en decadencia, el querer romper con el ghetto y salir de allí, el desconocimiento cada vez más grande de tradiciones y costumbres, la ignorancia del leguaje «caló», el interrogante del fanatismo religioso (secta evangelista) y hasta la autoridad jerárquica, hace al joven una gente desarraigada, pero nos hace pensar en un futuro mejor.

No obstante, la integración debe ir acompañada de una formación que les permita la satisfacción económica. Para ello tenemos programados la realización de talleres productivos.

Quemada una etapa por nuestra parte, se trata de estabilizar la asistencia e iniciar ya un seguimiento personal en vista de la elaboración conjunta con todos los que trabajamos allá en el proyecto educativo social que nos permita una integración gitana dentro de la sociedad paya como objetivo final.

Índice

La Federación de Escuelas de Educadores en el Tiempo Libre Cristianas

Antonio Ramos
Presidente de la FEETLC

«En estos momentos de cambio, Cáritas, que intenta ser una comunidad de creyentes apasionados por la tarea de engendrar la nueva sociedad, desea dirigirse humildemente a todos aquellos que están empeñados en la misma empresa, para aportarles lo que ve desde su fe cristiana».

(De la Declaración de la XXXI Asamblea Nacional de Cáritas Española)

COMO NACIO

La primera mitad de los años setenta, conoció un endurecimiento de las condiciones para realizar actividades de aire libre con jóvenes. Distintas disposiciones emanadas de la Presidencia del Gobierno, insistían en la necesidad de poseer el título de Jefe de Campamento para poder dirigir tales actividades. En realidad, se trataba únicamente de controlar los campamentos y colonias, ante el hecho de haber aparecido en los últimos veranos algunos grupos pertenecientes a partidos prohibidos y legalmente inexistentes.

Efectivamente la supresión de partidos y asociaciones juveniles a raíz de la guerra civil, hizo que durante varios años (hasta principio de los 50) no hubiese actividades de colonias y campamentos, salvo los estatales o municipales.

Al amparo del Concordato entre el Estado Español y la Santa Sede, la Iglesia lleva a cabo una labor de suplencia, con un protagonismo forzado, que perjudica a veces la identidad de sus instituciones.

Índice

Entre 1952 y 1956, se ponen en marcha distintos campamentos y colonias diocesanos, promovidos por la Acción Católica y las Cáritas, con intenciones —respectivamente— apóstolicas (al uso de la época) y asistenciales. Son también los años en que lentamente empieza a ponerse en marcha el escultismo: asociaciones antiguas y movimientos nuevos. Al comienzo de los setenta, el número de colonias y campamentos que se celebran cada verano es grande.

Al tener que elegir entre el movimiento oficial o las instituciones de la Iglesia como única alternativa, muchos Centros de Tiempo Libre ven alterada su identidad por una fuerte politización. Los jóvenes animadores convierten a veces estas instituciones o centros en plataformas políticas.

El cambio de situación política en 1975, viene a clarificar las cosas. Los grupos de la Iglesia comienzan una decidida tarea de recuperación de su identidad. El número creciente de centros de Tiempo Libre, demanda una formación de sus animadores. El estado de desarrollo del país (los años de vacas gordas) ha hecho evolucionar las colonias asistenciales hacia centros de convivencia, influidos por las nuevas corrientes pedagógicas (coeducación, autogestión,...) aunque sin un proyecto pedagógico claro.

En aquellas diócesis donde el —por llamarlo de algún modo— movimiento de colonias es más fuerte, el esfuerzo de las Cáritas ha evolucionado de promover colonias, a preparar animadores, en una clara decisión de desarrollo.

Así es como en 1975, nos encontramos con centros de formación de monitores, con una carga de experiencia en la organización de actividades de Tiempo Libre, aunque sin unos programas muy definidos de formación, pues se lo han tenido que ir inventando todo. Estos centros van conociéndose y relacionándose entre sí.

En los dos años que van hasta 1977, hay un trabajo muy importante de reuniones e intercambios, de intentos de constituir un servicio territorialmente más amplio, de presiones —un tanto tímidas— ante la Administración, para que tenga valor legal la formación que en estos centros (Escuelas) se está dando. Poco a poco, todas estas gestiones alcanzan sus resultados. A partir de 1977 van siendo reconocidas las Escuelas, legalizando su trabajo, que en algunos casos se remontan a muchos años atrás.

Y juntamente con esto, la preocupación por la calidad de la forma-

ción y por ofrecer una alternativa cristiana a la educación en el Tiempo Libre, lleva a las Escuelas a iniciar un proceso de reflexión conjunta. La reunión de Barcelona, 3 y 4 de diciembre de 1977, es el principio de la Federación.

SU REALIDAD ACTUAL

En este momento, la FEDERACION DE ESCUELAS DE EDUCADORES EN EL TIEMPO LIBRE CRISTIANAS está compuesta por trece escuelas miembros de pleno derecho, y cinco observadores (por faltarles aún algún requisito de los que se requieren para la admisión).

De estas dieciocho escuelas, al menos trece han surgido desde Cáritas, aunque en este momento algunas ya no dependen de élla. Hay otras Escuelas en funcionamiento dependientes o promovidas por instituciones de la Iglesia, que no mantienen relación habitual con la Federación. La discrepancia —incluso profunda— con alguno de los planteamientos de su «Proyecto Educativo» puede ser la causa, en ciertos casos.

La pertenencia a la Federación supone la aceptación del proyecto educativo y el compromiso de ir adecuando al mismo las tareas educativas. Así como el sostenimiento de la Federación mediante una aportación económica proporcional al volumen y movimiento de cada escuela. Existe también un programa mínimo que cada Escuela adapta a sus circunstancias, pero nunca rebajándolo. Este programa contiene, por supuesto, los temás obligatorios según las normas de la Administración para reconocer las Escuelas. Pero va mucho más allá en número de horas y planteamiento educativo.

Cada escuela conserva su personalidad, y de algún modo su especialización. Muy por encima del mínimo, los cursos de «monitores» van desde ochenta a doscientas cincuenta horas reales de trabajo (según las escuelas) y se realizan en uno o dos años. Lo mismo ocurre con el de directores, siendo común a todas las Escuelas de la Federación exigir el curso de monitores para matricularse en el de Directores, con excepciones que hay que justificar en cada caso.

La formación se desarrolla normalmente mediante cuatro tipos de cursos:

Índice

— Cursos de iniciación (de veinte a cien horas) para jovenes de diecisiete años al menos. Es una ojeada rápida sobre el problema del Tiempo Libre, y el acceso elemental a unas técnicas y actividades.

— Cursos de monitores (de ochenta a doscientas cincuenta horas): Un análisis del Tiempo Libre en nuestra sociedad, de los problemas de los jóvenes, de las instituciones educativas en el Tiempo Libre, del funcionamiento y organización de estas instituciones, así como el aprendizaje de los recursos que permiten traducir en actividades los planteamientos educativos.

— Cursos de directores (de cien a doscientas cincuenta horas): Conocimiento de la realidad juvenil y los recursos sociales que le atañen, metodología educativa, organización y planificación de los centros, inserción en el propio pueblo y país, dirección de un equipo, aspectos administrativos, legales y sanitarios.

Y en todos los casos: cómo se plantea la educación de la fe desde el ámbito propio del Tiempo Libre. Es ésta quizá la aportación más peculiar de las escuelas de la Federación.

— Cursos monográficos: De educación y metodología muy variada, van desde técnicas de animación o aire libre, hasta temas de psicología o relaciones humanas.

Las Escuelas organizan también seminarios, encuentros y convivencias.

TAREAS

La puesta en marcha de esta Federación, ha supuesto la elaboración de cuatro documentos básicos:

1) Los estatutos, donde además del aspecto legal, se declaran las intenciones y propósitos: entre otros, trabajar por la calidad de la educación en Tiempo Libre; ser interlocutores de la Administración; concienciar a la Sociedad y a la Iglesia sobre la importancia de la educación en Tiempo Libre; dentro de una sociedad plural, presentar una alternativa en la educación en el Tiempo Libre, y en las soluciones a la problemática juvenil; promover Escuelas en las zonas y regiones donde no existan; ser lugar de comunicación e intercambio.

2) El programa mínimo, del que ya hemos hablado.
3) El proyecto educativo, que se puede encontrar en este mismo volumen.
4) Orientaciones para la educación de la fe desde el ámbito del Tiempo Libre.

Estos documentos suponen una aportación importante como bases de trabajo, no sólo para las Escuelas de la Federación.

El camino de cada día se va realizando hasta ahora en diversos frentes:

— La presencia en medio de las entidades juveniles, a través de la A.E.J.E.S., en el proceso constituyente del Consejo de la Juventud de España. Así como la presencia de las Escuelas en los Consejos de las Comunidades Autonómas. Junto con Cáritas, formó la Comisión del Tiempo Libre de la A.E.J.E.S., que organizó un seminario sobre «Tiempo Libre: criterios educativos con visitas a un ordenamiento jurídico (El Escorial, febrero 83).

— El trabajo de formación de profesores como el curso organizado en Mallorca, y los encuentros por áreas, con ocasión de las Asambleas, dos veces al año: expresión corporal, naturaleza, psicología,...

— Las mismas Asambleas, con un tema de estudio sobre los problemas de fondo en los que se mueve la educación en el Tiempo Libre: Identidad del monitor, especificidad de la educación en el Tiempo Libre, educación de métodos y contenidos a la realidad que constantemente cambia...

—La publicación de una revista («MONITOR-EDUCADOR») sobre tema de educación en Tiempo Libre, gravosa para una entidad que se financia a partir de las aportaciones de los mismos que trabajan en ella.

— La promoción de Escuelas en zonas que no las tienen, mediante cursos, desarrollados hasta ahora en Madrid, La Rioja, Galicia, Andalucía y Castilla-León.

— Las relaciones con los entes públicos, la Administración y la jerarquía de la Iglesia, así como las gestiones y representación por cuenta de las Escuelas.

La última tarea importante llevada a cabo, la organización del Congreso de Profesores.

PERSPECTIVAS

Estamos asistiendo a un «boom» de la Educación en el Tiempo Libre en España, que se traduce en un gran número de actividades de aire libre, y en una proliferación de escuelas de educadores.

Las razones de esta proliferación hay que buscarlas en el descubrimiento de la educación en el Tiempo Libre, y el consiguiente interés por ella —hecho al que no es ajeno nuestro acercamiento a Europa y las nuevas corrientes pedagógicas— en la nueva situación político-social —libertad democrática y comunidades autónomas—, y en el intento de politizar la educación —consecuente con la filosofía de la vida de los distintos partidos.

Esto plantea un problema de calidad, pues mantener una escuela con cierta altura supone unos equipos, unos medios y una dinámica de actividades, una infraestructura que mantener, y, desde luego, un número de personas matriculadas cada año. Si cada grupo quiere tener su Escuela, por el prurito de tenerla, será, con toda seguridad, legítimo, pero no muy sensato.

La Federación ve con optimismo el futuro de la Educación en el Tiempo Libre, sin que se le oculten los problemas a los que constantemente tiene que enfrentarse.

Sus proyectos de trabajo más inmediatos, además de seguir en las tareas arriba descritas, van por estas líneas:

— Partiendo de la experiencia de algunas Escuelas, buscar caminos para atender más especialmente a los grupos marginados, y ahondar en el tema de la educación en el Tiempo Libre como prevención de la delincuencia juvenil.

— Ayudar a que se descubran las posibilidades de la educación en el Tiempo Libre en el trabajo pastoral con jóvenes, y a que se encuentre el lugar justo de las Escuelas en los planes de esa pastoral.

— Organizar de manera más continuada y consistente la formación de profesores.

— Revisar los contenidos de la formación impartida actualmente en las Escuelas, para que respondan a las necesidades que manifiestan o se aprecian en los grupos sociales.

— Preparar cursos de formación diferenciados, para monitores que apunten a los diversos grupos donde van a trabajar: colonias, campa-

mentos, clubs de Tiempo Libre, adolescentes, niños, jóvenes, deficientes...

Todo esto no puede realizarlo sin tener en cuenta a los otros muchos que trabajan en este terreno. Por esta razón, la Federación está atenta a las aportaciones de todos, al mismo tiempo que ofrece su experiencia y sus hallazgos, con el talante abierto de siempre.

Índice

Proyecto educativo

Federación de Escuelas de Educadores en el Tiempo Libre Cristianas

INTRODUCCION

Siendo formadores de educadores, no podemos limitarnos a transmitir unos contenidos puramente técnicos, sino que debemos proporcionar a los educadores todos aquellos elementos teóricos y prácticos que están en la base de la acción de todo educador. Por ello, la Federación necesita tener y transmitir su visión sobre:

— el concepto de Tiempo Libre y de educación en el T.L.;
— el tipo de persona y de sociedad que intenta crear su opción educativa;
— la concepción de fe que quiere transmitir y el tipo de Iglesia que quiere ayudar a construir;
— el estilo de educación en que se expresa su opción;
— la acción y el tipo de relación educativa que se establece en sus Escuelas;
— sus relaciones con las demás instancias sociales y eclesiales.

Este Proyecto Educativo es una instancia dinamizadora que, desde su propio interior, va haciendo que las opciones fundamentales se desarrollen paulatinamente. No es cerrado y exclusivista sino que está

Índice

abierto a su propio perfeccionamiento. No es algo acabado sino que trata de ser respuesta al aquí y al ahora, al ahora y al mañana, mediante una reflexión progresiva.

En este sentido, la Federación se someterá periódicamente a una revisión crítica de su actividad, de la adecuación entre su Proyecto Educativo, sus estructuras y sus resultados, así como de la coherencia de este mismo Proyecto. Está abierta a la crítica interna y externa y a las exigencias de cambio que imponga la evolución de nuestra sociedad.

1. NUESTRA OPCION POR LA EDUCACION EN EL TIEMPO LIBRE

1.1. El Tiempo Libre es el marco educativo para el cual las Escuelas de la Federación preparan educadores.

1.2. Consideramos el Tiempo Libre como aquel espacio de tiempo, más allá de las necesidades y obligaciones profesionales, familiares y sociales, en el que el hombre, dentro de sus posibilidades, actúa según su interés.

1.3. La posibilidad de ese espacio de tiempo se ha incrementado como fruto de la sociedad industrial y de la automatización de la era técnica que, juntamente con las reivindicaciones de la clase trabajadora, han dado lugar a una disminución de la fornada laboral. Sin embargo, a causa de la manipulación de la libertad humana, que en la sociedad tecnológica, ejercen las empresas capitalistas, este supuesto Tiempo Libre se ha convertido en un tiempo pasivo y de consumo. La manipulación del Tiempo Libre forma parte indispensable de la misma estructura de la sociedad técnica y capitalista: se trata fe fomentar el consumo para mantener el equilibrio económico basado en la producción como fuente de riqueza. Así se han creado toda una serie de necesidades artificiales que no responden a necesidades vitales del hombre ni a su propio desarrollo, sino cuyo único fín es la comercialización del Tiempo Libre en función de intereses de tipo económico y el encadenamiento del hombre a su trabajo para aumentar su capacidad adquisitiva, completando así el ciclo producción-consumo-producción.

1.4. Consideramos la actividad como un requisito fundamental

para la educación en el Tiempo Libre. Actividad no retribuida a la que el hombre dedica una atención especial durante su Tiempo Libre porque le satisface y que puede, a su vez, favorecer el desarrollo de su personalidad. Debemos ser críticos, no obstante, ante el sentido de muchas de las actividades realizadas en el Tiempo Libre y promocionadas por la misma sociedad de consumo: ocios clasistas, verdaderos comercios del Tiempo Libre, a los cuales sólo tienen acceso las clases privilegiadas; ocios alienadores que llegan a hacer olvidar los propios problemas y a evadirse de los compromisos que todo hombre debe asumir para la transformación de la sociedad en una comunidad más justa; ocios despersonalizadores que fomentan una visión competitiva de la sociedad y que niegan el valor de los ocios genuinos y tradicionales de las comunidades humanas y sus valores de relación y convivencia, provocando el individualismo, la agresividad y el empobrecimiento cultural.

1.5. En nuestra sociedad, el Tiempo Libre se ha convertido en un tiempo de consumo y un tiempo de evasión. Esta es la primera razón por la que creemos que el Tiempo Libre debe ser un tiempo de educación.

1.6. Consideramos también que en potenciación educativa del Tiempo Libre reside la posibilidad de crear una actitud liberadora: una manera de vivir el Tiempo Libre por la cual el hombre lo convierte en un tiempo liberador para él y para los demás.

Esta actitud liberadora no es exclusiva del Tiempo Libre, pero puede surgir más fácilmente en él porque el hombre no está sujeto a obligaciones y necesidades, no está atado al proceso productivo y puede liberarse más fácilmente a pesar de los condicionamientos, de las cadenas del consumo y de la alienación.

1.7. Desde esta óptica constatamos que, hoy en día, el Tiempo Libre tiene unas posibilidades que difícilmente se dan en otras situaciones de la vida. En este sentido destacamos que:

1.7.1. Puede convertirse en un tiempo liberador.

1.7.2. Potencia el crecimiento de las relaciones humanas y la capacidad de comunicación.

1.7.3. Engrandece la expresión y la creatividad del hombre, en cuanto le hace forjador de nuevas obras y configurador de nuevas situaciones.

Índice

1.7.4. Ofrece al hombre creyente un tiempo propicio para vivir y celebrar su fe.

1.7.5. Puede convertir el derecho a la participación social y política en un hecho real mediante la toma de conciencia de los propios problemas y la respuesta activa y comprometida .

1.7.6. Permite educar en el respeto a la vida a través del contacto y la relación con la naturaleza.

1.7.7. Puede educar en la valoración de las acciones gratuitas y actitudes que tienen valor por sí mismas.

1.7.8. Puede educar en la crítica del consumo y de las necesidades ficticias y crear un equilibrio necesidad-consumo.

1.7.9. Posibilita la configuración de la personalidad a través de la asimilación de valores.

1.8. A pesar de ello, lo más importante no es el Tiempo Libre en sí, sino que estas actitudes trasciendan a todas las demás situaciones de la vida, transformándola globalmente. No es el Tiempo Libre lo que debe ser libre, sino el hombre. Y esta es la finalidad esencial de la educación en el Tiempo Libre.

1.9. Nuestra opción es por una educación en el Tiempo Libre frente a educación fragmentada que podríamos llamar educación del Tiempo Libre. La educación *del* Tiempo Libre pretende que el hombre sepa utilizar su Tiempo Libre prescindiendo de los factores que lo condicionan.

La educación *en* el Tiempo Libre pretende una educación integral a través del Tiempo Libre. Intenta abarcar totalmente al ser humano dando acogida, orientación y sentido a toda su vida. Esto, que es una finalidad de la educación en general, tiene uno de los mejores marcos para su realización en el Tiempo Libre.

1.10. Creemos que esta propuesta educativa en el Tiempo Libre debe llevarse a cabo en el «Centro de Tiempo Libre», dada la necesidad de un marco educativo (espacio-tiempo) y dados los condicionamientos sociales que impiden una utilización liberadora del propio Tiempo Libre.

Somos conscientes de que el Centro es una respuesta limitada a esta posibilidad educativa. Creemos, por ello, que su planteamiento no debe reducirse al Centro mismo sino que debe procurar que otros ámbitos educativos, como la escuela y la familia que también procla-

man una educación integral, colaboren en la consecución de los objetivos propuestos. También creemos que nuestra acción debemos inscribirla en el marco general de una actitud de transformación personal y estructural.

2. NUESTRA OPCION POR UN TIPO DE HOMBRE Y SOCIEDAD

2.0. Somos conscientes de que no existe educación neutra. No hay teoría pedagógica exenta de un concepto de hombre y sociedad.

2.1. Así pues, aspiramos a un TIPO DE HOMBRE:

2.1.1. Con vocación a ser, más que a poseer; que actúe y sea reconocido como sujeto.

2.1.2. Situado en un proceso de construcción personal y de concienciación progresivo y permanente.

2.1.3. Crítico y reflexivo, que analice en profundidad la realidad que vive.

2.1.4. Situado en un proceso de liberación personal y estructural; que conozca, acepte y supere sus propios condicionamientos, y que se comprometa en el cambio y construcción de una nueva sociedad.

2.1.5. Para el cual la liberación de los demás sea el punto de referencia de la suya propia.

2.1.6. Que sea sujeto de la Historia en lugar de ser arrastrado por ella.

2.1.7. Solidario, enraizado en su comunidad inmediata que da sentido a su personalidad y a su lucha, que le permite la construcción de relaciones de igualdad y reciprocidad con los demás y a partir de la cual es creador de cultura.

2.1.8. Que sienta y profundice su llamada a la trascendencia.

2.1.9. Comprometido en un estilo de vida por el que ha optado libre y conscientemente a partir del Evangelio y de los valores que la historia humana va descubriendo como creadores de persona y comunidad.

2.1.10. Intimamente unido con la Naturaleza, consciente de su poder de transformarla pero con una actitud vital que impida su destrucción.

Índice

2.2. Pensamos que PERSONA y SOCIEDAD son dos realidades interrelacionadas:

2.2.1. Optamos decididamente por tipo de hombre sujeto de la Historia, agente de su propia vida, y, dentro de una opción más global, por un tipo de sociedad cuyas estructuras políticas, económicas e ideológicas vayan encaminadas a la realización de las personas que la integran.

2.2.2. Creemos que el dilema que suele plantearse entre cambio de estructuras o de personas es falso, pues ambos aparecen ligados en la práctica. Pensamos por tanto que, junto a la lucha por la transformación estructural, es necesario iniciar un cambio de valores, una revolución cultural, una transformación de las mentalidades y de las personas.

2.2.3. Estimamos que ya podemos optar por un tipo de hombre nuevo, trasformado, liberado, que anticipe, en su persona o grupo los rasgos de esa sociedad nueva por la que optamos desde ahora.

2.3. Aspiramos a una sociedad en la que no existan clases sociales, la esclavitud a la producción, al consumo, al interés del capital así como a los valores que la sociedad occidental ha impuesto de manera dominante: individualismo, superficialidad, utilitarismo, hedonismo, mentalidad mercantilista, pasividad, cientifismo, etc.

2.4. Conscientes de esto, queremos trabajar por una SOCIEDAD:

2.4.1. Con unas estructuras justas y democráticas que permitan y promocionen los derechos y valores de la persona, su responsabilización y perfeccionamiento, tal como se especifica en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

2.4.2. Que facilite al hombre el acceso y los medios necesarios para el desarrollo integral de sus capacidades en todos los terrenos: cultural, político, social, religioso, etc.

2.4.3. Que reconozca el pluralismo político e ideológico y las libertades colectivas y personales.

2.4.4. Que lleve a una transformación de las actuales estructuras sociales, renovando las formas de vida y de convivencia, suprimiendo cualquier tipo de represión y discriminación personal o colectiva.

2.4.5. Con una estructura económica socializadora de los medios de producción y una equitativa participación en los bienes colectivos.

2.4.6. En la que todos los países, naciones y pueblos tengan una

auténtica posibilidad de estructuración social y política según los deseos de sus miembros.

2.4.7. Que reconozca y promueva el derecho de participación en la vida pública y en gestión de la sociedad.

2.5. Lograr esta sociedad, que deseamos establecida a nivel de toda la humanidad, sólo es posible si trabajamos por ella y si lo hacemos a partir de nuestro contexto social más inmediato.

2.6. Las Escuelas de la Federación subrayan la necesidad de integrar y potenciar todas las dimensiones de la existencia humana —trabajo, amor, cultura, política, religión ...— desde una perspectiva liberadora que rechace toda forma de manipulación. De esta forma las Escuelas optan por crear las condiciones que permiten el que se vayan formando personas críticas solidarias con la colectividad en lucha por su liberación.

3. NUESTRA OPCION POR UN TIPO DE FE Y DE IGLESIA

3.1. A la realidad humana y social de la educación y a nuestro enfoque de la educación en el Tiempo Libre —que quiere ser una educación para la globalidad y para el sentido de la vida— se añade nuestra condición de creyentes y de miembros de la Iglesia.

3.2. Creemos que la fe es una respuesta. Como tal implica una opción global en la que toda la persona entra en diálogo con Jesucristo.

3.3. Creemos que el contenido esencial de nuestra fe es una llamada a la plena libertad del hombre. Creemos que la esencia de nuestro cristianismo es un camino hacia la liberación personal y estructural. Para nosotros la liberación pasa por Jesús de Nazaret, quien le da un pleno sentido humano y trascendente. Con su vida, Jesús nos invita al compromiso y a la renovación, y nos descubre una realidad y un amor nuevos y profundos: la persona de Dios Padre.

3.4. Creemos que nuestra fe tiene autonomía con respecto a las realidades humanas, pero las asumimos y las vemos potenciadas por una realidad superior que les da un pleno sentido: la humanidad nueva, el Reino de Dios. Nosotros, cuando con todos los hombres de buena voluntad —creyentes y no creyentes— trabajamos por un

mundo más justo y más fraternal, por un hombre más libre, queremos trabajar para la construcción definitiva de este Reino, pues allí donde alguien trabaja por un hombre y un mundo nuevos, actúa el Espíritu de Dios, y el Reino se construye. Creemos que esta lucha por el Reino es nuestra tarea esencial como cristianos.

3.5. Jesucristo es el centro de esta lucha mediante su Espíritu que la anima, una vez que ha sido constituido Señor del Universo y de la Historia en su Resurrección. Unidos a Jesús, intentamos vivir nuestro compromiso en el mundo como respuesta a la llamada del Padre, que nos invita a convertirnos, a encarnarnos y a dar nuestra vida, esperando la realización definitiva del mundo Nuevo. Por ello, el seguimiento de Jesús nos mueve a la conversión de nuestras actitudes y acciones y a la lucha contra las realidades estructurales y acciones de los demás hombres cuando van contra el Reino de Dios.

3.6. Porque somos solidarios y hermanos de Jesús en esta tarea, intentamos acercar a los hombres a su conocimiento, para que participen también ellos de la Palabra definitiva del Padre, en quien creemos que reside la salvación radical para los hombres. Creemos que nuestra vida debe abrir a los demás hombres a Dios: que descubran en nuestro compromiso esa dimensión y que ellos les interpele. A ese esfuerzo le llamamos evangelización, y es una respuesta a la palabra de Jesús: «Id y proclamad la Buena Noticia a toda la Creación».

3.7. En este compromiso, somos miembros de la Iglesia, comunidad que vive y celebra su fe en Jesús en el corazón de la vida, continuando su lucha en la Historia. Somos conscientes de que la Iglesia ha convertido en muchas ocasiones su presencia en soporte de dominio, privilegio y manipulación.

Dentro de ella queremos ejercer una labor crítica y de transformación: la conversión a su verdadero origen y misión, abandonando todo aquello que la ha desfigurado históricamente: el poder, el privilegio, la influencia, la riqueza, el clericalismo, etc.

3.8. Creemos en una Iglesia cuya única referencia es Jesucristo encarnado, muerto y resucitado. Encarnación, crítica y profecía constituyen así las tres características decisivas para precisar su misión y función en el mundo.

3.8.1. *Encarnación*: El valor de la plenitud humana de Jesucristo hecho hombre, «encarnado» entre los hombres, da visualización y

presencia a su enraizamiento en la realidad humana. Su opción por los pobres, manifestada sobre todo en las Bienaventuranzas, y la nueva fraternidad, comprendida a la luz de Dios Padre, revelan el sentido de su encarnación: es el hombre para los demás.

3.8.2. *Crítica*: El memorial de la cruz de Jesucristo estimula a considerar cómo el compromiso liberador tiene el riesgo de considerarse absoluto, exhaustivo. Jesucristo, liberador de la muerte, asume en sí toda la experiencia de contradicción y de situación de pecado y de muerte y hace al creyente consciente del límite de todo compromiso, que es el no poder conseguir nunca el Absoluto, Dios, que sólo se nos da por gracia.

3.8.3. *Profecía*: La esperanza del Reino, atestiguada por la resurrección de Jesucristo, pide ir más allá de la encarnación y de la crítica para crear nuevas realizaciones liberadoras que sean anticipación en el presente de la liberación del hombre. Aquí está el mensaje sorprendente de la resurrección de Jesucristo: superación de todas las expectativas y utopías humanas, profecía-promesa-esperanza de la creación de un Reino y un hombre nuevos y definitivos. La fe cristiana es, pues, esperanza creadora y profecía fehaciente de que es posible un futuro cualificativamente nuevo.

4. NUESTRA OPCION POR UN ESTILO DE EDUCACION

4.1. Entendemos la educación como una ayuda al crecimiento de la persona:

4.1.1. Para que vaya desarrollando sus potencialidades.

4.1.2. Para que vaya asumiendo el protagonismo en su propio proceso de crecimiento.

4.1.3. Para que llegue a ser capaz de opciones adultas y libres.

4.2. Inscribimos el proceso educativo en un camino de liberación que lleve a la persona a una actitud abierta, crítica y comprometida.

En este sentido pretendemos:

4.2.1. Que los niños y adolescentes lleguen a ser conscientes de lo que viven, sienten, piensan ..., es decir, que sepan interiorizar su experiencia.

4.2.2. Que hagan un descubrimiento de su propio ser que les

conduzca a una afirmación de la personalidad y que se manifieste en una expresión y una creatividad.

4.2.3. Que aprendan a usar y desarrollar su capacidad de análisis crítico.

4.2.4. Que aprendan a usar y desarrollar su capacidad de autovaloración y autocomprensión.

4.2.5. Que lleguen a asumir a través de la acción y la reflexión individuales y colectivas, su papel en la transformación de la realidad.

4.2.6. Que crezca su conocimiento, interés, amor y participación en su barrio, pueblo, comunidad y país.

4.2.7. Que se enraicen en el país del que forman parte, como base para un compromiso social más amplio.

4.2.8. Que se despierte en ellos un auténtico amor por la cultura y la civilización.

4.2.9. Que se promocione su conocimiento, respeto y amor a la vida y a la Naturaleza.

4.2.10. Que, una vez superadas las etapas de maduración, el chico posea los elementos necesarios para adoptar una opción y un compromiso activo y responsable y para asumir su propio protagonismo en un proceso de desarrollo permanente.

4.2.11. Que descubra la persona de Jesús y la Buena Noticia del Evangelio como pleno sentido de la existencia y aproximación a la plenitud que es Dios.

4.3. El estilo educativo utilizado no es una cuestión neutra. Por ello optamos por una PEDAGOGIA:

4.3.1. *Integral.* Creemos que la persona es una globalidad que necesita crecer en todas sus dimensiones. Entendemos la educación integral como aquella:

4.3.1.1. Que intenta abarcar totalmente al hombre, dando acogida, orientación y sentido a toda su vida.

4.3.1.2. Que intenta facilitar la adquisición de unas actitudes y valores que permitan compartir la vida con los demás en un proceso personal y colectivo de maduración.

4.3.1.3. En la que están presentes las preguntas fundamentales por el sentido de la vida, la persona, la Historia y los acontecimientos; aquellas sobre las que construimos nuestra actuación y que interrogan

a la totalidad de nuestra vida; en definitiva, las preguntas sobre el amor, la muerte y el futuro.

4.3.2. *Liberadora.* Nuestra visión del hombre y de la sociedad nos lleva a optar por una educación que libere, no que adapte y domestique. Esto obliga a una revisión total y de fondo de los sistemas tradicionales de educación y de la relación entre el educador y el educando.

4.3.2.1. La educación liberadora requiere superar la contradicción educador-educando. El educador es también educando, y el educando, educador; y ambos, mediatizados por el mundo, ejercen sobre él una reflexión crítica y una acción transformadora.

4.3.2.2. La educación debe reconocer la capacidad y el derecho de elección y de su ejercicio y ayudar al individuo a descubrir los elementos coactivos de aquélla y a poner en juego sus posibilidades personales de liberación.

5.3.3. Misiones y actitudes del educador en el Tiempo LIbre:

5.3.3.1. Es responsable, junto con otros educadores (padres, maestros, etc.) del desarrollo del niño.

5.3.3.2. Esta responsabilidad le exige:

— una formación permanente;
— una planificación y una revisión de su tarea;
— ser capaz de trabajar en equipo;
— ser consciente de la repercusión social de su tarea y del papel que la educación en el Tiempo Libre debe jugar en la sociedad futura; y
— ser consciente de que sus actitudes repercuten directamente sobre el comportamiento de los niños.

5.3.4. No concebimos al educador como un simple espectador, ni tampoco encasillado en unos moldes preestablecidos, sino plenamente presente, transmitiendo honestamente sus ideas y valores, aceptando que su persona se proyecte ante los niños, pero no anulando la personalidad de estos.

5.4. Como consecuecia de sus opciones, se define la RELACION EDUCATIVA que las Escuelas deben suscitar con sus alumnos:

5.4.1. Somos conscientes de que el tipo de relación educativa que se establece dentro de la Escuela determina el tipo de educación que los educadores van a reproducir en su trabajo concreto.

5.4.2. Asumimos la necesidad de caminar hacia unas Escuelas de educadores en las que se tome como punto de partida la propia experiencia de los participantes, potenciando al máximo su participación en el desarrollo del proceso educativo.

5.4.3. Así, proponemos un tipo de relación educativa, en la formación de educadores en el Tiempo Libre, en la que deben superarse las relaciones opresoras educador-eduando; en la que, tanto el grupo como el educador, tratan de descubrir sus auténticos intereses, siendo el educador un animador del grupo, no el profesor clásico, ni simplemente el transmisor de conocimientos, el informador; en la que el educador facilite al grupo el descubrimiento de las razones de sus intereses y las causas de sus problemas, el análisis de los mismos y la búsqueda de soluciones válidas.

Por lo tanto, proponemos una relación educativa centrada en el grupo que haga posible el descubrimiento en grupo, mediante la utilización de todo tipo de elementos que puedan favorecerlo: dinámica de grupos, técnicas de expresión, «mass-media», etc.

5.4.4. Siendo conscientes de los planteamientos anteriores, creemos que los Equipos Directivos de las Escuelas deben estar constituidos por los especialistas de las distintas áreas formativas y estar presentes, de alguna forma, los grupos educativos a quienes sirven (movimientos, grupos, clubs, colectivos pedagógicos, ...) en la realización del proyecto educativo y líneas de acción, creando una dinámica participativa en la que se recojan las iniciativas de los alumnos y se potencie su participación en los procesos de programación y evaluación.

6. LAS RELACIONES DE LAS ESCUELAS CON LA SOCIEDAD Y LA IGLESIA

6.1. RELACIONES ESCUELA-SOCIEDAD

6.1.1. La cuestión educativa no puede plantearse sin situarla en el contexto de los problemas de la sociedad y del hombre, pues está inserta en una sociedad concreta y dirigida a unas personas determinadas, histórica y socialmente condicionadas, en un marco espacio-temporal.

6.1.2. En este sentido, no podemos ignorar que las Escuelas del Tiempo Libre desarrollan un trabajo educativo en el ámbito de las

distintas nacionalidades del Estado y que por lo tanto tienen como su marco de referencia natural las mismas. Por eso, se hace una inequívoca apuesta por la potenciación de la cultura de los países y nacionalidades, así como la utilización de las lenguas que les son propias.

6.1.3. Asimismo, nos creemos en el deber, dentro de la tarea educativa, de facilitar el encuentro de los miembros de la Escuela con las tradiciones históricas, culturales y sociales de los distintos pueblos donde se sitúan las distintas Escuelas insertándolas y enriqueciéndolas en la realidad actual.

Conscientes de que los distintos países, nacionalidades o regiones del Estado padecen diversas formas de opresión, tanto a nivel de nacionalidad como de clases sociales, las Escuelas de educadores en el Tiempo Libre Cristianas asumen la tarea de esforzarse en responder, en su ámbito educativo, a las exigencias de una plena liberación de las personas y de los pueblos.

6.1.4. Las Escuelas estarán presentes, como palanca educativa, en los distintos entes autonómicos, y, federativamente, en los órganos competentes del Estado, participando en el planteamiento y gestión de los programas y alternativas de la política de Infancia y Juventud, especialmente en el ámbito de la educación en el Tiempo Libre.

6.2. LAS RELACIONES DE LAS ESCUELAS Y LA IGLESIA

6.2.1. Aunque el nacimiento de la FEDERACION DE ESCUELAS DE EDUCACION EN EL TIEMPO LIBRE CRISTIANAS ha sido potenciado por la Iglesia, existe, sin embargo, una autonomía en los planteamientos ideológicos y en las acciones concretas, escuchando y valorando debidamente las iniciativas que la Jerarquía pudiera hacer.

6.2.2. En consonancia con nuestra línea ideológica creemos que nuestra FEDERACION debe ser un elemento crítico que sensibilice a la Jerarquía y a los creyentes de las distintas comunidades eclesiales en todos los aspectos relacionados con la educación de la infancia y la juventud y especialmente en el ámbito del Tiempo Libre.

6.2.3. Por otra parte, conviene significar que la FEDERACION y las Escuelas constituyen un servicio abierto a la sociedad y a los medios educativos en el Tiempo Libre, servicio avalado por una verdadera competencia científica. Desde esta competencia ofrecemos nuestro PROYECTO EDUCATIVO, en el que debe estar presente de forma insoslayable la dimensión de fe cristiana.

Índice

Relación de Escuelas de «Aire Libre»

1. JUNIOR DE ASTURIAS (Oviedo).
   Dependiente del Movimiento Junior de Acción Católica de Oviedo.
   Sede Social: San José, 5, 2.º izquierda. Teléfono 21 23 62.
2. SERVICIO DE AIRE LIBRE (Zaragoza).
   Dependiente de Cáritas Diocesana.
   Sede Social: Plaza de la Seo, 6. 1.º Teléfono 39 79 04.
3. FERNANDO SOTO (Madrid).
   Dependiente de la Organización Juvenil Española.
   Sede Social: Poeta Esteban Villegas, 12. Teléfono 433 99 61.
4. ESCOLA DE L'ESPLAI (Barcelona).
   Dependiente de Cáritas Diocesana.
   Sede Social: Numancia, 149-151. Teléfono 230 16 06.
5. ESCOLA DE L'ESPLAI (Palma de Mallorca).
   Dependiente de Cáritas Diocesana.
   Sede Social: Seminario, 4, 1.º Teléfono 21 44 79.
6. E.TE.LL. (Educadors Temos Lliure) (Valencia).
   Dependiente de Cáritas Diocesana.
   Sede Social: Jorge Juan, 18. Teléfono 351 81 81.
7. JESUS ROMERO (Valencia).
   Dependiente de la Universidad Laboral de Valencia.
   Sede Social: Carretera de Cheste a Valencia, s/n. Teléfono 251 00 11.
8. DIOCESANA DE EDUCADORES DE JUVENTUD (Bilbao).
   Dependiente del Obispado de Bilbao.
   Sede Social: Banco de España, 3, 2.º Teléfono 416 03 67.

Índice

9. MONITORES DEL S.C.V. (Lérida).
Dependiente de Cáritas Diocesana.
Sede Social: Plaza San José, 2. Teléfono 26 93 07.

10. MOVIMIENTO SCOUT CATOLICO (Barcelona).
Dependiente de la Asociación Scout Católica.
Sede Social: Lauria, 7. Teléfono 318 59 91.

11. ESCOLA DE L'ESPLAI (Gerona).
Dependiente del Obispado de Gerona.
Sede Social: Plaza del Vi, 2. Casa Carlos. Teléfono 20 27 91.

12. ESCOLA DE L'ESPLAI (Castellón).
Dependiente de la Asociación Cultural «Aladre».
Sede Social: Enseñanza, 4. Teléfono 23 01 57.

13. C.E.O.P.S. (Madrid).
Dependiente de la Fundación Centro de Estudios, Orientación y Promoción Sociocultural.
Sede Social: Costanilla de los Angeles, 15, 2.º izquierda. Teléfono 241 12 31.

14. HENRY DUNANT (Madrid).
Dependiente de la Cruz Roja de la Juventud.
Sede Social: Eduardo Dato, 16. Teléfono 419 73 50.

15. CENTRO DE ESTUDIOS DE L'ESPLAI (Hospitalet de Llobregat, Barcelona).
Dependiente del Patronato Municipal de Cultura del Excmo. Ayuntamiento de Hospitalet de Llobregat.
Sede Social: Plaza del Ayuntamiento, 11. Teléfono 338 16 08.

16. ESCOLA DE L'ESPLAI (Tarragona).
Dependiente de la Delegación de Enseñanza y Catequesis del Arzobispado de Tarragona.
Sede Social: Avenida de Cataluña, 13, 4.º

17. D.Y.A. (Zaragoza).
Dependiente del Patronato-Asociación D.Y.A.
Sede Social: Plaza de la Seo, 6, 3.º Teléfono 39 72 93.

18. HEZKIDE (San Sebastián).
Dependiente de la Delegación Diocesana de Pastoral Juvenil del Obispado de San Sebastián.
Sede Social: Zabaleta, 5. Teléfono 28 50 00.

19. DIOCESANA DEL TIEMPO LIBRE (Alava).
Dependiente de Cáritas Diocesana del Obispado de Vitoria.
Sede Social: Olaguibel, 2. Teléfono 23 28 50.

20. INSIGNIA DE MADERA (Madrid).
Dependiente de la Asociación Scouts de España-Exploradores de España.
Sede Social: Embajadores, 106-108. Teléfono 230 28 49.

21. MIRALL (Barcelona).
Dependiente de la Asociación «Centro Marista de Escouts».
Sede Social: Condes de Bell-Lloch, 149. Teléfono 239 78 65.

Índice

22. ALCALA (Alcalá de Henares, Madrid).
Dependiente del Instituto Marista y de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. «Cardenal Cisneros», de Alcalá de Henares.
Sede Social: Cuesta del Teatino, s/n. Apartado 126.

23. MONTES DE TOLEDO (Toledo).
Dependiente de la Asociación Cultural Montes de Toledo.
Sede Social: Zocodober, 11.

24. MULHACEN (San Sebastián).
Dependiente de la Asociación Comunidad Cristiana Mundo Nuevo.
Sede Social: Amara, 12. Correspondencia Director: Arroca, 3.

25. TRAC (Barcelona).
Dependiente de la Societat Cooperativa d'Estudis I Serveis Culturals Associats (ESCA).
Sede Social: Cervantes, 5. Teléfono 317 94 54.

26. BADEN POWELL (Madrid).
Dependiente de la Asociación Scouts Baden Powell de España.
Sede Social: Donados, 4, 1.º D. Teléfono 248 00 26.

27. LA SALLE (Madrid).
Dependiente de la Escuela Universitaria San Juan Bautista de la Salle de los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Madrid.
Sede Social: Avda. de la Salle, s/n. (Aravaca, Madrid-23) Teléfono 207 11 01.

28. BONA GENT (Valencia).
Dependiente de la Entidad «Bona Gent» Amigos del Deficiente Mental.
Sede Social: Garrigues, 1, 3.º (Valencia). Teléfono 321 43 60.

29. SAGRADOS CORAZONES (Cantabria).
Dependiente de la Entidad «Congregación de las Religiosas de los Sagrados Corazones» de Torrelavega (Cantabria).
Sede Social: Sierrapando, 508 (Torrelavega). Teléfono 89 28 43.

30. CENTRE D'ESTUDIS DE L'ESPLAI D'ESCOLTES DE MALLORCA (Baleares)
Dependiente de la Entidad «Asociación Juvenil Escoltes de Mallorc» de Palma de Mallorca.
Sede Social: Imprenta, 1, principal 2.ª (Palma de Mallorca). Teléfono 22 32 99.

31. ESCUELA DE AIRE LIBRE DE CARITAS DE MADRID (E.A.L.C.M.).
Dependiente de Cáritas Diocesana de Madrid-Alcalá.
Sede Social: Martín de los Heros, 21 (Madrid). Teléfono 247 14 03.

32. CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL TIEMPO LIBRE Y LA JUVENTUD
Dependiente del Excmo. Ayuntamiento de Málaga.
Sede Social: Avda. Cervantes, 4 (Málaga). Teléfono 22 86 00.

33. ESCUELA DE AIRE LIBRE «MISION JUVENTUD».
Dependiente de la Comunidad Misión Juventud.
Sede Social: Antimonio, 11 (Madrid). Teléfono 796 20 59.

34. ESCUELA DE AIRE LIBRE Y RECREACION.
Dependiente del Consejo Oficial de Profesores de Educación Física.
Sede Social: Comandante Zorita, 55 (Madrid). Teléfono 253 92 08.

Índice

35. ESCUELA DE AIRE LIBRE. Servicio de Aire Libre de Cáritas (SALAC)
Dependiente de Cáritas Diocesana de Santiago de Compostela.
Sede Social: Plaza de la Inmaculada, 5. Seminario Mayor (Santiago de Compostela, La Coruña).

36. ESCOLA ALMOGAVERS (Barcelona).
Dependiente de O.J.E.
Sede Social: Baixa de Sant Pere, 16, principal (Barcelona-3).

37. AUIA D'ESPLAI DE VALLES (Barcelona).
Dependiente de GES «Group d'Esplai de Sabadell».
Sede Social: Major, 70 (Sabadell) Teléfono 725 14 32.

38. FONCA (Barcelona).
Dependiente de Escoltes Catalans.
Sede Social: Cervantes, 5 (Barcelona-2). Teléfono 317 94 54.

39. ESCUELA DE DIRIGENTES JUVENILES (Barcelona).
Dependiente de la Asociación Española de Jefes de Campamento.
Sede Social: Consell de Cent, 383 (Barcelona-9). Teléfono 318 50 97.

40. ESCOLA DE FORMACIO DE MINYONS ESCOLTES I GUIES SANT JORDI DE CATALUNYA (Barcelona).
Dependiente de Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya.
Sede Social: Lluria, 7 (Barcelona-10). Teléfono 301 71 95.

41. ESCOLA D'EDUCADORS EN EL LLEURE DE L'AJUNTAMENT DE GIRONA
Dependiente de Educació i Cultura Ajuntament de Girona.
Sede Social: Plaza del Vi, 1 (Girona). Teléfono 20 14 00.

42. CENTRE D'ESTUDIS DE L'ESPLAI DE BADALONA.
Dependiente de Ajuntament de Badalona.
Sede Social: Germá Bernabé, s/n. (Badalona, Barcelona). Teléfono 380 56 41.

43. INSTITU MUNICIPAL D'ANIMACIO I ESPLAI (Barcelona).
Dependiente de Ajuntament de Barcelona.
Sede Social: Ciutat, 11 (Barcelona-2). Teléfono 301 42 10.

44. CENTRE D'ESTUDIS DE LLEURE (Barcelona).
Dependiente de la Escuela Deportiva Brafa.
Sede Social: Artesanía, 75 (Barcelona-33). Teléfono 359 03 50.

45. CENTRE D'ESTUDIS DE L'ESPLAI DEL BOIX LLOBERAT (San Feliu de Llobregat).
Sede Social: Prac de la Torre Blanca.

46. ESCUELA DIOCESANA DE EDUCADORES EN EL TIEMPO LIBRE.
Sede Social: Magdalena, 153, 2.º izquierda. Apartado 106 (El Ferrol, La Coruña).

47. ESCUELA CASTILLA-LEON.
Contacto: Dioni de Castro Cardosa. Pedro Mendoza, 2, ático E (Salamanca).

Índice

48. ESCUELA DIOCESANA DE TIEMPO LIBRE.
Sede Social José Alonso, 1 (Pamplona).

49. ESCUELA DE TIEMPO LIBRE ANDALUZA.
Contacto: Concha Vidal Vidal. Calle U, esc. 1, pta. B, Polígono Puche (Almería).

Estas Escuelas están reconocidas por la Dirección General de Juventud y Promoción Sociocultural, con capacidad para titular directores y monitores de Campamentos, marchas, albergues y colonias y jefes de acampaña juvenil.

Índice

Índice

Bibliografía

LIBROS

AJUNTAMENT DE BARCELONA: Assaig amb nois de les colonies escolars aspectes socials i educatius. Ed. Ajuntament de Barcelona. Barcelona, 1936.

— *Instruccions al professorat de colonies escolars*. Ed. Ajuntament de Barcelona. Barcelona, 1934.

— *Colonies Escolars*. Ed. Ajuntament de Barcelona. Barcelona, 1933.

— *La vida espiritual a Vilamar*. Ed. Ajuntament de Barcelona. Barcelona, 1932.

— *Inauguració de les obres de la colonia permanent de Berga*. Ed. Ajuntament de Barcelona. Barcelona, 1932.

— *L'Obra de colonies escolars banys de mar y semicolonies per els alumnes de les ecoles de Barcelona 1906-1931*. Ed. Ajuntament de Barcelona. Barcelona, 1932.

ALUMA y otros: *Una experiencia de colonias*. Ed. Nova Terra, Col. Nadal. Barcelona, 1976.

ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA: *Carta a una maestra*. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1976.

ARANGUREN, J. L.: *El ocio y la diversión en la ciudad*. En «La Juventud Europea y otros ensayos». Ed. Seix Barral. Barcelona, 1968.

ARENTS, Pierre: *Ocios y educación permanente*. En VARIOS: *Ocio y sociedad de clases*. Fontanella. Barcelona, 1971.

AUBERNI, Salvador, y FRANCH, Joaquim: *Elements de reflexió per a un replantejament psico-social-pedagógic del lleure*. (Miralls del temps, miralls del lloc), vol. I y II.

BAQUES, Marian: *Diari d'un monitor de colónies*. Ed. Marian Baqués. Barcelona, 1980.

BERGARECHE, I.: *Consumo, trabajo y ocio en el desarrollo económico* (Síntesis). En FUNDACIÓN FOESSA: *Síntesis actualizada del III Informe Foessa*. 1978.

Índice

BURGALETA, J.: *La fiesta*. Apuntes policopiados. Universidad pontificia de Salamanca. Instituto Superior de Pastoral. Madrid, 1980.

CÁRITAS DE ARAGÓN: *Ocio y Tiempo Libre*. En «Recursos sociales de Aragón». Industrias Gráficas Jar. Zaragoza, 1977 (págs. 139-162).

CÁRITAS ESPAÑOLA: *Club de actividades sociales*.

— *Reflexiones sobre el Tiempo Libre*.

— *Animación del Tiempo Libre del niño*. Ed. Cáritas Española.

— *Encuesta a las cáritas y servicios diocesanos de colonias infantiles*. Ed. Cáritas Española. Madrid, 1973.

CAYETANO MOISÉS: *Autonomías, ocio, educación y cultura*. Ed. Zero, S. A. Col. «Lee y discute», núm. 110. Madrid, 1980.

CARRASCO, J. C.: *Clubs juveniles*. Ed. Sígueme. Salamanca, 1970. Col. «Estela».

CHALENDAR, Jacques de: *La planificación del tiempo*. Instituto de Estudios de Administración Local. Madrid, 1973.

CHAUCHARD, Paul: *Trabajo, diversión e higiene mental*. Ed. Fax. Madrid, 1970.

CENTRO CATÓLICO DE INTELECTUALES FRANCESES: *Tiempo Libre: los grandes problemas que plantea a nuestra civilización*. D.D.B. Bilbao, 1970.

COLOMER, Jaume: *Club d'esplai per a tothon. Escola de l'esplay*. Cáritas diocesana de Barcelona. 1975.

COMES, S.: *Tiempo Libre, tiempo liberado*. Unión Editorial. Madrid, 1967.

COORDINADORA CENTRES D'ESPLAI RUBI: *L'esplai infantil arrue i aqui*. Ed. Coordinadora C.E. Rubí. Barcelona, 1981.

CRESPI, F.: *Trabajo y Tiempo Libre*. En «Cuestiones de sociología». Ed. Herder. Barcelona, 1971.

CUADRADO TAPIA, R.: *Educación, Tiempo Libre y Escultismo*. Ed. Marfil Alcoy, 1974.

CUADRADO, Ricardo: *Educación al aire libre*. Ed. Marfil Alcoy, 1976.

DIRECCIO GENERAL DE JOVENTUT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA: *Decret. La formació dels monitors en el lleure*. Ed. D.G.J. de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1983.

DOMENACH, Jean Marie: *Ocio y trabajo*. En VARIOS: *Ocio y sociedad de clases*. Fontanella. Barcelona, 1971.

DUMAZEDIER, Joffre: *Realidades del ocio e ideología*. En VARIOS: *Ocio y sociedad de clases*. Fontanella. Barcelona, 1971.

— *Ocio*. En D. SILLS (Director), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Vol. VII. Aguilar. Madrid, 1979.

— *Hacia una civilización del ocio*. Ed. Stella. Barcelona, 1968.

ESCOLA DE L'ESPLAI (S.C.V.): *Memorias*. Barcelona, 1978-1980.

ESCOLA DE L'ESPLAI: *Clubs d'Esplai per a tothom*. Ed. Hogar del Libro. Barcelona, 1975.

EXPO-SCOUT (Equipo): *Planificación, animación, instalación de un campamento*. Salamanca, 1972.

FEDERACIÓN DE ESCUELAS DE EDUCADORES EN EL TIEMPO LIBRE CRISTIANAS: *Proyecto educativo*.

FOUGEYROLAS, Pierre: *La familia, comunidad de ocios*. En VARIOS: *Ocio y sociedad de clases*. Fontanella, Barcelona, 1971.

FRANK, Joaquim: *Clubs d'Esplai per a infants i adolescents*. Ed. Hogar del Libro. Barcelona, 1969.
FREIRE, Paulo: *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Madrid, 1980.
FRIEDLANDER, George: *Diversiones y actividades para las horas de ocio*. En VARIOS: *Dinámica del trabajo social*. Pax. México, 1971.
GABRIELSEN, M. A.; HOLTZER, Ch.: *Educación al aire libre*. Ed. Troquel. Buenos Aires, 1971.
GASTÓN, E.: *Cuando mean las gallinas. Una aproximación a la sociología de la infancia*. Ayuso. Madrid, 1978.
GAVIRIA, M.: *Campo, urbe, espacio del ocio*. Ed. Siglo XXI. Madrid, 1961.
GONZÁLEZ LUCINI, F.: *Música, canción y pedagogía*. Ed. Don Bosco. Barcelona, 1980.
GRACIA, S.: *Tiempo, trabajo y ocio*. Ed. Tecnos. Madrid, 1966.
GROSSIN, William: *Trabajo, tiempo, duraciones, horarios y ritmos*. Nova Terra. Barcelona, 1974.
GRUPO ESPAÑOL: *Ocio*. En Salustiano del CAMPO y otros: *Diccionario de las ciencias sociales*. Vol. II. Instituto de Estudios Políticos. Madrid, 1968.
GRUSHIN, B.: *El Tiempo Libre, problemas actuales*. Pueblos Unidos. Montevideo, 1968.
GUEVARA, Juan: *Ocio y libertad*. Prensa Española, 1975.
GUILLÉN, E.: *Descansar, divertirse, formarse*. Ed. Vilamala. Barcelona.
HUIZINGA, J.: *Homo Ludens. El juego y la cultura*. Fondo de cultura económica. México, 1943.
IGNATIEV, N.: *El comunismo y el problema de los ocios*. En VARIOS: *Ocio y sociedad de clases*. Fontanella. Barcelona, 1974.
ILLICH, I.: *Energía y equidad*. Barral Editores. Barcelona, 1974.
— *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores. Barcelona, 1973.
J.A.C.: *Joventut y esplai*. Ed. Bisbal de Barcelona. Barcelona, 1961.
J.O.C.: *Manifiesto del Tiempo Libre*. Zaragoza, 1979.
J.O.C.-EDIS: *Ocio y vida cristiana de la juventud trabajadora*. Ed. Popular. Madrid, 1980.
KAES, René: *Una conquista obrera*. En VARIOS: *Ocio y sociedad de clases*. Ed. Guadarrama. Madrid, 1968.
LABRERT, Georges: *El ocio en los jóvenes*. Ed. Studium. Madrid, 1970.
LACOUP, Jean: *Progreso moral o decadencia de costumbres de la civilización del ocio*. Ed. Guadarrama. Madrid, 1968.
LANFONT, M. F.: *Sociología del ocio*. Península. Barcelona, 1978.
LEFEBVRE, Henry: *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Alianza. Madrid, 1972.
LE HENAFF, Germaine: *Realización práctica de una colonia de vacaciones*. Nova Terra. Barcelona, 1966.
LERBET, G.: *El ocio de los jóvenes*. Studium. Madrid, 1970.
LIMBOS, E.: *Los grupos de jóvenes. Su creación y dirección para vacaciones y tiempos libres*. Ed. Mensajero. Bilbao, 1970.
MAGER, Marcel: *Los rurales*. En VARIOS: *Ocio y sociedad de clases*. Fontanella. Barcelona, 1971.
MAIRIE DE BARCELONE: *Institutions escolaires en plein air*. Ed. Mairie de Barcelone. Barcelona, 1931.

Índice

MATEOS, J.: *Cristianos en fiesta. Más allá del cristianismo convencional.* Ed. Cristiandad. Col. «Epifanía». Madrid, 1975.

MARTÍ, M.: *El maestro de Barbiana.* Ed. Hogar del Libro. Col. Nova Terra. Barcelona, 1980.

MENDIA, R.: *Clubs juveniles en acción.* Ed. Instituto Pontificio S. Pío X. Col. «Fe-Experiencia», núm. 8. Salamanca, 1974.

MENDIA, R.; PITARQUE, J. M.: *Educar en el Tiempo Libre.* Ed. Instituto Pontificio S. Pío X. Salamanca, 1975.

MINYONS ECOLTES I GUIES SANT JORDI: *El método escolta a debat.* Ed. Minyos Escoltes-/Guies Sant Jordi. Barcelona, 1976-77.

MIRANDA, M.: *Els objectius educatius.* Escola de l'esplai. Cáritas. Barcelona, 1974.

— Vers una educació de la sociabilitat. Ed. Escola de l'esplai. Barcelona, 1976.

MOLTMANN, J.: *Sobre la libertad, la alegría y el juego.* Sígueme.

MOUNIER, E.: *Manifiesto al servicio del personalismo.* Ed. Taurus. Madrid, 1972.

MOVIMIENTO JUNIOR: *¿Qué es un campamento?* Ed. Movimiento Junior. Albacete.

MUNNÉ, Frederic: *Psicología del Tiempo Libre.* Ed. Trillas. México, 1980.

OLIVELLA, Carolina: *La cuina a Colonies.* Ed. S.V.C. Barcelona, 1975.

OLIVERAS, Andreu, i PUIG, Enric: *Els Joves, el temps lliure i el desencant.* Ed. I.C.E.S.B. Barcelona, 1979.

OLIVERAS, A., MIRANDA, M., SERRAMONA, A.: *Colonies i esplais cristians, moviments eclesials de joventut, per a una lectura integradora.* Quaders sobre pastoral de Joves. Dep. de Joventut del Centre d'Estudis Pastorals.

OLIVERAS, A., PUIG, E.: *Els centres d'esplai de l'Església: ahir, avui, demá.* Ed. Quaderns de Pastoral.

ORTIZ OSES-ORESANZ: *Contracultura y revolución.* Castellote Editor. Madrid, 1976.

PARTRIDGE, E.; BUHLER, Ch., y otros: *La recreación infantil.* Ed. Paidos. Buenos Aires, 1965.

PEDRÓ, Francesc: *L'Esplai infantil i juvenil: animació? educació?* Tesina de licenciatura dirigida por J. M. Quintana y Cabanes. Baellaterra. 1982.

PIEPER, J.: *El ocio y la vida intelectual.* Rialp. Madrid, 1974.

PIZZORNO, A.: *Acumulación, ocios y relaciones de clase.* En VARIOS: *Ocio y sociedad de clases.* Fontanella. Barcelona, 1971.

PUIG I JOFRA, Enric: *El Tiempo Libre infantil ante una alternativa.* Ed. Cáritas Española. Barcelona, 1979.

— *Organitzar i planificar una colonia de vacances.* Ed. Caixa de estalvis i mont de pietat. Barcelona, 1980.

RACIONERO GRAU, Luis: *Del paro al ocio.* Ed. Anagrama. Barcelona, 1983.

RAILLON, Louis: *Hacia una pedagogía del ocio.* En VARIOS: *Ocio y sociedad de clases.* Fontanella. Barcelona, 1971.

READ, Herbert: *Al diablo la cultura.* Ed. Proyección. Buenos Aires, 1964.

RIERA, Carles: *Lexic de l'educació en l'esplai.* Ed. D.G.J. Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1982.

— *Impressions d'un món de somni.* Ed. Escola Pia de Catalunya. Barcelona, 1978.

RIPERT, A.: *Algunos problemas americanos del ocio.* En VARIOS: *Ocio y sociedad de clases.* Fontanella. Barcelona, 1971.

Índice

RUSELL, Bertrand: *Elogio de la ociosidad.* en Erich FROMM y otros: *Humanismo socialista.* Ed. Paidos. Buenos Aires. 1974.
S.C.V.: *Temas de pedagogía activa. I. Pedagogía.* Ed. S.C.V. Barcelona.
— *Boletín para monitores - Colonias de vacaciones.* Ed. Palacio Arzobispal. Barcelona, 1965-66.
— *A Colónies l'estiu és diferent.* Ed. S.C.V. Barcelona, 1976.
SORANDO, J.: *Payasos en fiesta. Convivencia-happening con preadolescentes.* Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil. Col. «Documentación y servicio.» Madrid, 1980.
TOTTI, G.: *Sociología del Tiempo Libre.* Castellote, Madrid, 1971.
— *Tiempo Libre y explotación capitalista.* Ediciones de Cultura Popular. México, 1975.
TOURAINE, A.: *Trabajo, ocio y sociedad.* en VARIOS: *Ocio y sociedad de clases.* Fontanella, Barcelona, 1971.
VARIOS: *La formación del ocio.* Dirección General de Enseñanza Media. Madrid, 1958. 1958.
— *La civilización del ocio.* Guadarrama. Madrid, 1968.
— *Ocio y sociedad de clases.* Ed. Fontanella. Col. «Libros de bolsillo». Barcelona, 1971
— *El temps lliure: problemes i perspectives.* Rev «Questions de vida cristiana», núm. 85. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, febrero, 1977.
— *Colonies d'estiu i escoltisme a Catalunya.* Ed. Publicaciones de la Fundación Jaume Bofill. Barcelona, 1978.
— *Ocio y sociedad de clases en España.* DOCUMENTACION SOCIAL, núm. 39. Ed. Cáritas Española. Madrid, 1980.
— *Tiempo Libre y educación.* Ed. Escuela Española. Col. «Práctica Educativa». Madrid, 1982.
— *Animadores de Tiempo Libre.* Ed. Comisión Diocesana de Colonias y Campamentos. Vitoria, 1976.
VARRASCO, J. G.: *Clubs juveniles.* Sígueme. 1970.
VARREA-ALBA: *El tiempo Libre de los hijos.* Eunsa. Pamplona.
VILLAR, E.: *Cómo montar un club juvenil.* Ed. Marsiega. Madrid, 1973. Col. «Fondo de Cultura Popular».

ARTICULOS DE REVISTAS

ALIA, José Carlos: *La sierra como lugar de ocio.* Rev. DOCUMENTACION SOCIAL, núm. 39, abril-junio 1980, Madrid.
ALEJABEITIA, CARMEN: *Crítica del significado del ocio.* Rev. DOCUMENTACION SOCIAL, núm. 39, abril-junio 1980, Madrid.
ALONSO TORRÉNS, Francisco Javier: *El Tiempo Libre en la tercera edad.* Rev. DOCUMENTACION SOCIAL, núm. 39, abril-junio 1980, Madrid.
COMISIÓN SALESIANA DE PASTORAL JUVENIL DE LA CUENCA DEL PLATA: *Evangelización en el Tiempo Libre.* Rev. «Misión Joven», núms. 41/42, junio-julio 1980.
CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: *Escuelas de verano.* Rev. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 71, noviembre 1980.
DEPARTAMENTO DE TIEMPO LIBRE DE LA CEAS: *Planificación e instalación de una colonia-/campamento.* Rev. «Misión Joven», núms. 41/42, junio-julio 1980.

Índice

ECUELA CAMPESINA DE AVILA. COLECTIVO: *El campesino y el ocio.* Rev. DOCUMENTACION SOCIAL, núm. 39, abril-junio 1980, Madrid.

FERNÁNDEZ PELLITERO, M.: *El educador de ocio y Tiempo Libre. profesión urgente.* Rev. «Educadores», revista de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza. Año XXII, vol. XII, núm. 110, nov.-dic. 1980.

GONZÁLEZ SEARA, Luis: *El mito del ocio y los futuribles del año 2000.* «Revista de Estudios Sociales», núm. 1, Madrid, 1971.

— *El ocio en la sociedad de masas.* «Revista de Trabajo», núms. 41-42, Madrid, 1973.

— *Tiempo Libre y ocio en la ciudad.* «Revista Española de la opinión pública», núm. 1, mayo-agosto 1965, Madrid.

— *Las vacaciones del español y su Tiempo Libre.* «Revista Española de la opinión pública», núm. 24, abril-junio 1971, Madrid.

GRACIA SANZ, Jesús: *El ocio de los niños.* Rev. DOCUMENTACION SOCIAL, núm. 39, abril-junio 1980, Madrid.

GUERRA, A.: *Experiencia scout.* «Rev. Sinite», revista hispanoamericana de pedagogía religiosa, núm. 65, vol. 22, septiembre-diciembre 1980. Ed. S. Pío X.

HERANS, C.: *Del teatro para niños al teatro de los niños.* Rev. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 75, marzo 1981.

ILLICH, I.: *El paro creador.* «Rev. Vida Nueva», 1123 (1978), 40.

REVISTA CÁRITAS ESPAÑOLA: *Infancia-Tiempo Libre.* Num. 13.

LANGUS, J.: *Campamento con Scouts.* Rev. «Misión Joven», núms. 41/42, junio-julio 1980.

— *Criterios pastorales para campamentos y colonias.* Rev. «Misión Joven», núms. 41/42, junio-julio 1980.

LLOP NOVAS, J.: *Seis preguntas a Juan Llop Novas.* «Rev. Sinite», Revista hispanoamericana de pedagogía religiosa, núm. 65, vol. 22, septiembre-diciembre 1980. Ed. S. Pío X.

LOBO ALEUZ, Elena: *Colonias: todos quieren volver.* Rev. «Cuadernos de Pedagogía», núms. 43/44, julio-agosto 1978.

LORENZO, Francisco Javier: *Planteamientos generales de la educación en el Tiempo Libre.* «Rev. Tresnak» (materiales teórico-prácticos para una pedagogía en el Tiempo Libre). Ed. Escuela diocesana de educadores de juventud. Bilbao.

LORENZO, J.: *Tiempo Libre y educación.* «Rev. Sinite», núm. 65, vol. 22, septiembre-diciembre 1980. Ed. S. Pío X.

MATILLA, L.: *Dinamización cultural y teatro fiesta.* «Rev. Cuadernos de Pedagogía», núm. 75, marzo 1981.

MENDIA, R.: *Una nueva dimensión educativa del ocio de los escolares.* Rev. «Cuadernos de Pedagogía», núms. 43/44, julio-agosto 1978.

MISIÓN ABIERTA AL SERVICIO DE LA FE: *El trabajo hoy, ¿qué persona prepara?* Núm. 3, mayo 1977.

— *El reto de la creatividad para el creyente.* Núm. 5, octubre 1977.

MONTAÑANA, B.: *Reflexión y oración en la naturaleza.* Rev. «Misión Joven», núms. 41/42, junio-julio 1980.

MOUSSEAU, Jacques: *¿Ocio, para qué?* «Revista Horizonte». Plaza y Janés. Núm. 4, Barcelona, 1967.

Índice

NAVARRO, José: *Ocio y Tiempo Libre en la juventud española.* Rev. DOCUMENTACION SOCIAL, núm. 39, abril-junio 1980, Madrid.

NOVO, María: *Paulo Freire e Ivan Illich ante el problema educativo.* Rev. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 75, marzo 1981.

OLCINA SERVOLE, E.: *Hacia un Tiempo Libre.* «Rev. de Pastoral Juvenil», núm. 178, 1978.

ORTIZ, Lourdes: *Alienación, industria de la cultura y tiempo del ocio.* Rev. DOCUMENTACION SOCIAL, núm. 39, abril-junio 1980, Madrid.

PATIÑO, E.: *Creación y representación teatral en la escuela.* Rev. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 75, marzo 1981.

PÉREZ-OCHOA, A.: *Escultismo: una opción educativa.* «Sinite», núm. 65, vol. 22, septiembre-diciembre 1980. Ed. S. Pío X.

PIERA, J.: *La «escola de Barx».* Rev. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 71, noviembre 1980.

PUIG Y JOFRÁ, E.: *El Tiempo Libre infantil. Ante una alternativa.* Rev. DOCUMENTACION SOCIAL, núm. 37, octubre-diciembre 1979.

REVISTA DE PASTORAL JUVENIL: *Ocio y diversiones. Ocio, Tiempo Libre, diversiones para trabajar en grupos.* «Rev. Pastoral Juvenil», 178 (1978).

RIESGO MÉNGUEZ, L.; PABLO DEL RIESGO, C.: *Juego y educación.* «Rev. Educadores», Año XXII, vol. XXII, núm. 110, noviembre-diciembre 1980.

RÍO, Enrique del: *Alternativas para el ocio.* Rev. DOCUMENTACION SOCIAL, núm. 39, abril-junio 1980, Madrid.

ROIZ, Miguel: *Sociología del Tiempo Libre y ocio de los trabajadores españoles.* Rev. DOCUMENTACION SOCIAL, núm. 39, abril-junio 1980.

ROMANO, Vicente: *Ocio y comunicación de masas.* Rev. DOCUMENTACION SOCIAL, núm. 39, abril-junio 1980.

SEMINARIO DE ESTUDIOS SOBRE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD EN EUSKADI: *Claves para una política de infancia y juventud en Euskadi.* «Rev. Tresnak». Ed. Escuela diocesana de educadores de juventud. Bilbao, 1980.

SERVICIO AIRE LIBRE: *El Tiempo Libre.* «Rev. Iglesia en Zaragoza», núm. 24, junio 1978.

TALLER 7: *Una comunidad pedagógica de vida natural.* Rev. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 75, marzo 1981.

TÉCNICAS DE APOSTOLADO: *Colonias, campamentos, aire libre: el ocio, aspectos educativos.* «Rev. Técnicas de Apostolado», núms. 119-120, junio-julio 1974.

TORRES, R.: *Una mirada sobre el teatro infantil.* Rev. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 75, marzo 1981.

UNESCO: *El Tiempo Libre y la educación de los adultos.* «Rev. Crónicas de la Unesco», mayo 1965, París.

— *Seminario internacional sobre Tiempo Libre y recreación.* «Rev. Crónicas de la Unesco», diciembre 1966, La Habana.

UNION FRANÇAISE DE CENTRE DE VACANCES: *Loisires et Jeneusse.* Núm. 48 (1967).

— *Moniteurs, Loisirs et vacances.* Núms. 81-82-83.

VANACLOCHA BELLVER, María del Mar: *El ocio y la mujer.* Rev. DOCUMENTACION SOCIAL, núm. 39, abril-junio 1980, Madrid.

Índice

VARIOS: *El empleo del Tiempo Libre.* «Rev. del Instituto de Ciencias Sociales». Diputación Provincial de Barcelona. Barcelona, 1975.
YUNES ZAJUR, Noemí: *El ocio, el trabajo y la mujer.* «Revista española de la opinión pública.» Madrid, núm, 30, octubre-diciembre 1977.

REVISTAS ESPECIALIZADAS EN EDUCACION EN EL TIEMPO LIBRE

MONITOR-EDUCADOR: Edita Federación de Escuelas de Tiempo Libre Cristianas. Zaragoza.
GOITIBERA: Edita Euskalerriko Eskautak. M.S.C.
ESTRIS: Escola de l'Esplai. Barcelona.
TRESNAK: Materiales teórico-prácticos para una pedagogía en el Tiempo Libre. Edita: Escuela Diocesana de Educadores de Juventud. Bilbao.

NOTA A LOS LECTORES

En el número anterior de DOCUMENTACION SOCIAL (54), dedicado a «Democracia económica y participación», y más concretamente en el artículo primero titulado «Democracia y Participación. Secularización del pensamiento y cambio de valores», (páginas 9-34) se sucedieron erratas, ausencias de conjunciones salto de párrafos, etc., que nos han obligado a repetir su edición de nuevo como única forma de corregir los fallos y transmitir correctamente el texto del autor.

Rogamos, pues, que perdonen estas molestias, anulen en su número 54 el texto señalado y lo sustituyan por el que a continuación y de forma más presentable se ofrece. Muchas gracias.

Índice

Índice

Democracia y Participación. Secularización del pensamiento y cambio de valores en la sociedad española

José Sánchez Jiménez
Profesor de Historia Contemporánea
Universidad Complutense. Madrid

INTRODUCCION: LA DESIGUALDAD COMO BASE Y COMO JUSTIFICACION SOCIAL.

La profesión de «democracia» aparece y resulta clara cuando se está luchando por su conquista. Desde unos presupuestos globales en los que queden absolutamente negadas, aun a nivel teórico, la libertad, la justicia y la lucha por la igualdad, el *ideal democrático* es una estrategia, una forma de decir «no», o, mejor dicho, de luchar intensiva y extensamente contra la desigualdad, la injusticia y la coerción (1).

El problema es distinto cuando la autocracia cae, o cesa, y es necesario determinar y realizar —que siempre es más complicado— la *igualdad*, y la *justicia:* cuando resulta igualmente compleja la definición, la delimitación conceptual y básica de sus contenidos.

El primero y principal problema en este sentido está o reside en la *permanencia de desigualdades:* o, si se quiere en la imposibilidad de los grupos humanos para mantenerse de forma progresiva diáfana en la construcción de libertades desde la reducción y supresión de formas de desigualdad diversas. Casi con toda seguridad podría de entrada afir-

(1) G. ALMOND y S. VERBA, *The Civic Culture*. Princenton Univ. Press, 1963, Cap. 9. Tb L. PYE S. VERBA, *Political Culture and Political Development*. Princenton Univ. Press, 1965, Conclusión.

Índice

marse que la *desigualdad* es causa y resultado del resto de carencias que todos los grupos humanos padecen.

Ciertamente las desigualdades humanas, a lo largo de la historia, han sufrido mermas notables a partir de cuantas influencias dieron lugar al mundo moderno. Pero al mismo tiempo surgieron o se mantuvieron nuevas distancias que permiten todavía hoy en cualquier tipo de sociedad real y durable la presencia de separaciones y hasta enfrentamientos aparentemente ligados a las expresiones rico/pobre, poderoso/humilde, culto/ignorante o dirigente/dirigido (2).

De esta manera la desigualdad se presenta y se justifica como un fenómeno histórico, variable según las comunidades y los tipos de asociación de sus gentes (3).

También es verdad que momentos y períodos cercanos al presente testifican de manera más contundente la reducción de desigualdades, el acercamiento de los grupos, la adquisición por parte de las clases subordinadas de un conjunto de derechos económicos y políticos que permitieron una más segura participación y el logro de ciertas garantías de libertad. Aunque no es menos cierto que la disminución de desigualdades en ciertos ámbitos supuso la permanencia de otras diferencias o el nacimiento y refuerzo de desigualdades anteriormente no constatadas. Cuando Tocqueville hacía su análisis de la democracia en América, aparte de alabar e insistir en la aproximación intergrupal que podía hacer posible el igualitarismo social, tuvo buen cuidado en avisar que ese igualitarismo en desarrollo soportaba y aun protegía o potenciaba nuevas formas de desigualdad (4).

---

(2) K. DAVIES y W. MOORE, *Some Principles of Stratification*, dentro de la obra dirigida por R. BENDIX and S. M. LIPSET, *Class, status and Power*, Free Press, N. York, 1966 (hay trad. cast. de Euramérica, Madrid).

(3) S. GINER, «Clase, poder y privilegio en la sociedad corporativa», en *Papers*, Revista de Sociología (20), Península, Barcelona, 1983, pp. 14-26 especialmente. Tb. S. MOORE, *Crítica de la democracia capitalista*, Siglo XXI, Madrid, 1974.

(4) I. TOCQUEVILLE, *La democracia en América*, trad. esp. en Guadarrama, Madrid. Esta obra consta de dos partes y se publica en dos momentos, en 1835 la primera parte, en la que estudia la influencia de la democracia en las instituciones, y en 1840 la segunda, especialmente dedicada al análisis de las instituciones sobre las costumbres. Su concepción de la democracia aparece cargada de dudas, y sabe separar la libertad, la legalidad y el respeto al derecho de la influencia que la propiedad ejerce en la relación humana. En su juicio sobre los sucesos parisinos en febrero de 1848 destaca

O dicho de otra forma, la reducción de desigualdades, de cierto tipo de desigualdades, es compatible con la aparición de formas nuevas, más complejas y quizás difusas, pero no menos graves y distorsionantes.

La desigualdad real, pues, como consecuencia de un orden económico, político y cultural también desigual, es mantenida y potenciada cuando se justifican papeles, posturas, comportamientos y, en definitiva, privilegios anejos a formas de poder, de autoridad, de prestigio, propiedad e ingresos (5).

En la nueva estratificación social, aquella que pertenece a un capitalismo maduro y que parece haber superado el concepto de «clase social», se perpetúan las desigualdades, predominantemente a través de la nueva ordenación ocupacional y de la integración social en las nuevas estructuras corporativas (6). Estas, en definitiva, no son otra cosa que asociaciones organizadas jerárquicamente con una integración interna y con unos objetivos concretos que pasan habitualmente por la consecución de los máximos resultados.

I. DE LA DEMOCRACIA A LA PARTICIPACION: LA LUCHA POR LA IGUALDAD.

La expresión democrática recibió globalmente su espaldarazo a lo largo del siglo XIX; pero su encarnación, su realización, siquiera mínima, en la sociedad, con el intento de abarcarla plenamente, es un fenómeno y una aspiración que se va realizando a lo largo del siglo XX, al menos en un determinado número de países, y dentro de sus propias fronteras, puesto que a nivel internacional este ideal continúa inmaduro y lejano (7).

---

aquella afirmación suya atenta a las diferencias provocadas por la propiedad privada: «La propiedad se había convertido en una especie de fraternidad para quienes gozaban de ella».

(5) A. TOURAINE, *La societé post-industrielle*. Denoel, París, 1969, pp. 241 y ss.

(6) S. GINER y M. PEREZ YRUELA, *La sociedad corporativa*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1979, *passim*.

(7) R. GIRAULT, *Diplomatie européenne et Impérialismes*, 1871-1914, T. I, Masson, París, 1979. Tb. W. J. MOMSEM, *La época del imperialismo, Europa 1885-1914*. Siglo XXI, Madrid, 1971.

El siglo XIX, básicamente en Occidente, elevó a *slogan*, preñado de ideales honestos, el lema de la «libertad» y la «igualdad»; pero logró a la vez contenerlo dentro de los estrictos límites de la propiedad privada, sin determinar en momento alguno su justificación ni su ética.

El doctrinarismo liberal supo ligar la igualdad a las diferencias, la igualdad jurídica a las desigualdades económicas y sociales; y consiguió institucionalizarla a nivel constitucional a través del voto o de la distinción entre votantes e incapacitados o no hábiles para el ejercicio de este derecho (8). El voto pues, expresión de la voluntad y de la soberanía popular, se limitó o identificó con los que gozaban de propiedad para ejercerlo; y la representación de todos quedó ligada a la práctica política de unos pocos que eran además los que veían y proyectaban, en cuanto al ejercicio del sufragio lo permite, el futuro de un pueblo desde un prisma interesado en la defensa de sus propiedades o de sus capacidades para poseer y mandar.

El paso, evolutivo o drástico, del sufragio censitario al sufragio universal supuso y exigió, en el intermedio, *lucha por la participación*, la defensa de unos derechos, los más vitales, los derechos económicos, cifrados en un salario capaz para la supervivencia y todavía muy lejos de conseguir un nivel vital y de justicia idóneo.

A partir de aquí el proceso asociativo del mundo del trabajo, reafirmado y potenciado mediante la acción global y estratégica del movimiento obrero, abrió pistas primero para la ampliación del sufragio, y más adelante para su conversión en sufragio universal.

En España se implanta el sufragio universal en 1890. Pero esto no supone la realización del ideal democrático de igualdad. La política

---

(8) L. DÍEZ DEL CORRAL, *El liberalismo doctrinario*, Instituto de EE. Políticos, Madrid, 1956, 2.ª ed. esp. el capítulo VII. Cfr. J. SOLÉ TURA y E. AJA, *Constituciones y períodos constituyentes en España (1808-1936)*, Siglo XXI, Madrid, 1977. La aplicación de los principios del doctrinarismo, en el sentido apuntado, queda precisamente recogida en este resumen de Solé Tura y Aja: «En resumen, el régimen moderado se consolida porque concede a la oligarquía agraria y financiera las riendas del poder, permite a la burguesía, que mantiene un segundo plano dentro del Estado, una acumulación de capital segura gracias a la regulación estrictísima del orden público y a la represión sobre el movimiento obrero, así como a ciertas mejoras en la infraestructura económica» (pág. 45).

caciquil continuó actuando; y la acción de sus recursos económicos y de su dominio psicosocial permitió mantener los mismos objetivos de control legal y gubernativo mediante el engaño, el soborno, el fraude electoral acostumbrados. A decir verdad, y según expresión de la prensa conservadora de la época, la gran propiedad y la nobleza confiaron —y lograron— que el sufragio universal les continuase favoreciendo:

> Curiosamente —y como Cánovas predijera— el hinchar el sufragio aplicándolo con las reglas del sistema no traía democratización, sino otras formas de caciquismo en que el poder económico ganaba posiciones en relación a las que tenía con el sufragio censitario (9).

Sin embargo, la causa o explicación de la no participación electoral de la distorsión de la misma no reside únicamente en el viciado sistema caciquil o en la preocupación de las clases dirigentes por el control de la vida pública. Está o radica en algo más profundo y preocupante: en la escasez o carencia de *opinión:* en la imposibilidad de participar cuando no se goza todavía de la conciencia de igualdad o de la posibilidad y necesidad de lograrla.

En una España predominantemente rural el sistema caciquil tiene su explicación y su juego. De hecho, *ley* y *realidad* conviven en oposición; y el grupo dominante local, los «notables», respaldado por condiciones especialmente ventajosas, no necesitará domeñar o someter la ley a sus intereses y caprichos, sino que las posibilidades de dominio se reparten entre grupos aparentemente opuestos y siempre acordes en la complementariedad y potenciación de personales y grupales intereses u objetivos. Podía existir una ley con objetivos de mayor honestidad; pero ésta no estorbaba los presupuestos ni los fines de los grupos locales dominantes.

De esta manera *caciquismo* venía a significar una *oligarquía rural local* constituida en grupo político dirigente, a veces sin proponérselo de una forma consciente, que acumulaba en sus manos cargos administrativos, profesiones liberales, acceso a la capital y a los responsables de

(9) J. VARELA ORTEGA, *Los amigos políticos. Partidos, elecciones y caciquismo en la Restauración (1875-1900).* Alianza, Madrid, 1977, p. 421.

la política provincial, etc. A veces, y con harta frecuencia, resultaba innecesario el propio fraude, puesto que dominaban, como lo más normal, la ignorancia, la apatía, la indiferencia y el escepticismo. Cuando Maura quisó más adelante acabar con el caciquismo e imponer la moralidad por decreto debió acudir a la penalización de las abstenciones como forma o intento de atraer a los electores hacia las urnas (10).

La trascendencia del movimiento obrero en favor del cambio de la democracia, de su extensión a sectores antes no protagonistas de la misma, y de su conversión de liberal en social, no ha sido todavía suficientemente valorada ni siquiera estudiada o interpretada. La puesta en práctica del sufragio universal y la necesidad de contar con el voto de las masas para acceder a los órganos del poder obligó por un lado a los partidos políticos burgueses a promocionar en sus programas electorales y en sus organigramas de partido los derechos sociales, las reivindicaciones laborales y la importancia del trabajador en la configuración de la sociedad; y permitió, por otra parte, la actividad política de organizaciones sindicales, la creación de partidos políticos obreros y la lucha por la conquista de escaños que permitiera en un primer momento la presencia en los parlamentos de intereses o carencias proletarios, y más adelante, si fuera posible, la práctica del gobierno por vía parlamentaria, esto es, como consecuencia de mayorías parlamentarias que permitieran la formación o participación en los gobiernos.

Solamente entonces, y ciertamente de forma muy reducida, la democracia pudo cambiar de apellido —que no de nombre— y llamarse «social» en atención y como respuesta a los ideales o reivindicaciones sociales propuestos. En los programas políticos burgueses comenzo a aparecer la obligación de referencia a un conjunto de derechos y reivindicaciones sociales ciertamente; pero también comenzó a detectarse la diferencia entre programa y realidad, la preocupación por lo social en las fechas próximas a las elecciones, y, lo que es más grave, la confusión o cambio de la libertad por el bienestar. Ello era a la vez el resultado de la nueva cultura y de las maneras de hacer en el cambio de la política y de la convivencia social de los hombres, instituciones e ideas nacidos o acuñados en esa época de desarrollo técnico, de concen-

(10) R. CARR, *España, 1808-1975*, Ariel, Barcelona, 1982, pp. 353-64 y 456-68.

tración económica y de valoración de lo concreto que justifica e identifica a la llamada «generación de materialismo» (11).

Estos fueron los frutos —es una forma de hablar— del liberalismo o, si se quiere, de la *democracia liberal*, que no puede entenderse en este contexto como la pura expresión de una forma de hacer política y de organizar la convivencia; sino como el resultado de una «lucha por la existencia» que comenzó primero revolucionando una estratificación social antigua, de connotaciones estamentales; siguió dando el protagonismo a una burgesía revolucionaria que supo afincarse en el poder mediante el control y dirección del tener, de la riqueza, y consiguió dominios propios que llegaron a identificarse con las propias esencias nacionales. Y cuando las fronteras territoriales quedaban cortas sabía recurrir al control de otros medios geográficos y políticos por vía del comercio, de las guerras o de cualquier otro sistema o método de distribución y redistribución colonial (12).

Como resultado, pues, de la participación no surge la igualdad, sino nuevas y más profundas diferencias y desigualdades. Cuando el capitalismo crece y se convierte en gran-capitalismo, se están echando las bases para una nueva estructura mundial que sabe traducir a un nivel internacional las diferencias, las desigualdades, las estratificaciones típicas de cualquier nación de Occidente que supo y pudo lograr su revolución industrial y su modelo capitalista. He aquí, pues, el *haber* de este liberalismo en su marcha hacia la civilización y el progreso, tal como lo resume en una lograda síntesis Carlton J. H. Hayes:

> «Todo este liberalismo, dondequiera que florecía, tenía características comunes: solicitud por la libertad personal, especialmente por la libertad de prensa, culto casi religioso a la ciencia y la enseñanza secular, robusto anticlericalismo, curiosa especie de nacionalismo y sublime confianza en los grandes beneficios de prosperidad material, que podría conseguirse gracias al Gobierno parlamentario y la práctica rigurosa del liberalismo económico» (13)

(11) Carlton H. HAYES, *Una generación de materialismo (1871-1900)*. Espasa-Calpe, Madrid, 1946, espec. los capítulos III, IV y V.

(12) J. M. VIDAL VILLA, *Teorías del imperialismo*. Anagrama, Barcelona, 1976. J. M.ª JOVER, *1898. Teoría y práctica de la redistribución colonial*. Fund. Universitaria Española, Madrid, 1979, *passim*.

(13) CARLTON J. H. HAYES, *Op. cit.*, p. 78.

1. Democracia y representación política: La «democracia sin el pueblo».

Aunque teóricamente la democracia se concibe como una expresión de convivencia y se piensa en ella deseando encontrar el ideal humano, en su todavía reciente pasado se identificó durante mucho tiempo con una forma de gobierno concorde, como acaba de indicarse, con un determinado tipo de sociedad: la sociedad capitalista industrial desarrollada (14). En este contexto fue donde la democracia encontró su gestación, su nacimiento y su desarrollo a través de determinadas instituciones políticas y otras formas de permanencia y estabilidad.

Ciertamente que el punto de partida existió; y el paso del cuadro monárquico y aristocrático al de la representación nacional debió madurar mucho y en profundidad hasta hacer plenamente posibles los rasgos definitorios de estas democracias liberales; representación popular basada en elecciones libres, separación de poderes como garantía del control parlamentario sobre los gobiernos; creación y ordenación de normas jurídicas basadas en la legalidad y en la igualdad. En síntesis, siempre se trataba de salvar lo más temido: un poder político demasiado fuerte, capaz y proclive a contrarrestar las libertades ciudadanas (15).

El primero de los rasgos citados, el de la *representación popular,* es uno de los más definitorios teóricamente hablando. Se hace prácticamente posible mediante la *elección;* pero la teoría y la práctica liberal de las elecciones testimonian riesgos y generan vías complejas de realización política. Como mediadores entre los electores y los elegidos se desarrollan los partidos políticos; y como manera de evitar los inconvenientes de la representación, por temor sobre todo a las masas populares, se generan teorías capaces de ocultar referencias políticas divergentes y aun opuestas. Y así desde la *representación fraccionada,* ya admitida por J. J. Rousseau en su «Contrato social», hasta la *representación nacional* tan querida para la burguesía liberal enemiga de la aristocracia y ajena a las masas populares, pasando por todas las tentativas para

(14) M. DUVERGER, *Instituciones políticas y derecho constitucional,* Ariel, Barcelona, 1970, p. 70 de la 5.ª ed. en castellano realizada sobre la 11.ª francesa.

(15) J. FERRANDO BADÍA, *Democracia frente a autocracia,* Tecnos, Madrid, 1980, págs. 185 y ss.

restringir el derecho del voto, o por la práctica de diferentes sistemas electorales que dosifican la representación conforme a complejos datos de proporcionalidad, se anduvo a la vez luchando y procurando, a partir de ideologías e intereses divergentes, la defensa de derechos individuales adscritos a unas formas de propiedad, la posibilidad de acceso al voto a grupos sociales cada vez más amplios e informados de la realidad política nacional, o la necesidad de atraer a los amplios sectores populares cuyo voto significaba en primer lugar una presencia en la vida política y un compromiso que iba más allá del pago de unos impuestos.

En este sentido la maduración de la democracia, o su conversión de liberal en social, supuso, sociológicamente hablando, una «democracia con pueblo»; pero a un nivel muy rudimentario y mínimo que podría concretarse en la *pura expresión de unas opiniones políticas*. Quedan en ese caso muy importantes parcelas de «autocracia» casi siempre ligadas al poder económico, a los cuadros de la burocracia administrativa y funcionarial, y a las luchas de intereses, preferencias y conquistas en el seno de los propios partidos políticos. Esto último, sobre todo, es lo que más directamente ha influido en esa llamada «apatía de las masas», «apatía democrática» que va más allá del descontento, de la ignorancia y de la pura abstención electoral (16).

Debería, por tanto, hablarse, según la expresión de S. Giner, de la «larga marcha hacia la democracia», que ha debido superar la primera etapa de representación y voto restringidos, la segunda de ampliación del sufragio y olvido, o no apoyo, de los intereses y derechos de todos, para luchar por una nueva, amplia, participativa, cuyo objeto básico y potenciador esté en la conquista de «mayores espacios de poder para los ciudadanos» (17).

---

(16) F. MURILLO, *Estudios de Sociología Política*, Tecnos, Madrid, 1970, pp. 35-50. Tb. W. ABENDROTH y K. LENK, *Introducción a la ciencia política*. Anagrama, Barcelona, 1971, pp. 49-90.

(17) S. GINER, *Democracia, participación y cambio social*, en DOCUMENTACION SOCIAL (50), enero-marzo de 1983, pp. 7 y ss. Esencial para la consideración del tema en su dinamismo y desarrollo no exento de conflicto tanto teórico como práctico, la obra de C. PATEMAN, *Participacion and Democratic Theory*, Cambridge, 1970.

2. Política democrática y participación.

El auténtico problema, incapaz por otra parte de una solución definitiva, es la extensión de la democracia y la cada vez más perfecta consecución de sus objetivos. Y ello es así porque sigue vigente la necesidad de pasar de una forma de gobierno que tuvo su punto de partida en la ilusoria preocupación por la igualdad, a la identificación de la democracia con una forma de vivir y convivir; un régimen de libertad política cuya ordenación y distribución del poder logren abolir el autoritarismo, la intolerancia, el abuso, la injusticia y la violencia entre sus miembros.

De entrada, pues, la nueva política democrática exige o conlleva un cambio en el sentido de la democracia; esto es, la «democracia gobernada» de ayer, en la que el pueblo abandona su soberanía, —o la cede a sus representantes constituidos en poder político, es —o deber ser— sustituida por la «democracia gobernante», por la participación ciudadana: la única y eficaz garantía frente al abuso hegemónico estatal, frente al complejo mundo de los partidos y frente a los poderes y a las presiones reales que condicionan, complementan o sustituyen la acción de parlamentarios, gobernadores y jueces (18).

La política democrática lleva a, o exige, la participación, y no sólo a la hora o en el momento del voto o cada vez que sus representantes actúan en la creación, aplicación o defensa de cualquier principio legal. Y una definición de democracia dejará de ser estable o de contentarse con la conceptualización fría y teórica. En el «Diccionario de las Ciencias Sociales» se ofrece una definición abierta, creadora, en permanente perfeccionamiento si se aplica y se proyecta como una exigencia en desarrollo, como un punto de partida en progresiva construcción:

> «Las posibilidades con que cada ciudadano cuenta de actuar libremente, sea como individuo, sea agrupadamente, en la toma de decisiones que van a afectar su existencia» (19).

Los escollos básicos para la puesta en práctica de los contenidos de esta definición pueden ser dos: que se dificulten las posibles formas de

(18) G. BORDEAU, *La démocratie*, E. du Seuil, París, 1966, *passim*.
(19) *Diccionario de las Ciencias Sociales*. Trad. española de la Edit. Aguilar, Madrid.

participación libre, o que domine la «apatía política» y el mismo pueblo renuncie a un derecho y un deber que resultan vitales para la misma convivencia. O una combinación de ambos, en cuya composición tienen especial relevancia el autoritarismo en sus más variopintas manifestaciones, y la consiguiente evasión o «conformidad automática» colectiva de que habla E. Fromm cuando analiza las razones del «miedo a la libertad» (20).

Una democracia orientada hacia la madurez y segura en su estabilidad debe renunciar a los escollos indicados; y ha debido igualmente buscar, proyectar y edificar sus propios cauces de *socialización* (21). Y ésta no puede renunciar, a la hora de concretarse y reafirmarse en la sociedad, a ser «democracia gobernante», participativa, antipasiva y, si se quiere, verdadera y eficazmente «politizada».

En este sentido parece oportuna la definición que ofrece S. Giner como completa y eficiente:

> «Participación es toda acción individual o agrupativa que pretende estar presente y tomar parte sobre la marcha de los acontecimientos políticos o de la organización global de la sociedad, ya sea a nivel local o nacional, para influir en la elección y control de los gobernantes, en la actividad política o administrativa y, en definitiva, en las decisiones que se vayan a tomar mediante una serie de procedimientos legalmente reconocidos y aceptados por los propios gobernantes» (22).

Se trata, pues, de un *proceso* más que de una institución; y trata de ganar progresivamente terreno, de modo que el poder sea cada vez más eficaz en cuanto más apoyado y controlado desde sus propias bases. Un ideal en suma, de construcción permanente.

3. La participación política es necesaria, aunque insuficiente.

Sin democracia política no hay siquiera cauce para la convivencia libre de los ciudadanos. Esto es tan patente que la condena de dictadu-

(20) E. FROMM, *El miedo a la libertad*, Paidos, Buenos Aires, 1971, pp. 177 y ss.
(21) F. MURILLO, *Ob. cit.*, pp. 26 a 30.
(22) S. GINER, *Ob. cit.*, pág. 29.

ras, regímenes autoritarios y otras formas de atentar contra la libertad resultan hoy, de forma más o menos global, drásticamente condenadas. Y hasta tal punto la preocupación o la moda democrática es natural que los propios sistemas, instituciones o personas que ejercen o actúan autoritariamente justifican sus comportamientos en aras de una mejor y más amplia libertad.

No obstante, un dato —más aún, un proceso— va resultando cada vez más claro en las sociedades contemporáneas cuando se enjuician los resultados de la acción política, se sopesan los puntos oscuros en el desarrollo de los problemas y se observan la lentitud o la inoperancia de la participación política indicada. Este proceso podría sintetizarse así:

1. Ciertamente que es menos malo un funcionamiento democrático; naturalmente preferible a otro que no lo sea.
2. La democracia política, con todos sus fallos y lastre, ha permitido un desarrollo de la convivencia comparativamente mejor que cualquier otro sistema ensayado.
3. La democracia política no supone una norma y global participación en el sentido más arriba indicado, sino que es concorde y compatible con situaciones de desigualdad, de injusticia y de arbitrariedad, que ha permitido a ciertos pensadores y no precisamente reaccionarios concluir que las democracias hoy continúan siendo «poliarquías» aun en el sentido y en el contexto puramente político.
4. El esfuerzo sociopolítico realizado a lo largo de los dos últimos siglos para lograr la igualdad jurídica y política ha sido eficaz; pero se mantienen o aparecen, y cada vez más, diferencias y desigualdades que hacen inviable hoy una convivencia democrática eficaz y progresiva; a lo mejor por su connotación idealista.

Quizá ello se deba a uso predominantemente político del término y a la preocupación por hacerlo realidad en países y situaciones que ni siquiera han alcanzado —o perdieron— este umbral.

Ciertamente —y en ello la literatura marxista tuvo un protagonismo eficaz— la democracia política necesita para ser eficiente de una *democracia económica*; una democracia cuyo fin político primordial pase por una mejor y más equitativa distribución de la riqueza junto a una progresiva nivelación de las oportunidades económicas. Desde esta

perspectiva marxista y a nivel teórico, la democracia política carece de valor en sí misma de no convertirse en cauce y acicate para la nivelación económica y social indicadas. Sin esta preocupación no pasaría de ser una «superestructura de la explotación capitalista», que reduce la democracia política a una democracia capitalista y burguesa.

No quiere decir, sin embargo, que la práctica democrática histórica no haya supuesto un avance hacia la aproximación; pero no, por supuesto, hacia la nivelación. El mismo Tocqueville se maravilló del aspecto social de la democracia norteamericana; pero desde su contexto y su imagen europeos. Y esto fue lo que le incitó a buscar la expresión nueva de «democracia social», tan profusa y desvaídamente empleada desde las primeras aplicaciones del sufragio universal.

Pero también esta expresión, «democracia social», perdió su eficacia por razones de interés político o por causa de su polarización industrial; esto es, cuando vino a significar la «democracia en la fábrica», el autogobierno de los trabajadores de cada industria, que se planteaba, dentro de las ilusiones de un socialismo corporativo, como una realidad que debía perfeccionarse y coronarse a nivel nacional en una «democracia funcional». Era un deseo, un ideal alicorto, que acabó siendo destrozado, sobre todo después de la segunda Guerra Mundial, por una nueva concepción del mundo industrial, y de la vida en síntesis, sustitutiva de aquella en la que la imagen del hombre era el sujeto absoluto cuya realización exigía los valores supremos de razón, libertad y salvación.

La nueva concepción ofrece una visión, o mejor una definición, del hombre más instrumental: un sujeto-objeto de organización que decida su existencia más allá de su personal voluntad (23). En esta nueva sociedad ha crecido, diríase que en «tierra de nadie», la *realidad tecnocrática*. A la dialéctica de las ideologías, capitalista o socialista, ha sucedido la política de potencias y de bloques. Se ha precipitado una crisis de la política, y se ha instalado, finalmente, en la vida económica, para trascenderla, la «revolución gerencial», desplazando al

(23) J. GALBRAITH, *El nuevo Estado industrial*, Ariel, Barcelona, 1970. Tb. M. GARCÍA-PELAYO, *Burocracia y Tecnocracia*, Alianza, Madrid, 1974, esp. páginas 36 y ss.

poder y a la misma ciencia hacia fines económicos y políticos conjuntamente (24).

Nace así, se impone, sin posibilidad de duda, la tecnología, la organización racional (burocracia), la programación y la planificación. La misma investigación científica, en razón de los medios que utiliza y de los resultados a que llega, posee un cariz económico, social y político incuestionables. Y por su ligazón con la actividad empresarial que utiliza sus resultados y los convierte en beneficios crecientes (25), contribuye a crear una comunidad de intereses entre el Estado propiamente dicho y los sistemas industriales públicos y privados (26).

Según las conclusiones de García Pelayo, estamos abocados a una estatalización de la sociedad, pero también a una socialización de Estado; y como consecuencia, a la difuminación de límites entre ambas realidades. Sistema industrial y sistema estatal resultan ser partes integrantes de un sistema general más complejo: un metasistema.

El juego, pues, de la democracia en la organización de la convivencia queda en cierto modo en entredicho cuando se pone en peligro, en cuanto imposible, la misma participación más arriba señalada. La máquina del poder en la organización de la convivencia plantea muchas situaciones como dadas, y parece obligar —y no se trata de una postura cínica— a la apatía e indiferencia políticas como la normal forma de evitar la frustración de expectativas entre los ciudadanos (27).

La participación, en consecuencia, no sólo *debe ser* una característica de la democracia política, sino un camino hacia la *igualdad social*. Sólo así, y desde estos condicionamientos económicos y sociales, la democracia puede generar estabilidad y progreso.

---

(24) M. GARCÍA-PELAYO, *Ob. cit.*, concretamente el epígrafe «Civilización tecnológica», en las páginas 34-54. Tb. C. MOYA, *Burocracia y sociedad industrial*, Edicusa, Madrid, 1972, esp. p. 269. H. MARCUSE, *El hombre unidimensional*, Seix Barral, Barcelona, 1970, pp. 64 y ss.

(25) En este sentido era en el que D. Packard, presidente de la norteamericana «Helwett Packard Company», reconocía que cada dólar aplicado a la investigación se recupera ampliamente multiplicado.

(26) M. GARCÍA-PELAYO, *Las transformaciones del Estado contemporáneo*, Alianza, Madrid, 1980, pp. 157-66.

(27) J. M.ª MARAVALL, *La política de la transición, 1975-1980*, Taurus, Madrid, 1982, p. 107.

II. MODERNIDAD Y SECULARIZACION DEL PENSAMIENTO.

La conformación democrática de cualquier país, en la ya larga historia de este proceso en Occidente, ha supuesto la ruptura, evolutiva o drástica, con el peso de una repetición acostumbrada a que se ha solido llamar tradición. Esta ha sido considerada en el caso español, de forma permanente y sobre todo en épocas o coyunturas políticas conservadoras, como una prueba de verdad, de objetividad, de rectitud y acierto. De esta manera y puesto que las coyunturas conservadoras han sido las más usuales, se ha dado un especial proclividad a la permanencia y a la repetición.

Pero la vida es progreso aunque el pasado continúe existiendo en la presente. Es más; si por un azar el pasado —la tradición— quedase anulado, dejaría simultáneamente de ser posible el progreso. Las mismas revoluciones son en este sentido más tradicionales de lo que se acostumbra a creer, puesto que puede probarse históricamente u observar en el hoy que los intentos de cambio drástico que encierran, se insertan en un proceso más amplio y resultan ser expresión del conflicto que el propio cambio engendra es constraste con los intereses de la permanencia (28).

1. La tradición como peso y como recurso.

Una de las primeras conclusiones de la psicología aplicada a la comprensión y explicación de las colectividades llevó a K. G. Jung, después de repetidos experimentos, a afirmar que «negar el pasado y no tener conciencia sino del presente sería pura mentira», puesto que lo que en el presente tiene sentido sólo es aquello que permanece entre el *ayer y el mañana*. El hoy es, pues, un proceso; y consiguientemente el resultado de una transición, de un cambio.

Sin embargo el recurso al pasado, el refugio en él parece dominar y volverse más vital cuando la sociedad, o los hombres dentro de ella,

---

(28) R. DAHRENDORF, *Sociedad y libertad*, Tecnos, Madrid, 1966, Cap. V. Tb. L. COSSER, *Nuevos aportes a la teoria del conflicto social*. Amorrortu, Buenos Aires, 1970, esp. la tercera parte.

vive la crisis, el fracaso, la impotencia o la falta de satisfacción que lo conseguido engendra. En estos momentos es cuando la tensión hacia el futuro intenta contraerse y la búsqueda del propio pasado intenta sustituir cuanto suene a cambio y mudanza. A ello se le llama «refugio en la tradición».

Ciertamente la *autoconciencia de tradición* opera en el hombre actual, quizá como contraposición dialéctica a la tensión de futuro que le viene impuesta, y genera una lucha interna, de manifestación colectiva, testigo de que el poder del pasado sobre el hombre subsiste aun en el caso de la más radical revolución. Y así la búsqueda actual de una salida hacia nuevas perspectivas frente a la homogeneidad cultural y estructurante de hoy intenta recuperar los valores primeros de la libertad, ese libre albedrío que ilusiona a un hombre cuando desea verse mínimamente condicionado.

La fuerza de la tradición y el conocimiento del pasado tienen fuerza de presente; y en este sentido actúa y se manifiesta como un *peso*, como un modelo para el presente. Influye condicionando y sancionando modos de hacer y de vivir; crea sistemas de trabajo y formas de comportamiento; impide la celeridad del cambio mediante mecanismos de sanción o de presión social; y lo que es más importante, se funda en una «religión, con todo el peso y el lastre que ello supone y con toda la lucha por la permanencia que el orden jerárquico establecido exige» (29).

El problema surge cuando se impone la confusión; cuando el recuerdo del pasado queda ahí, aislado, como un *recurso* para evitar los nuevos esfuerzos que la adaptación al cambio siempre suponen.

El precipitado cultural que la tradición crea viene a corroborar su permanencia y mediante apoyos del más variado tipo, racionales, emocionales o trascendentes, pretende generar en costumbre, en uso, asegurando así el paso a la estabilidad, a la permanencia, al no-cambio. Tiende a crear en el inconsciente colectivo definiciones, defensas, justificaciones que abusan del recurso al derecho, natural o divino, para imponer sus tesis. No es otra cosa que la expresión de Thomas

(29) J. CARO BAROJA, *Estructura y tradición: dos vocablos usuales en las ciencias antropológicas*, en «Revista de Dialectología y Tradiciones Populares» (XXVII), 1970, pp. 27 y ss.

cuando afirmaba la frecuencia con que llamamos *natural* a todo aquello a lo que estamos *acostumbrados*. Si se intenta luego más críticamente profundizar en la costumbre y explicar su inicio —la ida al pasado como señal y testimonio de verdad— se demuestra que esa «época inmemorial», ese «siempre-se-hizo-así», esa «dimensión ancestral» de la tradición... es mucho más corta de lo que se pretende; e incluso arranca de fecha relativamente moderna (30).

Cuando así sucede la tradición ha dejado de ser un *peso*, un patrimonio; y se convierte en *recurso*, en *fraude*, desde el que se consagra y trata de justificar una manera de actuar o de vivir que, bajo la pura «autoridad del pasado», pretenden resistirse a un cambio, a un progreso, cuya realización permite y significa la seguridad de que el grupo humano y la sociedad en que se inserta viven, progresan, proyectan y consiguen.

Téngase finalmente en cuenta que cuando la tradición se ofrece o se traduce como recurso, o como lastre; viene a significar *reacción:* y significa y comporta algo más complejo y resistente que la propia rutina a la que con excesiva frecuencia se le da el mismo contenido semántico (31).

2. Convergencia y sincronía entre modernidad y secularización.

Desde la segunda mitad del siglo XVIII se viene abundando sobremanera en un enfrentamiento de manifestaciones ideológicas, políticas y literarias entre lo viejo y lo nuevo, lo conservador e innovador, lo tradicional y lo revolucionario o renovador, lo fiel o religioso frente a lo impío o descreído.

La lucha, el enfrentamiento aducido, se manifiesta, en ese momento, como conflicto. Un conflicto entre el Antiguo Régimen y la sociedad moderna, entre absolutismo y democracia, entre autoridad y poder y derechos humanos. Era, según la expresión de J. Herrero, «el propósito de reemplazar la violencia por métodos racionales y de redu-

(30) J. CARO BAROJA, *Op. cit.*, p. 29.

(31) J. HERRERO, *Los orígenes del pensamiento reaccionario español*, Edicusa, Madrid, 1971, Introducción de extraordinario interés en el sentido aquí apuntado.

cir a discusión parlamentaria las decisiones políticas previamente efectuadas por el poder absoluto del monarca» (32).

Si se mira desde una lejanía, de siglos ya, el choque entre lo viejo y lo nuevo, se puede perfectamente concluir la bondad de la modernización social y política que se exige; una modernidad con base en la *razón* y en los plurales mecanismos persuasivos que permitan el mejor vivir, y con apoyo en una *ética* encerrada ahora en esa expresión secularizada de la caridad entre los hombres que es la solidaridad, la igualdad, la voluntad general expresada en el voto y condicionante de cualquier interés no recto. La bondad y la ética de los planteamientos y soluciones rousseaunianas parecen fuera de toda duda.

Y sin embargo la *reacción* terminará maldiciendo, cuando no persiguiendo, a esta razón y a esta ética, bien en nombre de principios divinos bien mediante la condena de las mismas como inspiración de Satán.

Se crea, como mecanismo emocional, el *mito;* se estructuran sus elementos y se le montan sus cauces de difusión hasta lograr su triunfo mediante la victoria que supone la contrarrevolución, la repulsa, el anatema religioso y la condena y exilio políticos. Lo ha sintetizado a la perfección J. Herrero en la obra más arriba apuntada:

> «El mito fundamental, a cuyo alrededor se agrupa la constelación de imágenes que forman el argumento principal... es el de la existencia de una *conspiración universal* de las fuerzas del Mal contra el Bien. Esas fuerzas, cuyo último origen es Satán, se organizan en el siglo XVIII en una triple conspiración: la conspiración de los *filósofos,* que, adorando la *Razón,* la utilizan para destruir la *Fe* y de esta forma entregarse al inmundo libertinaje, que es un verdadero fin; la conspiración de los *jansenistas* que se proponen llevar el satánico ideal de *libertad* a la Iglesia misma...; finalmente la conspiración *masónica,* que se propone la ejecución práctica de esos perversos principios de *razón, derechos humanos y libertad...*» (33).

Obsérvese detenidamente la trilogía contra la que montan el mito y la condena: *razón, libertad, derechos humanos.* Y, aunque sea sólo a título de anécdota, recuérdese cómo en Roma sorprendió el lema revo-

(32) J. Herrero, *Ob. cit.*, p. 23.
(33) J. Herrero,

lucionario francés que con sus pretensiones de libertad, igualdad y fraternidad trataba de atacar el «orden natural querido por Dios».

Necesariamente había de producirse en el siglo XIX de manera casi generalizada la progresiva convergencia —y hasta sincronía en su conquista— de modernidad y secularización.

En este superficial y rápido paso por los cauces de la modernidad en contraste con la reacción, y más adelante con las posturas integristas, destacan los enfrentamientos de la Iglesia con el Estado (34), la propaganda anticlerical y las luchas de muchos eclesiásticos contra el liberalismo (35), la alianza del Trono y el Altar posterior al Trienio junto con el deseo de restablecer la Inquisición, abolida en 1820 (36).

Tras diversos «affaires surgidos en los inicios del segundo tercio del siglo XIX, como la desamortización, la ruptura de relaciones diplomáticas con la Santa Sede a punto de ser coronadas con un cisma, se observa, ya en plena década moderada, un ambiente de comprensión y de tolerancia que responden tanto al carácter más conservador y más tradicional de la política como al talante de Pío IX en la primera etapa de su pontificado, en la que se hizo posible finalmente el Concordato de la Santa Sede y España en 1851. Porque después se van a suceder, en el mismo Pontificado, tres manifestaciones en las que teórica o prácticamente quedarían condenadas las principales libertades modernas: la encíclica *Quanta Cura*, el *Syllabus* y la célebre «Cuestión romana» que, en expresión del profesor J. Pabón, «concertó, durante un cierto tiempo, todo el debate religioso-político español del siglo XIX» (37).

---

(34) M. REVUELTA GONZÁLEZ, *Política religiosa de los liberales en el siglo XIX. Trienio constitucional*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1973. Tb. L. DEL MORAL RUIZ, *Hacienda y Sociedad 1820-1823*. Ins. de Estudios Fiscales, Madrid, 1977. Igualmente A. GIL NOVALES, *Las sociedades patrióticas (1820-23). Las libertades de expresión y de reunión en el origen de los partidos políticos*. Tecnos, Madrid, 1973.

(35) I. M. ZAVALA, *Masones, comuneros y carbonarios*. Siglo XIX, Madrid, 1971. Tb. la obra de J. A. FERRER BENIMELLI sobre la masonería.

(36) L. ALONSO TEJADA, *El ocaso de la Inquisición en los últimos años del reinado de Fernando VII. Juntas Apostólicas, Conspiradores realistas*. Madrid, 1969.

(37) J. PABÓN, *España y la «cuestión romana»*. M. y Crédito, Madrid, 1972. J. M. CUENCA TORIBIO, *Sociología de una élite de poder de España e Hispanoamérica contemporáneas: la jerarquía eclesiástica (1789-1965)*. Córdoba, 1978.

Las tres épocas de la historia española en las que la secularización del pensamiento y las propuestas de modernidad han mantenido mayor concordancia ofrecen características diversas y han resultado también temporalmente diferentes. La primera coincide con el Sexenio revolucionario (1868-74) y supuso, concretamente en 1869, nuevas reticencias por parte de la Iglesia a una Constitución que garantizaba el ejercicio privado y público de cualquier otro culto religioso, amén de un matrimonio civil concorde con la libertad religiosa (38). La segunda coincide con los años de la II República, la más radical apuesta por la modernidad de nuestra historia contemporánea hasta el momento, que llevará igualmente a una tensión profunda cuando se busque el reconocimiento de la separación de la Iglesia y el Estado. En diciembre de 1931, y como respuesta al texto constitucional, los obispos publicaban una carta colectiva que denunciaba el laicismo del Estado, la supresión del presupuesto y la disolución, en peculiares condiciones, de determinadas órdenes religiosas (39).

La tercera época, la actual, exigiría un estudio más profundo y detenido. Los presupuestos de modernización del concilio Vaticano II han pesado en muchos prelados; la situación de la Iglesia española es hoy más compleja, crítica y plural; y las resistencias colectivas por parte de la Jerarquía a cambios legales, orientación del voto, juicio sobre educación y enseñanza, etc., conocen, y presentan, junto a afirmaciones y decisiones individuales y partidistas, una dosis de respeto, critica y colaboración dignas de tenerse en cuenta.

Hasta aquí puede dar la impresión de que se liga en exceso la modernidad a lo profano y la tradición o reacción a lo eclesiástico. No fue, sin embargo, realmente así, al menos en su totalidad.

Lo que sí parece deducirse porque así ha sucedido, y en parte

(38) A. CARRO MARTÍNEZ, *La Constitución española de 1869*, Madrid, 1952. L. SÁNCHEZ PORTERO, «Matrimonio civil en España. Pasado, presente y futuro», en *Razón y Fe* (188), 1973, pp. 373 y ss.

(39) V. M. ARBELOA, *La Semana Trágica de la Iglesia en España (1931)*, Barcelona 1976, Tb. V. M. ARBELOA, *Aquella España Católica*, Sigueme, Salamanca, 1975, V. J. CÁRCEL ORTIZ, *La II República y la guerra civil*, dentro de la obra dirigida por R. GARCÍA VILLOSLADA, *Historia de la Iglesia en España*, BAC, Madrid, 1979.

continúa, es la religación entre religión y verdad, práctica o concepción religiosas y anquilosamiento, búsqueda en la trascendencia de autoridad y verdad para posturas y comportamientos cambiantes de por sí. Casi podría afirmarse que la tradición entendida como lastre, como reacción, buscó el apoyo en lo religioso, en el dogma, que siempre presupone un punto de llegada, un fin, más que un punto de partida y de búsqueda.

3. Presupuestos para una secularización del pensamiento.

Sociológicamente hablando —y de ello se trata ahora— se entiende por *secularización* un proceso mediante el cual una estructura social, habitualmente aislada, normalmente sacralizada, se transforma en otra abierta, accesible, no sagrada (40).

Es un proceso; y por consiguiente un camino, siempre abierto, dinámico, en gestación. En esto coincide con el normal desarrollo de la ciencia, de la técnica; y no conoce más reglas, entiéndase en su desarrollo mismo, que las propias y las del entorno en que se sitúa. Se trata, pues, de un proceso consciente, que se apoya en la capacidad de atención y captación de una élite con función de liderazgo que ha sabido liberarse de ataduras de pasado y al mismo tiempo permanece integrada en su mismo medio.

A partir de este intento de definición podría con cierta premura concluirse que esta secularización de por sí no supone ni exige posturas anticlericales, antiteístas o ateas más que cuando el clérigo, la institución eclesiástica o los defensores del dogma se empeñan fanáticamente en confundir religión y ciencia, sociedad terrena y mundo sobrenatural, dando carácter definitivo a todo el ropaje cultural con que habitualmente las diversas religiones y creencias acogen o envuelven su complejo mensaje (41).

---

(40) Ver el término en el *Diccionario de Ciencias Sociales*, ya citado.

(41) P. HONINGSHEIM, *Conocimiento de la religión*, en I. L. HOROWITZ, *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*. Eudeba, Buenos Aires, 1968, pp. 211 y ss.

Por el contrario, la secularización presupone:

a) *El respeto y el apoyo en un principio de libertad,* sin más límites que los que puedan surgir de la razón, de la objetividad, de la demostración.

b) *La movilidad mental,* consiguiente o concorde con el mismo avance de la ciencia o de la demostración en que se apoya.

c) *Una mentalidad científica,* racionalizadora y analítica, capaz de llevar y conseguir una conocimiento científico de la realidad.

d) La suficiente *capacidad de planificación,* concorde con la compleja manifestación de la ciencia, optimista con los resultados del proceso científico, humilde para aceptar la ayuda desde otros medios, procesos y sectores, abierta a la duda, a la colaboración, a la crítica y al cambio (42).

De tenerse en cuenta la crítica realizada en la primera parte de este ensayo a las formas de expresión democrática actuales y al olvido que la democracia política tiene de las exigencias económicas y sociales para su permanente y progresiva construcción, debe igualmente inferirse que expresiones como «secularización», «religión», «tradición», etc., pueden hoy aplicarse a procesos de cambio y de modernidad que lucharon por abrirse camino en la nueva sociedad, que más adelante se instalaron en la misma hasta generar control y hegemonía, y que hoy con frecuencia practican políticas de dogmatismo, de intolerancia a nuevas ideas, movimientos, anhelos de cambio y apertura. La tentación de intolerancia continúa; se ha sido y se es intolerante cuando se han superado las etapas de permisión, aceptación e imposición científicas, técnicas, sociales o culturales.

III. CONCLUSION: HACIA UN CONSTANTE CAMBIO DE VALORES SOCIALES

Lo que no supone ciertamente una relativización de los valores es su cambio, su dinamismo en el sentido más arriba indicado.

En nuestra reciente democracia, según ha escrito J. M. Maravall, hay un doble componente cuya conexión, entendimiento y hasta con-

(42) D. NÚÑEZ RUIZ, *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis,* Túcar, Madrid, 1975.

flicto han supuesto una maduración de la convivencia bastante satisfactoriamente lograda. En él se suman y cabría decir que se potencian las *reformas* hechas y mantenidas desde arriba, y las *progresiones*, surgidas y activadas desde abajo (43).

Obsérvese, por otra parte, que la presión de abajo se reduce desde el momento en que se obtienen, y con cierta prisa, reivindicaciones dura y permanentemente mantenidas primero en clandestinidad y más tarde en los momentos del desconcierto social inherente el mismo cambio.

El cambio fue antes nacional que regional o local, y mantuvo una fragilidad clara, concretada en las dificultades para un gobierno estable al menos hasta 1979. La democratización del Estado antecedió a la de la sociedad; y la aplicación de la democracia a la vida municipal no llego hasta el mes de abril de 1979.

¿Cuándo acaba, finalmente, una transición política?.

No parece existir todavía, más que accidentalmente, la posibilidad de una respuesta descargada de emociones o desprovista de prejuicios.

En este sentido es en el que aquí se habla de «constante cambio», porque una democracia social, según el juicio de Maravall antes citado, exigiría, de entrada al menos de forma drástica, y más adelante de manera progresiva y hasta dialéctica, esos tres objetivos:

a) La puesta en práctica de las condiciones para una democracia política estable y madura; esto es, la desaparición, la imposibilidad de cualquier tentación involucionista. Posiblemente deberá ser, por su peso negativo en la posible convivencia, la más urgente y mantenida preocupación de un poder político que además de mandar debería insistir en convencer al ciudadano de la honestidad de la vocación y de la práctica políticas.

b) La consolidación de unas opciones sociales abiertas capaces de aglutinar democracia y participación, reforma e igualdad, bienestar y educación en libertad.

c) El apoyo a los movimientos sociales reivindicativos y a las posiciones ideológicas de los individuos en general (44).

(43) J. M.ª MARAVALL, *Ob. cit.*, Cap. I.
(44) J. M.ª MARAVALL, *Ibidem.*

Índice

En la vida práctica y corriente de esta democracia, nacida en medio de una crisis mundial, de una conflictividad interna y de una falta de modelo a imitar, puede darse el peligro o la tentación de creer logrado el objetivo. Cabría el convencimiento de que han desaparecido muchas condiciones y factores de conflicto. Podría aun decirse y creerse lograda la igualdad política entre los españoles.

Sin embargo, esta sociedad moderna, democrática, simpatizante o realmente abierta a la «tecnoestructura» (Galbraith), a la masificación del bienestar, continúa siendo —y a veces incrementa— una sociedad desigual, unas veces de forma crasa, y otras de manera estructurada, jerárquica. Cuando se han logrado reducir determinados niveles de desigualdad típicos de la división en clases, ha ido aumentando una desigualdad nueva, jerarquizada en sus planteamientos y traducida a la realidad mediante «redes ocupacionales» que actúan como nuevos criterios de «cierre y acceso al poder», «privilegio e ingresos» (45). Aunque la sociedad entera aparezca algo más abierta, las instituciones corporativas, los grupos o colegios profesionales, las escalas diversas de educación, salarios, participación política, etc., generan escalas nuevas, desigualdades que se traducen en una nueva gradación económica y social pese a la presunción de igualitarismo a todas luces repetida.

El carácter dinámico de cualquier tipo de sociedad obliga a tener siempre en cuenta las divergencias entre *el ideal de la igualdad* y la creciente jerarquización profesional y ocupacional aludida. Esta última resulta ser efecto de la misma complejidad humana, de la especialización y multiplicación de funciones sociales necesarias, de modo que en la nueva sociedad postcapitalista volverá a repetirse, con otras palabras, lo que la sociedad tradicional defendía y apoyaba: la igualdad va «contra naturam»; supone y genera la injusticia, la negación del esfuerzo, el premio a la inacción y la vagancia.

El cambio de valores más arriba indicado no supone ni lógicamente exige la relativización y la transitoriedad de los comportamientos. Por el contrario, lo que el dinamismo social plantea para no morir ni engañar es la negación de la permanencia, la insatisfacción con lo conseguido, la renuncia a posturas decisorias de poder o la creación de desigualdades de rango o partido, de monopolio del poder.

---

(45) S. GINER DE GRADO, *Clase, poder...*, ya cit., p. 39.

La nueva sociedad —la *sociedad corporativa* estudiada recientemente por Giner y Pérez Yruela (46)— encierra en su identidad esta contradicción entre valoración de la igualdad y continuación de las desigualdades consecuentes con los diversos mecanismos o imperativos de jerarquización, la inflación burocrática y hasta la reglamentación decisiva de la vida ciudadana.

Se superaron y hasta desligitimaron múltiples formas de desigualdad; pero, por encima de la justificación del mérito, de la especialización científica y técnica como expresiones de una complejidad y diversidad sociales, surge *una expresión nueva de dominación de clase* cuyo conocimiento y crítica exige la duda perenne, o mejor aún, la renuncia a aceptar como definitivos valores del presente que no pasaban, hace unos años o varios lustros, de resultar ideales.

El relativo acercamiento de clases y grupos sociales no ha acabado con una reproducción clasista todavía hoy intensa, del mismo modo que continúa la acumulación de riqueza en reducidos grupos de ciudadanos y se siguen cultivando relaciones de amistad, colaboración y potenciación mutuas entre las altas escalas de profesiones liberales, milicia o alto funcionariado. No se ha superado, pues, sino un modo concreto, histórico, cambiante, de estratificación y de lucha de clases.

Por ello urge evitar el conformismo procedente de cierto «conservadurismo social» que pretende autoconvencerse de que resulta imposible lo que sólo es no deseado y no querido.

Como somera conclusión a cuanto se ha desarrollado, y de modo sencillo y directo en pro de una mejor compresión y más eficaz recuerdo, cabría repetir:

1.º La permanencia actual de desigualdades hace imposible la creencia firme en una democracia progresiva y duradera.

2.º La democracia política es necesaria, pero no suficiente para una lucha contra las desigualdades y una aproximación a la igualdad.

3.º Los sistemas dominantes de propiedad privada y de poder sin autoridad desvían la preocupación y la consecución de una sociedad libre e igual.

---

(46) S. GINER y M. PÉREZ YRUELA, *La sociedad corporativa*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1979.

4.º La nueva sociedad postcapitalista, corporatizada, encierra peligros sociales desestabilizadores que amenazan un porvenir humano.

5.º La sumisión ciega al progreso, a la técnica, a la superproducción, a la acumulación de material bélico, significan la nueva dependencia de la fuerza frente a la razón y la libertad.

Permítasenos, por fin, y con el único motivo de dejar abierto el interrogante, la duda o la sorpresa, repetir la inquietud expresada por S. Giner en su citado análisis de la desigualdad y el conflicto social en el mundo de hoy:

> «Es injustificable aplazar la solución de la injusticia de clase, del privilegio y del poder sin autoridad con la excusa de que los otros problemas son más apremiantes, pues está claro que los últimos son en muy gran medida consecuencia de los primeros. Menos justificable es abrazar el neoconservadurismo pseudocientífico de los sociobiólogos, economistas antiigualitarios y de pesimistas filosóficos para argumentar en favor de la desigualdad injusta. Lo que parece perentorio en cambio es mantener el énfasis sobre *las dificultades estructurales reales que halla la sociedad moderna para evolucionar hacia un universo tan libre como igual* (47).

(47) S. GINER, *Clase, poder...*, Conclusión, pp. 56-57. El subrayado es nuestro.

DOCUMENTACIÓN SOCIAL

REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE SOCIOLOGIA APLICADA.

NUMEROS PUBLICADOS

- Animación Sociocultural.
- Participación y Cambio Social.
- Democracia Económica y Participación.
- Tiempo Libre, Tiempo para Educar.

PROXIMO NUMERO

LA POBREZA URBANA Y RURAL EN ESPAÑA

BOLETIN DE PEDIDO

D. .....

Calle .....

Población .....

Enviar este cupón a:
Cáritas Española. San Bernardo, 99 bis. 28015 Madrid

«DOCUMENTACION SOCIAL»
Revista trimestral

Precio de la suscripción:
España: 1.400 ptas.
Extranjero (aérea): 30 $

Índice

INSTRUMENTOS DE EDUCACION POPULAR

ALOCLARO

- La Constitución... A LO CLARO, 350 ptas.
- La sexualidad... A LO CLARO, 3.ª ed., 200 ptas.
- La delincuencia juvenil... A LO CLARO, 3.ª ed. 225 ptas.
- El alcoholismo... A LO CLARO, 2.ª ed., 225 ptas.
- Las drogas... A LO CLARO, 4.ª ed., 250 ptas.
- La OTAN... A LO CLARO, 2.ª ed., 200 ptas.

papel de prueba

- COMUNIDADES AUTONOMAS. *Qué son, para qué, cuánto cuestan*, de Luis Larroque, 2.ª ed., 230 ptas.
- EDUCACION DE ADULTOS. *Reto, experiencia, futuro...*, de la Escuela de Adultos de Hortaleza, 375 ptas.
- *Los adultos y la educación sociopolítica*, de Etelvino González, 375 ptas.
- *Calidad de enseñanza y escuela democrática*, Colectivo 2005, 490 ptas.

LA EDUCACION POPULAR, TAREA DE TODOS
LOS TIEMPOS, Y, SOBRE TODO, DE ESTE TIEMPO

Pídalos en librerías
o directamente a:

editorial popular, s.a.

Bola, 3, bajo dcha.
Teléfono 248 27 88
Madrid-13

Índice

CORINTIOS XIII

27/28

revista de teología y pastoral de la caridad

LA CARCEL

Pedir a: CARITAS ESPAÑOLA

San Bernardo, 99 bis 28015 MADRID

Teléfono: (91) 445 53 00

Índice

DOCUMENTACION SOCIAL

PUEDE LEER EN ESTE NUMERO LOS SIGUIENTES ARTICULOS:

Presentación.

I. PONENCIAS

Una Pedagogía del Tiempo Libre.

Sociedad y Tiempo Libre.

Identidad del Monitor de Tiempo Libre

II. COMUNICACIONES

Estudio comparativo entre los sistemas de educación en el Tiempo Libre de Francia y Catalunya.

Empleo educativo del Tiempo Libre como agente preventivo de la inadaptación social.

Evolución de la Pedagogía en el Tiempo Libre.

Educar en la imagen en el Tiempo Libre.

Sociedad y Tiempo Libre.

Estudio sobre el tabaquismo en los educadores de Tiempo Libre.

Centrarse en la persona. La alternativa no directiva de la educación en el Tiempo Libre.

Animación y actividades.

La Organización y Dirección de servicios en el Tiempo Libre.

El monitor como educador.

III. MESA REDONDA

Planteamientos educativos de los Movimientos de Tiempo Libre.

Importancia de la Educación en el Tiempo Libre y Política de Juventud.

Marginación y Tiempo Libre.

IV. VARIOS

La Federación de Escuelas de Educadores en el Tiempo Libre Cristianas.

Proyecto educativo.

Relación de Escuelas de «Aire Libre».

Bibliografía.

Democracia y participación. Secularización del pensamiento y cambio de valores en la sociedad española.

Índice