



Ocio y participación social en entornos comunitarios

Aurora Madariaga Ortuzar
Ana Ponce de León Elizondo
(editoras)



UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA

OCIO Y PARTICIPACIÓN SOCIAL
EN ENTORNOS COMUNITARIOS

AURORA MADARIAGA ORTUZAR
Y ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO
(EDITORAS)

OCIO Y PARTICIPACIÓN SOCIAL
EN ENTORNOS COMUNITARIOS

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA
2018

Ocio y participación social en entornos comunitarios / Aurora Madariaga Ortuzar y Ana Ponce de León Elizondo (editoras). – Logroño : Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2018.

271 p. : il. ; 24 cm.

DL LR 1614-2018

ISBN 978-84-09-05905-8 (rústica)

ISBN 978-84-09-07680-2 (pdf)

1. Ocio. 2. Tiempo libre. 3. Participación ciudadana. I. Madariaga, Aurora. II. Ponce de León, Ana. III. Universidad de La Rioja. Servicio de Publicaciones.

379.8

32.072.7

JHBS – THEMA 1.0

Ocio y participación social en entornos comunitarios,

editada por Aurora Madariaga y Ana Ponce de León (publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.



Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© Los autores, 2018

© Universidad de La Rioja, 2018

Edita: Universidad de La Rioja. Servicio de Publicaciones

Diseño de portada: Universidad de La Rioja. Servicio de Comunicación

ISBN 978-84-09-05905-8 (rústica)

ISBN 978-84-09-07680-2 (pdf)

Depósito Legal: LR 1614-2018

Producción Gráfica: Reproestudio, S.A.

Impreso en España - Printed in Spain

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN LOCAL A TRAVÉS DEL DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DE OCIO EN LA MUNICIPALIDAD DE AMBATO (ECUADOR)	13
Carolina Barriga y Aurora Madariaga	
PRÁCTICAS DE OCIO DE LOS JÓVENES VULNERABLES: IMPLICACIONES EDUCATIVAS	39
Ángel De-Juanas, Francisco Javier García-Castilla y Ana Eva Rodríguez-Bravo	
EL OCIO A LO LARGO DE LA VIDA: UN ELEMENTO DE COHESIÓN SOCIAL	61
Yolanda Lázaro, Joseba Doistua y Sheila Romero	
ASOCIACIONISMO CULTURAL, GOBERNANZA Y PARTICIPACIÓN	77
Idurre Lazcano y Roberto San Salvador del Valle	
ENFOQUES FEMINISTAS SOBRE LOS TIEMPOS DE OCIO DE LAS MUJERES	101
Tania Merelas y Belén Caballo	
EL BINOMIO OCIO-FAMILIA DESDE EL ENFOQUE DEL OCIO HUMANISTA. EL CASO DE LAS FAMILIAS DE LA CAJA DE COMPENSACIÓN FAMILIAR DEL HUILA (NEIVA, COLOMBIA)	119
Ángel Miller Roa Cruz y María Jesús Monteagudo Sánchez	
NUEVAS FORMAS (NO INTENCIONADAS) DE PARTICIPACIÓN SOCIAL Y ACTIVISMO POLÍTICO A TRAVÉS DEL OCIO DIGITAL: DE POKÉMON, TUTTS Y GAMIFICACIONES	145
Daniel Muriel	

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE OCIO EN ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY EN VALENCIA	169
José Javier Navarro, Mercedes Botija, Sergio Capella y Ángela Carbonell	
HUERTOS DE OCIO Y VIDA COMUNITARIA. LA AGRICULTURA URBANA COMO EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA	189
Fernando Richter y Jaime Cuenca	
NUEVOS HORIZONTES DE OCIO Y PARTICIPACIÓN INFANTIL: CONSTRUYENDO CIUDADANÍA DESDE LOS INTERESES Y NECESIDADES DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (NNA)	213
M ^a Pilar Rodrigo-Moriche y Silvia Isabel Vallejo	
LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE PERSONAS MAYORES: FUNCIONES PROMOTORAS Y MODERADORAS DEL OCIO Y LA PARTICIPACIÓN SOCIAL	235
Tamara de la Torre, M ^a Isabel Luis y Carmen Palmero	
LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PARA EL OCIO.....	253
Carlos Velázquez y Jesús Vicente Ruiz	

PRÓLOGO

La presente publicación *Ocio y participación social en entornos comunitarios* está enmarcada en el ámbito de la investigación en el ocio y es fruto de la colaboración entre equipos de investigación que pertenecen a distintas universidades y dinamizan redes en torno al fenómeno del ocio; esta circunstancia dota a la publicación de un carácter interdisciplinar e interuniversitario.

El equipo de *Ocio y Desarrollo Humano* de la Universidad de Deusto y el equipo *Desarrollo, Educación Social, Actividad Física y Ocio -DESAFÍO-* de la Universidad de La Rioja llevan años de estrecha relación y colaboran en diversidad de actividades académicas a lo largo de estas décadas, además del trabajo continuado en la creación, configuración y desarrollo de la red *OcioGune* de la que actualmente la presidencia recae en la catedrática de la Universidad de La Rioja Ana Ponce de León y la vicepresidencia en la profesora de la Universidad de Deusto, Aurora Madariaga, editoras de este libro.

La red de equipos de investigación *OcioGune* es un ente abierto e integrador, imbricado en el contexto universitario español que, en torno a una estructura flexible, reúne a diez equipos de investigación de reconocido prestigio, avalados por su trayectoria en el estudio del ocio y temáticas afines. La adhesión a los principios del ocio humanista y el reconocimiento de la contribución del ocio al desarrollo y bienestar humano (personal y social) constituyen el común denominador de todos estos equipos. Los grupos que la integran están especializados en temáticas, enfoques y disciplinas distintas que garantizan la complementariedad e interdisciplinariedad. El objetivo principal de la red es fomentar la investigación en ocio en el contexto nacional e internacional, mediante el fortalecimiento de los equipos implicados, la generación de sinergias interuniversitarias y la investigación cooperativa.

La temática de esta publicación es de interés a los grupos de investigación y a la red a la que pertenecen. El ocio, de forma muy sintética, es entendido como un derecho humano básico y como una experiencia personal; además constituye un ámbito de promoción del desarrollo humano. La participación social constituye un eje vertebrador de desarrollo en toda la ciudadanía y también es un factor que

contribuye al desarrollo social; y todo ello en entornos comunitarios que generan espacios y tiempos de alcance de hitos y metas personales, grupales y sociales. La participación social requiere de un marco legal y mecanismos democráticos que propicien las condiciones para que las personas, comunidades o grupos actúen y colaboren con los diferentes niveles de gobierno para alcanzar altos niveles de desarrollo humano. En el ámbito del ocio se requiere de una colaboración, sistemática y organizada, entre todos los actores sociales de la comunidad (sector público, sector privado con y sin ánimo de lucro) interesados en trabajar para mejorar la calidad de vida y el bienestar en ocio de todas las personas. El entorno y la comunidad implican tanto la vertiente de experiencia subjetiva de lo que cada persona entiende por lo que es su comunidad y el sentimiento de pertenencia que cultiva, como a los diferentes contextos específicos en los que se desarrolla la acción o intervención.

El libro se estructura en doce capítulos, ordenados alfabéticamente en función de la inicial del primer autor. Recoge textos de diferentes equipos de la red antes mencionada para visibilizar un trabajo interdisciplinar pero a la vez autónomo, en el que cada grupo pone de manifiesto temas, destinatarios, modos de entender la participación y contextos comunitarios de diversa índole. Todos los textos conforman una obra de interés para otros grupos y otras personas que estén investigando en materias vinculadas al ocio y la participación social en entornos comunitarios. De este modo durante la lectura de este libro iremos transitando desde diferentes aproximaciones al fenómeno del ocio, en diversos contextos vinculados a la comunidad más o menos implícitos y ahondando en algunos colectivos sociales dibujados de forma más explícita o en otros casos presentes de una forma más transversal.

Comienza esta publicación con el capítulo 1 dedicado a mostrar una estrategia de ocio cuyo destinatario es toda la ciudadanía de la municipalidad de Ambato (Ecuador); se continua con la descripción de prácticas de ocio en jóvenes vulnerables poniendo el acento en la perspectiva educativa; la tercera parada nos lleva a centrarnos en la cohesión social y entender el ocio como un ámbito de intervención y desarrollo a lo largo de la vida; posteriormente la participación social se envuelve y profundiza del concepto de gobernanza y se aplica o se lee desde una realidad que teje comunidad como son las asociaciones culturales; el quinto capítulo se centra en teorías y enfoques feministas para describir las peculiaridades o especificidades de los tiempos de ocio de las mujeres y como son sus patrones de participación social; a continuación ahondamos en el binomio ocio-familia y nos centramos en un entorno muy concreto y diferente al cercano como es la caja de Compensación Familiar del Huila (Neiva, Colombia) y redefinir el ocio en ese contexto; el siguiente capítulo nos conduce a un entorno de ocio digital en el que se desarrollan nuevas formas de participación social y compromiso con la comunidad a través de herramientas y formas de comunicación de reciente incorporación a nuestros repertorios de habilidades comunicativas; el

octavo capítulo nos obliga a detenernos en un colectivo conocido quizá tan solo a través de los medios de comunicación como son los adolescentes en conflicto con la ley, y nos detenemos en conocer y analizar sus prácticas de ocio; posteriormente nos encontramos con un fenómeno que se ha popularizado en los últimos años como son la recuperación y redefinición de huertos en entornos urbanos que están constituyéndose como promotores de la vida comunitaria y nuevos espacios de participación ciudadana; seguidamente nos acercamos al colectivo de la infancia (niños, niñas y adolescentes) profundizando en sus intereses y necesidades y generando espacios de participación infantil que promueven el ocio como ámbito de desarrollo humano y son la base de la construcción de una ciudadanía activa; el undécimo capítulo describe la formación universitaria de personas mayores como un espacio que promueve el ocio y la participación social y, por último, desde el ámbito educativo se estudian las situaciones motrices cooperativas como elementos y estrategias para desarrollar aspectos relacionados con la educación del ocio.

Aurora Madariaga Ortuzar

Universidad de Deusto

Ana Ponce de León Elizondo

Universidad de La Rioja

UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN LOCAL A TRAVÉS DEL DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DE OCIO EN LA MUNICIPALIDAD DE AMBATO (ECUADOR)

Carolina Barriga
Aurora Madariaga
Universidad de Deusto

INTRODUCCIÓN

Ecuador se ha renovado en materia de políticas públicas de bienestar social con diversos planes de acción que lideran en la actualidad las administraciones locales; estas fomentan un liderazgo económico, una integración efectiva de los agentes locales y sobre todo pretenden ser buenos mediadores con la administración central.

Para dar una solución de cara a mejorar la calidad de vida de la población ecuatoriana, amparada bajo el nuevo modelo de descentralización y desconcentración, se ha diseñado una estrategia de ocio que garantiza el acceso a infraestructuras y servicios de ocio inclusivos y sostenibles (Barriga, 2015). En los siguientes epígrafes se van a ir presentado cada uno de los principales aspectos que han facilitado la construcción, desarrollo e implementación de la Estrategia de Ocio para Ambato. Hay que destacar que esta iniciativa surge como una nueva alternativa de desarrollo local para vivir el ocio de manera integral y participativa para fortalecer el tejido social interno de la ciudadanía ambateña.

OBJETIVO Y METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo consiste en presentar el diseño de la Estrategia de Ocio en la Municipalidad de Ambato a través de la fundamentación teórica y cuestiones prácticas para garantizar el derecho al ocio y el buen vivir de la ciudadanía ambateña.

En cuanto a la metodología de este estudio es mixta, se han utilizado herramientas de carácter cualitativo (revisión documental, entrevistas en profundidad y panel de expertos), y una herramienta cuantitativa (cuestionario).

Para el desarrollo de la parte teórica de la estrategia se ha realizado una revisión y análisis de textos relacionados con los siguientes conceptos: ocio, ciudadanía, derecho al ocio, políticas de ocio, estrategias, etc. De este modo se ha seleccionado una serie de fuentes textuales para el análisis documental, que han aportado datos relevantes sobre el proceso de transformación e innovación que ha tenido Ecuador en materia de políticas públicas en conexión con el ocio y el buen vivir, apoyadas bajo el modelo de gestión, desconcentración y descentralización de los gobiernos autónomos descentralizados (GAD). Los documentos seleccionados son: planes nacionales en materia de desarrollo, el “Buen Vivir”, descentralización, el código orgánico de autonomía, y leyes vinculadas al ocio a nivel local y nacional en Ecuador. Además, se han analizado artículos cuyas aportaciones están centradas con el ocio, sus funciones y beneficios a nivel individual y social, el “Buen Vivir” y sus elementos para vencer las desigualdades socioeconómicas de la población ecuatoriana.

En lo que respecta a la parte empírica de la estrategia se han utilizado las siguientes herramientas:

Entrevistas en profundidad: se realizaron 12 entrevistas a expertos en materia de ocio de la ciudad Ambato. Tuvo por objetivo conocer la opinión y valoración de profesionales y expertos de la ciudad Ambato, sobre diversos aspectos relacionados con el ocio. Para el desarrollo de las entrevistas se utilizó un guion con preguntas abiertas, este se estructuró en tres apartados (los contenidos quedan recogidos en la tabla 1). Se realizó un análisis de contenido a partir de las opiniones y valoraciones transmitidas, orientado a construir un discurso sobre la estructura y situación de la oferta de ocio en Ambato.

Tabla 1. Estructura y contenido de la entrevista en profundidad.

Guion de la Entrevista en Profundidad
<p>I Presente</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo describiría la evolución de la oferta de ocio en el cantón Ambato? 2. ¿Cuáles son las principales líneas de trabajo que desarrollan en materia de ocio/recreación: cultura, deporte y recreación dentro de la institución? 3. Si tuviera que describir de forma sintética las necesidades en ocio de la ciudadanía ambateña ¿Qué aspectos subrayaría como relevantes? 4. En la oferta de ocio actual ¿Qué ámbitos del ocio destacaría como mejor cubiertos dentro del cantón Ambato como: cultura, deporte o recreación?

Guion de la Entrevista en Profundidad	
II Futuro	
5.	¿Qué líneas de actuación se definiría en un futuro escenario en relación con la intervención pública con respecto al ocio?
6.	¿Qué relaciones y coordinaciones se establecen entre los diferentes agentes que trabajan en el sector de ocio?
7.	Qué se debería mejorar en cuanto a la oferta de ocio en el cantón Ambato, mencionar las prioridades dentro de la oferta pública de ocio (indicar tres).

Cuestionario: se recopilaron los datos sobre la oferta de ocio en Ambato de manera sistemática y estructurada; en el se aglutinan variables sobre infraestructura de ocio, programación de ocio, recoge valoraciones sobre la oferta de ocio por parte de los responsables de las infraestructuras y programas de ocio. Se aplicó a un total de 40 equipamientos e infraestructuras de ocio. A partir de un análisis preliminar de resultados, se definieron tres tipos de equipamientos: culturales, deportivos y polivalentes, y tres tipos de programaciones de ocio: cultural, deportiva y la de espacios polivalentes.

Tabla 2. Estructura y contenido de la encuesta.

Sección	I. Infraestructura	II. Programación	III. Valoración
Variables	Nombre	Finalidad de la programación	Espacios de uso público
	Taxonomía	Época del año de mayor actividad	Fortalezas y debilidades de la infraestructura.
	Radio de Influencia	Destinatarios	Servicios y programas más usados
	Año de construcción	Medidas facilitadoras PcD	Servicios y programas más demandados.
	Apertura al público	Presupuesto	Servicios y programas más necesarios
	Tipo de acceso	Servicios externos contratados	Puntos fuertes y débiles de la prestación de servicios de ocio.
	Tarifa	Tipos de usuarios	
	Nº de hora abierto al público	Potenciales usuarios	
	Página web		
	Tipo de gestión		
	Nº de recurso humanos		
	Presupuesto total		
	Superficie construida		
Superficie útil			

Panel de expertos: consistió en el envío de una ficha sobre el proceso de validación del contenido de toda la estrategia a diferentes expertos locales, recopilando sus opiniones, consideraciones y aportaciones. En total se recibieron diecisiete informes de valoración.

Tabla 3. Estructura y contenido de la ficha de validación del panel de expertos.

Datos principales experto local	Institución: Ministerio de Relaciones Exteriores - Ecuador Área: Diplomacia / Administración Pública Cargo: Segundo Secretario
Estructura EOA	Comentarios
Áreas	Las áreas están claras y bien definidas. Se observa una secuencia lógica: planificación, diseño, ejecución, evaluación y seguimiento.
Objetivos	Están de acuerdo con las áreas y reflejan su propósito central.
Líneas de intervención	Son concretas y articulan de manera efectiva los objetivos. No obstante, dentro del Objetivo 1 (O1) se podría incluir una línea de evaluación previa de las acciones/ planes/proyectos que se hayan implementado en el pasado, a fin de aprovechar los recursos ya existentes.
Programas	Son actividades específicas que permiten un desarrollo e implementación efectiva de la estrategia.
Acciones	Dado el número de acciones, se podrían clasificar con un criterio temporal (corto, medio y largo plazo), lo cual permitiría avanzar de manera simultánea y, en la medida de lo posible, cuando exista coincidencia entre los destinatarios y agentes responsables.
Sugerencias	Considero que la estrategia es consistente y está muy bien estructurada. El tema del ocio, específicamente en Ambato, es un tema que debe ser trabajado en profundidad ya que implica el cambio de percepción de la comunidad. Para ello, es importante contar con las herramientas suficientes para la socialización de una política en esta materia. Adicionalmente, la creación o mejoramiento de espacios para actividades de ocio bajo un principio de empoderamiento. Todavía no existe una apropiación de los espacios públicos por parte de la comunidad, una identificación que va más allá del cumplimiento de las obligaciones tributarias. Estas actividades, y su infraestructura, están concebidas por y para la sociedad. Ese es el mensaje que debe llegar a los ciudadanos.

OCIO, INNOVACIÓN Y ESTRATEGIA

Para conocer el proceso de diseño de la Estrategia de Ocio en Ambato (EOA), se han definido dos ejes fundamentales para su desarrollo. El primer eje es teórico y profundiza en el Ocio y en las políticas de desarrollo local. El segundo eje engloba la teoría con los resultados obtenidos en la parte empírica del estudio, además se presenta una descripción global de la EOA y expone los actuales avances que se han desarrollado durante su primer año de implementación.

OCIO Y POLÍTICAS DE DESARROLLO LOCAL

En este apartado se presentan los dos principales elementos teóricos de este estudio de cara al diseño y desarrollo de la Estrategia de Ocio que son: a) el ocio y su conexión con el buen vivir; b) Innovación desde la política nacional a lo local.

a) Ocio y su conexión con el buen vivir

Este primer elemento destaca la aportación de Russell a través de su obra el Elogio de la ociosidad (1953); define un ocio, que remarca la importancia de su uso para acceder a una calidad en el tiempo libre satisfactoria, dejando de lado las acciones negativas, pero clarifica que depende de cada persona elegir su direccionalidad, para poder sobrellevar las problemáticas sociales, los conflictos políticos, hacia la consolidación de un estado de completo bienestar físico, mental y social que conlleven al buen vivir de las personas.

Es esencial profundizar en el “Buen Vivir” o Sumak Kawsay¹, nace como una alternativa de desarrollo en el territorio latinoamericano está conectado con el desarrollo a escala humana siendo opción para el futuro donde explica sobre las necesidades múltiples e interdependientes, que deben entenderse “como un sistema en el que las mismas se interrelacionan e interactúan y sus simultaneidades, complementariedades y compensaciones (*trade-offs*). Son características de la dinámica del proceso de satisfacción de las necesidades.” (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1993: 41).

En este estudio se destaca la conexión que tiene el ocio con el “Buen Vivir” de este modo Haworth (1997) hace una aproximación sobre los beneficios, subraya la importancia de lograr una vida más provechosa y satisfactoria, a través del fluir con las emociones, para alcanzar una existencia más satisfactoria, tranquila y placentera asociado con el buen vivir, enfocado en acciones solidarias, que promueven nuevos modelos, donde se resaltan dos elementos fundamentales:

1. Es el término utilizado en el idioma quechua por los pueblos indígenas originarios de Ecuador.

integrar acciones pasadas que den paso a recobrar el papel de la sociedad civil, y superar las acciones anteriores que no fueron adecuadas para que en el futuro sean productivas y satisfactorias de manera integral.

Las compensaciones forman parte de este tipo de desarrollo, que ha logrado la satisfacción de las necesidades básicas, a partir de la dinamización de los ámbitos del ocio, y lograr una interconexión entre recreación, ocio, y animación sociocultural, siendo promotores de grandes avances sociales, económicos y políticos en la sociedad. Rojek (2005), coincide que la vivencia del ocio abre múltiples espacios para la satisfacción de las necesidades principales, y promueve un enriquecimiento personal y de placer, para alcanzar una mayor integración social que implica un bienestar físico y psicosocial de la sociedad.

El ocio, como ya se ha apuntado tiene una vertiente personal y otra social ambas se pueden articular desde la óptica del desarrollo integral (Cuenca, 2000), a través de la generación de diversos programas, para mejorar los servicios tanto básicos como de ocio, especialmente dentro de las ciudades, que es el lugar de mayor acceso para que la ciudadanía lo pueda disfrutar, donde cada infraestructura se convierte en espacio multifuncional amparado por una política multifuncional. Por ejemplo, la casa de la cultura o los museos brinda una multiplicidad en sus servicios y una localización para desarrollar diferentes tipos de experiencias dentro de un mismo lugar, ya sea conciertos, festivales ferias, etc.

En tiempos modernos el ocio es considerado como un factor de desarrollo humano, debido a las transformaciones de las sociedades en tiempos globalizados, sobre la valoración del tiempo libre para tratar de aprovecharlo de manera óptima. Según Cuenca (2000) a través del ocio, se puede disfrutar ese tiempo libre de forma lúdica, folclórica, recreativa, artística, catártica y cultural. Estas acciones pueden desarrollarse de manera individual o por medio de agrupaciones humanas con los mismos intereses y que generan entornos cada vez más participativos (físicos y virtuales) con el fin de compartir una misma actividad.

Hay que mencionar, además que es necesario que la vida comunitaria (Gradaílle y Caballo, 2008) se abra a la demanda y la oferta, de bienes, servicios y espacios de ocio que promuevan mejorar las condiciones de vida de las personas a través de la correlación entre las prácticas de ocio y las experiencias gratificantes: ocio-solidario, ocio-digno y ocio-inclusivo.

El proceso de democratización del ocio ha logrado consolidar nuevos canales de integralidad, como lo es la Animación Sociocultural (ASC), para fomentar una pedagogía adecuada del ocio, que conlleve a un desarrollo de las experiencias, sobre todo porque tienen la capacidad de promover esas líneas estratégicas de cambio. "Es decir es un proceso de cambio o mejora, en el que los propios sujetos del territorio son protagonistas de las transformaciones de sus condiciones de vida." (Soler, 2012: 39). Este resalta la aplicación inteligente del ocio, ya que es un recurso vital que conduce a una vida saludable, para mantener un adecuado

equilibrio y promover buenas relaciones en el entorno laboral y social, proporcionando un beneficio socioeconómico para el progreso de las regiones, siendo está una precondition para desarrollar sociedades en la que el ser humano sea un miembro activo y efectivo en su comunidad.

Según Llena (2012) el ocio genera un desarrollo comunitario, en el marco de un sistema de gobierno democratizado, estableciendo cambios sostenibles para la construcción de una sociedad sólida y progresiva, en relación con los siguientes objetivos:

- Búsqueda de una mejora calidad de vida
- Consecución del bienestar social de las comunidades
- Conseguir la cohesión social
- Favorecer a la inclusión social
- Autonomía y responsabilidad
- Confianza y respeto
- Deliberación y transparencia
- Conflicto e innovación
- Complejidad y articulación de redes
- Dinamismo y aprendizaje
- Proximidad
- Dinámicas sostenibles

Además, el ocio es un signo de transformación positiva que ayuda a mejorar los entornos de desarrollo y revitaliza las vivencias individuales, para construir una sociedad más equilibrada sin discriminación y exclusión. El ocio conduce al desarrollo de experiencias que fomenta el “Buen Vivir” de la ciudadanía global.

En la actualidad el ocio genera el “Buen Vivir” de las sociedades modernas a través de sus atributos que recaen en experiencias satisfactorias. Esas vivencias deben ser promovidas y amparadas bajo las estructuras políticas, organizativas y sociales que velan por el bienestar de todas las personas de forma equitativa y equilibrada.

Siendo así la presencia del ocio en las ciudades es valiosa para impulsar un alto grado de bienestar individual y social de la ciudadanía moderna, sobre todo para llevar los nuevos desafíos a los que se enfrentan, como son la falta de desarrollo, contaminación e inseguridad. Por tal motivo los gobiernos locales buscan nuevas alternativas para aproximar los servicios e infraestructuras de ocio, adaptado a las necesidades de las poblaciones urbanas y rurales, por esa razón las ciudades se han vuelto ecosistemas de cambios y transformaciones inmediatas. Para que tengan éxito, depende de una adecuada política y sobre todo de una estrategia, que delimite sus líneas de actuación de manera clara, y se cuente con to-

dos los recursos necesarios, ya que, si no hay infraestructura necesaria, el capital humano y el capital monetario difícilmente podrán impulsar la transformación de los lugares hasta convertirlos en ciudades que disfrutaran del ocio.

De esta manera se concibe al “Buen Vivir” como una alternativa de desarrollo social con la finalidad de satisfacer las necesidades básicas de la ciudadanía ecuatoriana hacia la consecución de un equilibrio con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas (Ramírez, 2010). Dentro de este estudio sobresale esa conexión que tiene el ocio con el “Buen Vivir” resaltando que no es solo un concepto innovador, sino que es el resultado de las luchas sociales y de la valoración de las formas distintas de pensar y sentir el mundo (Porras, 2013).

Por lo tanto el “Buen Vivir”, según Caria y Domínguez (2014), distingue cinco elementos constitutivos comunes, imprescindibles para su consecución y, por tanto, también constructivos como: la armonía con la naturaleza, reivindicación de los principios y valores de los pueblos ancestrales, satisfacción de las necesidades básicas, justicia social e igualdad como responsabilidades del Estado y democracias.

Sobre todo, se busca instaurar el fomento de un ocio valioso (Cuenca, 2014) a través actuaciones especializadas hacia el interés de las comunidades, y que les permitan una participación e implicación directa, como lo manifiestan Vasco y Pérez (2017) así como que se tenga en cuenta su opinión en la creación de actividades y programas que se organicen a nivel local para el aprovechamiento eficiente y efectivo de los espacios de ocio.

La riqueza de la interacción con otras disciplinas, a diferencia de otras ciencias, permite al ocio situarse en un escenario interdisciplinar y multidisciplinar que favorece un diálogo permanente con otras ciencias para responder de manera efectiva a las necesidades de las personas (Ortega, Lazcano y Baptista, 2015). Las sociedades modernas necesitan gestionar de forma adecuada la oferta de ocio plural y de calidad. Para ello es muy importante la intervención en ocio desde un enfoque pluridimensional y enriquecedor, conectado a diversos ámbitos, que abre un abanico de oportunidades, para el desarrollo social, impulsando acciones centradas en brindar experiencias valiosas en la ciudadanía. Igualmente debe estar presente el “Buen Vivir” como una meta de desarrollo siendo un proceso integral de cara a mejorar la calidad de vida (Cubillo, 2016) y el bienestar-wellness siendo una aspiración colectiva que promete hacer la vida más sostenible, proyectándola hacia el futuro. (Papalini, 2017).

Se concluye que el “Buen Vivir” es una meta social que incide de manera positiva (Galiano y Tamayo, 2018) y que va de la mano con el ocio siendo un elemento indispensable para el desarrollo óptimo de la ciudadanía global, de acuerdo con lo expuesto desde diferentes autores, ajustándose a los tiempos modernos y trabajando desde un enfoque multidisciplinar, para ofrecer un abanico de actividades que puedan satisfacer plenamente al ser humano y conducirlo a un ocio saludable y óptimo. Y responder a las necesidades de ocio de la ciudadanía que

deriven en impulsar nuevas estrategias que conduzcan de manera positiva a las personas a acceder y participar en la oferta de ocio, ya que las vivencias de ocio ayudan a la realización personal, al desarrollo comunitario y social.

b) Innovación desde la política nacional a lo local

En lo referente al segundo elemento teórico este describe la transformación de las políticas y sus grandes potencialidades para alcanzar una innovación correcta adaptada a las necesidades de la población ecuatoriana, mediante el nuevo modelo de gestión enfocado en la descentralización y desconcentración del Estado ecuatoriano enmarcado en la reciente constitución ecuatoriana (2008).

Según San Salvador del Valle (2000), la evolución de los modelos de gestión conlleva asumir a la sociedad como un entorno, ahora las políticas públicas trabajan en las acciones direccionadas hacia los ámbitos del ocio, para enriquecer su contenido y promover un desarrollo óptimo.

De esta forma el gobierno ecuatoriano, busca transformar la gestión pública, a través del buen vivir o Sumak Kawsay de su población (Porras, 2013) para lograr la armonía dentro de la convivencia ciudadana. De esta forma toman protagonismo las políticas de descentralización (Jaramillo, 1964) ya que son grandes herramientas de cambio, que respaldan un desarrollo local efectivo, adaptándose a las realidades de cada localidad. En el Ecuador dichas acciones han logrado promover los principios de las tres E (eficacia, eficiencias y equidad), en territorios urbanos y rurales. A continuación, se describen las principales herramientas de innovación política:

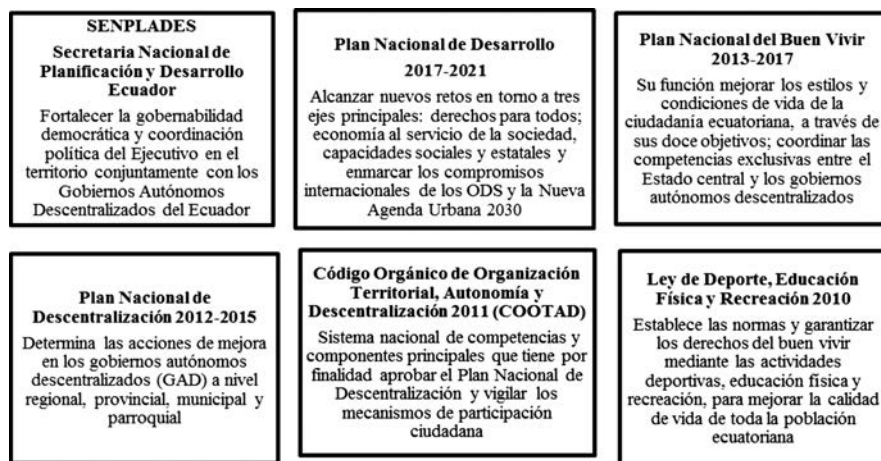


Figura 1. Herramientas de Innovación en las políticas de ocio en Ecuador.

Fuente: elaboración propia.

Para presentar la evolución en cuanto a la *política local*, se ha determinado el caso del Gobierno Descentralizado de la Municipalidad de Ambato (GADMA), siendo un referente de cambio sociopolítico para fomentar buenas prácticas a través de una buena gobernanza. De este modo es necesario presentar su actual política que va acompañada de elementos transformación empleados bajo el modelo de los Gobiernos Autónomos Descentralizados (2012-2015), donde se ha priorizado una planificación más efectiva y eficiente en sus líneas de trabajo.

El GADMA a través de su política local busca construir una ciudad en donde el desarrollo local sea su eje principal, dirigido hacia un crecimiento económico y social, para garantizar los derechos humanos, con el objetivo de promover un desarrollo integral que beneficie a toda la ciudadanía en igualdad de condiciones y oportunidades. Los ejes prioritarios de trabajo son:

- Eje de cultura, vinculación con la colectividad y de seguridad.
- Ejes de Inversión 2015: Eje de Desarrollo Humano, Eje de Ordenamiento territorial, Eje de Ordenamiento Económico y Productivo.

El GADMA ha desarrollado ordenanzas durante el año 2014 relacionadas con el “Buen Vivir”² y el ocio, aprobadas por el Consejo Cantonal de Ambato. Estas competencias y líneas de trabajo recaen directamente en la Dirección Municipal de Educación, Cultura, Deportes y Recreación Municipal, que establecen un presupuesto para el desarrollo de estas actividades, que no deben interferir con las actividades que viene gestionando el Ministerio de Deporte.

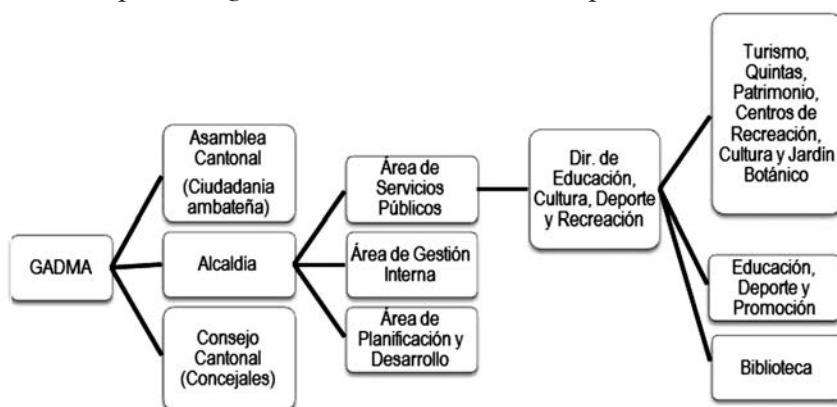


Figura 2. Organigrama estructural municipal y sus áreas de ocio.

Fuente: GADMA (2012).

2. En la Constitución del Ecuador 2008, sus nuevas leyes, van encaminadas hacia bien común, para mejorar la calidad de vida, mediante la incorporación de políticas públicas sociales, como es la socialización del Plan Nacional del Buen Vivir, su objetivo es construir una sociedad más justa, que brinde: diversificación productiva, seguridad económica, acceso universal a los bienes superiores (salud, educación, trabajo digno, vivienda y hábitat, equidad social, participación social, diversidad cultural y sostenibilidad).

Mediante este tipo de ordenanzas el gobierno descentralizado local busca establecer vínculos directos con la ciudadanía, para que exista mayor proximidad en la oferta y servicios de calidad en ocio en el cantón de Ambato. Según COOTAD (2011) en el art 54 de la Constitución Ecuatoriana se establece como función de los GAD-municipales, promover y patrocinar las culturas, las artes, las actividades deportivas y recreativas en beneficio de la colectividad del cantón. Para que las acciones que desarrolla el GADMA, vayan encaminadas hacia el Plan Nacional del Buen Vivir, se han interconectado con sus objetivos, que son:

- Objetivo 3. Mejorar la calidad de vida de la población.
- Objetivo 5. Construir y fortalecer espacios públicos e interculturales y de encuentro común.

Primera Ordenanza Municipal en materia de Ocio: N°11 Asunto³ Actividades Culturales Fomento, promoción del deporte y recreación en el cantón Ambato

Acorde con las funciones del Estado manifestadas dentro de la Constitución de Ecuador dentro de los art 24, 39, 45, implica que el Estado en todos sus niveles de Gobierno, garantizará, el derecho a las personas a la recreación y esparcimiento, así como a la práctica de deporte y tiempo libre considerando a los jóvenes adultos, como actores estratégicos del desarrollo del país en estos aspectos que mejoran la calidad de vida de las personas.

Para ello plantea los siguientes objetivos:

- a) Impulsar el desarrollo de las actividades deportivas y recreativas de manera permanente en beneficio de la colectividad del Cantón.
- b) Estimular el buen uso del tiempo libre de la comunidad en actividades deportivas y recreativas.
- c) Generar espacios idóneos para la recreación y el deporte especialmente en las fechas cívicas y días festivos mediante la participación activa de los habitantes del cantón.
- d) Formular y desarrollar programas, proyectos y actividades municipales:
 - Impulsar la práctica de las actividades deportivas, recreativas y juegos ancestrales;
 - Desarrollar ferias promocionales del deporte recreativo y juegos ancestrales;

3. Se usa como palabra formal para referirse al tipo de ordenanza que desarrolla el consejo cantonal de Ambato.

- Potenciar los espacios públicos con el desarrollo de eventos deportivos y recreativos.
- e) Coordinar con los diferentes organismos públicos y privados que se encuentren legalmente constituidos, la implementación del deporte y la recreación en el cantón Ambato.
- f) Administrar, mantener y cuidar los espacios públicos destinados a las actividades deportivas y recreativas del cantón.
- g) Brindar asistencia técnica a organismo e instituciones públicas y privadas, a fin de fomentar el desarrollo de las actividades deportivas y recreativas del cantón;
- h) Levantar un catastro de las intuiciones deportivas del cantón.
- i) Preparar un calendario anual de actividades y competencias deportivas coordinadas con las demás organizaciones vinculadas al deporte.

De este modo el gobierno central delimita las obligaciones para que cada gobierno local, pueda apoyar y promover el deporte, educación física y recreación, estipulado dentro del artículo 93 dentro de la misma ley del deporte, la educación física y la recreación. Cada acción será ejecutada de manera descentralizada y coordinada conforme a las políticas que establezca el Ministerio Sectorial. El apoyo al deporte barrial y parroquial deberá ser coordinado por medio de los gobiernos municipales, quienes asignarán los recursos para su fomento y desarrollo de infraestructuras para mejorar los espacios públicos de ocio.

Segunda Ordenanza Municipal en materia de Ocio N °20 Asunto Administrativas Crea y Norma el Sistema de Participación Ciudadana y Control Social del Gobierno Autónomo Descentralizado Municipalidad de Ambato

El GADMA dentro de su planificación en los ejes de desarrollo, puede establecer una organización relacional mediante convenios y alianzas estratégicas con otras instituciones públicas a nivel parroquial, provincial, estatal central y con instituciones privadas, que deberán acogerse al proceso de desconcentración y descentralización estipulado en el COOTAD para que puedan trabajar mancomunadamente y correctamente con el GADMA.

Para la modernización del GADMA, se ha establecido la ordenanza de participación ciudadana, con el fin de garantizar los derechos de los ciudadanos para contribuir en la construcción de espacios de reflexión e inclusión a favor de reivindicaciones sociales. Según Castillo (2017) es necesario el fomento de una participación efectiva y real de la comunidad para la formulación de la política pública basada en los principios de igualdad, ética laica, diversidad, interculturalidad,

pluralismo, paridad de género, corresponsabilidad, independencia, subsidiaridad, solidaridad, transparencias, publicidad y oportunidad, que buscan rápidamente mejorar las condiciones de vida.

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

En este segundo eje se presenta una descripción sobre el diseño de la Estrategia de Ocio (EOA). Primero se presenta los datos relevantes del Municipio de Ambato, para después abordar los antecedentes y etapas de construcción de la estrategia, después se expone el contenido de la misma: primero se detalla la estructura global, segundo la finalidad y los principios, y tercero se muestra cada una de las áreas estratégicas, los objetivos, las líneas de intervención, programas y acciones. Y por últimos se da a conocer los primeros avances que ha tenido la EOA.

a) Municipio de Ambato

Brevemente se presenta los datos principales sobre este municipio, la capital de la Provincia de Tungurahua. Este territorio tiene una superficie de 1200 km². Según datos del INEC (2010), la población de Ambato asciende a 329.856 habitantes. Su organización administrativa territorial está constituida por 27 parroquias, de las cuales 9 parroquias son urbanas y 18 rurales.

La municipalidad, tiene como objetivo “representar a los vecinos, promover servicios públicos y promover el desarrollo integral concertado y sostenible de la localidad.” (Rojas, 2006, p. 27). Por ello, el protagonista de este cambio recae en el GADMA para implementar la EOA de forma correcta dentro de la política local.

Siendo una oportunidad de desarrollo local para mejorar la calidad de vida, se pretende conseguirlo como menciona Borja y Castells (1997); mediante una articulación directa y efectiva de lo global y lo local conlleva a la práctica de lo (glocal), a través de un diseño innovador de una estrategia de ocio.

b) Antecedentes y etapas de construcción

Por consiguiente, la estrategia logra consolidarse por medio de la integración de cada uno de sus elementos a través de un planteamiento conceptual y de un trabajo empírico en la ciudad de Ambato, que ha dado como resultado un estudio integral estructurado que se manifiesta en las siguientes etapas de construcción de la EOA.

La *primera etapa* está orientada a la identificación y delimitación de los ejes conceptuales mencionados en los epígrafes anteriores sobre el ocio, desarrollo, ciudadanía, políticas de descentralización y de ocio y participación. Hay que destacar que los elementos conceptuales se sustentan tanto en bibliografía académica

mica, como en los siguientes textos que regulan y organizan a nivel nacional aspectos directamente relacionados con el objeto de estudio.

- **Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una vida** (SENPLADES, 2017) es el instrumento que garantiza los derechos en un marco de política pública; por tanto, su vinculación y la ejecución de su cumplimiento son importantes frente a los diferentes niveles de gobierno, otras funciones del Estado, e incluso el propio sector privado en su papel como corresponsable de los procesos de desarrollo. Este plan tiene una visión integral e integradora y se estructuró en torno a tres ejes: 1) Derechos para todos durante toda la vida, 2) Economía al servicio de la sociedad, y 3) Más sociedad, mejor Estado.
- **Plan Nacional del “Buen Vivir” 2013-2017** (SENPLADES, 2013) es una de las herramientas para el desarrollo de la estrategia y lograr fomentar el ocio en la ciudadanía local, ya que tiene la finalidad de mejorar la calidad de vida de la población ecuatoriana, para fomentar un desarrollo local mediante una ciudadanía activa y participativa, el Plan Nacional del “Buen Vivir” se asienta en los principios de equidad social participación social, diversidad cultural y sostenibilidad, y se delimita en ocho objetivos que persiguen la construcción de una ciudadanía moderna que busca desarrollo integral.
- **Plan Nacional de descentralización 2012-2015** (SENPLADES, 2012) siendo una herramienta vital, para el proceso de modernización del Estado ecuatoriano, ha sido fundamental en el diseño de esta estrategia, ya que ha permitido delimitar sus líneas de intervención, y lograr el principio de integralidad en el marco de las competencias que tienen el Ayuntamiento de Ambato dentro del proceso de descentralización del GADMA. El plan sirve para responder a las necesidades que tienen la población en el ámbito del ocio, su objetivo principal es alcanzar la equidad interterritorial, mediante la **equidad social, territorial y fiscal** en el Ecuador, paralelamente a este proceso debe ir acompañado de **integralidad y excelencia** en la gestión pública, **transparencia, participación** y responder a realidades territoriales. El objetivo primordial de esta transformación social es alcanzar el buen vivir en la ciudadanía local, mediante la descentralización de competencias de los GAD y sus niveles de intervención, para que los equipamientos, infraestructuras y servicios públicos de ocio sean equitativos y permitan alcanzar una calidad de vida óptima.
- Para definir las competencias de cada uno de los niveles de los GAD, se ha creado el **Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y descentralización 2011 (COOTAD)**, donde se definen cada una de las responsabilidades, para la promoción y garantía del “Buen Vivir”, que tienen estos gestores públicos, y que están amparados bajo el nuevo modelo de descentralización donde los valores de solidaridad y equidad interterritorial son sus principios fundamentales.

- **Ley de Deporte, Educación física y Recreación 2010** (Ley N° 255, 2010) esta ley es la base para garantizar el derecho al “Buen Vivir” que tiene la ciudadanía en el ámbito del deporte, educación física y recreación, se desarrolla para fomentar actividades físicas y lúdicas, dentro del tiempo libre, a través de una gestión y planificación efectiva, para que la ciudadanía acceda a un desarrollo integral físico y social que mejore su estilo de vida.

La *segunda etapa* se centró en el desarrollo del estudio empírico. En el cual se ha recabado la información necesaria para realizar un análisis y diagnóstico de la realidad de la oferta (infraestructuras, equipamientos, servicios y programas de ocio de la ciudad de Ambato. Este estudio ha permitido conocer las oportunidades, los recursos disponibles, los agentes públicos del gobierno autónomo local y la capacidad de desarrollo del ámbito del ocio. El análisis de esta información ha generado elementos fundamentales para la construcción de la estrategia, ya que permitió detectar las necesidades en ocio que tiene el cantón de Ambato.

La *tercera y última etapa*, una vez diseñada la estrategia, consistió en un proceso de validación del contenido de esta con los diferentes agentes participantes en las entrevistas, con el objetivo de recoger sus opiniones, consideraciones y aportaciones a la misma.

Los principales retos y desafíos de la estrategia están encaminados a vivir el ocio de manera integral, y participativa, generando un desarrollo social en la población local, así como una participación de todos los agentes y actores mediadores en la promoción de nuevos estilos de vida de ocio. “Esto implica la idea de progreso de la comunidad, de crecimiento de un colectivo organizado de individuos a partir de su participación voluntaria.” (Soler, 2012, p.39).

Uno de los elementos fundamentales del cambio es la generación de la confianza plasmada en la efectividad y en la consolidación de la estructura de la estrategia, que “permiten el logro de los objetivos estratégicos y constituyen la mejor alternativa de un conjunto de opciones y cursos de acción previamente analizados y evaluados cualitativa y cuantitativamente; se traducen en actividades y proyectos debidamente priorizados.” (Rojas, 2006, p.68).

Es necesario que la estrategia establezca “el grado de confianza que existe entre actores sociales de una sociedad, las normas de comportamiento cívico practicadas, y el nivel de asociatividad que las caracteriza; estos elementos evidencian la riqueza y la fortaleza del tejido social interno de una sociedad. (Putnam, 1994; Kliesberg, 2000).

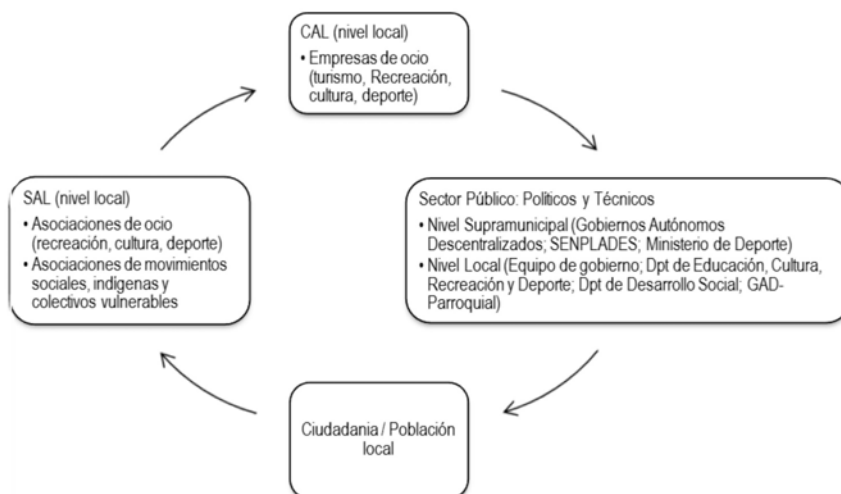


Figura 3. Sectores implicados en la Estrategia. Fuente: elaboración propia.

La EOA es el resultado de un largo proceso de análisis, diagnóstico y elaboración, recoge tanto las propuestas dirigidas a la acción directa, que inciden en la mejora de la prestación de servicios, como a la dinamización y comunicación, que profundizan en el aumento del grado de autonomía de la ciudadanía local. A continuación, se describe su contenido:

I. ESTRUCTURA

La estrategia se redacta tomando como base el diagnóstico de situación, junto a las propuestas recogidas en las entrevistas en profundidad, y en el proceso de validación, así como aquellos planes, de naturaleza diversa, vigentes en el municipio. Así todos los elementos constitutivos de la estrategia son el resultado de la integración de las propuestas derivadas de los estudios de análisis y diagnóstico previos, los procesos de elaboración participada y la redacción final.



Figura 4. Elementos y estructura de la estrategia. Fuente: elaboración propia.

II. FINALIDAD Y PRINCIPIOS

Cabe señalar que la finalidad de la EOA es *fomentar la participación y el disfrute de la ciudadanía ambateña en una oferta de ocio descentralizada que promueva el desarrollo humano y el “Buen Bivir”*. De esta manera se han definido los siguientes principios, que constituyen las categorías que sustentan los componentes de la estrategia, tanto los objetivos, como las líneas, programas y acciones, para dar una lectura holística ya que orientan la finalidad de la estrategia.

- *Derecho al ocio*: El ocio es un derecho básico del ser humano, que posibilita su desarrollo integral y aumenta la satisfacción personal, las relaciones interpersonales, el bienestar individual y personal la integración familiar y social. Fomenta cambios positivos, y disminuye las desigualdades y diferencias sociales. Promueve una transformación integral y sustenta el acceso a una oferta de ocio de calidad que garantiza el descanso, disfrute y desarrollo de la población local.
- *Igualdad y equidad*: Son la base para la práctica de los derechos, que permite la justicia social distributiva, para beneficiar a todas las personas. Garantiza un equilibrio individual y social. Fomenta el respeto integral de los derechos humanos, para la consecución de una democracia vital.

- *Participación ciudadana*: Es una nueva forma de institucionalización de las relaciones políticas, basada en la implicación de la ciudadanía y sus movimientos sociales, para favorecer la transparencia y responsabilidad de la gestión pública. Genera lazos de confianza entre el gobierno y la ciudadanía, para consolidar una democracia representativa con un espíritu de emprendimiento popular, que facilite estructuras para mejorar la calidad de vida y acceder al “Buen Vivir”. Promueve la transparencia y eficacia en la gestión pública, para hacer efectivos los derechos humanos de la ciudadanía. Esta acción ciudadana permite transformar la realidad social, para alcanzar la felicidad y el bienestar vital.
- *Descentralización*: Es el proceso de transferencia de competencias hasta los niveles más próximos al ciudadano, para proveerlos de infraestructuras y servicios públicos que contribuyan al desarrollo local. Impulsa a los gobiernos locales a trabajar de forma eficiente y autónoma para subsidiar los servicios públicos, permite desconcentrar una oferta de ocio hacia los barrios en las parroquias urbanas y rurales.
- *Políticas de ocio*: Es un instrumento para la modernización de la gestión pública, que da respuesta a las demandas locales de los ciudadanos en ocio. Regulariza las acciones para el bienestar social de la sociedad civil y encuadra el desarrollo de legislación vigente relacionada con la garantía de los derechos humanos.

III. ÁREAS ESTRATÉGICAS

Para el desarrollo de la Estrategia se ha definido una serie de áreas estratégicas, siendo el conjunto de objetivos, líneas, programas y acciones se ordenan de la siguiente manera:

1. Planificación y gestión

Esta área garantiza la adecuada implementación de la Estrategia, se aplica la gestión estratégica, operativa y participativa, que sirve para el desarrollo y seguimiento de la misma. Así como para la integración e intervención de los actores públicos, privados y la ciudadanía local, orientada hacia la equidad e igualdad de oportunidades para mejorar la calidad de vida de la ciudadanía. Una adecuada planificación de la implementación de la estrategia, y de sus acciones requiere de la coordinación de los actores públicos y privados durante todo el proceso, ello garantizará el logro de los objetivos trazados. Esta gestión y planificación es necesaria para que la estructura organizacional municipal se transforme progresivamente, con la finalidad de implementar adecuadamente los programas y acciones, favoreciendo el empoderamiento de la ciudadanía en el ámbito del ocio.

2. Innovación en la política local

Esta área permite generar estructuras municipales que fomenten marcos innovadores y favorables para el desarrollo de la población y como actividad paralela consolidar las políticas actuales, para lograr el posicionamiento efectivo del ámbito del ocio en la ciudad de Ambato.

3. Oferta de ocio integral

Esta área se concreta en acciones orientadas a la creación de la oferta global de ocio, que acoge a sus diversos ámbitos para el fomento de un desarrollo social y local en Ambato. Los programas y acciones integrados en esta área tienen por objetivo mejorar la calidad de la oferta de ocio, de manera descentralizada para favorecer el pleno disfrute de toda la población ambateña en los ámbitos del ocio: cultura, deporte y recreación.

4. Formación y capacitación en ocio

Esta área queda orientada a la formación en materia de ocio del recurso humano en los gobiernos locales, para garantizar una oferta de ocio de calidad, orientada hacia la mejora de la prestación de servicios públicos en este ámbito como un eje fundamental para la transformación social y local. Mediante la transferencia de nuevos conocimientos en ocio (derecho, funciones y beneficios), para que den una óptima respuesta a las demandas ciudadanas a través de una oferta global de ocio de calidad, participativa, satisfactoria e incluyente.

En cuanto a los programas y acciones se describen las variables operativas que definen la implementación de cada acción enumerada en un programa que va conectado con la línea de intervención que se explica con mayor detalle en la tabla 4.

Tabla 4. Áreas, objetivos y líneas de intervención del EOA.

Áreas	Objetivos	Líneas de intervención	Programas	Acciones
Planificación y gestión	O1. Favorecer la implementación y el seguimiento de la estrategia en la ciudad de Ambato.	LI1. Socialización del proceso de implementación y de seguimiento de la estrategia.	P1. Coordinación y desarrollo de la Estrategia.	AI1-A8
		LI2. Sistematización de la participación efectiva de los actores públicos y privados en el proceso de implementación de la estrategia.		A9-A17
Innovación política local	O2. Consolidar las políticas públicas vinculadas con el ámbito del ocio.	LI3. Empoderamiento de una ciudadanía participativa en el ámbito del ocio.	P3. Socialización y Participación Ciudadana de la Estrategia.	AI8-A25
		LI4. Construcción de una política integral en materia de ocio.		A26 -A35
		LI5. Fomento de las políticas públicas vinculadas al ocio para la ciudadanía local.		A36-A40
		LI6. Fortalecimiento de los servicios de ocio para la ciudadanía local ambateña.		A41-A46
		LI7. Consolidación de la oferta de ocio cultural.		A47-A50
		LI8. Ampliación de la oferta de ocio deportivo.		A51-A70
		LI9. Innovación en la oferta de ocio en espacios polivalentes.		A71-A80
Oferta de ocio integral	O3. Mejorar la calidad de los servicios de ocio en las infraestructuras y equipamientos a nivel local.	LI10. Formación de los recursos humanos del GADMA y de la ciudadanía local en materia de ocio (derecho, funciones, beneficios)	P4. Creación de ordenanzas municipales.	A81-A97
		LI11. Optimización del ocio y la recreación.		A98-A110
		LI12. Transferencia de conocimientos en ocio para el GADMA.		A111-A117
		LI13. Liderazgo ciudadano en los ámbitos del ocio.		A118-A125
Formación en ocio	O5. Potenciar las habilidades y destrezas del capital humano local en materia de ocio.			

AVANCES Y RESULTADOS DE LA EOA

Brevemente se presenta un resumen de los primeros resultados del proceso de implementación de la EOA, se han obtenido una participación positiva y exitosa debido a las grandes aportaciones de los agentes locales durante el período 2016-2017, siendo un proceso altamente satisfactorio, debido al trabajo mancomunado entre agentes locales, instituciones público -privadas y la ciudadanía local, para fomentar las primeras acciones de la estrategia con el fin de mejorar la oferta de ocio local para que toda la ciudadanía ambateña disfrute del ocio sin discriminación alguna.

Tabla 5. Resumen de avances de implementación EOA.

Acciones Generales	Actividades	Avances
Socializar la EOA con los actores públicos, privados y organizaciones de movimientos ciudadanos a nivel local.	Realización de Jornadas académicas y científicas de transferencia de conocimientos en materia de Ocio y Desarrollo Humano en las Universidades públicas y privadas del Cantón Ambato. Mesa Redonda sobre la EOA en el GADMA. Promoción en los medios de prensa locales sobre la EOA.	Socialización de la EOA Alianzas estratégicas interuniversitaria Promoción de nuevos conocimientos en materia de ocio y desarrollo humano Establecer una ordenanza en Materia de Ocio para la formalización de la implementación de la EOA en el GADMA.
Constituir mesas de trabajo para el diseño y revisión de ordenanzas en materia de ocio en la que participen el técnico municipal y la dirección municipal de Planificación y Desarrollo.	Reunión con el Comité de Planificación del GADMA.	Presentar al Consejo Municipal el proyecto de la ordenanza Ocio-Ciudad-Buen Vivir para la formalización de la implementación de la EOA en el GADMA.
Diseñar programas, servicios y espacios de ocio sostenible	Elaboración de la propuesta de mejora para la dinamización de los espacios de ocio sostenibles	Diseminación y divulgación sobre la propuesta de mejora para fomentar infraestructuras de ocio sostenibles en conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Nueva Agenda Urbana 2030 Hábitat III.

Acciones Generales	Actividades	Avances
Establecer encuentros de profesionales públicos y privados, para el intercambio de experiencias y socialización de las buenas prácticas dentro de los servicios de ocios.	Taller de socialización sobre la EOA en el GADMA. Reuniones con el Comité del eje desarrollo del GADAMA	Charlas, jornadas y mesas redondas en materia de Ocio y Desarrollo humano. Participación y asistencia en Hábitat III como consultoría y asesoría técnica externa para los gobiernos locales y el GADMA, en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Vivienda y Desarrollo Urbano Sostenible en la ciudad de Quito, Ecuador

CONCLUSIONES

De esta manera la estrategia busca suplir algunas de las necesidades, que se ha podido detectar a través de un amplio estudio basado en los fundamentos teóricos y prácticos, que presentan una realidad social. A través de la estrategia se busca dar solución a la mayoría de las inequidades sociales que actualmente aquejan a la ciudadanía ambateña, para potenciar acciones efectivas en las infraestructuras, equipamientos, servicios y programas de ocio.

Para el diseño, construcción, e implementación de la EOA, ha sido fundamental establecer alianzas transformadoras bajo un ejercicio colaborativo y de buena gobernanza entre multi-sectores y multi-stakeholders, dirigidas a un cambio en los sistemas tradicionales que permitan innovar de forma adecuada y correcta en la Municipalidad de Ambato.

Se quiere a través de la EOA, trabajar mancomunadamente para evitar duplicidad en proyectos locales, ya que durante la construcción de la estrategia se pudo detectar ineficiencias asignativas (Finot, 2002). De esta manera se pretende con esta alternativa de cambio lograr una integración eficiente de los agentes locales, mayor equidad territorial-social, y sobre todo una gobernanza local que facilite el proceso de desconcentración y descentralización eficiente y de sostenibilidad financiera para alcanzar una verdadera reestructuración local siendo el ocio un motor de cambio efectivo y positivo.

La EOA es una alternativa pionera que va encaminada hacia la innovación en la gestión local basada en criterios de sostenibilidad y de responsabilidad social (Zárate y García 2017). Enfocada en transformar la oferta de ocio local, apoyadas en nuevas ordenanzas municipales que garantice revitalización de los diversos servicios y espacios de ocio mediante una participación constructiva y activa de todos los agentes, bajos los principios de derecho al ocio, igualdad y equidad,

participación ciudadana y descentralización, que son las base clave, para que la estrategia se desarrolle sólidamente.

Se concluye que durante el proceso de implementación de la EOA se ha podido observar los primeros avances, en cuanto al trabajo realizado en materia de promoción, socialización, formación y capacitación durante su primer periodo, obteniendo resultados muy satisfactorios, ya que ha generado una integración local entre los diversos sectores, agentes públicos-privados, sociedad civil, y se ha logrado una transferencia de conocimientos en materia de ocio y desarrollo humano, lo cual ha generado una curiosidad de los agentes locales, por entender y comprender la importancia del ocio como elemento transformador en la calidad y estilos de vida de la población local.

Finalmente se destaca la correcta aplicación de una gobernanza cooperativa por alcanzar buenos resultados en el proceso de implementación de la EOA, mediante la cooperación, formulación y la aplicación de políticas públicas en la ciudad de Ambato, para que las acciones no sean aisladas ni sectorizadas, y sobre todo que garanticen el derecho al ocio y el “Buen Vivir” de la ciudadanía ambateña.

BIBLIOGRAFÍA

- Barriga, C. (2015). *Una propuesta de innovación local a través del diseño de una Estrategia de Ocio en la Municipalidad de Ambato - Ecuador* (Tesis Doctoral). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Borja, J., y Castells, M. (1997). *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la Información*, Taurus: Madrid.
- Caria, S., y Domínguez, R. (2014). El porvenir de una ilusión: la ideología del Buen Vivir. *Revista América Latina Hoy*, 67, 139-163. <http://doi.org/10.14201/alh201467139163>.
- Castillo, M. (2017). El papel de la participación ciudadana en las políticas públicas urbanas, bajo el actual escenario de la gobernanza. *Revista CS*, 23, 157-180. <https://doi.org/10.18046/recs.i23.2281>.
- Constitución de la República del Ecuador (2008). *Dejemos el pasado atrás*. Registro Oficial n°. 449 20 de Octubre de 2008, p. 223.
- COOTAD (2011). *Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía, Descentralización de Ecuador*. Quito: Asamblea Nacional.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista, Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio* (Documentos de Estudios de Ocio, 16). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso* (Documentos de Estudios de Ocio, 52). Bilbao: Universidad de Deusto.

- Cubillo, A. (2016). Genealogía inmediata de los discursos del buen vivir en Ecuador (1992-2016). *Revista América Latina Hoy*, 74, 125-144. <http://doi.org/10.14201/alh201674125144>.
- Finot, I. (2002). Descentralización y participación en América Latina: Una mirada desde la economía. *Revista de la CEPAL*, 78, 139-149. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7261/S01030319_es.pdf?sequence=1.
- GADMA. Gobierno Autónomo Descentralizado de la Municipalidad de Ambato (2012). *Estructura Orgánica- Organigrama estructural del gobierno autónomo descentralizado Municipalidad de Ambato*. Ambato: GADMA.
- Galiano, G., y Tamayo, G. (2018). Análisis constitucional de los derechos personalísimos y su relación con los derechos del buen vivir en la Constitución de Ecuador. *Revista De Derecho Privado*, 34, 123-156. <https://doi.org/10.18601/01234366.n34.05>.
- Gradaílle, R., y Caballo, R. (2008). El papel de la educación en la articulación de proyectos educativos comunitarios. *Aula de innovación educativa*, 171, 74-76.
- Haworth, J. (1997). Enjoyment and wellbeing. En J. Haworth, S. Iso-Ahola, J. Kelly, S. Parker, K. Roberts y R. Stebbins, *Work, leisure and wellbeing* (pp. 83-102). London: Routledge.
- INEC. Instituto Nacional de Estadísticas y Censo del Ecuador. (2010). *Fascículo Provincial Tungurahua*. Recuperado de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/tungurahua.pdf>.
- Jaramillo, M. (1964). *Descentralización, municipio y participación ciudadana: Chile, Colombia y Guatemala*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano CEJA.
- Kliesberg, B. (2000). *El capital social, Participación, superación de la pobreza y desarrollo sustentable*. Santiago de Chile: Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS).
- Ley N° 255 Ley del Deporte, Educación Física y Recreación, Quito, Ecuador, 11 de Agosto del 2010.
- Llena, M. A. (2012). Desarrollo comunitario. En P. Soler (Coord.), *La Animación Sociocultural Una Estrategia para el Desarrollo y Empoderamiento de Comunidades* (pp. 279-312). Barcelona: UOC.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., y Hopenhayn, M. (1993). *Desarrollo a Escala Humana*. Montevideo: Nordan.
- Ortega, C., Lazcano, I., y Baptista, M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 69-89.

- Papalini, V. (2017). El Buen Vivir, entre las tácticas del consumo y las cosmogonías ancestrales. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 134, 43-59. <http://doi.org/10.16921/chasqui.v0i134.3042>.
- Porras, A. (2013). Constitución Sumak Kawsay y Trabajo. En R. Ávila Santamaría, *Estado, Derecho y Justicia* (pp. 243-266). Quito: Corporación Editora Nacional - Universidad Simón Bolívar.
- Putnam, R. (1994). *Para hacer que la democracia funcione*. Caracas: Galac.
- Ramírez, R. (2010). La transición ecuatoriana hacia el Buen Vivir. En I. León (Coord.). *Sumak Kawsay/Buen vivir y cambios civilizatorios* (pp. 125-141). Quito: SENPLADES.
- Rojas, L. (2006). *Manual para la Gestión Municipal de Desarrollo Económico Local (Enfoques, herramientas y estrategias para el DEL)*. Lima: OIT.
- Rojek, C. (2005). *Leisure Theory, Principles and Practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Russell, R. (1953). *Elogio de la Ociosidad y otros ensayos* (J. Novella, trad.). Madrid: Aguilar.
- San Salvador del Valle, R. (2000). *Políticas de Ocio* (Documentos de Estudios de Ocio, 17). Bilbao: Universidad de Deusto.
- SENPLADES. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2012). *Plan Nacional de Descentralización 2012-2015*. Quito: SENPLADES.
- SENPLADES. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*. Quito: SENPLADES.
- SENPLADES. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo. Toda una vida 2017-2021: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*. Quito: SENPLADES.
- Soler, P. (2012). *La Animación Socio cultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades*. Barcelona: UOC.
- Vasco, M., y Pérez, G. (2017). Ocio digital en los jóvenes en dificultad social. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2). <http://doi.org/10.13042/Bordon.2017.49499>.
- Zárate, M., y García, A. (2017). Los museos, oferta consolidada para el turismo sostenible y la calidad del paisaje. *Arbor*, 193(785), a401. <http://doi.org/10.3989/arbor.2017.785n3007>.

GLOSARIO DE SIGLAS

ASC: Animación Sociocultural.

COOTAD: Código orgánico de organización territorial, autonomía y descentralización.

EOA: Estrategia de Ocio en Ambato.

GAD: Gobierno Autónomo Descentralizado.

GADMA: Gobierno Descentralizado de la Municipalidad de Ambato.

INEC: Instituto Estatal de Estadística y Censos Ecuador.

SENPLADES: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.

PRÁCTICAS DE OCIO DE LOS JÓVENES VULNERABLES: IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Ángel De-Juanas

Francisco Javier García-Castilla

Ana Eva Rodríguez-Bravo

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

INTRODUCCIÓN

En la actualidad nos encontramos inmersos en una situación de inestabilidad económica y social cuya gestión ha resultado altamente compleja para aquellas personas que atraviesan por más dificultades y que, por situaciones personales, familiares o sociales no son capaces de aprovechar todas las oportunidades de ocio que se les ofrecen. Al respecto, también se debe tener en consideración la existencia de cambios sociales vertiginosos y la sucesión de pérdidas en sus derechos y en el poder adquisitivo (Tezanos, Sotomayor, Sánchez Morales, y Díaz, 2013), que han resultado ser determinantes en el deterioro de su red de relaciones socio-personales y, en consecuencia, en las actitudes hacia la utilización de su tiempo de ocio. De tal manera, en atención a sus primeras necesidades y a su compleja variabilidad, la población más vulnerable ha visto cómo sus espacios y tiempos de ocio se han visto altamente comprometidos. De un modo más significativo y, tal vez por encontrarse en el tránsito a la vida adulta y/o por su situación de desprotección social (De Valenzuela y Martínez, 2014), estos jóvenes han resultado ser uno de los colectivos más castigados. Es por ello por lo que, en este capítulo, nos proponemos abordar un análisis de la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables y las implicaciones educativas que pueden derivarse de la misma. Para ello, en las siguientes líneas expondremos este tema en tres grandes apartados. El primero de ellos, centrado en los beneficios de la práctica de ocio de este colectivo que, frecuentemente, es el más olvidado. Consideramos signi-

ficativo analizar su disponibilidad de tiempo en unión directa con la ilusión de poner en marcha una idea o una determinada práctica cuya finalidad sea obtener un beneficio, sea en un nivel físico, educativo, de adquisición de valores, social o psicológico. Todo ello debe contemplarse en relación con los jóvenes, desde la perspectiva temporal y en términos de educación, dado que la juventud representa un tiempo en el que hacer para y en sociedad cuya finalidad es:

por un lado, socializar e integrar a cada sujeto en las circunstancias vitales que definen una determinada sociedad, facilitando los recursos y competencias que favorezcan su desarrollo personal y social. Por otro, activar o promover procesos de cambio -individuales y colectivos- orientados hacia un mejor futuro de cada individuo y del conjunto de la humanidad (Caride, 2005, p. 53)

Posteriormente, abordaremos un segundo apartado en el que consideramos de especial relevancia ahondar el tema de la realidad de las dimensiones y espacios de las prácticas de ocio de los jóvenes que requieren más atención y apoyos familiares, personales, afectivos y relacionales.

Finalmente, la realidad ineludible de este colectivo debe hacernos tomar conciencia progresiva sobre la búsqueda de soluciones y alternativas de carácter socioeducativo. Fundamentalmente, porque la educación tiene un rol clave en el encuentro entre el ocio y las relaciones sociales que se derivan de él. Así como en la participación social de los jóvenes vulnerables entendida como su propia intervención en la toma de decisiones sobre el uso de los recursos y las actuaciones que pueden llevar a cabo dentro de una comunidad. En consecuencia, en el último apartado nos centraremos en interpretar las diferentes implicaciones socioeducativas que se ofrecen y se llevan a término en las prácticas de ocio de estos jóvenes.

BENEFICIOS DE LAS PRÁCTICAS DE OCIO DE LOS JÓVENES VULNERABLES

Entre los principales beneficios del ocio hay que considerar que contribuye a la potenciación de aspectos físicos, cognitivos, emocionales y conductuales tanto en una dimensión personal como social (Madariaga y Romero, 2016; Lazcano y Madariaga, 2018). Para que la práctica de ocio sea beneficiosa debe estar acompañada de valores positivos que desemboquen en un *ocio valioso* para las personas, los colectivos o las comunidades (Cuenca, 2014). Ello implica “un ocio basado en el reconocimiento de la importancia de las experiencias satisfactorias y su potencial de desarrollo social” (Cuenca, 2014, p. 26). El término valioso, necesariamente recoge una carga simbólica relacionada con beneficio en su práctica, bien en términos de valor hacia la persona, bien en términos, incluso, económicos. Por tanto, consideramos que el ocio resulta beneficioso para cualquier persona, para cualquier joven esté en una situación de vulnerabilidad o no, porque representa una puesta en práctica de valores como la responsabilidad, la solidaridad, el traba-

jo en equipo, dinámicas de cooperación, aunque también dinámicas de competitividad, diversión, esparcimiento, de satisfacción y fluir de emociones (De-Juanas y García-Castilla, 2018).

El ocio, además, implica actividad, acciones que para estos jóvenes ocupan un tiempo estando solos o en compañía y/o en un nivel intergeneracional (De-Juanas, García y López, 2016). A su vez, la práctica de ocio se ha consolidado en un valor claramente al alza (Cuenca, 2014; Valdemoros, 2010), como herramienta de desarrollo y satisfacción con la vida (Méndez-Giménez, Cecchini y Fernández-Río, 2016), especialmente en lo que se refiere a la juventud en dificultad social (López-Noguero, Sarrate y Lebrero, 2016). Por ello, es de vital interés conocer e interpretar cómo inciden los tiempos educativos y sociales en los procesos de socialización juvenil, analizando de qué forma y en qué grado afectan a su desarrollo individual y social; cuáles son sus problemas emergentes y las alternativas que deberán adoptarse para un desarrollo integral de su personalidad y de sus derechos cívicos. A tal efecto, se hace necesario subrayar que el colectivo de jóvenes vulnerables es caracterizado, principalmente, por su «incapacidad para aprovechar las oportunidades, disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro» (Kaztman, 2000, p. 281). Por encontrarse, en definitiva, en un proceso que antecede a los fenómenos de exclusión social y que supone el riesgo a ser dañado ante el cambio o la permanencia de determinadas situaciones externas y/o internas (Busso, 2005, p. 16).

Para ver o debatir los beneficios del ocio en relación con los jóvenes vulnerables debemos clarificar qué entendemos por estar expuesto a una situación de debilidad. Consideramos que los jóvenes vulnerables son aquellos que reúnen una serie de factores sociales y/o familiares y que, ante situaciones adversas, pueden percibir una pérdida de sentido de pertenencia social y de fragilidad relacional que les impide tener un adecuado desarrollo personal (Tezanos, 2005). En este sentido, Brunet, Pizzi y Valls (2013) y Rodríguez-Bravo, De-Juanas y Gonzáles-Olivares (2016) definen los rasgos que determinan a esta población, entre otros: (a) muestran relativo fracaso en el sistema educativo reglado; (b) evidencian conductas negativas hacia aprendizajes formalizados; (c) tienen un auto-concepto negativo para aprender; (d) se muestran inmaduros para construir alternativas vitales positivas; (e) tienen falta de autonomía para desenvolverse socialmente en espacios más amplios que la familia, el grupo de iguales o el barrio; (f) reciben pocos apoyos y tienen miedo al fracaso ante las demandas de nuevos entornos; (g) desconfían de los recursos sociales; (h) son rígidos en los roles de género; e (i) sus progenitores no tienen estudios terminados.

Actualmente, muchos jóvenes europeos están en situación de vulnerabilidad social o en riesgo de caer en ella; por lo que la intervención social y educativa se está configurando como una línea estratégica de las políticas europeas (Lorenzo, 2014; Collins y Haudenhuyse, 2015; OIT, 2013). A partir de aquí, hay que pensar en la sinergia entre educación, tiempo libre y acciones de carácter socio-comu-

nitario con jóvenes en riesgo de vulnerabilidad social; así como la importancia socioeducativa que puede tener el ocio.

A modo de ejemplo, a continuación, presentamos dos líneas de ocio con una elevada demanda entre el conjunto de la población juvenil y, más concretamente, entre los jóvenes vulnerables: el ocio de la práctica deportiva y el ocio de los videojuegos. Estudios recientes denotan de un modo revelador que para los jóvenes vulnerables el ocio deportivo es realmente importante como factor de inclusión social (Haudenhuyse, Theeboom y Coalter, 2012; Haudenhuyse, Theeboom y Nols, 2013; Jiménez, 2012). Así pues, el ocio deportivo de los jóvenes especialmente vulnerables ha concitado la atención de la comunidad científica. De tal manera, se aprecia en la investigación de Fernández-García y Poza-Vilches (2014) en la que llevaron a cabo un análisis meta-teórico de cuarenta investigaciones sobre el ocio de los jóvenes que cumplían los siguientes requisitos: estar publicadas entre los años 2009-2013; y poseer una metodología cuantitativa, cualitativa o mixta. Por su parte, López-Noguero et al. (2016) llevaron a cabo una investigación sobre el ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad basado en el análisis discursivo de entrevistas, donde se aprecia la importancia que tiene el deporte en esta población.

Desde una perspectiva psicológica, el ocio a través de la práctica deportiva encontramos los trabajos de Pelegrín, Garcés de los Fayos y Cantón (2010) sobre conductas pro-sociales y antisociales de jóvenes que practican y no practican deporte; mientras Lubans, Plotnikoff y Lubans(2012) estudiaron el impacto de la actividad física y deportiva en el bienestar emocional de los jóvenes en situación de riesgo social. En otro sentido, Martínez (2016) analiza el deporte como factor de integración social en contextos de vulnerabilidad en un estudio cualitativo donde se enfatiza la importancia del deporte más allá de la simple ejecución de actividades físico-deportivas y/o recreativas; incursionando en cuestiones fundamentales en el desarrollo de los jóvenes vulnerables como el cuidado de la salud, la socialización y la contención afectiva y social, entre otras. Por su parte, Chalip y Hutchinson (2016) analizan la necesidad de diseñar las actividades deportivas que desarrollen habilidades sociales de los jóvenes. Al respecto, Hartman (2003, p. 134) indicó que el éxito de cualquier programa de intervención social basado en el deporte viene determinado por la fuerza de sus componentes ‘no deportivos’.

Por otro lado, Haudenhuyse et al. (2013), Spaaij (2009), Buelens Theeboom, Vertonghen y De Martelaer (2015), Jiménez, Durán, Gómez y Rodríguez (2011), analizan el papel de la actividad física y el deporte como instrumento educativo y de integración social con jóvenes desfavorecidos para el desarrollo en competencias de vida. Igualmente, Marques, Sousa y Cruz (2013), García, Pardo, Checa y Arjona (2014) y Guírola (2014) analizaron las posibles metodologías de intervención en poblaciones en situaciones de vulnerabilidad, destacando la integración social de jóvenes inmigrantes a través del deporte.

Respecto a la línea de ocio digital mediante los videojuegos, en relación con los beneficios, diferentes autores afirman que aumenta la interacción física de los jugadores y su capacidad de movimiento y reacción con la realidad virtual (Beltrán, Valencia y Molina 2011). Por su parte, Conde (2011), en lo que denomina ocio digital activo, muestra estos beneficios a través de los videojuegos contemplando su incidencia en dos grandes bloques: sociales y psicológicos (véase Tabla 1).

Tabla 1. Beneficios de la práctica de ocio: videojuegos. Fuente: Conde, 2011.

Sociales	Psicológicos
Integración	Aumento de la motivación
Adquisición de competencias y habilidades sociales	Evadirse de la rutina
Reconocimiento social	Sensación de logro y satisfacción
Reducción de conductas violentas y problemáticas	Aumento de la creatividad
Autoestima	Desarrollo de la memoria
De comprensión de riesgos sociales	Mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje
	Mejora de la capacidad de atención

En esta línea, y partiendo de los dos grandes ejemplos de ocio deportivo y ocio a través de los videojuegos, defendemos que estudiar y caracterizar los tiempos de ocio de la juventud vulnerable se muestra como una cuestión clave, ya que en ellos se encuentra una de sus principales fuentes de inclusión social tras el fracaso en la escuela, sus enormes dificultades sociales y familiares y la ausencia de oportunidad desde ámbito laboral (Ferreira et al., 2015; Melendro, 2014). Por todo ello, defendemos que el ocio no puede considerarse únicamente como una disponibilidad de tiempo libre, sino que ha de estar vinculado a la realización de alguna actividad constructiva y enriquecedora que produzca un mínimo de beneficio a la persona. Disponer de tiempo e invertirlo en alguna actividad de *ocio valioso* lleva implícito un amplio abanico de ventajas y mejoras en la calidad de vida y, por tanto, en la salud y bienestar social de este colectivo de jóvenes. A continuación, nos atrevemos a proponer una serie de efectos positivos que brinda la práctica de ocio a los jóvenes vulnerables. La lectura debe ir más allá de los posibles obstáculos y circunstancias adversas a las que puedan enfrentarse estos jóvenes para acceder a estas prácticas de ocio que consideramos de especial interés para ellos pues, a grandes rasgos, mejoran, en todo su conjunto, su percepción de salud, calidad de vida y su integración social (véase Tabla 2).

Tabla 2. Dimensiones de ocio y beneficios de su práctica.

Fuente: elaboración propia a partir de Pascucci (2015).

Dimensiones de ocio	Actividades de ocio	Beneficios
Ocio deportivo	Deportes de equipo Deportes individuales	Adquisición de valores Mejora de la capacidad física Mejora de la capacidad mental Integración Autoestima Reconocimiento social Trabajo en equipo Competencias de vida Emociones positivas
Ocio creativo	Diseños Escritura Pintura Música...	Mejora de capacidades Aumento de la motivación Aumento de la atención Visión artística
Ocio cultural	Museos Exposiciones Teatro Cine Viajes culturales	Capital intelectual Cooperación o competencia Satisfacción inmediata
Ocio ecológico/ medioambiente	Contacto con el medio ambiente	Solidaridad Liberar estrés Mejora de la memoria Conciencia sobre el medioambiente
Ocio lúdico	Reuniones sociales Conciertos Ferias Hostelería	Asumir retos/competitividad Esparcimiento Relaciones sociales
Ocio solidario	Cooperación organizaciones sociales Voluntariado	Solidaridad Interacción social Proyección de valores
Ocio digital	Videojuegos Redes sociales Teléfonos móviles/ Smartphone	Creación y desarrollo de relaciones interpersonales Esparcimiento Actividades colectivas "sin distancia"

Llevar a cabo estas prácticas de ocio y lograr que los jóvenes se nutran de sus posibles beneficios implica que se ha de formar a este colectivo en competencias para la vida. Así pues, en definitiva, consideramos altamente relevante y necesario que las entidades sociales que trabajan en el campo de la intervención-acción socioeducativa dispongan de planes o programas de ocio y tiempo libre en función de las preferencias de los propios jóvenes vulnerables, y contribuir así a su mejora de calidad de vida y bienestar físico y social. Ello implica una intervención que exige de los profesionales de la educación un elevado conocimiento del contexto de estos jóvenes, a la vez que estar preparados para gestionar gran cantidad de información, en entornos flexibles en los que el conocimiento es compartido a través de diferentes actividades (García Valcárcel y Tejedor, 2010).

DIMENSIONES Y ESPACIOS DE LAS PRÁCTICAS DE OCIO DE LOS JÓVENES VULNERABLES

En un mundo en el que existe un predominio evidente por la aceleración social y la interacción virtual (Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat, 2014) conviven diferentes formas de ocio más tradicionales, junto con otras nuevas formas de ocio menos predecibles que se acercan a una búsqueda de seguridad y una preocupación por el consumo desmedido y la estética (Trigo, 2001). Ante esta realidad, resulta de interés considerar la situación por la que atraviesa el ocio de los jóvenes vulnerables, sus dimensiones, características y los espacios en los que se lleva a cabo.

En el apartado anterior se hizo alusión directa a los beneficios del ocio físico-deportivo. Este aparece como una dimensión destacada por encima de otras dado que las actividades de físico-deportivas son realizadas por muchos jóvenes y ocupan la mayor parte de su tiempo de ocio (Codina, Pestana y Ponce de León, 2018; De Valenzuela, Gradaílle y Caride, 2018; Fragüela, De Juanas y Franco, 2018). A su vez, estas experiencias de ocio tienen lugar en espacios habilitados para estas prácticas como pueden ser: polideportivos, pistas al aire libre en espacios urbanos, gimnasios, etc. La utilización de estos espacios por parte de este colectivo depende de su grado de autonomía, del desarrollo de la actividad y de su poder adquisitivo. Estos espacios están controlados por adultos en muchos casos mediante actividades regladas, o bien pueden estar gestionados por los propios jóvenes en actividades de juego deportivo libre y no normativizado (Ortega, Lazcano y Baptista, 2015).

La dimensión de ocio familiar, amistad y en pareja tiene mucho que ver con las relaciones afectivas de las personas jóvenes. El ocio familiar tiene un mayor impacto en los primeros años de vida y, posteriormente, cede protagonismo ante el ocio con amigos y la pareja. Este tipo de ocio se desarrolla en espacios controlados por los adultos como puede ser el propio hogar, en espacios comunes a otros colectivos (por ejemplo, parques) o bien en espacios propios (por ejemplo,

las lonjas en el País Vasco) (Ortega et al., 2015). Por otro lado, esta dimensión se relaciona estrechamente con el vínculo ocio-fiesta entendida como un tiempo gozoso y alegre, de libre consentimiento y en un espacio de libertad. La fiesta para estos jóvenes tiene sentido cuando se comparte con otros en la búsqueda de la celebración y de un estado placentero (Cuenca, 2001). Para este colectivo, y para muchos otros jóvenes, se manifiesta de manera predominante en las salidas nocturnas durante los fines de semana. Este modelo festivo es ante todo una realidad comunitaria dado que se realiza junto con otros iguales para el logro de un desarrollo social lúdico. En estos espacios festivos se dan relaciones interpersonales de alta intensidad y se crean y consolidan vínculos afectivos a la par que, en unos casos, existe un componente iniciático de adscripción a un grupo y en otros se potencia el sentido de pertenencia grupal. Por lo general, otro rasgo de este ocio festivo tiene que ver con que tiene lugar en un ambiente abierto y hospitalario ante la aparición de nuevos jóvenes dentro de un grupo.

Otra característica del ocio de los jóvenes vulnerables se relaciona también con el consumo y el ocio global más enraizado en los más jóvenes bajo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, en Internet y en lo digital. Para Lynch (2001, p. 175) la cultura de consumo del ocio comercial se integra, cada vez más, en el mundo contemporáneo y lo hace de un modo omnipresente (López, 2010). Este tipo de ocio tiene que ver con la utilización de dispositivos de juego electrónico, las compras no esenciales, el consumo de alimentos y alcohol, etc. Esta práctica, cada vez más común en nuestra sociedad, se produce dentro de una estructura social de corte más individualista y pone en riesgo los valores de los jóvenes vulnerables, así como evidencia más aún sus límites como resultado de un debilitado poder adquisitivo. Dentro de este tipo de ocio consumista, encontramos varios espacios relevantes entre los que destacan:

- Los centros comerciales que se constituyen como centro neurálgico de la vida social para los jóvenes en general y para este colectivo en particular. Estos espacios contemplan restaurantes, cines, tiendas, etc. (Escudero, 2008). En palabras de Lynch (2001, p. 186) “este entorno cerrado es un mundo de sueños transportado a la forma material; nos enfrentamos con objetos de deseo, encuentros inesperados, nuevos entretenimientos, placeres y promesas”.
- Internet y los medios sociales. Ambos deben ser comprendidos como dos espacios en los que aparecen la globalización del ocio consumista y, desgraciadamente, los peligros de la red de redes (Ruiz y De-Juanas, 2013). Además, en relación con los medios sociales, más concretamente a las redes sociales, algunos estudios evidencian que se trata de la experiencia de ocio digital principal entre los más jóvenes (Valdemoros, Sanz y Ponce de León, 2017; Valdemoros, Alonso y Codina 2018).

Alejado del consumo, encontramos otro ocio juvenil caracterizado por la dimensión ambiental y ecológica. De tal manera, consideramos dos espacios clave: el *urbano* y el *rural*. El primero de ellos contempla la ciudad en su conjunto como una oportunidad cultural y de ocio (Trigo, 2001). En los núcleos urbanos, se suceden historias de vida en la que estos jóvenes ven como su ocio se fragmenta entre espacios de utilización pública y privada. Por tanto, la ciudad aglutina paradójicamente espacios para el ocio que favorecen la integración de estos jóvenes con otros espacios que resultan limitantes y excluyentes. Además, la naturaleza también debe ser tenida en cuenta como uno de los espacios de ocio de los jóvenes vulnerables. Al respecto, De Valenzuela y Martínez (2014) inciden en los beneficios que supone el ocio en entornos naturales no sólo para esta población sino para el conjunto de la sociedad al poner de relieve la toma de conciencia de la problemática medioambiental en la que nos encontramos inmersos. A su vez, esta práctica de ocio desvinculada de los entornos urbanizados permite que los jóvenes comprendan y experimenten las potencialidades del ocio en enclaves rurales. Si bien, la capacidad de abordarlo, así como ocurre con el ocio turístico, por parte del colectivo de jóvenes vulnerables se ve ampliamente limitado por el requerimiento de más recursos económicos.

Por último, queremos considerar en otro plano, que el ocio de estos jóvenes también se caracteriza por su dimensión creativa. Al respecto, Csikszentmihalyi (2001) considera que el ocio permite desconectarse temporalmente de la realidad tal y como se contempla para que surjan nuevas posibilidades que, posteriormente puedan transformarse en realidad. Esta perspectiva sitúa al ocio de los jóvenes vulnerables en un nuevo escenario de transformación de la realidad social dónde la situación que viven se relativiza para evitar la determinación y generar cambios a partir de la curiosidad y el interés por nuevos descubrimientos personales durante su práctica. No obstante, como señala el propio autor, cuanto más adversas son las condiciones materiales de la vida de una persona más tiene que estar centrada en su supervivencia y más complejo es que aparezcan nuevas ideas. Por tanto, el ocio creativo en este colectivo puede verse influido por el grado o nivel de vulnerabilidad y características que tenga cada joven.

IMPLICACIONES SOCIOEDUCATIVAS DE LAS PRÁCTICAS DE OCIO DE LOS JÓVENES VULNERABLES

Una vez analizados los beneficios, dimensiones y espacios de la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables, al hilo de lo expuesto anteriormente, es necesario contemplar las implicaciones socioeducativas que pueden realizarse con el fin de visibilizar a este colectivo, favorecer su situación de tránsito a la vida adulta y poner a su disposición todos los medios necesarios que faciliten su interacción con otras personas en los tiempos y espacios de ocio que disfrutan. Abordar esta

temática implica, a nuestro entender, dar respuesta a tres cuestiones vinculadas entre sí de manera sucesiva. La primera de estas preguntas hace referencia al *por qué* se considera necesario, pertinente y/o valioso utilizar las prácticas de ocio como estrategias de acción socioeducativa con jóvenes vulnerables. La respuesta a esta primera cuestión remite a la justificación de la importancia de dar un sentido socioeducativo a las prácticas de ocio de estos jóvenes. Una vez identificados los motivos que justifican dicha acción, cabe preguntarse acerca del *para qué* utilizar las prácticas de ocio como estrategias de acción socioeducativa. Al contestar a esta segunda pregunta se avanza hacia la identificación de la finalidad que se pretende lograr al trabajar de manera profesional y socioeducativamente con estos jóvenes a través de las diferentes formas de ocio con las que ocupan su tiempo libre. Por último, concretados los motivos y la finalidad, nos queda reflexionar acerca de *cómo* hacer que las prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables tengan un sentido socioeducativo. En este caso, la tarea de análisis está estrechamente relacionada con la concreción de aspectos clave, para tener en cuenta en la planificación de prácticas de ocio con un sentido socioeducativo.

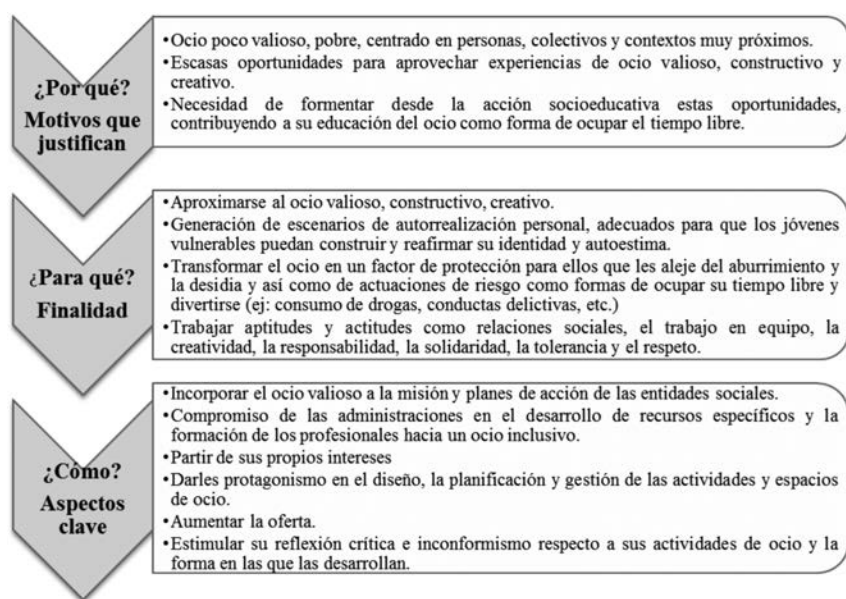


Figura 1. Cuestiones por responder sobre el sentido socioeducativo de las prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables. Fuente: elaboración propia.

¿Por qué dar un sentido socioeducativo a las prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables?

Las dimensiones que presenta el ocio de los jóvenes vulnerables, presentadas anteriormente, permiten identificar por qué debe ser imperativo darle un sentido socioeducativo al tiempo de ocio de los jóvenes. Diversas investigaciones actuales han ahondado en ellas. Así, por ejemplo, López-Noguero et al. (2016, p. 141) en su estudio sobre los discursos de estos jóvenes en relación con sus prácticas de ocio señalan que “una de las primordiales carencias de los jóvenes socialmente vulnerables radica en una ocupación del tiempo libre muy empobrecida, pasiva, consumista y carencial, centrada en el barrio, en el aquí y ahora y siempre con sus amigos más cercanos”. A su vez, estos autores revelan que estos jóvenes tienden a ocupar el tiempo libre en actividades de ocio relacionadas con el uso de videojuegos, Internet o las redes sociales; quedar con los amigos para dar un paseo, charlar, ir de compras, a tomar algo o a la discoteca; dejar pasar el tiempo en la habitación o en la plaza; y practicar algún deporte, como fútbol, baloncesto o ir al gimnasio.

Por su parte, García-Castilla, Melendro y Blaya (2018) al estudiar las preferencias de los jóvenes vulnerables en sus prácticas de ocio, identifican que la mayoría de ellos optan por una actividad físico-deportiva en grupo (como por ejemplo: fútbol, baloncesto, voleibol) o individual (como por ejemplo: correr, nadar, patinar), seguida de otras actividades tales como: escuchar música, tomar algo con los amigos, utilizar las *tecnologías de la información y la comunicación* (en adelante, TIC) para jugar a videojuegos o participar redes sociales de carácter digital.

Asimismo, De Valenzuela et al. (2018) en un análisis sobre las prácticas de ocio de los jóvenes tutelados y ex-tutelados constatan que la práctica deportiva (por ejemplo: realizar fútbol o ir al gimnasio), pasar el tiempo con la familia, pareja o amigos o disfrutar de sus propios hobbies y de actividades culturales, son las prácticas más habituales para este colectivo. A la par que, en un segundo plano, se sitúan actividades relacionadas con: asistir a fiestas y celebraciones; ver televisión; escuchar radio; el ocio digital; y, desarrollándose de forma muy residual, actividades vinculadas al asociacionismo y el voluntariado, el turismo y el excursionismo.

A rasgos generales, estas actividades de ocio identificadas entre jóvenes considerados en situación de vulnerabilidad social no son muy diferentes a las que realiza el conjunto de los jóvenes españoles. Según el INJUVE (2016) más del 90% de los jóvenes emplean su tiempo libre en actividades de ocio como escuchar música y salir con los amigos, y entre el 70% y el 89% en usar el ordenador, ver la televisión, hacer deporte, descansar o no hacer nada; siendo las actividades más económicas y que no requieren un compromiso las más realizadas frente a otras que sí requieren cierto gasto económico y responsabilidad con una actividad dada, como pueden ser ir al cine o viajar, realizadas por entre el 50% y el 69% de los jóvenes, o ir a conciertos, actividades deportivas, museos, exposiciones,

teatros, conferencias o coloquios, que las realizan en torno al 20% de los jóvenes. Además, tal y como indican Rodríguez-Bravo, López-Noguero y González-Olivares (2018) tanto los jóvenes vulnerables como los que no se encuentran en esta situación, valoran con puntuaciones altas y muy similares la importancia que la actividad de ocio tiene en sus vidas.

Sin embargo, las oportunidades de practicar ocio de una forma constructiva y creativa de los jóvenes vulnerables son escasas (Kaztman, 2000, p. 282), lo que justifica la importancia de ofrecerles desde la acción socioeducativa experiencias que impliquen un cambio respecto a sus vivencias habituales y que les acerquen a un “ocio valioso” (Cuenca, 2013, 2014), de carácter pedagógico y social (De Valenzuela et al., 2018) que les posibilite el desarrollo de aptitudes y actitudes que favorezcan su inclusión social. Al respecto, García-Castilla et al. (2018) recuerdan que la falta de aprovechamiento de oportunidades de ocio valioso entre los jóvenes vulnerables se vincula a la posibilidad de que esas oportunidades se produzcan, algo menos probable en su caso “cuya pobreza de ocio está vinculada a desventajas estructurales y a la escasa o deficiente disponibilidad de espacios y recursos”.

En consecuencia, la educación del ocio, habitualmente inexistente en la primera infancia y que se postula como una responsabilidad social que deben asumir de forma más decidida las administraciones públicas (Caballo, 2015) se convierte, en el caso de los jóvenes vulnerables, en un área de trabajo ineludible que debe ser obligatoriamente atendida desde las entidades que trabajan en el campo de intervención-acción socioeducativa.

¿Para qué dar un sentido socioeducativo a las prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables?

En la actualidad el ocio puede considerarse un derecho fundamental, en la medida en que ha pasado a ser un medio indispensable para el desarrollo, autorrealización y satisfacción personal y la consecución de mayores cotas de calidad de vida y bienestar (Rodríguez-Bravo et al., 2018). Un derecho que, en el caso de los colectivos con menos recursos y oportunidades, como es el de este colectivo, tiene que ser garantizado desde las instituciones y por los profesionales que trabajan por la promoción de su inclusión social. Desde esta perspectiva la intervención socioeducativa sobre el ocio de los jóvenes vulnerables debiera orientarse a “determinar prácticas preventivas y constructivas que permitan una socialización con mayores garantías y menos ingresos” (Navarro-Pérez, Pérez-Cosín y Perpiñán, 2015, p. 162) y a promocionar “aspectos de la propia condición juvenil entre las que se encuentran la dinamización, la participación y la promoción del ocio educativo entre otros” (Fernández-García et al., 2014, p. 122).

La inversión que debe realizarse desde el campo de la acción socioeducativa, en este sentido, debe enlazar con las aspiraciones renacentistas del ocio (Caride,

2012), es decir, con un ocio no mediatizado por las condiciones socioeconómicas que contribuya a la transformación de la realidad social de los jóvenes con mayores dificultades. Es aquí donde, el avance en el logro de esta transformación debería incluir como objetivo de la acción socioeducativa a realizar, trabajar por la modificación y evolución de las atribuciones presentes en los jóvenes vulnerables respecto a sus propias prácticas de ocio; pues, tal y como muestra la investigación de Rodríguez-Bravo et al. (2018), los jóvenes vulnerables evidencian un grado elevado de satisfacción respecto a las mismas. Por tanto, este hecho pone de manifiesto que la acción socioeducativa debería tener como finalidad despertar en estos jóvenes una postura más crítica e inconformista respecto a cómo ocupan su tiempo libre y suscitar en ellos un mayor interés por el desarrollo de actividades de ocio más valiosas, constructivas y creativas. En definitiva, actividades que les permitan poner en práctica y desarrollar habilidades y capacidades vinculadas a la interacción empática y asertiva con otras personas, la gestión de las propias emociones y el autoconocimiento de las propias debilidades y fortalezas, la cooperación, la solidaridad, la tolerancia y el respeto.

Asimismo, la acción socioeducativa que se desarrolle para incidir en el ocio de los jóvenes vulnerables debiera centrarse en la búsqueda y ofrecimiento de nuevas oportunidades que favorezcan la mejora de la socialización de estos jóvenes, el cambio de sus percepciones y representaciones sociales, así como nuevos hábitos para el empleo del tiempo (De Valenzuela et al., 2018).

En consecuencia, proponemos que se trabaje no sólo por dar visibilidad a la situación que atraviesa este colectivo en materia de ocio, sino por convertir sus prácticas de ocio en un factor de protección que les aleje de los riesgos asociados a las condiciones más deprimidas de los contextos en los que tiene lugar sus vidas. Por ello, la utilización del ocio pasaría a tener un papel principal y prioritario como estrategia de intervención socioeducativa dado que implicará, por tanto, aportar un elenco de posibilidades de ocio: (1) novedosas, diferentes a las que son habituales para estos jóvenes; (2) con un amplio potencial para contribuir a la reflexión crítica sobre las propias costumbres y a la construcción de la propia identidad personal desde posiciones de confianza en las propias posibilidades y de empoderamiento; y (3) que permitan el establecimiento de relaciones en las que pongan en práctica habilidades sociales tan necesarias como la empatía y la asertividad.

¿Cómo dar sentido socioeducativo a las prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables?

Entre los aspectos clave para tener en cuenta a la hora de plantear acciones socioeducativas generadoras de experiencias de ocio valioso, constructivo y creativo con jóvenes en situación de vulnerabilidad social, queremos destacar la generación de experiencias que han de ser incorporadas a la misión y

planes de acción de las entidades sociales que trabajan con jóvenes vulnerables (López-Noguero et al., 2016); así como a la agenda de objetivos estratégicos de las administraciones que tienen competencias respecto a este colectivo. La adopción del ocio como objetivo estratégico de la intervención que se desarrolla con jóvenes vulnerables debe implicar la formación de los profesionales que trabajan con ellos en mecanismos y procesos de ocio inclusivo y poner a su disposición medios que lo hagan posible (López-Noguero et al., 2016).

Asimismo, conlleva un mayor compromiso de las administraciones públicas y sus organismos de carácter social y educativo con la creación de “recursos especializados que posibiliten el diseño de acciones acertadas y suficientes junto con dinámicas sociales adaptadas a este colectivo que favorezcan su participación e implicación” (Pérez-Serrano, Poza-Vilches y Fernández García, 2016, p. 64). Además, debe impulsarse el esfuerzo por propiciar una oferta de actividades de ocio más amplia, rica, pertinente y contextualizada que tenga como eje transversal el desarrollo de aptitudes y actitudes que favorezcan y refuercen la inclusión social de estos jóvenes.

La delineación y construcción de esta oferta de actividades debería tomar como principio rector el protagonismo de los propios jóvenes y su participación activa en la toma de decisiones, con objeto de estimular su interés y motivación (Melendro et al., 2014). Estos autores señalan que al hacerles protagonistas se les empodera para que sean ellos mismos quienes asuman la responsabilidad de decidir acerca de los objetivos vitales que quieren alcanzar y su planificación de estrategias para lograrlo. En el caso que nos ocupa, generar experiencias de ocio valioso, constructivo y creativo implica que participen en el diagnóstico de necesidades que dé lugar al planteamiento de una oferta de actividades coherente a las mismas, en su diseño y en la autogestión de estas y de los espacios en los que se desarrollan.

Trabajar desde la acción socioeducativa, en este sentido, permitirá incidir sobre las propias atribuciones de los jóvenes, abriéndoles la mirada hacia nuevas oportunidades, pues según el estudio realizado por Rodríguez-Bravo et al. (2018) se destaca que los jóvenes vulnerables no valoran en gran medida los beneficios que podría reportarles participar en la autogestión de sus prácticas de ocio. Esta orientación debe ser tomada muy en consideración, pues otras investigaciones sobre los beneficios de esta participación demuestran que cuanto más implicados están los jóvenes en el diseño de las actividades de ocio que realizan y en el acondicionamiento de los espacios en los que las comparten con otras personas, mayores son los retornos socioeducativos que se obtienen (Ortega y Bayón, 2014, p. 11, cit. por De Valenzuela et al., 2018, p. 36).

En resumen, plantear el ocio como estrategia de acción socioeducativa implica: (1) su incorporación como elemento estratégico a la misión y los planes de acción de las entidades sociales que trabajan con los jóvenes vulnerables, al igual que habitualmente lo son la formación y la inserción laboral; (2) el apoyo de las

administraciones y sus organismos de carácter social y educativo para la provisión de recursos especializados que permitan el desarrollo de actividades de ocio valioso, con carácter constructivo y creativo y en la formación de profesionales en ocio inclusivo; (3) una oferta de actividades amplia, diversificada, pertinente y contextualizada a las necesidades e intereses de estos jóvenes; (4) adoptar el protagonismo de los jóvenes como principio rector del diseño, planificación y gestión de las prácticas de ocio; y, por último, (5) trabajar el cambio de mentalidad en los jóvenes respecto a los beneficios que entienden que pueden conseguir si se implican en la autogestión de las actividades y de los espacios en los que se desarrollan.

CONCLUSIONES

La idea inicial de este trabajo era la de ofrecer un análisis y reflexión en relación con la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables. Consideramos que este trabajo arroja luz para ayudar a prevenir, desde la perspectiva del tiempo de ocio, los posibles riesgos asociados a este colectivo. Con frecuencia, se observa la tendencia a relacionar al colectivo de jóvenes vulnerables exclusivamente, o de forma predominante, solo con los riesgos asociados a su actividad. Partimos aquí de la idea de que, en lo esencial, se comportan como el resto de sus pares, aunque se encuentran en una situación claramente diferenciada tal y como se ha abordado en el capítulo. A modo de ejemplo, los jóvenes vulnerables utilizan las TIC en muchos sentidos, tal y como lo hacen el resto de los jóvenes de su misma generación, aunque con algunos usos diferenciales que pueden suponer algún riesgo en el futuro. Precisamente, este uso de las TIC, en condiciones muy similares al resto de los jóvenes de su generación, supone una importante oportunidad para los y las jóvenes vulnerables que, sin embargo, parten de posiciones mucho menos favorables en el ámbito de la enseñanza formal, del contexto familiar o del acceso al mundo laboral.

Por otro lado, a pesar de los trabajos existentes, muchos de ellos presentados en este trabajo, no es fácil encontrar evidencias que exploren la práctica de ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Asimismo, resulta poco frecuente encontrar programas de intervención socioeducativa que traten de promocionar funciones socializadoras mediante el ocio y demostrar su grado de influencia a pesar de demostrar su eficacia al reducir, por ejemplo, en el caso del ocio deportivo, conductas de riesgo y a aumentar y desarrollar habilidades sociales en los jóvenes contribuyendo a su integración desde edades tempranas (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Guirola, 2014; Hellison, 2011).

Por tanto, consideramos que se requieren nuevos estudios que profundicen, a lo largo del tiempo, en los motivos de la realización de diferentes tipos de ocio. Igualmente, es preciso abordar nuevos trabajos que, mediante el empleo de técnicas de evaluación, confirmen los beneficios para los jóvenes vulnerables en clave de valores personales y sociales (Gutiérrez del Pozo, 2011), y en actitudes

y conductas (Durán, 1996). Asimismo, desde una posición social, consideramos fundamental llevar a cabo nuevas políticas sociales específicas que impulsen la puesta en marcha y el desarrollo de programas de ocio educativo destinadas a la juventud, que ayuden a promocionar hábitos saludables y, sobre todo, a desarrollar competencias de vida que permitan favorecer la socialización de los jóvenes vulnerables y su inclusión social en un mundo globalizado.

En relación con el análisis de las implicaciones socioeducativas que se desprenden a lo largo de la última parte del capítulo, queremos incidir en la necesidad de poner en marcha iniciativas educativas que generen oportunidades de ocio en relación con una amplia variedad de actividades que se puedan ofertar desde programas de tiempo libre y que se mejore su accesibilidad a la hora de practicarlas. Consideramos que esta iniciativa debería implicar la generación de escenarios de participación social, avalados por políticas sociales, que cuenten con todos los actores para crear espacios comunes con sentido de pertenencia. En la medida en que esto se cumpla, se estará contribuyendo a difuminar la vulnerabilidad a determinados jóvenes, al proyectarse en ellos aquellos beneficios expuestos en este texto ya que consideramos el ocio como un motor de cambio para la transformación social.

Por último, pensamos que es fundamental formar inicial y continuamente a los profesionales de la educación que trabajan con este colectivo en la utilización del tiempo del ocio, los beneficios de su práctica y, por supuesto, en estrategias que les permitan dinamizar y mejorar las experiencias de ocio de los jóvenes vulnerables. Este hecho representa un verdadero reto para las entidades e instituciones que se dedican a la formación de profesionales de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán, V.J., Valencia, A., y Molina, J.P. (2011). Los videojuegos activos y la salud de los jóvenes: revisión de la investigación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(41), 203-219.
- Brunet, I., Pizzi, A., y Valls, F. (2013). Condiciones de vida y construcción de identidades juveniles. El caso de los jóvenes pobres y excluidos en España. *Revista Mexicana de Sociología*, 75(4), 647-674.
- Buelens, E., Theeboom, M., Vertonghen, J., y De Martelaer, C. (2015). Socially vulnerable youth and volunteering in sports: Analyzing a Brussels training program for young soccer coaches. *Social Inclusion*, 3(2), 82-97.
- Busso, G. (2005). Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social. Usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población. En *VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población (AEPA)* (Buenos Aires, Tandil) (pp. 1-39).

- Caballo, B. (2015). Jóvenes, ocio y educación en la sociedad red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 17-24.
- Caride, J.A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J.A. (2012). Presentación: tiempos educativos, tiempos de ocio. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 7-16.
- Chalip, L., y Hutchinson, R. (2016). Reinventing youth sport: formative findings from a state-level action research project. *Sport in Society*. <http://doi.org/10.1080/17430437.2015.1124562>.
- Codina, N., Pestana, V., y Ponce de León, A. (2018). Tiempos dedicados al ocio físico-deportivo y perspectivas temporales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 59-69.
- Collins, M., y Haudenhuyse, R. (2015). Social exclusion and austerity policies in England: The role of sports in a new area of social polarisation and inequality? *Social Inclusion*, 3(3), 5-18.
- Conde, L. (2011). Ocio digital active. Beneficios y perjuicios a nivel social y psicológico. *Lecturas: Educación física y Deportes*, 161, 1-8.
- Csikszentmihalyi, M. (2001). Ocio y creatividad en el desarrollo humano (Documentos de Estudios de Ocio, 18) (pp. 17-32). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2001). Fiesta y juego en el desarrollo humano (Documentos de Estudios de Ocio, 18) (pp. 55-104). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2013). Ocio valioso en tiempos de crisis. En S. Torío López, O. García Pérez, J. V. Peña Calvo, C. M. Fernández García (Coords.), *La crisis social y el estado de bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 5-20). Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Cuenca, M. (2014). Aproximación al ocio valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer. Belo Horizonte*, 1(1), 21-41.
- De Valenzuela, A. L., Gradille, R., y Caride, J.A. (2018). Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado con jóvenes (ex)tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 33-47.
- De Valenzuela, A. L., y Martínez, R. (2014). Caminando hacia la educación del ocio en la naturaleza: la juventud en situación de dificultad social como protagonista. En G. Pérez Serrano y A. De-Juanas Oliva, *Educación y jóvenes en tiempos de cambio* (pp. 127-136). Madrid: UNED.
- De-Juanas Oliva, A., García-Castilla, F.J., y López Noguero, F. (2016). Ocio físico deportivo de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. ¿Sólo o en compañía? En P. Soler, J. Bellera y A. Planas (Coords.), *Pedagogía social, juventud y transformaciones sociales* (pp. 443-450). Girona: Universitat de Girona.

- De-Juanas, A., y García-Castilla, F.J. (2018). Presentación del monográfico “Educación y ocio de los jóvenes vulnerables”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 13-177.
- Durán, J. (1996). Deporte, violencia y educación. *Revista de Psicología del Deporte*, 5(2), 103-109.
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escudero, L.A. (2008). *Los centros comerciales. Espacios postmodernos de ocio y consumo*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Fernández-García, A., Poza-Vilches, M. de F., y Fiorucci, M. (2014). Análisis metateórico sobre el ocio de la juventud con problemas sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 119-141.
- Ferreira, J. P., Pose, H., y De Valenzuela, A. L. (2015). El ocio cotidiano de los estudiantes de educación secundaria en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, pp. 25-49.
- Fragüela, R., De-Juanas, A., y Franco, R. (2018). Ocio deportivo en jóvenes potencialmente vulnerables: beneficios percibidos y organización de la práctica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 49-58.
- García, A., y Tejedor, F.J. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147.
- García, N., Pardo, R., Checa, J. C., y Arjona, A. (2014). Relación entre alumnado inmigrante y autóctono en un contexto deportivo y escolar. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 45, 59-73.
- García-Castilla, F. J., Melendro, M., y Blaya, C. (2018). Preferencias, renunciadas y oportunidades en la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 21-52.
- Guirola Gómez, I. (2014). Deporte e inclusión social: aplicación del programa de responsabilidad personal y social en 3.000 viviendas (Sevilla). *MoleQla: Revista de Ciencias de la Universidad Pablo de Olavide*, 6, 24-27.
- Gutiérrez del Pozo, D. (2011). Psicología, educación en valores y deporte. *Revista de Psicología y Educación*, 1(6), 199-210.
- Hartmann, D. (2003). Theorizing sport as social intervention: A view from the grassroots. *Quest*, 55, 118-140.
- Haudenhuyse, R., Theeboom, M., y Coalter, F. (2012). The potential of sports-based social interventions for vulnerable youth: implications for sport coaches and youth workers. *Journal of Youth Studies*, 15, 437-454.

- Haudenhuyse, R., Theeboom, M., y Nols, Z. (2013). Sports-based interventions for socially vulnerable youth: Towards well-defined interventions with easy-to-follow out comes? *International Review for the Sociology of Sport*, 48, 471-484.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- INJUVE. (2017). *Informe juventud en España 2016*. Madrid: INJUVE.
- Jiménez Martín, P.J., Durán González, L.J., Gómez Encinas V.F, y Rodríguez Pérez, J. L. (2011). La actividad física y el deporte como instrumentos educativos y de integración social con jóvenes socialmente desfavorecidos: Una experiencia en el programa de aulas-taller y garantía social de la Comunidad de Madrid. En *Valores en movimiento. La actividad física y el deporte como medio de educación en valores* (Investigación en Ciencias del Deporte) (pp. 24-41). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Jiménez, M. M. (2012). Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 62-78.
- Kaztman, R. (2000). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. En BID-Banco Mundial-CEPAL-IDEC, *La medición de la pobreza: métodos y aplicaciones* (Santiago de Chile, CEPAL) (pp. 275-301).
- Lazano, I., y Madariaga, A. (2018). La experiencia de ocio en las personas con discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 109-121.
- López, J. A. (2011). El ocio, consumo, medios de comunicación. En P. Blasco y J. González-Anleo, *Jóvenes Españoles 2010*. Madrid: Fundación SM.
- López-Noguero, F., Sarrate, M. L., y Lebrero, M. P. (2016). El ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 127-145.
- Lorenzo, F. (Coord.). (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Lubans, D. R., Plotnikoff, R. C., y Lubans, N. J. (2012). A systematic review of the impact of physical activity programmes on social and emotional well-being in at-risk youth. *Child and Adolescent Mental Health*, 17, 2-13.
- Lynch, R. (2001). Ocio comercial y consumista. (Documentos de Estudios de Ocio, 18) (167-204). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Madariaga, A., y Romero, S. (2016). Barreras percibidas entre los jóvenes para no participar en actividades de ocio. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 21-26.

- Marques, M., Sousa, C., y Cruz, J. (2013). Estrategias para la enseñanza de competencias de vida a través del deporte en jóvenes en riesgo de exclusión social. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 63-71.
- Martínez, M. E. (2016). *Deporte, integración y políticas sociales en contextos de vulneración*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Melendro, M. (2014). Transitar a la vida adulta cuando se es joven y vulnerable, *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre adolescentes y juventud*, 1, 31-43.
- Melendro, M., Cruz, L., Iglesias, A., y Monterrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid: UNED.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini Estrada, J. A., y Fernández-Río, J. (2016). Pasión por el deporte, actividad física vigorosa y satisfacción con la vida. *Revista de Psicología del Deporte*, 25, 73-79.
- Navarro-Pérez, J. J., Pérez-Cosín, J. A., y Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 143-170.
- OIT (2013). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2013. Una generación en peligro*. Ginebra: OIT.
- Ortega, C., Lazcano, I., y Baptista, M. M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 69-89.
- Pascucci, M. (2015). Los jóvenes universitarios y el ocio. *European Scientific Journal*, 1, 166-127.
- Pelegrín Muñoz, A., Garcés de los Fayos Ruíz, E. J., y Cantón Chirivella, E. (2010). Estudio de conductas prosociales y antisociales. Comparación entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte. *Información psicológica*, 99, 64-78.
- Pérez Serrano, G., Poza-Vilches, M de F, y Fernández-García. (2016). Criterios de calidad para la intervención con jóvenes en dificultad social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 51-69.
- Rodríguez-Bravo, A. E., De-Juanas, A., y González-Olivares, A. L. (2016). Atribuciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 109-126.
- Rodríguez-Bravo, A. E., López-Noguero, F., y González-Olivares, A. L. (2018). El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 81-92.

- Ruiz, M., y De-Juanas, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos. *Estudios Sobre Educación*, 25, 95-113.
- Spaaij, R. (2009). Sport as a vehicle for social mobility and regulation of disadvantaged urban youth: Lessons from Rotterdam. *International Review for the Sociology of Sport*, 44(2-3), 247-264.
- Tezanos, J. F. (2005). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tezanos, J. F., Sotomayor, E., Sánchez Morales, R., y Díaz, V. (2013). *En los bordes de la pobreza. Las familias vulnerables en contextos de crisis*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Trigo, V. (2001). Contextos de ocio y desarrollo humano. (Documentos de Estudios de Ocio, 18) (pp. 207-222). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Valdemoros, M.A. (2010). *Los valores en el ocio físico-deportivo juvenil. Análisis y propuestas educativas*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Valdemoros, M.A., Alonso Ruiz, R.A., y Codina, N. (2018). Actividades de ocio y su presencia en las redes sociales en jóvenes potencialmente vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 71-80.
- Valdemoros, M. A., Sanz, E., y Ponce de León, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de Educación Postobligatoria. *Comunicar*, 50(25), 99-108.

EL OCIO A LO LARGO DE LA VIDA: UN ELEMENTO DE COHESIÓN SOCIAL

Yolanda Lázaro
Joseba Doistua
Sheila Romero

Universidad de Deusto

INTRODUCCIÓN

La cohesión social como elemento integrador de la sociedad ha sido analizado a lo largo de los años identificando diferentes elementos componentes como la participación, el desarrollo personal y la autonomía de la persona. El ocio, entendido como una experiencia subjetiva libre de coacción y fuente de desarrollo personal, es analizado en este capítulo incidiendo en su capacidad promotora para la cohesión social. Además, se hace hincapié en el aprendizaje a lo largo de la vida y la educación del ocio pues sus características contribuyen a que las personas sean agentes más activos en comunidad, lo que conlleva a una mejora de la calidad de vida y una mayor cohesión social general.

A lo largo de los años las definiciones sobre cohesión social han ido variando por lo que no existe una definición consensuada de la misma (Schiefer y Van der Noll, 2016; Markus, 2012).

Es en las décadas de 1970 y 1980 cuando la dimensión social comenzó a tener visibilidad en la agenda europea, pero no es hasta 1986 cuando los estados de Europa suscribieron el Acta Única Europea, documento que mantenía los valores sociales europeos de solidaridad y justicia social y supuso un compromiso de los gobiernos para modernizar el modelo social europeo y luchar contra la exclusión social (Cordero, 1993).

El Consejo de Europa entiende la cohesión social como “la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad

y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable” (Consejo de Europa, 2005, p. 23).

Una sociedad cohesionada es una comunidad de apoyo mutuo compuesta por individuos libres que, por medios democráticos, persiguen metas comunes (Schiefer y Van der Noll, 2016; Comité Europeo para la Cohesión Social, 2004). Así podemos entender este concepto como un ideal de bienestar humano cuyos ejes principales son la dignidad y el reconocimiento, la participación y el compromiso, la autonomía y el desarrollo personal y la equidad y no discriminación (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Componentes y elementos clave de la cohesión social.

Componentes de la cohesión	Elementos clave	
Calidad de vida (bienestar de todos).	En la comunidad. Nivel individual e interpersonal.	Solución no violenta de conflictos, paz. Bienestar ciudadano: - Equidad en el ejercicio de derechos, no discriminación. - Dignidad, reconocimiento. - Autonomía, desarrollo personal. - Participación, compromiso cívico.
Áreas de vida (responsabilidad compartida por todos los actores implicados).	Condiciones generales para la corresponsabilidad de los actores implicados en el bienestar de todos.	- Se comparte el objetivo de bienestar para todos: el carácter universal e indivisible de los derechos humanos y el desarrollo sostenible. - Métodos de responsabilidad social compartida: ciudadanía, aproximación asociativa y habilidades democráticas. - Economía orientada al bienestar de todos los individuos y comunidades.
Componentes básicos (integridad).	Vínculos sociales. Confianza. Conocimiento colectivo y sentido de pertenencia. Valores. Sentimientos.	- Vínculos que trascienden las relaciones ancladas en la tradición o en los sistemas económicos e institucionales. - Dimensión triple de la confianza: auto confianza y confianza en las relaciones personales, confianza en las instituciones, confianza en el futuro. - Conocimiento compartido y conciencia cívica. Sentido de pertenencia múltiple basado en derechos, identidad posttradicional que valora la diferencia, la interdependencia y las responsabilidades mutuas. - Valores cívicos: sentido de justicia y del bien común, solidaridad y responsabilidad social, tolerancia e interés por lo diferente. - Satisfacción individual: desarrollo de una vida digna y autónoma y participación activa en actividades públicas.

Fuente: Concerted development of social cohesion indicators, Methodological guide, Consejo de Europa, 2005 http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/social_policies/Indicators/

Aunque la cohesión social haya sido vista como un bien deseable, en los últimos años estamos asistiendo a un declive de la misma. Esto se puede englobar en tres razones fundamentales: (a), el proceso de globalización y sus cambios económicos asociados minan la cohesión (Causapié, Balbontín, Porras y Mateo, 2011; Jenson, 2010); (b), los movimientos migratorios globales y la creciente diversidad etnocultural son vistos por muchos como una amenaza para las sociedades cohesivas sociales (Ariely, 2014; Beauvais y Jenson, 2002); y (c), el desarrollo y auge de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información cambian las relaciones sociales, que, como se ha explicado, son constitutivas de la cohesión social (Beauvais y Jenson, 2002).

Por tanto, hacer posible la cohesión social y como consecuencia favorecer la calidad de vida de la población será posible si, entre otras cuestiones, se trabaja en la consecución de tres objetivos prioritarios (Morata, 2014): (a), la participación y la construcción de ciudadanía como elementos clave en la lucha contra la exclusión social. Los nuevos modelos de ciudadanía se crean a partir de la participación social, que debe ser “relevante, significativa, viable y práctica” (Morata, 2014, p. 19) para que sea un instrumento de empoderamiento; (b), la corresponsabilidad como red que genera ciudadanía. Aumentar la motivación hacia la participación se consigue superando la compartimentación organizativa, cooperando en la gestión y con espacios de relación horizontal; y (c), la sensibilización y cambio social también se plantea como objetivo prioritario. Carmona y Rebollo (2009), definen la sensibilización social, como las acciones pedagógicas y comunicativas que tratan de producir cambios en el imaginario social, para generar situaciones sociales más satisfactorias para las personas.

Es por todo ello que este capítulo se apoya en la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida y el ocio como ejes fundamentales de la cohesión social.

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA EN LA PROMOCIÓN DE LA COHESIÓN SOCIAL

Posiblemente, el mejor instrumento para orientar la transformación y la mejora de las personas, los colectivos y las sociedades, es la educación (Jornet, 2012).

La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de las personas y evita a su vez, ser un factor de exclusión social. La educación, así mismo, puede dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad.

El informe realizado a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre educación (Delors, 1996), identificó el aprendizaje durante toda la vida como el “latido” de una sociedad, señalando cuatro pilares fundamentales en su consecución: Aprender a conocer, aprender a

hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser y pronosticó un aprendizaje donde toda la ciudadanía pueda aprender de acuerdo con sus necesidades e intereses individuales, en cualquier lugar y en cualquier momento libre, flexible y constructivamente. Es por ello por lo que, la formación a lo largo de toda la vida puede tener un papel vital en la cohesión social (Green, 2011) ya que pretende desarrollar una visión de la educación a través de la cual todos somos supuestamente capaces de participar más plenamente en este mundo globalizado.

En la globalización actual, se encuentra inmerso lo cultural y lo educativo y tal y como apunta el Libro Blanco del Envejecimiento Activo (Causapié et al., 2011) el aprendizaje a lo largo de la vida es un poderoso recurso para lograr tanto el desarrollo personal como una mejor convivencia social. Esto es así puesto que la conexión y conocimiento de los demás (lo global), convive con la identidad del yo propio (lo local), entendiendo lo local como un aspecto de lo global.

El reto de la educación a lo largo de la vida se fundamenta en crear contextos donde el proceso educativo tenga lugar en todas las etapas de la vida de las personas y no sólo en la inicial, es decir la necesidad de adquirir toda clase de habilidades, intereses y conocimientos está presente desde “la cuna a la tumba” (sentido horizontal). Además, enfatiza, tal y como apunta Jornet (2012), todas las clases de aprendizaje desde el formal, al no formal e informal, que pueden manifestarse en todos los contextos en los que conviven e interactúan las personas como son familia, comunidad, trabajo, estudio, ocio (sentido vertical), y supone valores humanísticos y democráticos como la emancipación y la inclusión (sentido profundo). En definitiva, promueve el desarrollo del conocimiento y las competencias que permiten a la ciudadanía participar de una forma activa en la sociedad.

Diversos estudios (Bynner y Hammond, 2004; Desjardins y Schuller, 2006; Field, 2009; Green, 2011; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2007; Preston y Feinstein, 2004) demuestran que el aprendizaje puede promover la cohesión social y fortalecer el espíritu cívico. Y es que, la educación supone una actividad humanizadora que ayuda a reforzar los vínculos dialógicos e interpersonales (Del Valle, Tejedor, Carbonero y De Prado, 2008). Es la mejor herramienta para cultivar la disposición a la sociabilidad y al diálogo, en definitiva al mantenimiento de la individualidad con conciencia de lo colectivo.

En todas las edades, la educación cumple una importante función socializadora y ayuda a establecer relaciones de pertenencia y de intercambio.

El aprendizaje a lo largo de la vida ha de fomentar también el desarrollo personal y social y ha de contribuir a la consecución de una ciudadanía más activa. Según el Libro Blanco del Aprendizaje a lo Largo de la Vida de Gobierno Vasco el aumento de conocimiento produce y:

refuerza el espíritu crítico y contribuye a una mejor comprensión de la sociedad, de los derechos y deberes de las personas y de los ciudadanos/as y del funcionamiento del sistema institucional, político y económico local, regional, estatal, europeo, con lo que las personas podrán influir más eficazmente en las decisiones que les afectan directamente y con ello se fomentará su participación en agrupaciones sociales y culturales, partidos políticos, sindicatos, organizaciones sin ánimo de lucro, Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y medios de comunicación de masas, entre otros. (Gobierno Vasco, 2003, p. 11).

EL OCIO, UN ELEMENTO DE COHESIÓN SOCIAL

Las últimas décadas del siglo XX se caracterizan por profundas y significativas transformaciones en el ámbito político, económico, social y cultural. Estos cambios han alterado las condiciones de vida, de trabajo, de relación y, como no, de ocio de las personas de todas las edades. (Bru, 2010)

El disfrute democrático del ocio es también una conquista social del siglo XX y la necesidad de vivir un ocio de calidad un reto para todos. Cuenca (2011) afirma que la forma de percibir el ocio ha transcurrido paralela a los cambios de mentalidad que se han ido dando en otros aspectos de la vida.

La ciudadanía de las sociedades desarrolladas está pasando de percibir el trabajo, el dinero y el consumo como valores dominantes, a otro modelo, donde la realización personal, el ocio y el ser uno mismo se van consolidando como valores emergentes.

En general puede decirse que en el Estado Español, la creación de infraestructuras y equipamientos culturales, deportivos y turísticos ha sido una constante, al igual que la rehabilitación de playas, costas y entornos recreativos, la tecnología aplicada al ocio también evoluciona a una velocidad de vértigo y todo ello no hace más que evidenciar el momento en el que nos encontramos donde el ocio tiene y ocupa una importancia sin precedentes (Lázaro, 2007).

En términos generales, se ha definido al ocio como actividad concreta, como tiempo residual de trabajo y como experiencia subjetiva.

Cuenca (2006) afirma que el fundamento del ejercicio del ocio es la libertad, ya que no se puede obligar a nadie a estar satisfecho, alegre, o a disfrutar de un acontecimiento cultural, por poner algunos ejemplos. La libertad es la base de la dignidad de la persona, cuya meta y sentido es la autorrealización, es decir, ser uno mismo y el ocio puede ser una excelente plataforma para conseguirlo.

El ocio humanista del siglo XXI es un ocio experiencial, es decir aquel que se fundamenta en la vivencia de experiencias memorables. Pero, además, tiene un gran potencial como motivador de dinámicas de participación, cohesión e identifi-

cación social, puesto que éstas se viven muy a menudo entre los grupos de aficionados de cualquier tipo de práctica de ocio deportivo, cultural, festivo, solidario, o de cualquier otro tipo (Cuenca, 2011).

Habitualmente el ocio es un signo de pertenencia a una categoría social, pero de igual manera es símbolo de afirmación personal con respecto a los demás. Es decir, las experiencias de ocio tienen que ver con la propia vivencia personal, pero también se integran en un contexto puesto que tienen que ver con el entorno social, con la comunidad. En definitiva, la importancia del fenómeno del ocio resulta innegable en la definición de la sociedad y de las personas (Doistua, Pose y Ahedo, 2016).

Se ha comprobado que las experiencias satisfactorias nos ayudan a afirmar nuestra vida y a contrarrestar la parte negativa que pueda aparecer. Y ahí se sitúan muchas de las prácticas de ocio, permitiéndonos salir de nosotros mismos y experimentar situaciones queridas que facilitan la realización y desarrollo de nuestra personalidad. Por todo ello desde hace tiempo psicólogos americanos destacan los “beneficios del ocio” (Driver, Brown y Peterson, 1991) entendidos como mejora o cambio positivo y concibiendo el ocio como medio de crecimiento y desarrollo personal.

Los estudios (Amigo, 2009; Kleiber, 2012) afirman que la práctica de actividades gratificantes de ocio tiene una repercusión positiva y necesaria en las personas. Una misma actividad de ocio puede proporcionar a quien la practica diferentes tipos de beneficios de forma simultánea, aunque puedan ser diferentes para cada persona o diferentes tipos de beneficios los que proporcione la misma actividad a una misma persona a lo largo de su vida.

Las investigaciones (Pinazo y Kaplan, 2007; Tinsley, 2004) diferencian entre beneficios físicos, psicológicos, sociales y globales, aunque todos ellos tengan una importancia singular. Los beneficios físicos/fisiológicos derivados de las actividades de ocio son la mejora de la salud y de la condición física. Los beneficios psicológicos que proporciona el ocio pueden ser emocionales (referidos a sentimientos, afectos o emociones positivas que se derivan y producen a raíz de las experiencias de ocio, incluyen afectos y percepciones sobre uno mismo), cognitivos (las actividades de ocio son fuente de nuevos aprendizajes, desarrollo de destrezas, adquisición de conocimientos y dominio de habilidades, fomentan la creatividad, desarrollan la memoria y el pensamiento, facilitan la adquisición de destrezas y estrategias de planificación, etc.) y conductuales (ya que favorecen la adquisición de habilidades de todo tipo). Los beneficios sociales tienen que ver con la incidencia que las experiencias de ocio pueden tener en comunicación interpersonal y en las habilidades sociales.

Es por ello que el ocio posee una importancia capital en la psicología en la personalidad saludable (Tinsley, 2004). Así, la interacción social (Argyle, 1996; Chang, Wray y Lin, 2014), la autoexpresión (Whiting y Hannam, 2014), la percepción de competencia (Magda, 2001), llenar el tiempo y evitar el aburrimiento (Chang et al.,

2014) son algunas de las motivaciones para participar en actividades de ocio que experimentan las personas, y que les ayudan a hacer frente a los cambios que se producen en la vida, a lo que se suma el hecho de la influencia positiva de la participación social en la evolución de la cohesión social (Picazo, Zornoza y Peiró, 2009).

EL OCIO A LO LARGO DE LA VIDA

Cuando se estudia el ocio en adultos, se ha de tener en cuenta no sólo las cuestiones de edad sino también las dimensiones culturales y de otro tipo de identidad personal y social. La interacción de la cultura, la edad, el género y la participación en el ocio deriva en una serie de vivencias (Henderson, 2002). Tanto las situaciones sociales como las personales influyen en la concepción subjetiva de la experiencia de ocio (Cuenca y Goytia, 2012).

Por otra parte, el disfrute del ocio en los adultos/mayores está directamente relacionado con la percepción de felicidad, el ajuste a las circunstancias vitales y la implicación en los procesos vitales (Katz, 2000). Igualmente las personas mayores que disfrutan de experiencias de ocio que revisten cierto grado de complejidad de manera continuada, son personas con una capacidad de atención mayor desde un punto de vista intelectual (Schooler y Mulatu, 2001) y más implicadas socialmente y con su entorno (Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994). Así mismo, diversas investigaciones permiten relacionar las prácticas de ocio en personas mayores que demandan un posicionamiento activo con un mayor bienestar psicológico y una mejor percepción de la salud (Vivaldi y Barra, 2012; Zapata, 2001).

Martínez y Gómez (2005), por su parte, señalan una serie de objetivos a desarrollar en la elaboración de programas de ocio activo y saludable en la vejez: la creación de actitudes positivas hacia el ocio; suscitar nuevas razones o motivaciones para el ocio; ampliar y diversificar el repertorio de ocio del sujeto; conocer las oportunidades y los recursos para el ocio disponibles en la comunidad; promover el contacto social como medio para el aprendizaje y la integración en nuevas redes sociales y de amistad; desarrollo de la creatividad; y favorecer la autonomía personal en relación con el ocio y la participación.

En esta línea, Lorente (2006), plantea dos teorías que pueden ayudar a entender cómo programas de ocio mejoran, entre otros, la calidad de vida y la satisfacción vital. Por una parte, la Teoría de la Actividad plantea que la base del envejecimiento saludable es la actividad. Así Maddox (1987) y Atchley (1977) apuntan que, a mayor actividad de la persona, ésta se encuentra más adaptada, vive con buen ánimo la vejez y llega a ser más longeva. Y la Teoría de la Continuidad defiende que, a pesar de los cambios físicos, sociales y psicológicos, el mantenimiento de una serie de patrones en la tipología de las actividades que se realizan y en las relaciones sociales que se mantienen, favorece al individuo.

Así pues, los programas de ocio no sólo cumplen los objetivos específicos de la participación social y del enriquecimiento intelectual y cultural, sino que, de forma colateral rompen el riesgo de aislamiento y fomentan la calidad de vida de las personas mayores.

Tal y como señala Berzosa (2009), estamos ante una nueva cultura que entiende que envejecer es un proceso individual, pero que envejecer bien es un proceso social porque somos seres en relación. El envejecimiento satisfactorio se consigue, por tanto, a través de proyectos, pero también, a través de vínculos, relaciones, encuentros y acompañamientos mutuos. Así, el entorno en el que vivimos y envejecemos es determinante para la realización de proyectos personales y para consolidar relaciones estables. La sociedad y quienes nos rodean son quienes constituyen el contexto en el que tiene sentido la vejez.

El colectivo de la tercera edad está construyendo un nuevo modelo de ser mayor en el que el desarrollo de actividades personales y sociales es el aspecto que diferencia a otros modelos de envejecer de épocas anteriores. Es un modelo donde envejecer con vitalidad es un objetivo para experimentar que siguen siendo personas útiles y participativas. Es decir, útiles como personas y activos como ciudadanía mayor, que desempeñan un rol activo y socialmente valorado.

Ser mayor activo requiere ser protagonista de la propia vida y estar presentes en todo lo que sucede a su alrededor. Es decir, activo sabiendo que participar es vivir.

La nueva cultura del envejecimiento se puede sintetizar en tres ideas básicas. La primera es entender que la vida es desarrollo, que envejecer es cambiar. En segundo lugar, las personas mayores deben ser protagonistas de su vida y deben querer participar en la vida social. Y, por último, supone reconocer la participación como elemento fundamental del buen envejecer, ya que participar es vivir.

Es evidente que las actuaciones tendentes a potenciar actitudes y conductas que promueven la inquietud intelectual, la curiosidad científica, y cultural, profundizar en las humanidades y en el conocimiento de los riesgos que conllevan determinados hábitos, va a permitir a las personas adultas/mayores estar en mejores condiciones de afrontar las diferentes etapas que la vida les va proponiendo.

Todo ello requiere un posicionamiento vital de la persona. "Ser activo" significa responsabilidad personal hacia el cuidado de su propia salud y la inserción participativa en la realidad social. Ha de formularse en clave participativa, integral, flexible, de calidad, evaluable, sostenible e innovadora (Diputación Foral de Bizkaia, 2007).

Las personas deben consolidar hábitos de ocio activos y saludables que sean una fuente de estimulación física, cognitiva y social que, además proporcione satisfacción y objetivos vitales. Para conseguirlo se requiere facilitar el acceso de la persona a los recursos culturales del entorno.

Este reto exige a las sociedades implementar políticas, acciones y programas, que sean capaces de responder con nuevas ideas, y propuestas que deben

impulsar a este colectivo para convertirse en agentes de cambio e innovación social. Por ello, las propuestas deben atender no solo a sostener y estimular los elementos cognitivos de los mayores e incrementar su nivel relacional, sino también convertirlos en actores sociales, en un colectivo con un importante peso transformador e impulsores de la mejora comunitaria.

EDUCACIÓN DEL OCIO, UNA HERRAMIENTA PARA TRABAJAR LA COHESIÓN SOCIAL

El ocio irrumpe como ámbito de aprendizaje en dos direcciones. Por un lado, para desarrollar determinadas prácticas, en ocasiones, hay que aprender unas destrezas específicas y, por otra parte, hay ciertos aprendizajes que pueden considerarse experiencias de ocio.

Por lo tanto, la educación del ocio tiene sentido dentro de la educación integral del individuo, donde la vivencia de unos valores son básicos en el ejercicio de un ocio implicado en el desarrollo humano. Estos valores son libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo y diálogo.

Ruskin (2002) afirma que la educación del ocio contribuye a que las personas alcancen su máxima potencialidad en ocio, y se extiende a lo largo de toda la vida, porque la vivencia del ocio, tal y como señala Cuenca (2002), debe evolucionar con nosotros mismos, con nuestras necesidades, capacidades y experiencias.

La educación del ocio nos coloca en ámbitos de aprendizaje desinteresados y a su vez gratificantes, que pretenden aumentar las opciones personales y comunitarias que nos posibiliten experiencias de ocio de calidad. De acuerdo con Kleiber (2002), el ocio como contexto educativo, ofrece al individuo las posibilidades de una expansión disfrutable y de una reflexión con significado sobre lo aprendido.

En definitiva, la educación del ocio abre múltiples posibilidades de mejora que afectan a todas las edades y su potencial radica en un conocimiento de su significado y la trascendencia de su intervención.

Atendiendo al refranero popular, si “aprender no ocupa lugar”, ni está ceñido a una etapa determinada de la vida, sino que se puede aprender a lo largo de todo el ciclo vital, entonces está claro que “aprender no tiene edad” (Velázquez y Fernández, 1998). Además si, como afirman distintos autores, el aprendizaje favorece la calidad de vida, los Programas de Educación de Ocio pueden contribuir, de alguna manera, a que la ciudadanía sea más feliz, independiente, desarrollada y crítica. Por todo ello, este tipo de Programas facilitan el acceso a la educación y a la cultura; promueven actividades para el uso creativo del tiempo libre y las relaciones intergeneracionales; posibilitan, en suma, la formación a lo largo de la vida y continúan facilitando el acceso a la cultura, satisfaciendo así las necesidades

básicas de aprendizaje de la población, otorgándoles de esta manera una mayor calidad de vida como ciudadanía de pleno derecho.

Aprender es para algunos individuos una forma de ocio por derecho propio, hay individuos que experimentan el aprendizaje de nuevas destrezas o conocimientos como algo satisfactorio, ya que les permite mantener o ajustar su nivel de activación hacia un nivel óptimo, consiguiendo dar respuesta a sus necesidades de novedad, variedad y cambio.

La educación del ocio es un proceso relacionado con el aprendizaje de habilidades y conocimientos, unido al desarrollo de actitudes y conductas que implican un mundo de valores y una capacidad de elección. La educación del ocio tiene que ver con el desarrollo de conocimientos desinteresados, acciones gratificantes, con la revalorización de lo cotidiano y lo extraordinario, con la vivencia creativa del tiempo, la libertad, la participación, la solidaridad y la comunicación. Sivan (2002, pp. 57-58) afirma que

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

La vivencia del ocio debe evolucionar con nosotros mismos, con nuestras necesidades, capacidades y experiencias (Cuenca, 2002).

CONCLUSIONES

En definitiva, en palabras de Orduna (2012) la promoción de la cohesión social busca contribuir a la construcción de sociedades más inclusivas ofreciendo a toda la ciudadanía el acceso a los derechos fundamentales y al empleo, a disfrutar de los beneficios del crecimiento económico con equidad y justicia social para poder desempeñar plenamente un papel en la sociedad. Después de esta revisión podemos añadir que el ocio tiene un papel fundamental en todo ese proceso. La práctica de un ocio satisfactorio permite la construcción de una ciudadanía más activa, capacitada para superar los procesos de exclusión social, y es que la participación social y la construcción de ciudadanía permiten contribuir a los procesos de cohesión social (Marzo, Sabater, Lázaro y Buch, 2016). En el siglo en el que vivimos se puede constatar la existencia de un ocio entendido como una de las experiencias más deseadas y representativas de nuestra época.

Los programas de educación del ocio se relacionan con lo local, y lo popular, entendiéndolo que la contribución al desarrollo de la comunidad y la creación y disfrute de la cultura, son ingredientes necesarios para la calidad de vida personal y social. Además, pretenden promocionar en la ciudadanía aquellas actividades en las que lo cultural, social y humano aumenten la calidad de vida, generando

así procesos de participación y sentimientos de pertenencia a una comunidad. Es evidente que el desarrollo cultural de la comunidad, permitirá desarrollar el sentido de pertenencia y de identidad comunitaria.

La participación social es uno de los pilares de la calidad de vida establecido por la World Health Organization (2002). Desde una perspectiva general, la realización de actividades de ocio y de participación social y comunitaria forma parte de la estructura vital de la población mayor de edad, siendo el elemento esencial para su valoración el de la implicación personal en su realización. Esta participación social es esencial en la consecución de la cohesión social (Farpón, Menéndez y Triguero, 2007).

Para finalizar, a pesar de los estudios que apuntan hacia el declive de la cohesión social, el ocio actúa como un promotor de las dimensiones que la componen, tales como participación, equidad y desarrollo personal. Lo que reitera la importancia del ocio a lo largo de la vida para que la cohesión no sea solamente un ideal de bienestar humano sino también una realidad alcanzada.

BIBLIOGRAFÍA

- Amigo, M. L. (2009). Beneficios de la experiencia de ocio Estético. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 9(2), 397-432.
- Argyle, M. (1996). *The social psychology of leisure*. Nueva York: Penguin Books.
- Ariely, G. (2014). Does diversity erode social cohesion? Conceptual and methodological issues. *Political Studies*, 62(3), 573-595. <http://doi.org/10.1111/1467-9248.12068>.
- Atchley, R. C. (1977). The leisure of the elderly. *The Humanist*, 14-19.
- Beauvais, C., y Jenson, J. (2002). *Social cohesion: Updating the state of the research*. Ottawa: Canadian Policy Research Network. Recuperado de http://cprn3.library.carleton.ca/documents/12949_en.pdf.
- Berzosa, G. (2009). Hacia una nueva cultura del envejecimiento: ser persona mayor activa, relacionada y comprometida socialmente. En A. Martínez, L. Gil, P. Serrano y J. M. Ramos (Coords.), *Nuevas miradas sobre el envejecimiento* (pp. 253-269). Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social, Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Bru, C. (2010). La enseñanza universitaria para personas mayores: evolución conceptual, innovación educativa y adaptación a las demandas sociales del siglo XXI. Investigación y buenas prácticas de trabajo académico con mayores en España. *Palabras Mayores*, 5. Recuperado de <http://ezproxybib.pucp.edu.pe/index.php/palabramayores/article/view/1601/1553>.

- Bynner, J., y Hammond, C. (2004). *The benefits of adult learning: Quantitative insights*. Londres: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Carmona, M., y Rebollo, O. (2009). *Guia operativa d'acció comunitària. Acció Social i Ciutadania*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Causapié, P., Ballbontín, A., Porras, M., y Mateo, A. (Dirs.). (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Madrid: IMSERSO.
- Chang, P.J., Wray, L., y Lin, Y. (2014). Social relationships, leisure activity, and health in older adults. *Health Psychology*, 33(6), 516-523. <http://doi.org/10.1037/hea0000051>.
- Comité Europeo para la Cohesión Social. (2004). *Revised strategy for social cohesion*. Recuperado de http://www.coe.int/T/E/social_cohesion/social_policies/Revised_Strategy.pdf.
- Consejo de Europa. (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cordero, G. (1993). *La cohesión económica y social en el proyecto de unidad europea: De Roma a Edimburgo pasando por Maastricht* (Cuaderno de Relaciones Laborales, 2). Madrid: Editorial Complutense.
- Cuenca, M. (2002). La educación del ocio: el modelo de intervención UD. En C. de la Cruz (Ed.), *Educación del ocio. Propuestas internacionales* (Documentos de Estudios de Ocio, 23) (pp. 25-56). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (Coord.). (2006). *Aproximación multidisciplinar a los Estudios de Ocio* (Documentos de Estudios de Ocio, 31). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2011). El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación Social*, 47, 25-40.
- Cuenca, M., y Goytia, A. (2012). Ocio experiencial: antecedentes y características. *Arbor*, 188, 265-281. <http://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2001>.
- Del Valle, C., Tejedor, M., Carbonero, A., y De Prado, R. (2008). Aproximación al marco teórico de los programas universitarios para mayores en la Universidad de Valladolid. En M. C. Palmero Cámara (Coord.), *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones* (pp. 115-125). Burgos: Universidad de Burgos.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO.
- Desjardins, R., y Schuller, T. (2006). Understanding the Social Outcomes of Learning. En R. Desjardins y T. Schuller (Eds.), *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium*. París: OCDE.

- Diputación Foral de Bizkaia. (2007). *Manifiesto. Bizkaia por el envejecimiento activo*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- Doistua, J., Pose, H. M., y Ahedo, R. (2016). Espacios, experiencias de ocio y participación de la juventud: contribución a los modelos de gestión e intervención a partir del análisis de buenas practicas. *Contextos Educativos*, 19, 133-145. <http://doi.org/10.18172/com.2776>.
- Driver, B. L., Brown, P. J., y Peterson, G. L. (Eds.). (1991). *Benefits of leisure*. State College, Pennsylvania: Venture.
- Farpón, A. I., Menéndez, L. M., y Triguero, Y. (2007). *Guía de incorporación social*. Oviedo: Consejería de Bienestar social del Principado de Asturias.
- Field, J. (2009). *Well-being and Happiness*. (IFLL Thematic Paper, 4). Londres: National Institute of Adult Continuing Education.
- Gobierno Vasco. (2003). Libro blanco de aprendizaje a lo largo de la vida. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2932/es/contenidos/informacion/libro_blanco_ap/es_6480/adjuntos/epa_c.pdf.
- Green, A. (2011). Modelos de formación a lo largo de toda la vida y la “sociedad del conocimiento” en Europa. *Papers. Revista de Sociologia*, 96(4), 1075. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n4.175>.
- Henderson, K. A. (2002). La vivencia del ocio durante la tercera edad desde la perspectiva de género. *ADOZ Boletín del Centro de Documentación en Ocio*, 24, 15-21.
- Iso-Ahola, S. E., Jackson, E., y Dunn, E. (1994). Starting, ceasing and replacing leisure activities over the life-span. *Journal of Leisure Research*, 26(3), 227-249.
- Jenson, J. (2010). *Defining and measuring social cohesion*. London: UNRISD, Commonwealth Secretariat.
- Jornet, J. M. (2012). Las dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 349-362.
- Katz, S. (2000). Busy bodies: activity, aging and the management of everyday life. *Journal of Aging Studies*, 14(2), 135-153.
- Kleiber, D. A. (2002). Intervención en el desarrollo y educación del ocio: Una visión a lo largo de la vida. En C. de la Cruz (Ed.), *Educación del ocio. Propuestas internacionales* (Documentos de Estudios de Ocio, 23) (pp. 69-83). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Kleiber, D. A. (2012). Optimizing leisure experience after 40. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 188(754), 341-349. <http://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2007>.

- Lázaro, Y. (2007). *Ocio y discapacidad en la normativa autonómica española*. (Documentos de Estudios de Ocio, 33). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Lorente, X. (2006). El medio educativo en la persona mayor generador de satisfacciones e insatisfacciones vitales. En C. Zorita, N. Yuste y J. J. Gázquez, *IX Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores. Mayores en la Universidad: derecho, necesidad, satisfacción* (pp. 194-199). Almería: Universidad de Almería.
- Maddox, G. L. (Ed.). (1987). *The Encyclopedia of Aging*. Nueva Cork: Springer.
- Magda, Z. (2001). *Effects of a control-relevant therapeutic recreation intervention on older adults' perceived leisure competence and control* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/MQ62878.pdf>.
- Markus, A. (2012). *Mapping social cohesion. The scanlon foundation surveys. National Report 2012*. Australia: Monash University.
- Martínez, S., y Gómez, I. (2005). El ocio y la intervención con personas mayores. En S. Pinazo y M. Sánchez. (Dir.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 433- 454). Madrid: Pearson Educación.
- Marzo, T., Sabater, J., Lázaro, Y., y Buch, R. (2016). Ocio educativo y cohesión social. *Búsqueda, 16*, 118-119.
- Morata, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación Social, 57*, 13-32.
- Orduna, M. G. (2012). *Identidad e identidades: Potencialidades para la cohesión social y territorial*. Barcelona: Diputación de Barcelona y Programa URB-AL III.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2007). *CERI - Understanding the Social Outcomes of Learning*. París: OCDE.
- Picazo, C., Zornoza, A., y Peiró, J. (2009). Los procesos de participación social y participación orientada a la tarea y el aprendizaje como antecedentes de la cohesión grupal. Una perspectiva longitudinal. *Psicothema, 21*(2), 274-279.
- Pinazo, S., y Kaplan, M. (2007). Los beneficios de los programas intergeneracionales. En M. Sánchez (Ed.), *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades* (pp. 70-101). Barcelona: Fundación La Caixa.
- Preston, J., y Feinstein, L. (2004). *Adult Education and Attitude Change*. (Wider Benefits of Learning Research Report, 11). Londres: The Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education.
- Ruskin, H. (2002). Desarrollo humano y educación del ocio. En C. de la Cruz (Ed.). *Educación del ocio. Propuestas internacionales* (Documentos de Estudios de Ocio, 23) (pp. 19-24). Bilbao: Universidad de Deusto.

- Schiefer, D., y Van der Noll, J. (2016). The essentials of social cohesion: a literature review. *Social Indicators Research*, 132(2), 579-603. <http://doi.org/10.1007/s11205-016-1314-5>.
- Schooler, C., y Mulatu, M. S. (2001). The reciprocal effects of leisure time activities and intellectual functioning in older people: a longitudinal analysis. *Psychology and Aging*, 16(3), 466-482.
- Sivan, A. (2002). Educación del ocio y desarrollo humano: el caso de Hong Kong. En C. de la Cruz (Ed.), *Educación del ocio: Propuestas internacionales* (Documentos de Estudios de Ocio, 23) (pp. 57-68). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tinsley, H. E. A. (2004). Beneficios del ocio. *Boletín ADOZ. Revista de Estudios de Ocio*, 28, 55-58.
- Velázquez, M., y Fernández, C. (1998). *Las universidades de mayores una aventura hecha realidad. Estimulación y desarrollo en el último tramo del ciclo vital*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Vivaldi, F., y Barra, E. (2012). Bienestar psicológico, apoyo social percibido y percepción de salud en adultos mayores. *Terapia psicológica*, 30(2), 23-29. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082012000200002>.
- Whiting, J., y Hannam, K. (2014). Creativity, self-expression and leisure. *Leisure Studies*, 34(3), 372-384. <http://doi.org/10.1080/02614367.2014.923494>.
- World Health Organization. (2002). *Active ageing. A policy framework*. Geneva: World Health Organization, Department of Health Promotion, Non-communicable Disease Prevention and Surveillance. Recuperado de http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf.
- Zapata, H. (2001). Adulto mayor: Participación e identidad. *Revista de Psicología*, X(1), 189-197.

ASOCIACIONISMO CULTURAL, GOBERNANZA Y PARTICIPACIÓN

Idurre Lazcano

Roberto San Salvador del Valle

Universidad de Deusto

No hay sitio al que mirar ante el que no se tenga la sensación de que los habituales instrumentos de análisis y reflexión se le han quedado obsoletos, debido a la aceleración y la intensidad de los cambios a los que estamos asistiendo. La realidad se mueve, se transforma y lo hace a gran velocidad. El escenario en el que se construyó el llamado *Estado del Bienestar* está quedando atrás y parece tarea compleja su conservación y proyección futura (Innerarity, 2009). Al igual que sucediera en la era moderna, desde mediados del pasado siglo se han sucedido importantes transformaciones en las relaciones de poder, de producción y de experiencia (Castells, 2003). Hoy, nuestra experiencia de vida está marcada por la movilidad y conectividad que conllevan como efecto la fragmentación, diferenciación y diversidad. Como apunta Águila (2006), las condiciones socioculturales postmodernas ponen en entredicho una visión global y universal de los fenómenos sociales.

Una lectura del asociacionismo cultural, exclusivamente desde el ocio, resultaría a todas luces inconclusa, por lo que es preciso observar esta realidad también desde planteamientos políticos, económicos, ecológicos y sociales, que definan de un modo más completo la realidad en la que operan estas organizaciones.

Este capítulo presenta los resultados del estudio sobre el asociacionismo cultural cuyo objetivo fue profundizar en el conocimiento de los temas críticos a los que éstas se enfrentan.

La acción de las asociaciones culturales ha sido y es imprescindible para el dinamismo cultural, muy especialmente en el ámbito local, donde puede afirmarse que actúa como la *infantería* de la política cultural (Ariño, 2006). No es tan evi-

dente la evolución futura que sus requisitos formales puedan tener, aunque posiblemente se mantendrá alguna fórmula colectiva no lucrativa de crear, compartir y difundir la cultura (San Salvador del Valle, 2000).

LA GOBERNANZA COMO CAMBIO DE PARADIGMA

El nuevo paradigma de la política contemporánea tiene su origen en transformaciones tanto a nivel económico, como ecológico, social y cultural. Asistimos a un proceso de transformación que demanda de la política una adecuación a la nueva realidad emergente. Para Innerarity (2011) no es el momento de mejorar la eficacia de la política tradicional, ni siquiera de adaptarla a unas nuevas realidades, sino de entender cuál es la función que tenemos derecho a esperar de la política en un mundo diferente. Así, la crisis de la política se debe al menos a los siguientes tres grupos de problemas.

- *La política no hace bien aquello para lo que estaba prevista.* En el nivel más elemental de malestar nos referimos a un fracaso que se detecta, que puede corregirse y que no cuestiona nuestras orientaciones vitales. En este ámbito se sitúan las reformas que mejoran la política existente haciéndola más eficaz.
- *Falta de adecuación de la política ante nuevos elementos para cuya gestión no hay un nivel de decisión institucional adecuado o legitimado.* Aquí entraría toda la conmoción que produce en la vieja política el proceso de globalización. En ese caso, la solución apunta a encontrar un equivalente funcional que pueda ejercer unas funciones análogas a las del Estado en la dimensión global. A lo que el autor denomina *gobernanza global*.
- *Carencia en la identificación de nuevos problemas.* Para ello las reformas o los cambios de formato resultan insuficientes, porque no estamos ante la necesidad de encontrar nuevas soluciones a problemas conocidos, en este caso no sólo son inadecuadas las soluciones habituales sino también los problemas que estamos acostumbrados a gestionar.

Este último grupo de problemas es el más inquietante, requiere de un ejercicio de innovación política que exige otra manera completamente distinta de pensar, actuar, sentir y aprender. Cambios de paradigma de este estilo son los que se están produciendo, por ejemplo, con la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, la configuración de la actual sociedad del conocimiento, e incluso la ya mencionada gobernanza global.

En opinión de Innerarity (2006), el sistema político no parece demasiado preocupado por el papel que le pueda corresponder tras las actuales transformaciones. De ahí que la gran cuestión a la que se enfrenta la política consiste en de qué forma se ha de adaptar para no acabar siendo socialmente irrelevante. En este contexto, es en el que surge el concepto de gobernanza, como una estrategia

para recuperar esa fuerza configuradora y transformadora que la política parece estar perdiendo.

Pero, ¿qué es esto de la gobernanza? Siguiendo al propio Daniel Innerarity (2009), podríamos decir que “este nuevo concepto sirve para referirse a nuevas realidades que no estaban bien cubiertas por otros términos tradicionales, al tiempo que contiene una expectativa de renovación de la política, después de décadas en las que el discurso ha oscilado entre la planificación tecnocrática y el desánimo de la ingobernabilidad” (p. 6).

El concepto de gobernanza, entendido en un sentido amplio, alude a un cambio profundo en la manera de sentir, el modo de pensar, la manera de hacer y el estilo de aprender, que deben resituarse en un escenario, no exento de tensiones, configurado por las instituciones públicas, las empresas, las entidades sociales y la ciudadanía, en un entorno marcado por la globalización espacial y la aceleración temporal (San Salvador del Valle, 2017). Como señala Subirats (2010), la descentralización política, de una parte, y la creciente significación de las decisiones europeas y de una economía mundializada, por otra, han ido configurando un escenario de gobierno multinivel, donde la globalidad y la proximidad juegan de manera simultánea.

La carrera espectacular que ha realizado el concepto de gobernanza en los últimos años obedece a una reacción ante los profundos cambios que se han producido en nuestras sociedades. En este tiempo se ha ido asentando la convicción de que la regulación de problemas colectivos y la provisión de bienes públicos requieren nuevas formas de liderazgo y coordinación diferentes de la política tradicional. En ocasiones se ha asociado el término gobernanza a ese proceso de despolitización que durante las últimas décadas se ha declinado como desregulación, liberalización, privatización o estilo de gestión empresarial. Pero, en el presente artículo, planteamos exactamente lo contrario, el concepto de gobernanza elaborado a partir de la necesidad de oponer una alternativa a la idea neoliberal de un Estado mínimo.

Los actuales conceptos de gobernanza, estado facilitador, sociedad civil, capital social y ciudadanía activa se introducen como respuesta a la desestatalización neoliberal. Una cosa es que el estado se haya topado con limitaciones presupuestarias que no le permiten seguir actuando de la misma manera y otra que vayamos a renunciar a la idea de que la política tiene que ver con el desarrollo de un estado democrático, social y derecho, así como a la configuración de un espacio público compartido.

El cambio de paradigma desde el gobierno a la gobernanza representa una oportunidad para la acción política y para la expresión de las energías sociales. En un panorama que es más apropiado para el acuerdo que para el control, que favorece la horizontalidad frente a las relaciones verticales. La gobernanza democrática y colaborativa aparece como la posibilidad de salvar al poder político de

su ineficacia y de su insignificancia, de recuperar la política y, al mismo tiempo, transformarla profundamente.

En definitiva, este concepto alude a todas las formas de regulación social de los asuntos colectivos en las que el interés público prima sobre el sujeto, la instancia o el nivel donde se resuelve. Generalmente, esa forma de regulación pasa por la cooperación entre todos los agentes implicados.

Lo que se ha agotado no es la política sino una determinada forma de la política, en concreto, la que corresponde a la era de la sociedad delimitada territorialmente e integrada políticamente. Todo esto ha supuesto también una modificación de la estatalidad tradicional, hacia la nueva realidad del *estado cooperativo* (Giddens, 2002).

En síntesis, es posible afirmar que, así como el concepto de gobierno está centrado en el estado como sujeto que dirige, el de gobernanza amplía la perspectiva hacia la amplia realidad social y política integrada por instituciones, empresas, tejido asociativo y ciudadanía. Todos dependemos de todos, compartimos problemas y podemos compartir también líneas de avance y de mejora, cada cual desde sus responsabilidades y desde posiciones de poder que no son simétricas, asumiendo el conflicto entre intereses y actores como un elemento no sólo natural, sino creativo e innovador (San Salvador del Valle, 2012). Cuando hablamos de nuevos espacios de gobernanza destacamos algunas características (Subirats, 2010, pp. 52-53).

- La no-existencia de un centro jerárquico capaz de gobernar de forma monopolista y, por lo tanto, en positivo, una visión relacional del poder y de los procesos y resultados.
- La interdependencia, que no quiere decir sólo que hay muchos actores, sino que entre ellos tienen dependencias mutuas en el momento de tratar de resolver problemas, de avanzar hacia sus objetivos y de conseguir resultados.
- Una cierta institucionalización, en el sentido menos estructural del término, es decir, un marco de interacciones más o menos estables y con un cierto nivel de institucionalización.
- Una visión también relacional de las interacciones con otras esferas de gobierno. Esferas con quienes se comparten agendas, problemas, intereses, conflictos y actores. Y, por lo tanto, sirve más una perspectiva de confluencia y de colaboración que una perspectiva de jerarquía y exclusividad.

En el ámbito local, los mecanismos representativos siguen siendo el eje de legitimación de las autoridades. Pero, cada vez se es más consciente de que hace falta desarrollar nuevas formas de participación e implicación ciudadana que permitan ampliar la legitimidad de decisiones significativas para la comunidad y acercar a la gente a la complejidad de las decisiones públicas. El camino es el

emprendido con la consolidación en muchos municipios de los consejos de distrito y sectoriales, de representación y participación. Si bien hará falta ampliarlo y diversificarlo, buscando tanto componentes que permitan transversalizar problemas y líneas de solución como consiguiendo llegar a los ciudadanos anónimos, no integrados en las asociaciones y redes ciudadanas.

En este sentido, las formas de participación directa de los ciudadanos en la toma de decisiones que se van experimentando son significativas y dignas de seguir siendo analizadas para continuar aprendiendo de sus puntos fuertes y débiles (Montero, Font y Lorient, 2007). El gobierno de las ciudades y municipios no puede plantearse sólo como un problema de los ayuntamientos, de las autoridades surgidas de la democracia representativa a nivel local. Debe ser visto como una obra colectiva, en el que los principios de jerarquía y competencia ya no funcionan como antaño. En la actualidad hace falta establecer mecanismos de información-transparencia, comunicación-confianza, cocreación-corresponsabilidad y experiencia-complicidad entre los sectores y agentes presentes en la comunidad local. Sólo de esta manera se podrá asumir colectivamente la complejidad de los retos futuros (San Salvador del Valle, Madariaga y Makua, 2017; Subirats, 2010).

LOS RETOS DEL ASOCIACIONISMO CULTURAL

Las instituciones políticas de los países más desarrollados buscan interlocución ciudadana, tratan de conectar con agentes sociales dispuestos a asumir responsabilidades, dispuestos a generar mecanismos de cocreación y partenariado. Y aquellas sociedades que disponen de mayor solidez y tradición asociativa, que han ido densificando su tejido civil, que han logrado acumular mayor capital social, resultan ser aquellas sociedades que mejor pueden responder a esos retos, que mejor pueden responder a las nuevas exigencias y a los nuevos problemas, desde la fortaleza de su tejido comunitario y asociativo. De esta manera, podemos afirmar que una sociedad civil consistente, libre y responsable es hoy garantía de futuro, es sinónimo de fiabilidad y confianza (Subirats, 2001).

La actual relevancia socioeconómica del tercer sector y, por lo tanto, del tejido asociativo se debe no sólo a sus magnitudes económicas convencionales (valor añadido, empleo, usuarios y beneficiarios) o al desempeño de funciones socioculturales que cubren necesidades esenciales escasamente satisfechas, sino a las especiales características que conforman su propia identidad. Su importancia reside en ese especial modo de gestionar y materializar las actividades generadoras de bienes y servicios, principalmente las que se refieren a bienes relacionales, es decir, "aquellos que resultan de las relaciones en las que la identidad, la actitud y las motivaciones de las personas involucradas son considerados elementos esenciales para su existencia" (OCDE, 2003, p. 14). Destaca igualmente su capacidad de cohesión social que se deriva de la participación de la ciudadanía y de su contribución a la consolidación de una sociedad civil organizada (De la Torre, 2005, p. 7).

El estudio del asociacionismo y de la participación ciudadana se vincula en las sociedades occidentales a la vigencia del sistema democrático y a la estabilidad del desarrollo económico, que trata de asegurar el bienestar social para la totalidad de la población. Ambas condiciones forman parte del contexto de referencia en el que tanto las instituciones, como la familia y los centros educativos, los mensajes culturales y los contenidos de los medios de comunicación social, contribuyen al proceso de socialización cívica y al desarrollo de una identidad social basada en la condición de ciudadanía. Condición que reconoce la capacidad de expresión pública a través de la participación en un tejido asociativo formado por el conjunto de organizaciones, de iniciativa privada, no tienen ánimo de lucro y se orientan al interés general, identificado como tercer sector.

El tejido asociativo en general, principalmente las asociaciones culturales, han vivido una historia pre-constitucional difícil, marcada por las reticencias, obstáculos e incluso violaciones de su libre albedrío y desenvolvimiento. El derecho de asociación constituye un fenómeno social y político, tendencia natural de las personas e instrumento para la participación, respecto al cual los poderes públicos no pueden permanecer al margen. El propio Comité Económico y Social de la Unión Europea, en 1998, reconoció la importancia que tienen las asociaciones para la conservación de la democracia. Las asociaciones permiten a los individuos reconocerse en sus convicciones, perseguir activamente sus ideales, cumplir tareas útiles, encontrar su puesto en la sociedad, hacerse oír, ejercer influencia y provocar cambios. Resulta evidente que las asociaciones desempeñan un papel fundamental en los diversos ámbitos de la sociedad, contribuyendo a un ejercicio activo de la ciudadanía y a la consolidación de una democracia avanzada, representando los intereses de una parte importante de la ciudadanía ante los poderes públicos.

Las transformaciones económicas, ecológicas, sociales, culturales y políticas actúan sobre el movimiento asociativo. En las últimas décadas, nuestra sociedad ha conocido transformaciones que han acelerado un proceso en el que el movimiento asociativo está experimentando tanto la pérdida de miembros, como de la relevancia social que hace no tantos años podíamos atribuirles. Estas transformaciones están vinculadas al fenómeno de ocio emergente, en proceso de diversificación, fragmentación y segmentación en distintos estilos de vida, que afecta a modelos tradicionales de referencia, como el asociativo, haciéndoles perder protagonismo (San Salvador del Valle et al, 2010).

Reflexionar sobre el asociacionismo cultural es hacerlo sobre el concepto de capital social. Para Lasuén (2005) dicho concepto adquirió relevancia gracias a los trabajos de Putnam. En el primero de ellos (1993) explicó que el sorprendente y constante éxito político y económico de la *terza italiana* a lo largo de la historia, se debía a la tradición participativa de su población en diferentes actividades sociales, intermediaciones entre la familia y el estado, como sociedades corales etc., inexistente en el resto del país. Según mostró, los niveles de democracia, solidaridad o riqueza de las diversas regiones italianas han estado positivamente corre-

lacionadas a lo largo del tiempo con el número de asociaciones, y han alcanzado siempre el máximo valor en la zona norte, en el eje Florencia-Bolonia-Venecia.

En la actualidad, un amplio número de expertos comienzan a relacionar la idea de desarrollo económico con la de una sociedad con fuertes y equilibradas relaciones sociales. A partir de ello, las nuevas agendas de desarrollo económico comienzan a incluir cuestiones relativas al bienestar y cohesión social, así como al desarrollo cultural, como motores necesarios del desarrollo.

El concepto de capital social abarca todas aquellas redes sociales que dinamizan a las comunidades y a los individuos a actuar y participar en el desarrollo de su entorno local. Las políticas deben incentivar a estas comunidades a construir y a promover una serie de actividades que desarrollen nuevas habilidades e iniciativas locales. Su fin es diseminar la información y los valores compartidos a través de la promoción de las prácticas asociativas.

Si el capital económico simboliza el equipo y las herramientas necesarias para convertir la materia prima en bienes consumibles, el capital social representa la serie de valores y patrones de comportamiento social e institucionalmente determinados para transformar la energía humana en relaciones sociales productivas” (Jeannotte y Stanley, 2002, p. 134)

De esta manera capital social y cultura han comenzado a instalarse en el centro del debate sobre el desarrollo, haciendo evidentes aún más la conexión entre las áreas económicas, ecológicas, sociales, culturales y políticas. En el centro del capital social se hallan múltiples elementos del campo de la cultura. Como lo destaca Arizpe (2000), “La teoría y la política de desarrollo deben incorporar los conceptos de cooperación, confianza, identidad, comunidad y amistad, ya que estos elementos constituyen el tejido social en que se basan la política y la economía” (p. 38).

La reactivación del movimiento asociativo es de vital importancia, más allá del fenómeno del ocio, en la propia regeneración de los valores ciudadanos. Dumazedier afirmaba que la socialización ya no podía hacerse solo por medio del trabajo, que se había convertido en un contexto aleatorio de integración, se tenía que valorar y usar más otras actividades extralaborables orientadas a “la emancipación del individuo y la búsqueda del bien común” (Dumazedier, 1995, p. 14).

EL FORTALECIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

En sociedades heterogéneas y fuertemente mercantilizadas, la participación y el voluntariado dejan de ser atractivos. Los beneficios intangibles ligados a la vida comunitaria, al protagonismo social o a la consecución de los valores compartidos se diluyen. Tras la pérdida progresiva de la incidencia social de las formas tradicionales de participación, parece que solo el mercado, a través del mecanismo

del valor de cambio, del precio, tiene la capacidad de otorgar valor a los objetos y manifestaciones culturales. Sin embargo, para autores como Rish (2005), el desarrollo de los valores comunitarios, el compartir los retos del futuro y la igualdad de oportunidades, sostenido por un sentimiento de confianza, de expectativas y de reciprocidad, son valores culturales que pueden establecer un vínculo en un momento donde la armonía social se debilita.

Si la cultura es aquello que da sentido a la realidad que nos rodea, lo que nos define como individuos y lo que nos relaciona y distingue de los demás, podemos considerar que es justamente dentro de la cultura donde se hallan nuestros principios, deseos, valores y perspectivas futuras (Rish, 2005, p. 38). La cultura puede facilitar el proceso de desarrollo entre los ciudadanos al facilitar nuevas estructuras de organización social. La cultura, enraizada en la idea de capital social, tiene un impacto positivo en la generación de una serie de hábitos públicos al desarrollar las capacidades innovativas y creativas de las y los ciudadanos.

Para Verdú (2005), hoy en día, el deseo de la gente es estar con la gente. Nuestra época no puede permitirse ser individualista: ni por nuestra propia salud, ni por nuestra tecnología, ni por nuestra percepción de la felicidad. El individualismo, el hiperindividualismo, fue superado a finales del siglo XX por la eclosión de miradas, de relaciones promovidas por los medios, dentro y fuera de la red, impulsadas por la cultura del consumo.

Según Funés (2009), los ámbitos de reflexión a los que habría que acudir para centrar el debate deberían ser dos: las teorías de la democracia y las teorías en torno al estado del bienestar. En relación con las teorías de la democracia, cabe plantear las posibilidades que el tercer sector puede ofrecer para el desarrollo, experimentación y expansión de los procedimientos de *democracia participativa*. Al facultar a los sujetos y favorecer sus capacidades permite la expansión de la democracia, es decir, la implicación ciudadana en más ámbitos y espacios que los habilitados para el ejercicio de la representación. Se aprende y se practica en las asociaciones y lo aprendido se puede aplicar a cualquier ámbito de la vida. Así mismo, y por la misma razón, hay que valorar su importancia de cara a fomentar procedimientos de *democracia deliberativa*: difusión de la información, mecanismos de aprendizaje, fórmulas de empoderamiento, foros de contraste, etc. Las personas adquieren la costumbre de la información contrastada, el diálogo sobre lo que piensan o lo que les preocupa, fundamento para la democracia deliberativa.

El crecimiento del volumen y calidad de los bienes y servicios a los que tiene acceso la ciudadanía ha generado, por un lado, unos individuos más conscientes de sus derechos y, por otro lado, unos ciudadanos más acomodados y menos activos (San Salvador del Valle, 2000). A raíz del creciente individualismo de las sociedades actuales, la toma de decisiones recae fundamentalmente en las instituciones, rompiéndose cada vez más los vínculos entre la ciudadanía y su entorno. Por ello, es necesario que desde los gobiernos locales se estimule la participación ciudadana,

para reconectarla de nuevo con su realidad e implicarla en aquellos asuntos que le atañen. En definitiva, se trata de alentar un trabajo comunitario, entendido éste no como un trabajo para la comunidad, ni en la comunidad, sino un trabajo desde la comunidad, contando con los instrumentos y espacios necesarios para influir en su transformación. Se entiende que en esta transformación comunitaria se verán implicados todos aquellos agentes que directa o indirectamente conviven en la comunidad, a saber, instituciones, empresas, asociaciones y ciudadanía.

García Canclini, en el *Informe Mundial de la Cultura* (UNESCO, 2000), identifica junto a las instituciones otros actores que promueven las políticas culturales: asociaciones, especialistas en comunicación y animadores culturales, ONG, organismos vecinales o representativos de la llamada sociedad civil. Sus acciones son casi siempre desinteresadas desde el punto de vista lucrativo, se diferencian del mecenazgo porque no están animadas por los gustos de individuos privilegiados sino por una concepción colectiva de la cultura que la vincula con necesidades estéticas y prácticas de los receptores o usuarios; sus fondos limitados en relación con esas necesidades, el trabajo gratuito que la sostiene, así como la importancia que suelen asignar a las formas de vida locales, hacen que sus políticas se concentren en espacios restringidos. Como señalaba Beneyto (1981), “en estos casos, la política cultural apunta más a las actividades que a las obras, más a la participación en el proceso que al consumo de los productos” (p. 128).

Una política cultural es una acción coordinada y orientada hacia objetivos múltiples que permite el cumplimiento de funciones sociales estratégicas, tiene como horizonte la expresividad y la creatividad de múltiples personas y grupos y es un importante instrumento de creación social y política (Sanz, 1995).

Para los responsables políticos de la acción cultural, la necesidad de promover la participación puede responder a una gran diversidad de propósitos y lógicas de intervención, desde un intento de regeneración de la democracia representativa, hasta la vieja aspiración de potenciar una mayor democracia cultural, aquella que nace de las aspiraciones y prácticas de la gente, y no solo de la difusión cultural de élite. El diseño de una política de fomento de la participación en el ámbito de la cultura ha de tener en cuenta, sin embargo, la diversidad de lógicas políticas, sociales, estéticas o económicas que inciden en las posibles estrategias del camino a seguir (Bonet, 2010).

LOS RETOS EN LA GESTIÓN DE LAS ASOCIACIONES CULTURALES

Según diversos estudios, como el de Tchernonog (2001, p. 33), los rasgos más destacados del sector asociativo cultural serían los siguientes:

- Un elevado dinamismo de creación en las últimas décadas, pero con una esperanza de vida asociativa corta.

- Las asociaciones activas son jóvenes en relación con otros sectores, aunque un pequeño número tiene una historia más acrisolada (Ariño, 2001, p. 104).
- Se trata de un sector poco estructurado en redes, formales e informales, locales, nacionales e internacionales, en comparación con otros sectores.
- La mayoría de las asociaciones no cuentan con trabajadores asalariados y sólo una pequeña minoría utiliza de forma ocasional o regular el contrato laboral.
- Tienen un tamaño pequeño y un presupuesto reducido.
- Gozan de un anclaje fuerte en el tejido social con un área de intervención esencialmente local.
- Los equipamientos municipales, tales como las casas de cultura o los centros cívicos, son los espacios de acogida más frecuentes, siendo los ayuntamientos la principal fuente financiera de un sector que obtiene pocos recursos privados y que también cuenta con escasos recursos propios.

Tradicionalmente, las organizaciones del tercer sector han estado más centradas en la acción, dejando en un segundo plano las áreas de gestión. En este sentido, distintos autores coinciden en considerar la eficiencia y la mejora de la gestión como un elemento clave para hacer frente a los nuevos retos. Para San Salvador del Valle (2000, p. 304) tres aspectos críticos son identificados en el núcleo de las asociaciones:

- La desinformación. Los socios, de entidades de cierto volumen, carecen de un conocimiento suficiente de la asociación como organización, como filosofía y como proyecto.
- El nivel de compromiso. No es crítico el número de socios, sino el nivel de compromiso con el proyecto.
- El pragmatismo. La limitación de la militancia y la participación asumida a intereses circunstanciales de la persona, como damnificados o como afectados, o a la provisión de servicios, como consumidores y usuarios.

LOS RETOS EN EL ÁMBITO ECONÓMICO-FINANCIERO

El tercer sector, en general, y el asociacionismo cultural, en particular, se han convertido en agentes socialmente reconocidos y relevantes. Sin embargo, son numerosas las organizaciones que presentan gran debilidad en su estructura económico-financiera, lo que pone en riesgo su propia sostenibilidad y viabilidad. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de reforzar las estructuras organizativas de las entidades y hacer frente a los retos que plantea su consolidación. Como señala Vidal (2010, p. 3), se puede afirmar que la gestión financiera de las

entidades no lucrativas se realiza básicamente a partir de las cuentas de explotación (ingresos y gastos principalmente), descuidándose a menudo los desequilibrios en los balances (ausencia de patrimonio, fondos de maniobra pequeños, dificultades para la financiación a corto plazo, etc.) a los cuales, en general, se les presta poca atención. El ámbito económico-financiero resulta, pues, un elemento clave para la sostenibilidad de las propias organizaciones y la viabilidad de las actividades que realizan.

El modelo de financiación del asociacionismo debería basarse en una gobernanza colaborativa tanto con las administraciones públicas como con el tejido empresarial, otras organizaciones del tercer sector y la propia ciudadanía. Desde una perspectiva general, la dependencia económica institucional supone una mayor injerencia del poder público, reduciendo la independencia del tercer sector. La posibilidad de ampliar el origen y procedencia de los recursos es una opinión compartida tanto por parte de la administración como de las asociaciones. Ambos puntos de vista coinciden en que sería beneficioso *diversificar las fuentes de financiación* (De la Torre, 2005, p. 41) y contar con otro tipo de ingresos, como son las aportaciones de ciudadanos particulares y de empresas, así como por el cobro por la prestación de servicios, pues la pluralidad de las vías de financiación asegura una mayor estabilidad a las actividades que realizan.

Así mismo, como señala Vidal (2010, p. 14), la diversificación de las fuentes de financiación es un elemento clave para reforzar tanto el ámbito económico-financiero de las entidades como también su independencia. Para conseguirlo, se insiste en que hay que prestar especial atención a la captación de fondos privados, buscando estrategias para implicar y comprometer a las empresas, fundaciones y donantes particulares en el cumplimiento de la misión de las organizaciones. La importancia de la captación de fondos privados está vinculada también a la capacidad de movilización social de las entidades. En este sentido, es fundamental fortalecer su base social ya que éste es un elemento clave para la existencia de organizaciones legitimadas que puedan incidir y actuar, sea cuál sea su ámbito de acción.

LA ESCASA IMPLANTACIÓN DE LAS TIC

Existe un ámbito que no ha tenido el reconocimiento necesario por parte de los gestores de las entidades sin ánimo de lucro, el de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Se invierten recursos importantes en sistemas de calidad y transparencia: procedimientos, auditorías, certificaciones... Pero, raramente se piensa en las TIC como una herramienta fundamental en la consolidación de la entidad. Se apuesta por las TIC como instrumento de comunicación, como manera de darse a conocer y captar nuevos recursos para la propia actividad. No se tiene presente que las TIC podrían ayudar a reducir los costes y,

por lo tanto, las necesidades de captación de fondos. El papel de las TIC, en la mayor parte de las organizaciones, señala Albaigés (2007), es meramente anecdótico más allá de sus usos evidentes.

Una asociación 4.0 necesitaría, en primer lugar, ser una entidad con un nivel consolidado de información presencial y digital que potencien la transparencia en torno a la organización y su actividad. En segundo lugar, la asociación debe potenciar la comunicación, no sólo informando de aquello que desea sino respondiendo a las demandas recibidas desde los diferentes grupos de interés con los que se relaciona, principalmente de su base social, pero también de instituciones financiadoras, auditoras o administraciones públicas. En tercer lugar, la asociación debe promover la cocreación con otras asociaciones, empresas e instituciones, desde la corresponsabilidad en resultados, logros y errores. Y en cuarto lugar, la asociación debe generar experiencias positivas, auténticas y significativas, en torno a ella, aumentando la complicidad para con su filosofía y actuación (San Salvador del Valle, et al, 2017).

LA PÉRDIDA DEL ESPÍRITU REIVINDICATIVO

Como apunta Marban (2009), las funciones de prestación de servicios y la de abogacía reivindicativa no son, o no deberían ser, compartimentos estancos. Cuando el movimiento asociativo desempeña funciones de reivindicación a la vez está *prestando un servicio*, está prestando su voz a la ciudadanía para canalizar sus demandas a la vez que ofrece un espacio de socialización. No obstante, desde principios de los 90, las entidades del tercer sector, en particular las de acción social, están instaladas en un marcado carácter prestacional. En cuanto a los factores que han podido contribuir a que el movimiento asociativo sea más prestacional y menos reivindicativo se apunta a los siguientes:

- La mayor visibilidad de la prestación de servicios que de la reivindicación. La provisión de bienes y servicios es un continuo y mantiene un contacto directo con los socios activos y los potenciales nuevos socios, mientras que la vertiente reivindicativa, adormecida pero no anestesiada, suele plantearse directamente a los responsables públicos.
- La prestación de servicios está en la base del crecimiento organizativo. El sector está sustituyendo desarrollo por crecimiento, favorecido por un contexto de reestructuración del estado de bienestar y de su alcance para asumir las nuevas y emergentes demandas sociales.
- La reafirmación de las clases medias y de su capacidad como sociedad civil de autoproverseer y de proveer servicios a la comunidad más allá del estado.

LAS HABILIDADES SOCIALES PARA LA PARTICIPACIÓN: ESCUELAS DE CIUDADANÍA

Para poder participar de forma activa, como ciudadanos y ciudadanas comprometidos en la mejora de nuestro entorno social, es necesario desarrollar una serie de valores, conocimientos y competencias sociales (Stiglitz y Greenwald, 2014). Para poder participar hay que aprender a participar. En las organizaciones se desarrollan una serie de habilidades sociales importantes para poder participar como ciudadanos y ciudadanas activos. Estas competencias se pueden desarrollar en la práctica, en lo que denominamos *escuelas de ciudadanía*.

Cuando hablamos de *escuelas de ciudadanía* pensamos en espacios de las organizaciones sociales (asociaciones, fundaciones o universidades), donde diferentes grupos de edad (de niños a mayores, pasando por jóvenes y adultos) y colectivos sociales (mujeres, inmigrantes, personas con diversidad funcional o personas en riesgo de exclusión) desarrollan, a través de diferentes actividades de aprendizaje, valores, conocimientos y competencias para la participación. La participación en el asociacionismo cultural implica un desarrollo personal que nos empodera con este tipo de iniciativas para poder ejercer como ciudadanos plenamente activos.

Es difícil poder participar de lo común, de nuestro entorno, sin disfrutar de una serie de valores, conocimientos y competencias personales: alteridad, empatía, solidaridad, pensamiento crítico, capacidad de trabajo en equipo, gestión de la información, flexibilidad, creatividad... Son elementos básicos para desarrollar la misión de las organizaciones desde la participación.

El tercer sector, en general, y el asociacionismo cultural, en particular, tiene el reto de que la sociedad reconozca su papel como agente social relevante, con capacidad y legitimidad para realizar su labor. A partir de ese reconocimiento y del conocimiento sobre lo que hacen las organizaciones, será posible reforzar la idea de las organizaciones como elemento fundamental en la gobernanza colaborativa de la democracia social y de derecho.

METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DEL ASOCIACIONISMO CULTURAL

El universo objeto de estudio delimitado es las *asociaciones* que trabajan en el ámbito de la cultura en el Estado español. Para la realización del muestreo se seleccionan las asociaciones que ha sido posible verificar como pertenecientes al universo de estudio, es decir, de las 42.107 asociaciones introducidas en la base de datos no se contabilizan para el muestreo 7461 que no se pueden incluir ni en un sector específico de la cultura ni pueden ser definidas propiamente como culturales.

Para la selección de la muestra se realiza un muestreo probabilístico y polietápico estratificado con selección de las unidades primarias de muestreo (comunidades autónomas) y de las unidades secundarias (provincias) de forma aleatoria proporcional, y de las unidades últimas (sectores de la cultura) por muestreo aleatorio sistemático.

El estudio sobre el asociacionismo cultural se estructura en torno a dos apartados, el primero aborda la realidad de las asociaciones culturales y el segundo los temas críticos a los que éstas se enfrentan. Así, las secciones segunda a sexta, responden a los datos identificados como claves para la elaboración del análisis de la realidad de las asociaciones culturales, mientras que la sección séptima está dedicada en exclusiva a los temas críticos y prioridades.

La escala sobre el estado del tejido asociativo cultural está compuesta por 14 variables que recogen los temas críticos, que han sido reflejados en diversos estudios y análisis, como los más relevantes a los que se enfrenta el mundo asociativo. En segundo lugar, incluye dos preguntas abiertas, sobre las prioridades para las asociaciones que cumplimentan el cuestionario, y sobre las prioridades para el colectivo de asociaciones culturales. Por tanto, el cuestionario concluye con dos variables abiertas cuyo objetivo era continuar con la profundización en los temas críticos del movimiento asociativo cultural en la actualidad.

Se lleva a cabo el cálculo de fiabilidad (confiabilidad) de esta escala, se comprueba el grado en el que las mediciones estaban exentas de errores aleatorios. El cálculo del α de Cronbach con respecto a la escala utilizada se realiza a partir de los datos obtenidos en los 381 cuestionarios recibidos. El resultado arroja un coeficiente de 0,713. El análisis factorial permite identificar tres factores subyacentes en la escala, lo que permite hacer una lectura con más profundidad de los temas críticos planteados inicialmente.

RESULTADOS DEL ESTUDIO SOBRE LOS TEMAS CRÍTICOS DEL ASOCIACIONISMO CULTURAL

Los temas decisivos a los que se enfrenta el tercer sector, aplicables al movimiento asociativo de carácter cultural, a partir de un análisis factorial permite identificar tres factores subyacentes en la escala, lo que permite hacer una lectura más profunda de los temas críticos a los que se enfrentan en la actualidad las asociaciones culturales a partir de los datos obtenidos, y de esta manera conocer cuál es el posicionamiento de las asociaciones ante estos tres elementos. Los ítems que construyen cada factor son los siguientes.

Tabla 1. Definición de los factores y de sus componentes.

Factores	Componentes
Esencia del movimiento asociativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espíritu crítico y reivindicativo 2. Transmisión de valores 3. Finalidad 4. Liderazgo
Modo de gestión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Carácter mixto de los RRHH 2. Financiación pública 3. Recursos materiales 4. Desarrollo de nuevas tecnologías 5. Voluntariado 6. Recursos para la gestión 7. Profesionalización
Comunicación con la sociedad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cooperación entre asociaciones 2. Participación de la ciudadanía 3. Labor efectuada

LA ESENCIA DEL MOVIMIENTO ASOCIATIVO

La falta de liderazgo es el elemento identificado como menos crítico. Los temas identificados como más críticos por parte de las asociaciones culturales, son: pérdida de espíritu crítico; falta de transmisión de valores; amplitud e indeterminación de finalidades.

Las asociaciones culturales identifican la pérdida de la esencia del movimiento asociativo como uno de los temas relativamente críticos a atender, al obtener este factor un valor de 3,24 sobre 5. Pero, así mismo, no es posible afirmar que esta cuestión sea percibida como libre de dificultades o complicaciones en la actualidad. Atendiendo al posicionamiento ante este factor, según el sector de la cultura al que pertenecen las asociaciones, se muestra que aquellas que abordan a cultura de manera global, son las que presentan una mayor inquietud ante la pérdida de la esencia del movimiento asociativo, al obtener una media de 4,02. Por el contrario, las asociaciones musicales y centradas en el patrimonio son las que muestran menor preocupación por este hecho, en ambos casos con medias que se sitúan por debajo del punto 3.

Teniendo en cuenta el año de constitución de las asociaciones, se observa como las que comenzaron su andadura en tiempos de la Dictadura (1977) y en los primeros años de la Transición Democrática (1977-1982) son las que se posicionan más de acuerdo en la existencia del problema de pérdida de la esencia

del movimiento asociativo, al situarse por encima del punto 3,5. A medida que disminuye la antigüedad de las asociaciones, se percibe cierto descenso en el grado de acuerdo con el factor.

EL MODELO DE GESTIÓN

Este segundo factor, relativo a la gestión de las asociaciones culturales, es identificado con mayor preocupación por las asociaciones culturales al obtener este factor un valor de 4,3 sobre 5. Los temas identificados como más críticos, al revelar puntuaciones superiores a 3,5 son: recursos materiales escasos; dependencia de la financiación pública; escaso desarrollo de las TIC; disminución del voluntariado. Por el contrario, un tema, el referente al conflicto por el carácter mixto de los recursos humanos, se ha revelado como menos crítico.

Todas las asociaciones, independientemente del sector de la cultura en el que trabajen, presentan una preocupación ante la falta de herramientas y recursos para la gestión de sus entidades. Al agrupar a las asociaciones culturales en base al número de socios y socias que las forman, aquéllas que cuentan con mayor volumen de este perfil, manifiestan estar en mayor medida de acuerdo con el factor.

LA (IN)COMUNICACIÓN CON LA SOCIEDAD

Las asociaciones culturales identifican este tercer factor que aborda la comunicación con la sociedad, como el segundo más crítico al que se enfrentan, al obtener un valor de 4,08 sobre 5.

Dos son los temas identificados como más críticos, al revelar puntuaciones superiores a 3,5: escasa participación de la ciudadanía e incompreensión de la labor efectuada. Por el contrario, no se ha identificado ninguno de los elementos como menos críticos, al no obtener ninguno de los ítems puntuaciones entre 2,5 y 3,0. La problemática en torno a la existencia de competencia y no cooperación entre asociaciones, es reconocida por parte de las asociaciones culturales, al obtener una puntuación de 3,40.

Dos tipos de asociaciones, las literarias y las que trabajan en torno a varios sectores, teniendo en cuenta el sector de la cultura en el que intervienen, se posicionan a favor de la existencia de un problema en la comunicación con la sociedad, al obtener medias superiores al punto 4,00. En todo caso el colectivo de asociaciones culturales, independientemente del sector en el que desarrollan su labor se manifiestan a favor del factor que aglutina el tema crítico descrito.

Atendiendo al año de constitución de las asociaciones, las que comenzaron su andadura durante el Franquismo y en los últimos años de la década de los 80, son las que se posicionan más de acuerdo en la existencia del problema de

pérdida de comunicación con la sociedad. Por el contrario, las creadas con posterioridad al año 2000, obtienen medias notablemente inferiores (<2,8), lo que significa que éstas no reconocen la existencia de un problema vinculado a la comunicación con la sociedad.

La comunicación con la sociedad queda reflejada en la variable que atiende al número de usuarios que acuden a la oferta de ocio organizada por las asociaciones culturales. Aquellas entidades que reciben menos de 16 participantes de media en cada actividad, son las que se posicionan más a favor de la existencia de un problema, con medias superiores al punto 4,00.

La presencia de voluntarios en las asociaciones culturales, puede ser otra variable que refleja el grado de comunicación con la sociedad que en la actualidad mantienen las entidades. Así, se aprecia que las asociaciones que no cuentan con este perfil obtienen una media superior a las que sí lo tienen, un 4,17 frente a 3,22, lo que significa que las primeras entienden que existe una problemática en torno a este factor, no mostrándose el segundo colectivo en tales niveles de acuerdo.

Centrando la atención en el colectivo de asociaciones que cuentan con personas voluntarias, aquellas entidades que tienen menos de 6 voluntarios, son las que se posicionan más a favor de la existencia de un problema, con medias superiores al punto 4,00. Por el contrario, aquellas asociaciones que cuentan con más voluntarios (+29), se sitúan en contra del tema crítico al que atiende el factor, con medias inferiores al punto 2,9.

CONCLUSIONES: GOBERNANZA Y PARTICIPACIÓN

En estas primeras décadas del siglo XXI, nos encontramos inmersos en la esfera de la experiencia (Pine y Gilmore, 2011; Sundbo y Sorensen, 2013). Esta es una de las cuestiones clave para el futuro del asociacionismo cultural, porque estas entidades deben reconocer e interpretar que los ciudadanos y las ciudadanas en esencia buscan un fin al completar su tiempo y espacio disponible de ocio, buscan experiencias auténticas, memorables, significativas y satisfactorias.

Pero la experiencia de ocio, en cuanto experiencia humana, no se entiende sólo desde la subjetividad, hay que considerar también la importancia de otros elementos objetivos, a nivel comunitario y social, por lo que su incidencia va más allá de lo personal e individual (Monteagudo, 2018). La actividad de ocio participativa y activa favorece, en mayor grado la calidad de vida y el desarrollo personal y social, más que la actividad de ocio no participativa o pasiva.

Los agentes de la cultura, en general, y el asociacionismo cultural, en particular, deben preocuparse de generar experiencias significativas. Deben otorgar mayor relevancia a los procesos personales y sociales que al producto resultante.

De este modo, se darán pasos para lograr fidelizar a los ya socios y atraer a los que puedan serlo.

La gobernanza es una nueva forma de entender el gobierno que hace hincapié en la necesidad de repensar la relación entre instituciones, empresas, tejido asociativo y ciudadanía. La gobernanza pone su acento en la necesidad de trabajar en red, en abrir las organizaciones de naturaleza jurídica diversa a la cooperación a todos los niveles, algo que se revela clave en el ámbito local y en entramados de entidades como los que configuran el tejido asociativo cultural.

Es preciso buscar vinculaciones y sinergias transversales fuertes que no procedan de un único referente, caracterizadas por su heterogeneidad y con distintas orientaciones, creando dinámicas de trabajo conjunto capaces de afirmar la diferencia pero también de reconocerse como sujeto colectivo único.

EL ÁMBITO LOCAL COMO LABORATORIO PARA LA PARTICIPACIÓN

El nivel local es un ámbito privilegiado para probar nuevos procedimientos de cooperación, así como formas innovadoras de articular liderazgo colaborativo y participación ciudadana. El entorno local proporciona un escenario magnífico para revitalizar la democracia representativa a partir de la mejora de los mecanismos de democracia participativa potenciados. Es el entorno donde se encuentran los mejores ejemplos de las nuevas formas de entender la participación en la *res publica* desde un modelo democrático.

Si tenemos en cuenta la situación económica de creciente desigualdad, junto con la mala prensa que acompaña a la clase política en general, se convierte en urgente el trabajo de todos los sectores y agentes en una gobernanza local caracterizada y legitimada por la participación ciudadana, por la capacidad de: crear e impulsar redes de información y transparencia, potenciar la comunicación y confianza mutua, estimular la cocreación y corresponsabilidad en torno a iniciativas compartidas. Todo ello con el objetivo de generar experiencias positivas y complicidad creciente de las y los ciudadanos con el futuro de la comunidad a la que pertenece.

LA GOBERNANZA COLABORATIVA EN EL ÁMBITO DE LA CULTURA

Gobernar ya no puede ser una acción unidireccional, jerárquica y competencial, desde las instituciones públicas hacia la ciudadanía o el tejido asociativo, requiere cada vez más implicación, complicidad y compromiso, tanto en la definición de problemas como en la gestión de las soluciones (equipamientos, servicios y programas).

Si decíamos que el entorno local es un espacio privilegiado para la implantación de procesos de gobernanza, el ámbito de la cultura es, en el marco de la agenda lo-

cal, uno de los más proclives a ser trabajado desde los parámetros de la gobernanza colaborativa. Las políticas culturales locales atañen de manera directa al ciudadano:

- Porque las infraestructuras y equipamientos culturales, así como la oferta de programas, servicios y actividades, son realidades de las que la ciudadanía disfruta en su vida cotidiana.
- Además en el ámbito cultural nos movemos en la esfera de las motivaciones y valores de las personas, por lo que se abre un universo de posibilidades a la hora de planificar, diseñar y tomar decisiones.
- Y porque el asociacionismo cultural, en el entorno local, supone espacio de proximidad, capaz de generar multitud de experiencias de interés.

LOS LABORATORIOS PARA LA INNOVACIÓN CULTURAL

El ámbito cultural permite generar espacios de innovación donde configurar laboratorios donde experimentar nuevas técnicas y recursos simbólicos que emanan de la complejidad social. De esta manera, la innovación, real y efectiva, de la participación del asociacionismo cultural en el diseño, gestión y evaluación de las políticas culturales se configura como elemento esencial para reforzar la calidad democrática en el nivel territorial y organizacional más próximo.

Una nueva política cultural basada en la gobernanza colaborativa implica no contar con un plan cerrado, un recetario de soluciones previo para cualquier problema, sino trabajar en el desarrollo de valores, conocimientos y competencias para la solución de éstos. Una de las riquezas del asociacionismo cultural estriba en ser un ámbito privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía a través de la participación activa. De igual manera, el gobierno del ámbito local se nos presenta como un escenario privilegiado para la innovación en torno a la participación.

La innovación, con o sin base tecnológica, juega un papel vital. Las asociaciones culturales tienen recorrido una parte del camino, ya que las artes y la cultura siempre han estado asociadas a la creatividad y la innovación, pero deben de trabajar con el objetivo de incrementar la participación, uso, consumo y cocreación de las propuestas culturales.

LOS PROCESOS EN LA GOBERNANZA DE LA CULTURA

El asociacionismo cultural, tiene que dedicar más tiempo a transmitir y concienciar a las instituciones, empresas, otras entidades sociales y ciudadanía de lo que son y de lo que hacen. Deben mejorar sus procesos de información y comunicación. Deben ampliar su conocimiento y capacidades, funcionamiento, procesos internos y gestión del tiempo.

Por su parte las instituciones locales tienen que orientarse hacia un modelo de gobierno con otros. Deben aceptar la pluralidad y el valor añadido que confieren los demás, de manera particular, el asociacionismo cultural. Deben considerar las ventajas del trabajo colaborativo, en red, y entender las implicaciones que supone en la atención a los procesos y no sólo a los resultados.

LOS NUEVOS VALORES Y MODOS DE SOCIALIZACIÓN

Las asociaciones culturales, al igual que el resto de agentes, ya no trabajan en una comunidad homogénea, sino con múltiples comunidades e identidades interrelacionadas. Se puede augurar que los hábitos y las formas tradicionales de participación cultural serán replanteados en los próximos años, y consistirán en tendencias mucho más diversificadas que las actuales, con las que el individuo verá reforzada su capacidad de consumo cultural y se enfrentará a una mayor oferta.

Una gran parte de la ciudadanía prefiere quedarse en casa, va menos al cine, al teatro, la danza y la ópera, son actividades en crisis. El asociacionismo cultural está experimentando la disminución de la capacidad de compromiso de sus asociados. La vida cultural es mucho más compleja, deslocalizada, dispersa e internacionalizada.

En la actualidad, la conectividad provoca una comunicación más superficial, efímera, fragmentada y parcial. Se está con los demás porque la socialización se asocia con la felicidad. Y la felicidad se correlaciona sobre todo con la conectividad permanente, con la comunicación, con el compartir, con el estar, con el vivenciar experiencias con los iguales. Pero, crece el rechazo a asumir compromisos sólidos y profundos en diversas facetas de la vida. Se asumen compromisos circunstanciales, por períodos limitados, intensos y ricos en la vivencia, pero no profundos, ni a largo plazo. El concepto *simpatizante* ha relegado la figura del socio o militante.

El asociacionismo cultural debe dar respuesta a estos valores emergentes y estos nuevos modos de socialización de las personas. Para ello debe analizar los factores que condicionan el éxito de iniciativas como las redes sociales y trabajar por incorporar procesos para alcanzar un mayor compromiso y participación activa por parte de la ciudadanía en iniciativas culturales no lucrativas, como es el hecho del asociacionismo. Es evidente que el asociacionismo cultural implica la participación en procesos compartidos, pero no debe obviar el propio proceso personal. El tejido asociativo desde ser consciente de que el ciudadano no nace, se hace en la *escuela ciudadana* de la vida asociativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Águila, C. (2006). Posmodernismo y políticas de ocio: de la emancipación a la política de la vida. *ADOZ, Revista de estudios de ocio*, 30, 73-78.
- Albaigés, J. (2007). *Usos y retos de las TIC en las organizaciones no lucrativas* (Colección Papers de Investigación, 14). Barcelona: Observatorio del Tercer Sector.
- Ariño, A., Castelló, R., y Llopis, R. (2001). *La ciudadanía solidaria*. Valencia: Fundación Bancaixa.
- Arizpe, L. (2000). La cultura como contexto del desarrollo. En B. Kliksberg, *Capital social y cultura: Claves olvidadas del desarrollo*. Argentina: BID/INTAL.
- Beneyto J.V. (1981). *Diario de una ocasión perdida*. Madrid: Kairós.
- Bonet, LL. (2010). *Por una nueva gobernanza cultural*. Recuperado de <http://luisbonet.blogspot.com.es/2010/11/por-una-nueva-gobernanza-cultural.html>.
- Castells, M. (2003). *¿Es sostenible la globalización en América Latina?: Debates con Manuel Castells. Vol 2*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- De la Torre, I. (2005). *Tercer sector y participación ciudadana en España* (Opiniones y actitudes, 51). Madrid: CIS.
- Dumazedier, J. (1995). La importancia oculta del crecimiento del tiempo libre en la metamorfosis de la civilización. *ADOZ, Boletín del centro de documentación en ocio*, 15, 10-20.
- Funés, M. J. (2009). ¿Qué significa que las entidades del Tercer Sector son (o deben ser) actores sociopolíticos en los regímenes democráticos? En R. Aliena, (Coord.), *Los equilibrios del Tercer Sector. Una filosofía del pluralismo de funciones* (Cuadernos de debate, 4) (pp. 106-109). Barcelona: Observatorio del Tercer Sector.
- Giddens, A. (2002). La reconstrucción de la sociedad en un mundo en proceso de cambio. En M. Castells, A. Giddens y A. Touraine, *Teorías para una nueva sociedad* (pp. 69-92). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Innerarity, D. (2006). *El nuevo espacio público*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Innerarity, D. (2009). *El futuro y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- Innerarity, D. (2011). *¿Qué es eso de la gobernanza?* Recuperado de <http://governance.org/wp-content/uploads/2011/01/Gobernanza.pdf>.
- Jeannotte, S., y Stanley, D. (2002). How will live together? *Canadian journal of Communication*, 27, 133-139.

- Lasuén, J. R., García, M. I., y Zofío, J. L. (2005). *Cultura y economía*. Madrid: Fundación Autor.
- Marbán, V. (2009). ¿Por qué cree que el movimiento asociativo es cada vez más prestacional y menos reivindicativo? En R. Aliena (Coord.), *Los equilibrios del Tercer Sector. Una filosofía del pluralismo de funciones* (Cuadernos de debate, 4) (pp. 62-63). Barcelona: Observatorio del Tercer Sector.
- Montero, J.R., Font, J., y Lorient, M. (2007). *Ciudadanos, asociación y participación en España*. Madrid: CIS.
- Monteagudo, M.J. (Ed.). (2018). *Leisure experiences opportunities and contributions to human development* (Documentos de Estudios de Ocio, 61). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pine, B.J., y Gilmore, J. H. (2011). *The experience economy* (Update edition). Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press.
- Rish, E. M. (2005). *El valor de la cultura en los procesos de desarrollo urbano sustentable*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- San Salvador del Valle, R. (2000). *Políticas de ocio. Cultura, turismo, deporte y recreación* (Documentos de Estudios de Ocio, 17). Bilbao: Universidad de Deusto.
- San Salvador del Valle, R., Cuenca, J., y Monteagudo, M.J. (2010). Ocio, gobernanza y ciudad: el gobierno sensato de un fenómeno emergente. *Revista Análisis Local*, 03(VI), 7-24.
- San Salvador del Valle, R., y Ortega, C. (2012). Ocio e innovación: de la mejora a la transformación. En C. Ortega y R. San Salvador del Valle (Eds.), *Ocio e innovación para un compromiso social, responsable y sostenible* (pp. 9-22). Bilbao: Universidad de Deusto.
- San Salvador del Valle, R., Madariaga, A., y Makua, A. (2017). Gobernanza inteligente del ocio urbano. Más allá de las smart cities y el ocio digital. En D. Muriel y R. San Salvador del Valle (Eds.), *Tecnología digital y nuevas formas de ocio* (pp. 185-205). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sanz, M. (1995). La cultura en cifras. En Ministerio de Cultura (Ed.), *Estado y cultura* (pp. 33-50). Madrid.
- Stiglitz, J. E., y Greenwald, B. (2014). *Creating a learning society*. New York: Columbia University Press.
- Subirats, J. (2001). Sociedad civil y voluntariado: Responsabilidades colectivas y valores públicos en España. *Documentación social*, 122, 41-66.
- Subirats, J. (2010). Estrategias de las entidades locales ante el cambio social y las preocupaciones ciudadanas. El nuevo papel de los Gobiernos Locales. En FEMP, *El municipalismo en un estado cooperativo* (pp. 41-55). Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.

- Sundbo, E., y Sorensen, F. (2013). *Handbook on the Experience Economy*. Cheltenham. Elgar Publishing.
- Tchernonog, V. (2001). Les associations culturelles dans le secteur associatif français. En P. Moulinier (Dir.), *Les associations dans la vie et la politique culturelles*. Recuperado de <http://www.culture.fr/dep>.
- Torcá, M., Font Fabregás, J., y Montero, J. R. (2007). *Ciudadanos, asociaciones y participación en España*. Madrid: CIS.
- UNESCO (2000). *Informe Mundial de la Cultura. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/resources/report/the-unesco-world-report-on-cultural-diversity/>.
- Verdú, V. (2005). *Yo y tú, objetos de lujo: el personismo: la primera revolución cultural del siglo XXI*. Barcelona: Debate.
- Vidal, P., Grabulosa, L., y Barras, O. (2010). *El ámbito económico-financiero de las entidades del tercer sector: retos y propuestas de acción. Una visión a partir de los Consejos Asesores de Investigación del OTS* (Colección de debates, 14). Barcelona: Observatorio del Tercer Sector.

ENFOQUES FEMINISTAS SOBRE LOS TIEMPOS DE OCIO DE LAS MUJERES

Tania Merelas

Belén Caballo

Universidad de Santiago de Compostela

Tradicionalmente, y al igual que sucede en otros ámbitos de investigación, la presencia femenina en los estudios de ocio ha sido invisibilizada. Por otra parte, la incorporación de la perspectiva de género en el análisis de los tiempos de ocio es relativamente reciente. Por ello, este capítulo procura argumentar la necesidad de reconocer sus aportes e incorporar enfoques feministas en la investigación sobre los tiempos de ocio. Se trata de un trabajo de investigación documental que hace un recorrido por los antecedentes feministas en los estudios de ocio para profundizar en las tres grandes líneas desarrolladas hasta el momento: la primera, centrada en los factores que condicionan y/o limitan la participación de las mujeres en este tipo de experiencias; la segunda, que desde el análisis de la socialización diferenciada en base al sexo, estudia las actividades de ocio como barreras que contribuyen a la reproducción de estereotipos sexistas; finalmente, la tercera, que analiza las posibilidades que el ocio ofrece para la resistencia y el poder personal de las mujeres, encontrando en estas experiencias un recurso para crear nuevas identidades que permitan avanzar hacia una sociedad más equitativa.

ANTECEDENTES FEMINISTAS EN LOS ESTUDIOS DE OCIO

A lo largo de la historia de los Estudios de Ocio una cuestión que permanece en las preocupaciones académicas es la complejidad del ocio como objeto de estudio y, por lo tanto, la dificultad de su definición. De hecho, Betsy

Wearing y Stephen Wearing (1988) afirman que se trata de un concepto amorfo, dada la multiplicidad de experiencias a las cuales puede hacer referencia; incluso hay quien considera que explicar su significado implica definir la felicidad (Cuenca, 2000). Todo esto, supone que en muchas ocasiones el ocio sea definido por oposición, es decir, en base a lo que no es, resulta más sencillo llegar a un acuerdo sobre las actividades que no pueden ser consideradas ocio que ofrecer un parámetro de validez universal para la comprensión del fenómeno. Además, la introducción de cuestiones como el género, la cultura o la lengua en el debate supone una complejidad añadida (Juniu y Henderson, 2001).

En el caso concreto del género, los inicios de los Estudios de Ocio estuvieron marcados por la invisibilidad de las mujeres. En general, y al igual que en otras áreas de conocimiento, las investigaciones que contribuyeron a su desarrollo no introdujeron la perspectiva de género como categoría analítica (Aitchison, 2003). Las experiencias femeninas en relación al tiempo libre y al ocio no fueron incorporadas en trabajos científicos impregnados de androcentrismo, como indica Karla Henderson (2002), quien además destaca la resistencia a los grandes cambios. Así, tanto la definición del concepto como las metodologías de investigación empleadas dejaban de lado las voces de las mujeres y sus experiencias, empleando una idea de humanidad reducida, donde el masculino emerge como parámetro universal y la mujer es lo otro, la desviación.

Esta realidad propició el surgimiento de un grupo de autoras (Henderson, 1996; Shaw, 1994; Green, Hebron y Woodward, 1990, 1987; Deem, 1982) que desarrollaron líneas de investigación paralelas y críticas con las corrientes dominantes. Así, en la década de los años 80 del siglo pasado, como señala Cara Aitchison (2003), y coincidiendo con la efervescencia política e intelectual provocada por el movimiento feminista, aparecen los primeros trabajos científicos en los que se incorpora el género como referente analítico. En muchos casos, el compromiso con la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres se amplía en este campo académico en un intento de dar continuidad al ideal de transformación radical de la sociedad occidental de la época.

El androcentrismo presente en los Estudios de Ocio va a ser sustituido en estas obras por una preocupación relacionada con la incidencia que el género tiene en los significados, en la participación, en los intereses y en las barreras a las oportunidades relacionadas con el ocio (Shaw, 1994). La necesidad de comprender el ocio de las mujeres llevó a Erica Wimbush y a Margaret Talbot a editar *Relative freedoms: women and leisure* (1988), que es el primer referente feminista en la investigación sobre ocio y género (Aitchison, 2003). El libro es una compilación de textos que analizan los estilos de vida femeninos en relación a su tiempo de ocio, poniendo el acento en la estructura patriarcal de la sociedad y en el desequilibrio de poder entre los sexos. En este sentido, la obra evidencia cómo las concepciones tradicionales en relación al tiempo de ocio obvian las experiencias cotidianas de las mujeres, desarrollando sus líneas argumentales al-

rededor de tres ejes, que pasarán a ser referentes en la investigación y trabajo del feminismo académico en el marco de los Estudios de Ocio: la relación entre ocio y trabajo remunerado; la asunción del ocio como espacio de libertad y autonomía y, finalmente, su definición como actividad.

En primer lugar, el hecho de hablar de ocio por oposición al trabajo presenta reservas que serán evidenciadas por diversas autoras (Aitchison, 2003; Deem, 1988). A lo largo de la historia académica, la significación del trabajo fue reducida al ámbito de la producción asalariada, siendo esta postura dominante hasta décadas más recientes (Borderías y Gálvez, 2014). El problema es que esta visión reduccionista invisibiliza a todas aquellas personas que no participan del mercado laboral de manera formal y remunerada pero que, igualmente, desarrollan trabajos que requieren de una dedicación, en tiempo y esfuerzo, a la vez que son necesarios para la reproducción y la calidad de la vida humana. Esta situación llevó a Rosemary Deem (1988) a considerar que las preocupaciones relacionadas con el binomio ocio-trabajo se centran en la perspectiva del hombre blanco con un empleo a tiempo completo; pero no incluyen a las mujeres.

En el caso del vínculo entre ocio y libertad también se harán algunas anotaciones críticas. Si bien es cierto que desde la época de la Grecia Clásica el ocio fue construyendo una identidad en relación a la idea de libertad personal, la asociación entre ambos conceptos resulta cuando menos problemática, pues se trata de una esfera vital que no puede ser investigada de forma independiente, sino en relación con otras dimensiones de la vida cotidiana. Así, en el caso femenino, Eileen Green, Sandra Hebron y Diana Woodward (1990) consideran que el estudio del ocio como campo de libertad no puede desvincularse de otras situaciones derivadas de la posición laboral, del nivel de ingresos y/o de la situación en el contexto familiar.

Las desigualdades en el campo laboral y en la esfera doméstica, entre otras posibles, dificultan la construcción de una identidad emancipada en el caso de las mujeres; pues como indica Rosemary Deem (1986), ellas tienen dificultades para evadirse de los diversos roles asignados socialmente. Esta situación supone una cierta limitación en la construcción que las mujeres realizan de sí mismas como sujetos de derecho en relación al ocio, y por lo tanto también sus actitudes hacia este tiempo (Aitchison, 2003; Henderson y Bialeschki, 1991; Wearing y Wearing, 1988; Deem, 1986).

De hecho, cabe destacar la atención que el ocio familiar ha recibido en el marco de los Estudios de Ocio que integran la perspectiva de género, por ser un campo de contradicciones en relación a las mujeres. Diferentes autoras (Shaw, 2008; Kay, 2003; Green, et al. 1987; Deem, 1986) constataron el impacto que la unidad familiar tiene en los tiempos femeninos, expropiando en ocasiones las posibilidades de disfrutar de un tiempo propio. En este sentido, si bien el ocio juega un importante papel en la vida familiar e incluso puede suponer cambios en las formas de entender la maternidad y la paternidad (Shaw, 2008) no es me-

nos cierto que las mujeres siguen asumiendo una mayor responsabilidad en la organización de las actividades lúdicas compartidas en familia.

De la misma manera, aquellos trabajos que definían el ocio como actividad también fueron cuestionados en el marco de la obra de Erica Wimbush y Margaret Talbot (1988). Así, aun cuando el tipo de actividades que pueden ser consideradas como ocio está documentado en la obra de autores como Sebastián De Grazia (1966), entre otros, el hecho de introducir a las mujeres y sus experiencias en el estudio del ocio va a provocar que esta definición sea insuficiente. El hecho de entender el ocio como actividad supone aproximarse al concepto de recreación (Aitchison, 2003), situándonos en una idea próxima al ocio activo, de forma que aquellas actividades con un carácter más pasivo o sedentario tendrían dificultades para ser incluidas en esta concepción de lo lúdico, limitando muchas posibilidades que se materializan en el caso femenino.

Además, tal como referimos anteriormente, la experiencia de los tiempos está influida por la estructura patriarcal de la sociedad, lo cual implica una mayor fragmentación y complejidad de los tiempos femeninos como resultado de los roles sociales -madre, hija, esposa, y otros- a los que se adscribe su identidad. Cara Aitchison (2003) afirma que cuando analizamos el ocio de las mujeres, este suele presentarse en forma combinada con otras tareas y experiencias, dando origen a una mayor presencia de actividades simultáneas que aumentan la complejidad del estudio y, por lo tanto, su categorización en actividades concretas.

De este modo, el contexto pasa a ser un elemento central a la hora de analizar la diversión que suponen algunas actividades para las mujeres (Deem, 1988). Ciertas prácticas que tienen lugar en el hogar pueden resultar placenteras y relajantes, pero su vivencia como ocio guardará relación con el entorno y el momento en el que tienen lugar. Por ejemplo, la actividad de cocinar puede tener una connotación lúdica o ser experimentada como una carga de trabajo, la diferencia vendrá marcada por el sentido que la propia actividad adquiere para quien la realiza, pues no es lo mismo disponer de tiempo para hacer una comida con personas queridas disfrutando del proceso de elaboración, que cocinar con el tiempo justo porque es necesario alimentarse. Lo mismo sucede con los tiempos compartidos con las criaturas, pues a pesar de las responsabilidades existentes, en el desarrollo de los cuidados también hay momentos para el juego y la diversión. En cualquier caso, esta situación pone de manifiesto la necesidad de tener en cuenta en las investigaciones sobre ocio los significados que las mujeres atribuyen a ciertas experiencias y la simultaneidad de acciones.

Sin duda, la publicación de *Relative freedoms: women and leisure* (1988) fue un hito destacado en el marco de los Estudios de Ocio, pues permitió identificar temáticas de interés para el avance científico. En este sentido se trata de una obra que trazó caminos que se mantienen vigentes en pleno siglo XXI, en el contexto occidental. A partir de este momento se puede constatar la emergencia

de investigaciones que introducen el género como categoría analítica, no solo como una variable que influye en la experiencia lúdica sino también como cuestionamiento de la visión patriarcal de las primeras teorías sobre el ocio. En una revisión de las principales tendencias desarrolladas desde entonces, partimos de la obra de Susan Shaw (1994) para identificar la existencia de tres grandes líneas de investigación que llegan hasta nuestros días. Así, el primer enfoque se centra en estudiar las limitaciones que frenan el acceso de las mujeres a las experiencias de ocio; el segundo estudia las actividades de ocio como barreras que contribuyen a la reproducción de estereotipos sexistas que sostienen los procesos de socialización diferenciada en base al sexo de las personas; finalmente, el tercer bloque aglutina investigaciones que analizan las posibilidades que el ocio ofrece para la resistencia y el poder personal de las mujeres.

EL ENFOQUE DE LA DESIGUALDAD SOCIAL: FACTORES QUE LIMITAN O DIFICULTAN LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN EXPERIENCIAS DE OCIO

En este enfoque se encuadran investigaciones que estudian las barreras que dificultan el acceso de las mujeres al ocio en su vida cotidiana, siendo posible distinguir dos corrientes diferenciadas: los estudios que incorporan el género como categoría de análisis de forma explícita y aquellos que, a pesar de no hacerlo, muestran en sus resultados el impacto de la estructura patriarcal. En este caso, nos aproximaremos a los estudios que incorporan la variable género como parámetro analítico con la intención de comprender la influencia que el sexismo tiene en el campo del ocio, constatando la presencia de la desigualdad entre mujeres y hombres.

Los trabajos que se enmarcan en esta línea, se centran en identificar aquellos factores que condicionan las experiencias lúdicas limitando su oportunidad (Shaw, 1994), entendiendo por limitación cualquier circunstancia que inhibe la capacidad de la persona para participar en este tipo de actividades y/o lograr un nivel de satisfacción deseable (Henderson, 1997). Desde un punto de vista objetivo, fueron identificados tres factores como obstáculos o barreras que condicionan el ocio de las mujeres: el tiempo, el dinero y los recursos y/o servicios de ocio disponibles en la comunidad. Además de estos elementos, el espacio constituye un componente fundamental, pues actúa favoreciendo o inhibiendo el ocio femenino en determinadas zonas de las ciudades y pueblos, en base a una percepción de seguridad. Un estudio llevado a cabo en Milton Keynes identificó (Deem, 1987) que el miedo a sufrir una agresión sexual condicionaba de forma directa la participación de las mujeres en determinadas experiencias, entre ellas, la práctica deportiva.

En relación al tiempo, numerosos trabajos (Caballo, Gradaílle y Merelas, 2012; Freixa, 2011; Durán, 2010, 2007, 1986) evidencian que la organización social del

mismo y su distribución no son equitativas entre los sexos. A pesar de los cambios que se han producido, la división sexual del trabajo y, por tanto, los roles sociales sexuados no están superados. La mayor carga global de trabajo que asumen las mujeres (García, 2017) supone una menor disponibilidad de tiempo libre, lo cual tiene una incidencia directa en sus oportunidades de disfrutar del ocio.

La Encuesta de Empleo del Tiempo (EET) elaborada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) para los años 2009-2010 establece que las diferencias entre mujeres y hombres en el empleo del tiempo siguen siendo significativas. En su conjunto, las mujeres dedican cada día dos horas y cuarto más que los hombres a las tareas del hogar, e igualmente, los hombres participan más en actividades de tiempo libre y durante más tiempo, especialmente en la categoría de *Deportes y actividades al aire libre* y en la relacionada con las *Aficiones e informática*.

Igualmente, los recursos económicos son otro de los factores que limitan el acceso de las mujeres a ciertas propuestas lúdicas. Rosemary Deem (1986) afirma que es posible relacionar la capacidad financiera de las personas con las oportunidades de ocio y como ejemplo destaca el impacto que la menor disponibilidad de dinero tiene en la movilidad de las mujeres, afectando de forma especial al transporte. En la actualidad, las tendencias hacia un modelo de vida suburbano con la emergencia de la ciudad dispersa (Mella y López, 2015), caracterizada por la segregación en los usos del suelo, mantiene activas las diferencias en la movilidad cotidiana de mujeres y hombres. En líneas generales, existen diferencias en sus formas de movilidad, optando las primeras por el desplazamiento en transporte público o a pie frente a una mayor utilización del vehículo privado en el caso masculino. En ocasiones, estas diferencias se traducen en desigualdades en el acceso a las oportunidades de vida que ofrece la ciudad, lo cual incluye las experiencias lúdicas, culturales, deportivas, entre otras.

Por otra parte, en cuanto a los recursos de ocio disponibles en la comunidad, la investigación ha constatado la falta de programas y servicios dirigidos a las mujeres, especialmente en la esfera deportiva (Shaw, 1994). En el caso concreto del deporte, la *Declaración de Brighton sobre la Mujer y el Deporte*, realizada en el año 1994, reconoce la importante relación que existe entre instalaciones deportivas -número, diversidad, accesibilidad- y la participación femenina. Así, la planificación, el diseño y la dirección de los espacios deportivos deben tomar en consideración las necesidades específicas de las mujeres y promover la igualdad en su acceso y disfrute.

Todas estas barreras han sido conceptualizadas como factores inhibidores de las oportunidades de ocio de las mujeres, e incluso pueden influir en las preferencias de ocio expresadas (Shaw, 1994), es decir, las personas pueden aprender a desear aquello que se corresponde con sus circunstancias de vida (Sen, 1997). En este caso cabe considerar la posibilidad de que muchas mujeres acomoden su ocio a las alternativas disponibles. Por este motivo, la limitación no refiere exclusivamente la

ausencia de participación sino también una participación insuficiente (Henderson, 1997), afectando a la calidad de las actividades (Shaw, 1999) llevadas a cabo.

La necesidad de conocer los factores que dificultan las posibilidades de las mujeres para acceder al ocio hace que sea importante dar voz a las protagonistas para que cuenten sus experiencias personales (Henderson, 1997), de forma que su narrativa permita desvelar los condicionantes que afectan no solo a sus oportunidades lúdicas, sino también al significado del ocio que manejan.

EL ENFOQUE DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL: LAS EXPERIENCIAS DE OCIO AL SERVICIO DE LOS ROLES Y LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Las investigaciones enmarcadas en esta perspectiva se centran en estudiar en qué medida las experiencias que se desarrollan durante el tiempo libre pueden actuar como barreras que dificultan el disfrute de un ocio liberado en el caso femenino (Shaw, 1994); es decir, se analiza el papel que tiene el ocio en la reproducción de los estereotipos de género y de las relaciones de poder entre los sexos. De este modo, se asume que todas las acciones que emprendemos u omitimos tienen una incidencia en la estructura sexuada de la sociedad, en algunos casos con la intención de transformarla hacia modelos más igualitarios y justos, y en otras circunstancias, contribuyendo a su perpetuación o *statu quo*. Por lo tanto, el tiempo de ocio no es una realidad positiva *per se*, siendo que desde la óptica educativa hace falta dotarlo de valores, conocimientos y actitudes (Caballo y Caride, 2005) para evitar que sea mero entretenimiento o pueda incorporar patrones de comportamiento sexistas.

En este marco, se trazan dos líneas de trabajo básicas que se corresponden con una mayor atención a los tiempos de ocio familiar y con la identificación de los roles y estereotipos de género que permanecen activos en las experiencias que las personas adultas, y también las criaturas, desarrollan durante su tiempo libre. En el primer caso, Betsy Wearing (1990) afirma que desde los estudios feministas se ha considerado la esfera de la familia y del hogar como campos donde la ideología de género aflora con fuerza, pero el tiempo de ocio en este contexto ha sido más ignorado. Sin embargo, el ocio es un campo de análisis que contribuye a la comprensión del funcionamiento de las relaciones de pareja, pues al tratarse de una esfera vital menos institucionalizada, las negociaciones de género emergen de forma más pura (Kay, 2003). En palabras de Tess Kay (2003, p. 5), “el ocio puede iluminar los conflictos en las relaciones íntimas y las diferentes habilidades de hombres y mujeres para expresar su individualidad dentro de la pareja, de una manera que el ‘trabajo’ y la ‘familia’ no pueden”.

El objetivo de estas investigaciones no es otro que explicar la relación que se teje entre la ideología de género y el ocio, estudiando los roles de las mujeres en

la familia y valorando la influencia que tienen en su tiempo propio y, por tanto, en sus experiencias lúdicas. Eileen Green, Sandra Hebron y Diana Woodward (1990) hacen una crítica al proceso social a través del cual el tiempo de ocio de las mujeres se somete a control, tanto en la esfera pública como en la personal. En el caso del hogar, los mecanismos que actúan sobre la organización y disponibilidad de los tiempos femeninos guardan relación con el rol de cuidadora asumido por la mujer en calidad de esposa y madre. De hecho, la prevalencia de una ideología de la feminidad y de la maternidad tradicionales en el campo familiar condiciona la expresión de la individualidad femenina en el campo doméstico, de forma que “las mujeres aparecen como menos capaces que los hombres para negociar su tiempo personal dentro del horario familiar, y menos capaces de priorizar sus necesidades personales sobre las de otras personas” (Kay, 2000, p. 261).

En este sentido, la ética del cuidado identificada por Carol Gilligan (1982) va a ocupar un lugar central del debate que pone en relación el ocio con la ideología de género. El trabajo realizado por la investigadora estadounidense puso de manifiesto las diferencias existentes en el razonamiento moral de niñas y niños, y por lo tanto también de mujeres y hombres; mientras ellos priman las normas morales de justicia y derecho, ellas dan prioridad a los cuidados y a la atención a otras personas (Sánchez, 2012), lo cual lleva a que las mujeres tiendan a preocuparse por las necesidades ajenas incluso a expensas de las suyas propias, dejando a un lado sus deseos. En palabras de la profesora Marcela Lagarde (2014), una construcción de la identidad femenina bajo la lógica del *vivir-para-otros*.

La continuidad del rol social que sitúa a las mujeres como principales proveedoras de los cuidados familiares y de las atenciones domésticas, no solo influye en su menor disponibilidad de tiempo sino también en los significados que otorgan a su ocio. De hecho, para las mujeres que son madres, la responsabilidad sobre otras personas -fundamentalmente los hijos/as y la pareja- precede a sus necesidades de ocio (Shaw, 1999). Cabe destacar una línea de trabajo centrada en estudiar el impacto que la ética del cuidado tiene en el tiempo de ocio de las mujeres, concretamente, un estudio llevado a cabo por Eileen Green, Sandra Hebron y Diana Woodward (1990), pone en evidencia que la percepción que las mujeres tienen sobre sí mismas como sujetos de pleno derecho en relación al tiempo de ocio guarda una estrecha relación con su grado de aceptación de la ética del cuidado. En otras palabras, cuanto más fuerte es el compromiso con el ideal de mujer promovido por el patriarcado, más dificultades tienen las mujeres para sentirse merecedoras del ocio en términos comparativos con sus compañeros varones. Esta situación pone de manifiesto cómo “la división sexual en función del género sustenta la identidad individual” (Sánchez, 2012, p. 89), hasta el punto de condicionar, en el caso femenino, la capacidad de representarse en otras identidades fuera del rol madre-esposa.

En la misma línea, un estudio llevado a cabo por Kristi Herridge, Susan Shaw y Roger Mannell (2003) con la intención de analizar cómo las ideologías de la

feminidad y el amor romántico influyen en el ocio de las mujeres comprometidas en relaciones heterosexuales, identifica una tendencia a acomodarse a los deseos de la pareja y renunciar al ocio personal en el caso de aquellas que mantienen una identidad femenina más tradicional. Igualmente, en la investigación se hace referencia al control establecido por parte de las parejas masculinas respecto de sus compañeras, siendo la esfera del ocio un campo que también se ve afectado por la desigual distribución de poder en el contexto de la relación sentimental.

Además, cabe destacar el hecho de que en el contexto de la familia las experiencias compartidas pueden tener diferentes significaciones para cada persona (Shaw, 1997), pues en sí mismo el ocio es una experiencia subjetiva que implica las sensaciones más personales. Así, en el marco familiar los gustos e intereses particulares conviven con los colectivos y están mediatizados por estructuras de poder que, tal como venimos refiriendo, no son ajenas al género. El trabajo investigador de Reed Larson, Sally Gillman y Maryse Richards (1997) indica las divergencias existentes entre los miembros de la familia a la hora de vivir su ocio. Para las mujeres su rol de madre y las responsabilidades asociadas imprime mayores dificultades para una vivencia plena de la diversión familiar, mientras que los padres encuentran en los tiempos familiares un escenario más relajante y gratificante.

Esta situación viene motivada por el hecho de que las mujeres suelen asumir buena parte de la organización de las experiencias lúdicas compartidas en familia que, en muchos casos, también requieren de una organización y trabajo previo. Los desequilibrios de poder y los roles de género continúan estando presentes en los tiempos familiares más informales y la carga de trabajo asociada a las experiencias de ocio recaen en buena medida en las mujeres. De hecho, Penny Davison (1996) encontró en su estudio con madres que tenían criaturas pequeñas, el diferente significado que para ellas tenían las vacaciones familiares, en la medida en que no existe una ruptura con la rutina diaria del trabajo doméstico, es decir, durante las vacaciones las tareas relacionadas con los cuidados y con el mantenimiento del hogar siguen siendo necesarias. Algunas mujeres que participaron en el estudio manifestaron que las vacaciones completas tenían lugar solo fuera de los deberes familiares, mientras otras indicaban este período como una oportunidad para un descanso relativo y relaciones de mayor calidad entre los miembros de la familia.

Por otra parte, para analizar el impacto que la estructura de género tiene en las experiencias de ocio y cómo se reproduce a través de ellas, también se puso el acento en las actitudes y expectativas culturalmente determinadas en base al ocio, es decir, en los estereotipos que refieren la adecuación o no de ciertas experiencias en función del sexo de las personas. La ideología patriarcal configura arquetipos de feminidad y masculinidad (Shaw, 1994), así como relaciones de poder desiguales, que se presentan no solo a nivel individual, sino que mantienen fuertes vínculos con las estructuras sociales (Shaw, 1999). Es difícil romper los moldes preestableci-

dos que contribuyen a la sujeción de las mujeres en sus roles tradicionales de esposa y madre. En el caso del ocio esta realidad se manifiesta en el hecho de que ciertas experiencias contribuyen a reforzar expectativas y creencias que la sociedad tiene sobre cada uno de los sexos, condicionando las actitudes y comportamientos que las personas manifiestan en relación a su tiempo libre.

En este sentido, las actividades deportivas motivaron un interés particular en la investigación, por tratarse de una esfera vital donde los estereotipos de género encuentran continuidad (Koivula, 1995). En líneas generales, los deportes son considerados como un ámbito de dominio masculino, en el cual los niños son animados desde la infancia a participar contando con el apoyo de la familia, del grupo de iguales y, en general de las normas sociales que entienden esta participación como “natural” (Wiley, Shaw y Havizt, 2000), en contra de lo que sucede con las niñas. Así, la presión social y el estigma que supone no acomodarse a los patrones dominantes actúa en ocasiones como modulador de la conducta y de las decisiones que las personas, tanto mujeres como hombres, toman en relación a la práctica deportiva en particular y al tiempo de ocio en general.

No obstante, a pesar de la mayor presencia masculina en el campo deportivo la incorporación de las mujeres va ganando fuerza, si bien tienen que enfrentar limitaciones relacionadas con el menor apoyo financiero y el escaso reconocimiento público (Shaw, 1999). Además, las expectativas de género originan categorías de deportes “masculinos” o “femeninos” atendiendo factores como la fuerza física, el contacto corporal, la agresividad o la naturaleza estética de la actividad (Wiley, et al. 2000). De esta forma, deportes como el fútbol, el rugby o el boxeo, son considerados más adecuados para los hombres; mientras el baile, la gimnasia rítmica o la natación sincronizada, son actividades propias de mujeres. Igualmente, los diferentes programas y servicios de ocio que se ponen en marcha (Shaw, 1994) contribuyen de forma habitual al refuerzo de estas creencias, algo que en los últimos años se está intentando reconducir.

EL ENFOQUE DE LA RESISTENCIA: EL PODER DE LOS TIEMPOS PROPIOS DE LAS MUJERES

En los enfoques anteriores prevalece una visión negativa del ocio en relación a las mujeres; en un caso, se trata de visibilizar los factores que limitan o condicionan las experiencias lúdicas y, en el segundo caso, el ocio en sí mismo es cuestionado por ser un escenario que puede reforzar los estereotipos y los roles tradicionalmente asociados con la masculinidad y con la feminidad. Sin embargo, las investigaciones que se enmarcan en la perspectiva de la resistencia adoptan un enfoque que asume las potencialidades que presenta el ocio para transformar las relaciones de poder patriarcales (Shaw, 1994). A pesar de que las ideologías dominantes influyen en las determinaciones culturales bajo las cuáles determinados

grupos de personas tienen acceso al ocio e, incluso, a las experiencias que deberían tener, cabe destacar que el ocio puede ser también un tiempo que favorezca capacidades para enfrentar el sexismo.

Esta situación supone un debate sobre la influencia de las fuerzas estructurales en las experiencias individuales y sobre la capacidad de resistencia que las personas, como sujetos de acción, tenemos en el marco de nuestra vida. Por lo tanto, las relaciones de poder que median entre los individuos van a ser objeto de análisis pero asumiendo, en este caso, una visión *foucaultiana* que recupera la idea de resistencia (Wearing, 1990), que a pesar de representar un concepto importante, no ha sido muy investigado (Shaw, 2001). De hecho, una primera cuestión que emerge cuando referimos la resistencia tiene que ver con su dimensión, es decir, valorar si estamos ante un acto de naturaleza colectiva o individual.

En este sentido, existen diferentes argumentos que gradúan la individualidad o la colectividad de la resistencia, sin que sea posible establecer categorías absolutas. Así, como indica Susan Shaw (2001), desde una perspectiva estructuralista, la resistencia se relaciona con los actos que desafían las relaciones de poder presentes en diversas dimensiones; como la etnicidad, la clase social, la orientación sexual, la discapacidad o el género, entre otras. En otras palabras, la normatividad colectiva se pone en tela de juicio, pues ninguna hegemonía es completa. La idea expresada por Kate Millet (2010) de que lo personal es político abandera el debate, asumiendo que las cosas que suceden en el nivel micro están afectadas por las desigualdades de poder que existen a nivel estructural. Por su parte, las estructuras son constituidas por las acciones de las personas, pero la acción en sí misma está condicionada por los parámetros que establecen las estructuras dominantes (Green, 1998), o cabe decir que las individualidades son reconocidas pero se rechaza la individualización de las experiencias.

Por otra parte, desde una perspectiva postmoderna o postestructuralista, se centra la atención en la relación que se establece entre la resistencia y el individuo, descartando un análisis de carácter estructural. De esta forma, la idea de una opresión compartida por todas las mujeres como consecuencia de la posición genérica que ocupan en la estructura patriarcal es rechazada en favor del reconocimiento de la diversidad (Shaw, 2001). La subjetividad y las experiencias individuales son elementos centrales que pueden incidir en el acceso al poder y a las estrategias de acción que se desarrollan, al mismo tiempo que se relaciona la resistencia con el refuerzo del poder personal y la libertad de crear nuevas identidades.

En esta línea, Betsy Wearing (1990) afirma que la perspectiva estructural desalienta a las mujeres a luchar individualmente frente a la desigualdad, situándolas en una posición de víctimas que tiene un enorme potencial represivo. El hecho de pensar que las acciones emprendidas a nivel particular no pueden cambiar las estructuras en las que se encuadran inhibe, en muchas ocasiones, las propias acciones, de forma que refuerza la mentalidad victimista. No obstante, la resistencia

individual de las mujeres es posible aun cuando no se modifican los marcos que encuadran las estructuras dominantes (Wearing, 1990). Por eso, Sheila Scraton (1994) considera fundamental poner mayor interés en la elección individual y reconocer la diferencia como aspectos clave de las políticas de resistencia. En este caso, dado que las estructuras de poder no existen o son ambiguas, el individuo es quien resiste su propia situación de opresión, y por lo tanto, la resistencia es vista como un acto de naturaleza individual.

Finalmente, Susan Shaw (2001) identifica la perspectiva del interaccionismo como un enfoque propio de la psicología social. En este caso, se establece una relación entre las experiencias individuales y subjetivas que se encuentran en el nivel “micro” con el análisis de las estructuras de poder que se dan a un nivel “macro”, de forma que la resistencia sucede cuando las mujeres asumen comportamientos contrarios a las relaciones dominantes o cuando se expresan a través de actividades en las que se les otorga poder individual. De hecho, participar en actividades o experiencias que no son acordes a las imágenes tradicionales de femineidad pueden constituir un ejemplo de resistencia (Wiley, et al. 2000). Como indica Susan Shaw (2001), si prestamos atención a los actos individuales de resistencia estos tienen que ver con la capacidad de negociar, de reducir o de eliminar el poder que se cierne sobre cada una de forma particular; en la dimensión colectiva, la resistencia guarda relación con la capacidad de crear nuevos discursos, que se constituyan en alternativa a las voces patriarcales.

Una vez avanzado el debate sobre su carácter individual o colectivo, el argumento que sostiene la idea de resistencia guarda relación con los conceptos de medio y libertad o autonomía personal (Shaw, 1994). En primer lugar, hablar de medio supone prestar atención al contexto que envuelve la vida de las mujeres, entendiendo que son actores sociales con capacidad para comprender su realidad y actuar sobre ella. Según Eileen Green (1998), las mujeres son agentes activos en la construcción de sus vidas y no simplemente víctimas pasivas.

Por su parte, como vimos anteriormente, la libertad es una característica que se repite con frecuencia en las descripciones que las personas hacen del ocio (Juniu y Henderson, 2001), de hecho, Roger Mannell (1999) afirma que las propiedades vinculadas con la libertad son las más importantes con las que se relaciona el ocio; así, suele asociarse con un tiempo donde está presente la libertad de elección, en el que no existe obligatoriedad, en el que es posible ejercer la autonomía personal. Precisamente, si el tiempo de ocio se construye como expresión de libertad, dando oportunidad a que la persona manifieste sus preferencias e intereses, cabe pensar en sus potencialidades para la resistencia frente ciertas opresiones.

Con una argumentación similar, Karla Henderson y Deborah Bialeschki (1991) defienden que el empoderamiento de las mujeres puede encontrar un espacio para emerger en los escenarios lúdicos, aunque en diferente grado e inten-

sidad (Shaw, 2001). De hecho, participar en una actividad puede, sin pretenderlo conscientemente, cambiar el enfoque sobre ciertos aspectos de la feminidad, entre otras cuestiones, como consecuencia de la relación con otras personas con perspectivas propias y diferentes. En este sentido, Eileen Green (1998) destaca la importancia de los contextos “sólo de mujeres” como espacios donde surgen oportunidades especiales para la resistencia frente a los estereotipos y a las imágenes de género. Esta situación tiene que ver con las experiencias compartidas en un contexto donde “desmelenarse” y comportarse “mal” en relación a los roles tradicionales está permitido (Green, 1998).

En esta línea, Soledad Muruaga (2012) destaca varios argumentos que justifiquen la importancia de crear espacios de participación de mujeres y para mujeres, que pueden ser extrapolados a otros escenarios o dimensiones vitales:

- En los grupos mixtos la perspectiva y los intereses de los varones son el punto de referencia, mientras que los intereses femeninos son definidos como particulares y minoritarios. En muchas ocasiones, estar en un grupo de mujeres permite sentir que los propios deseos son considerados como importantes y válidos.
- Los grupos de mujeres ofrecen experiencias diferentes a las generadas por los grupos mixtos. Habitualmente, existe una mayor facilidad para liberarse de la presión de los roles de género, favoreciendo una exploración de las propias fortalezas.
- En los grupos mixtos los varones suelen asumir, al igual que sucede en otros escenarios, un rol protagonista y posiciones de liderazgo. Por el contrario, los grupos de mujeres promueven en ellas el desarrollo de actitudes de liderazgo.
- Resulta habitual que los hombres dominen las conversaciones en los grupos mixtos, rompiéndolas con cierta frecuencia. Sin embargo, los espacios creados por mujeres y para mujeres animan a la confianza.
- En los grupos de mujeres existen más posibilidades de analizar los sentimientos y validarlos; una cuestión especialmente significativa cuando se abordan temas íntimos y sensibles. Es posible que estas cuestiones no emerjan en un grupo mixto.
- Los grupos de mujeres pueden ser una fuente de apoyo pues ayudan a incrementar la autoconfianza en un ambiente que no se percibe como una amenaza; también a adquirir habilidades que pueden ser extrapoladas a otros contextos sociales.

Desde este enfoque, el ocio no es simplemente un escenario de limitaciones y barreras, sino también un tiempo que muestra potencialidades para la resistencia y el empoderamiento de las mujeres. A pesar de los frenos estructurales que

existen a la libertad construida en femenino, es posible un margen de acción para crear nuevas identidades que reduzcan la opresión genérica que promueve el patriarcado. Es importante conocer en qué medida el ocio puede contribuir a generar estas nuevas identidades y discursos, ya que no todas las experiencias lúdicas suponen un aumento del poder y de la autonomía femenina de forma directa; pues el poder, tanto individual como colectivo, no solo se puede adquirir, mantener y reforzar, sino que también puede ser reducido (Shaw, 2001).

Por eso, que el ocio se convierta en un espacio de poder va a depender de diversos factores, entre ellos del contexto y de los significados que las personas le otorguen. En este sentido, cabe destacar el importante papel que juega el ámbito educativo en la adquisición de habilidades y competencias para el disfrute del ocio. En todo caso, resulta fundamental comprender el tiempo de ocio como experiencia para el ejercicio de la autoexpresión y del poder individual (Green, 1998).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Cada uno de los tres enfoques dan cuenta del impacto que la ideología de género tiene en el tiempo de ocio, por lo que el género constituye una categoría de análisis imprescindible para comprender el significado que mujeres y hombres otorgan a la dimensión lúdica, así como su participación en experiencias diversas en esta esfera vital. Karla Henderson y Susan Shaw (2006) destacan como reto de las futuras investigaciones en el campo de los estudios de ocio romper el aislamiento con el que conviven los estudios feministas, pues aún en la actualidad los trabajos que se enmarcan en esta perspectiva no son muy citados en la literatura especializada sobre ocio. Esta idea también fue expresada por Rosemary Deem (1999), quien consideraba fundamental evitar que los estudios de género pasaran a ser guetos en el marco académico de los estudios sobre ocio. Además de ampliar la investigación en lo referente a los tres enfoques que presentamos anteriormente, en el capítulo *Leisure and Gender: Challenges and Opportunities*, Karla Henderson y Susan Shaw (2006) recogen tres retos para los estudios de ocio desde un enfoque feminista:

1. En primer lugar, hace falta incorporar a los hombres y el estudio de las masculinidades, ya que no hay investigación suficiente en relación al significado de la masculinidad y su relación con el ocio. En otras palabras, es necesario comprender el ocio de los varones incorporando en su análisis la perspectiva de género.
2. En segundo lugar, integrar en la investigación dos conceptos fundamentales como son la diversidad y la globalización. En este sentido, se trata de incorporar toda la diversidad que existe en el mundo femenino estudiando la intersección de distintos constructores de identidad como son el género, la etnia, la edad, la diversidad funcional, orientación sexual...

3. Finalmente, en tercer lugar, destacaban la importancia de integrar en los estudios de ocio las corrientes del postestructuralismo y postmodernismo que están presentes en los estudios feministas.

En definitiva, resulta fundamental ampliar y continuar el debate sobre el impacto que la construcción patriarcal de la sociedad tiene en los significados, en la participación y en las experiencias de ocio de mujeres y hombres, con especial atención a las discriminaciones que se producen en este ámbito al igual que en otras esferas vitales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aitchison, C. (2003). *Gender and leisure: social and cultural perspectives*. UW-Porter: Routledge.
- Borderías, C., y Gálvez, L. (2014). Cambios y continuidades en las desigualdades de género. Notas para una agenda de investigación. *AREAS Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 33, 7-15.
- Caballo, M. B., y Caride, J.A. (2005). Do tempo libre ao tempo de lecer: realidades e perspectivas. En M. B. Caballo y R. Fraguela (Coords.), *Caderno temático: a acción municipal no tempo libre* (pp. 11-17). Coruña: Deputación de A Coruña.
- Caballo, M. B., Gradaílle, R., y Merelas, T. (2012). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: Situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 179-202.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Davison, P. (1996). The holiday and work experiences of women with young children. *Leisure studies*, 15, 89-103.
- De Grazia, S. (1966). *Tiempo, trabajo y ocio*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Deem, R. (1982). Women, leisure and inequality. *Leisure Studies*, 1, 29-46.
- Deem, R. (1987). Unleisured lives; sport in the context of women's leisure. *Women's Studies*, 10(4), 423-432.
- Deem, R. (1988). Feminism and leisure studies: opening up new directions. En E. Wimbush y M. Talbot (Eds.), *Relative Freedoms: Women and Leisure* (pp. 5-17). Philadelphia: Open University Press.
- Durán, M. Á. (1986). *La jornada interminable*. Barcelona: Icaria.
- Durán, M. Á. (2007). *El valor del tiempo: ¿cuántas horas le faltan al día?* Madrid: Espasa Calpe.

- Durán, M. Á. (2010). *Tiempo de vida y tiempo de trabajo*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Freixa, C. (2011). Políticas públicas de los usos sociales del tiempo. Cambiar el tiempo de las ciudades y la organización de los tiempos de trabajo. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 41-53.
- García, C. (2017). El impacto de la crisis económica en la pobreza de tiempo y la desigualdad de género. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 193(784), a382.
- Gilligan, C. (1982). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Cambridge: Harvard University Press.
- Green, E. (1998). 'Women doing friendship': an analysis of women's leisure as a site of identity construction, empowerment and resistance. *Leisure Studies*, 17, 171-185.
- Green, E., Hebron, S., y Woodward, D. (1987). *Leisure and Gender: A study of Sheffield Women's Leisure Experiences*. Sheffield: The Sports Council/Economic and Social Research Council.
- Green, E., Hebron, S., y Woodward, D. (1990). *Women's leisure, what leisure?* London: McMillan Education.
- Henderson, K.A. (1996). One Size Doesn't Fit All: The Meaning of Women's Leisure. *Journal of Leisure Research*, 28(3), 139-154.
- Henderson, K.A. (1997). A Critique of Constraints Theory: A Response. *Journal of Leisure Research*, 29(4), 453-457.
- Henderson, K.A. (2002). Ocio y género. ¿Un concepto global? En M. L. Setién y A. López Marugán (Eds.), *Mujeres y Ocio. Nuevas redes de espacios y tiempos* (pp. 21-38). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Henderson, K.A., y Bialeschki, D. M. (1991). A sense of entitlement to leisure as constraint and empowerment for women. *Leisure Sciences*, 13(1), 51-66.
- Henderson, K. A., Bialeschki, D., Shaw, S. M., y Freysinger, V. J. (1996). *Both gains and gaps: Feminist perspectives on women's leisure*. State College, PA: Venture Publishing.
- Henderson, K. A., y Shaw, S. M. (2006). Leisure and Gender: Challenges and Opportunities for Feminist Research. En C. Rojek, S. M. Shaw y A. J. Veal (Eds.), *A Handbook of Leisure Studies* (pp. 216-230). Great Britain: Palgrave MacMillan.
- Herridge, K. L., Shaw, S. M., y Mannell, R. C. (2003). An Exploration of Women's Leisure within Heterosexual Romantic Relationships. *Journal of Leisure Research*, 35(3), 274-291.
- Juniu, S., y Henderson, K.A. (2001). Problems in Researching Leisure and Women: Global Considerations. *World Leisure Journal*, 4, 3-10.
- Kay, T. (2000). Leisure, gender and family: the influence of social policy. *Leisure Sciences*, 28, 197-202.

- Kay, T. (2003). Leisure, gender and self in the analysis of family. *World Leisure Journal*, 4, 4-14.
- Koivula, N. (1995). Ratings of gender appropriateness of sports participation: Effects of gender-based schematic processing. *Sex Roles*, 33, 543-557.
- Lagarde, M. (2014). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. Madrid: Horas y Horas.
- Larson, R. L., Gillman, S. A., y Richards, M. H. (1997). Divergent experiences of Family Leisure: Fathers, Mothers, and Young Adolescents. *Journal of Leisure Research*, 29(1), 78-97.
- Mella, J. M., y López, A. (2015). Ciudades sostenibles. Análisis y posibles estrategias. *Encuentros multidisciplinares*, 17(50), 59-68.
- Millet, K. (2010). *La política sexual* (Colección feminismos). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Sánchez, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *Revista Electrónica de Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42(15,3), 85-91.
- Scruton, S. (1994). The changing world of women and leisure: feminism, 'postfeminism' and leisure. *Leisure Sciences*, 13(4), 249-261.
- Sen, A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.
- Shaw, S. M. (1994). Gender, Leisure and Constraint: Towards a Framework for the Analysis of Women's Leisure *Journal of Leisure Research*, 26(1) 8-22.
- Shaw, S. M. (1999). Gender and Leisure. En E. K. Jackson y T. L. Burton (Eds.), *Leisure Studies. Prospects for the Twenty Century* (pp. 271-281). Pennsylvania: Venture Publishing.
- Shaw, S. M. (2001). Conceptualizing resistance: Women's leisure as political practice. *Journal of Leisure Research*, 33(2), 186-201.
- Shaw, S. M. (2008). Family Leisure and Changing Ideologies of Parenthood. *Sociology Compass*, 2(2), 688-703.
- Wearing, B. (1990). Beyond the Ideology of Motherhood: Leisure and Resistance. *Journal of Sociology*, 26(1), 36-58.
- Wearing, B., y Wearing, S. (1988). 'All in a day's leisure': gender and the concept of leisure. *Leisure Studies*, 7, 111-123.
- Wiley, C. G. E., Shaw, S. M., y Havitz, M. E. (2000). Men's and women's Involvement in Sport: An Examination of the Gendered Aspects of Leisure Involvement. *Leisure Sciences*, 22, 19-31.
- Wimbush, E., y Talbot, M. (Ed.). (1988). *Relative Freedoms: Women and Leisure*. Philadelphia: Open University Press.

EL BINOMIO OCIO-FAMILIA DESDE EL ENFOQUE
DEL OCIO HUMANISTA.
EL CASO DE LAS FAMILIAS DE LA CAJA
DE COMPENSACIÓN FAMILIAR DEL HUILA
(NEIVA, COLOMBIA)

Ángel Miller Roa Cruz
María Jesús Monteagudo Sánchez
Universidad de Deusto

INTRODUCCIÓN

La importancia del ocio en el contexto familiar ha sido y es un tema recurrente en la comunidad científica de los Estudios de Ocio por su creciente relevancia social. Son numerosos los estudios que demuestran la contribución del ocio no sólo al buen funcionamiento familiar, sino también al desarrollo de los miembros de la familia, como personas y, a la vez, como colectivo. Sin embargo, son aún muchas las incógnitas por resolver. Entre ellas, la identificación de las condiciones idóneas para que las potencialidades del ocio cristalicen en oportunidades reales para el bienestar y la calidad de vida de las familias. La literatura especializada sobre el tema subraya el valor del ocio organizado como una de las estrategias más efectivas para garantizar los beneficios del ocio. Un dato que apunta la importancia de entidades (públicas o privadas), responsables de proporcionar a la ciudadanía, en general, y a las familias, en particular, una oferta de ocio, sensible no solo a sus necesidades y preferencias, sino también a sus posibilidades de desarrollo personal y social.

Además, los constantes cambios a los que se halla sometida la familia desde hace décadas, como concepto y realidad social, así como los riesgos que entrañan algunas manifestaciones contemporáneas del ocio, convierten el estudio del

binomio ocio-familia en contextos organizacionales en un desafío científico y social de primer orden.

Colombia, país en el que se contextualiza este estudio, no es ajeno a las mencionadas tendencias del ocio y de las estructuras familiares. Tampoco a la incidencia social de instituciones que, desde planteamientos estrechamente asociados al patriarcado empresarial, desempeñan un rol central indiscutible en la promoción de ofertas de ocio a la ciudadanía. Las Cajas de Compensación Familiar son, actualmente, en Colombia uno de los principales referentes de este tipo de entidades.

Este texto presenta los resultados más relevantes de una tesis doctoral, cuyo objetivo principal es proporcionar a Comfamiliar del Huila, Neiva, una propuesta de ocio, orientada a mejorar y alinear sus estrategias de intervención en y a través del ocio con los planteamientos del ocio humanista, orientados al desarrollo personal y social, en este caso, de las familias beneficiarias de los programas de ocio de Comfamiliar. La educación del ocio y, más concretamente, el modelo de educación del ocio desarrollado en la Universidad de Deusto, se torna en el referente de dicha propuesta.

Para ello, se lleva a cabo, en primer lugar, una aproximación teórica a los ejes temáticos fundamentales de la investigación, el binomio ocio-familia. Posteriormente, se presenta la figura de las Cajas de Compensación Familiar y su arraigo en Colombia a través de un estudio de caso se materializa en el análisis de la realidad del ocio de Comfamiliar, la única CCF de la ciudad de Neiva. Este análisis se realiza desde dos perspectivas; en primer lugar, se analiza el sentido e importancia del ocio para las familias afiliadas a Comfamiliar, sus repertorios de ocio y los beneficios percibidos; en segundo lugar, se estudia la oferta de ocio de la CCF y sus políticas de ocio. La investigación se sustenta en un diseño metodológico mixto, que emplea tanto técnicas cuantitativas (un cuestionario elaborado ad hoc) como cualitativas (grupos de discusión) para recabar la información necesaria sobre las familias y sus experiencias de ocio. Se emplean otras técnicas cualitativas, tales como el método DAFO para realizar un diagnóstico en el que se determinan las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades con las que cuenta la CCF para la mejora de sus políticas y oferta de ocio y entrevistas en profundidad, para recoger las opiniones de las y los profesionales de la CCF (directivos y administrativos). La muestra objeto de estudio, están constituida, en primer lugar, por 364 familias, todas ellas afiliadas a Comfamiliar; y, en segundo lugar, por 9 profesionales vinculados a Comfamiliar. La fase de trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de Enero a Abril del año 2014. El trabajo se desarrolló en varias fases, una primera dedicada a la elaboración del marco teórico que incluyó una revisión bibliográfica sobre el tema; una segunda fase, dedicada al diseño metodológico (identificación de variables, elaboración de instrumentos, diseño muestral, etc.); una tercera fase dedicada al trabajo de campo; una cuarta etapa, dedicada a la interpretación de los datos y diagnóstico; finalmente, la quinta fase se centró en la definición de la propuesta de ocio para Comfamiliar y conclusiones de la investigación.

La investigación concluye con una Propuesta de ocio para Comfamiliar, que se ampara en el Modelo de Intervención UD, modelo educativo del ocio de la Universidad de Deusto que plasma su modo de entender el ocio y su educación en torno a tres componentes fundamentales: bases conceptuales, principios y pautas de actuación. La implementación de la propuesta para la intervención en ocio requiere previamente la puesta en marcha de un proceso formativo, dirigido a los directivos, administrativos y funcionarios de Comfamiliar y orientado a proporcionarles los conocimientos y recursos necesarios para mejorar la política de ocio de su empresa.

APROXIMACIÓN TEÓRICA AL BINOMIO OCIO-FAMILIA

El ocio ha experimentado durante las últimas décadas un proceso de creciente revalorización que lo convierte en un factor primordial de bienestar, así como en un indicador de progreso y calidad de vida (Driver y Bruns, 1999). Una comprensión contemporánea de este fenómeno requiere asumir que el ocio no se agota en la idea de tiempo libre o actividad. Desde la teoría del ocio humanista (Cuenca, 2004, 2012, 2014), el ocio es, ante todo, *experiencia* (Cuenca, 2016; Kleiber, Walker y Mannell, 2011; Monteagudo, 2008) que deriva de actuaciones libres, voluntarias, autotéticas, -en el sentido de que el fin de la acción es la propia acción-, y satisfactorias (Cuenca, 2014). El valor de estas experiencias radica en el significado que su protagonista les otorga y en función del cual, varía la capacidad de dichas experiencias de dejar huella en la persona que las protagoniza (Jaumot-Pascual, Kleiber, Monteagudo y Cuenca, 2016). Así entendido, el ocio es fuente de disfrute que contribuye a la sensación de bienestar y satisfacción. Implica un estado de ánimo positivo, que deriva de la experiencia al ser ésta fuente de alegría, optimismo y sentido vital.

Desde este planteamiento, el ocio supone también una oportunidad para la mejora a través del cultivo de capacidades que surgen cuando la participación es entendida como libre ejercicio de la voluntad. Por ello, el ocio se aleja de la neutralidad en el sentido de que la persona nunca es la misma tras ella al aceptar libremente un encuentro, muchas veces, un reto que propicia su transformación, en términos de avance y crecimiento personal y social. Este potencial transformador del ocio es uno de los principales argumentos para la defensa del ocio como factor de desarrollo humano (Csikszentmihalyi, 2000; Massimini y Delle Fave, 2000).

La vertiente social del ocio es uno de sus componentes más valorados y anhelados por la ciudadanía. Lejos de ser un aspecto más o menos esencial dependiendo de la edad, la capacidad del ocio para la construcción y fortalecimiento de mundos sociales (Cuenca Amigo, Monteagudo y Bayón, 2013) que surgen o se mantienen gracias al ocio es un anhelo compartido por todos los seres humanos. El ocio, en sus múltiples expresiones, es fuente de beneficios sociales diversos

que van desde el fortalecimiento del tejido comunitario mediante el incremento de los flujos asociativos o la apertura de nuevos canales de participación hasta la gestación de grupos de pertenencia (Driver y Bruns, 1999). En el marco de la familia, el ocio despliega todo su potencial en este sentido y se revela como fuente indiscutible de cohesión social, sentimientos de pertenencia y promotor de identidades colectivas.

A pesar de cierta pérdida de protagonismo en los quehaceres tradicionalmente asociados a la educación familiar la familia continúa siendo actualmente una pieza clave. Su influjo continúa resultando decisivo en relación con el ocio, desde el cultivo de intereses y preferencias hasta la transmisión de valores asociados a las prácticas realizadas. Para Valdemoros, Ponce de León y Sanz (2011), la familia es una pieza clave entre los agentes educativos implicados en las experiencias de ocio de niños, adolescentes y jóvenes, dada su influencia en la motivación hacia el ocio. Igualmente, hacen énfasis en el rol de la familia como agente cardinal en los procesos de transmisión de valores sociales, dirigidos a optimizar la sociabilidad y la convivencia de las y los adolescentes.

Existen abundantes estudios que avalan la relación entre el buen funcionamiento de la familia y el ocio familiar (Agate, Zabriskie, Agate y Poff, 2009; Poff, Zabriskie y Townsed, 2010; Buswell, Zabriskie, Lundberg y Hawkins, 2012), entendiéndose por dicho funcionamiento, un correcto equilibrio entre los sentimientos de cohesión familiar y la capacidad de las familias para ser flexible, ajustándose a los cambios y retos que procedan tanto de la estructura familiar como del entorno (Olson, 2000). Estos dos elementos, cohesión y adaptabilidad, junto con la comunicación son las tres dimensiones que contemplan la mayoría de los modelos teóricos de familia para valorar el funcionamiento familiar. Se entiende por cohesión el sentimiento de cercanía emocional con otra persona (Olson y DeFrain, 1997); mientras que adaptabilidad es la capacidad de las familias para cambiar sus estructuras de poder, desempeño de roles y reglas que guían su relación (Olson y DeFrain, 1997); finalmente, la comunicación familiar es la dimensión facilitadora que favorece el buen funcionamiento de las otras dos dimensiones. Todas ellas son características que definen un funcionamiento familiar saludable (Olson y DeFrain, 1997). Dichos estudios sugieren que cuanto mayor sea la implicación familiar en ocio, mejor es el funcionamiento de la unidad familiar. Y esta afirmación se mantiene al margen de variaciones en la edad, género, raza, tipos o tamaño de familia e incluso en diferentes contextos geográficos (Freeman y Zabriskie, 2003; Christenson, Zabriskie, Eggett y Freeman, 2006; Hornberger, Zabriskie y Freeman, 2010). En definitiva, la implicación en ocio familiar es el principal predictor de un buen funcionamiento familiar.

En una línea similar, estudios recientes (Agate et al., 2009; Poff et al., 2010; Buswell et al., 2012) confirman la existencia de una relación positiva entre la satisfacción con el ocio familiar y el funcionamiento saludable de la familia. Se trata de resultados importantes que demuestran que el funcionamiento familiar saludable no depende exclusivamente de la cantidad de tiempo que los progenitores dediquen al ocio sino

también de la calidad, sentido, significado y valor que los miembros de la familia atribuyan a las experiencias vividas en este marco.

Décadas de estudio permiten afirmar que el ocio familiar constituye una pieza clave de la vida en familia y que así es percibido por la mayoría de los progenitores. Shaw y Dawson (2001) demostraron que padres y madres utilizan intencionadamente el ocio como estrategia para mejorar las relaciones familiares, fortalecer el sentimiento de familia, cohesión, etc. Se trata de un “ocio propositivo” (Shaw y Dawson, 2001; Agate et al., 2009) en la medida en que su valor reside en los beneficios o retornos que puede proporcionar al ámbito de la familia. Sin embargo, el reconocimiento del valor que el ocio posee un valor final, cuyo reconocimiento supondría un gran avance pues implicaría admitir que, además de los beneficios instrumentales que pueden buscarse de forma explícita a través del ocio, éste constituye en sí mismo un valor que lo convierte en una de las principales formas de acceso al bienestar, felicidad y desarrollo personal y/o social (Monteagudo, 2008, 2015). En este sentido, los progenitores constituyen en el marco de la familia auténticos referentes para un ocio de direccionalidad positiva y transmisión de valores, profundamente adheridos al ocio cuando este resulta valioso para la persona y la sociedad.

EL FENÓMENO DE LAS CAJAS DE COMPENSACIÓN FAMILIAR (CCF): EL CASO DE COMFAMILIAR (NEIVA, COLOMBIA)

Las CCF son corporaciones de derecho privado, con patrimonio propio y sin fines de lucro. Estas entidades han tenido un sostenido desarrollo y crecimiento en las últimas cuatro décadas en Latinoamérica y en países como Chile y Colombia.

El objetivo de las CCF originalmente era la administración de las prestaciones de seguridad social las cuales tendían al desarrollo y bienestar del trabajador y su familia. Hoy en día, las Cajas de Compensación entregan una gran gama de beneficios en materia de seguridad social a sus afiliados, además de los objetivos básicos antes mencionados. Las nuevas áreas en que han incursionado las Cajas de Compensación son: vivienda, salud, capacitación, recreación, desarrollo personal, perfeccionamiento.

En el departamento del Huila, Comfamiliar es la única CCF. Nació en abril de 1966, según lo referenciado en el documento *Direccionamiento Estratégico Servicios Misionales y Negocios (Comfamiliar Huila, 2010)*, cuando un grupo de empresarios decidió fundar la Caja de Compensación Familiar del Huila y Caquetá, constituida como corporación autónoma sin ánimo de lucro, vigilada por la superintendencia de subsidio familiar, con personería jurídica y con funciones de recaudo de aportes parafiscales en los departamentos mencionados, prestando los servicios de salud y farmacia.

La empresa se ha establecido en la ciudad de Neiva y funciona a nivel departamental en diferentes agencias ubicadas en los municipios de Garzón, Pitalito y La Plata. Su estructura orgánica está conformada por varios procesos o dependencias que se encargan de coordinar y poner en práctica las políticas que la fundamentan; adicionalmente se diseñan estrategias de desarrollo y producción.

Con el fin de conocer el alcance de este tipo de entidades, se presenta a continuación el conjunto de bienes y servicios que oferta Comfamiliar en la ciudad de Neiva, para luego centrarnos específicamente en el ámbito del ocio. Estos son los servicios de Comfamiliar:

- a. Mercadeo de bienes: Hipermercado y droguerías.
- b. Mercadeo de servicios: la caja cuenta con sitios que le proporcionan a los afiliados comodidad, tranquilidad, recreación y un sano esparcimiento en lugares como: El Centro Recreacional el Juncal, Centro turístico las Termas, la Sede Social y Deportiva Los Cábmulos y el Club Comfamiliar Los Lagos.
- c. Crédito: a través de un sistema de crédito se busca facilitar el acceso, a los afiliados, de elementos y productos que son requeridos para mejorar su nivel de vida; en especial se otorgan créditos en salud, turismo, computadores, gafas, bonos, vivienda, educación y electrodomésticos.
- d. Educación: en educación se han diseñado programas especiales que brindan capacitación en diferentes áreas de la educación formal y no formal, se otorgan becas y paquetes escolares, adicionalmente existe un servicio de biblioteca virtual con la cual se busca proporcionar los servicios de Internet.
- e. Salud: la Caja ofrece a sus afiliados servicios en consulta externa, urgencias, odontología, higiene oral, laboratorio clínico, consulta médica especializada y pediatría; además realiza consultas especiales en nutrición, optometría y psicología, entre otras.
- f. Subsidio: se cuenta con un sistema de subsidio en dinero que es pagado a los hijos e hijas naturales, legítimos, adoptivos e hijastras, a los hermanos huérfanos de padre que tengan discapacidad física y, además, se otorgan subsidios extraordinarios por muerte y auxilio funerario.

MÉTODO

PARTICIPANTES

El estudio se nutre de dos muestras. La primera está conformada por un total de 364 familias, afiliadas a Comfamiliar y pertenecientes a alguna de las tres categorías en las que Comfamiliar organiza a sus trabajadores y trabajadoras, en función de la retribución económica recibida. Conforme a las políticas de las Cajas de Compensación en Colombia y a efectos de esta investigación, se entiende por familia el grupo conformado por la persona trabajadora afiliada y sus beneficiarios o beneficiarias, que pueden ser: a) hijas/os legítimos, no naturales, adoptivos e hijastros/as; b) hermanas/os huérfanas/os de padre; padre/madre del trabajador/a.

La tabla 1 ofrece los baremos empleados para dicha clasificación, utilizada en el diseño muestral.

Tabla 1. Categorías, según salario.

Categoría	Salario mínimo mensual legal vigente (smmlv)
A	Hasta 2 smmlv
B	Entre 2 y 4 smmlv
C	Más de 4 smmlv

Tabla 2. Muestra de familias afiliadas.

Fuentes Familias afiliadas	Población	Muestra			
		Cantidad	Porcentaje	Error Perceptible	Confiabilidad
Categoría A	40.374	247	67,9%	0,05	95%
Categoría B	11.643	78	21,4%	0,05	95%
Categoría C	5.909	39	10,7%	0,05	95%
Total	57.926	364	100%	0,05	95%

La selección de la muestra de familias se realizó por muestreo probabilístico simple por conglomerados, asumiendo un error de 0,05 y un nivel de confiabilidad del 95%. A continuación, se ofrece una breve descripción de la muestra de familias y sus integrantes, atendiendo al estado civil, edad, ocupación y nivel formativo.

En cuanto al estado civil, más de la mitad de las personas encuestadas (55,2%) no está casada, sí lo está un 44,8%. En promedio hay, aproximadamente, dos per-

sonas casadas por familia. El 71,2% afirma que no vive en unión libre y solo hay una o dos personas viudas o divorciadas en cada familia.

Tabla 3. Estado civil del núcleo familiar.

Estado civil	Nº de integrantes por familia					
	No aplica	1	2	3	4	5
Solteros	9,1%	32,1%	38,5%	15,4%	4,7%	0,3%
Casados	55,2%	5,5%	37,1%	1,4%	0,5%	0,3%
Unión libre	71,2%	6,3%	21,7%	0,8%		
Divorciados	92,0%	7,7%	0,3%			
Viudos	94,5%	5,5%				

Se confirma que hay entre 1 y 3 personas por familia, todas las edades y con una leve tendencia a edades entre 29 y 45 años. En general, la composición familiar es, por tanto, de personas con edades inferiores a 45 años e integradas por 3 o menos personas.

Tabla 4. Composición familiar por grupos de edad.

Años	Nº de integrantes por familia					
	No Aplica	1	2	3	4	5
Menor de 13 años	45,1%	36,0%	14,8%	4,1%		
Entre 14 y 17 años	73,9%	21,4%	4,4%	0,3%		
Entre 18 y 28 años	51,4%	34,1%	11,8%	2,7%		
Entre 29 y 45 años	40,4%	29,4%	29,9%	0,3%		
Entre 45 y 65 años	62,6%	23,1%	13,5%	0,5%	0,3%	
Más de 65 años	89,6%	9,1%	1,4%			

Según los datos de ocupación, se confirma que hay una o dos personas empleadas por familia (88,7%); solamente el 25% son trabajadores independientes, entre uno y dos realizan trabajos de manera independiente por familia. El 31,5% de los integrantes se dedica a oficios del hogar, lo que en promedio corresponde a una persona dedicada a estos menesteres por familia; aproximadamente el 70%

de los integrantes por familia son estudiantes, presentándose entre uno y cinco integrantes por familia. Finalmente, un bajo porcentaje, el 6,3%, son pensionados; esto nos lleva a deducir que las familias están integradas por personas jóvenes.

Tabla 5. Ocupación de la familia.

Ocupación	Nº de integrantes por familia					
	No aplica	1	2	3	4	5
Empleado/a	6,9%	58,8%	29,9%	3,8%	0,3%	0,3%
Trabajador/a independiente	74,5%	22,8%	2,2%	0,5%		
Dedicación hogar	68,4%	26,6%	4,9%			
Estudiante	29,7%	29,9%	30,8%	8,0%	1,4%	0,3%
Pensionado/a	93,7%	5,8%	0,5%			

La mayoría de los integrantes de las familias presentan un nivel de Educación Primaria (50,8%), Secundaria (55,5%) y Profesional (58,8%). Respecto a Técnicos (29,9%) y Tecnólogos (23,9%), es bajo el nivel alcanzado, al igual que Postgrado (14,8%).

Tabla 6. Nivel de educación de la familia.

Nivel de educación	Nº integrantes por familia					
	No aplica	1	2	3	4	5
Primaria	49,2%	35,4%	13,5%	1,6%	0,3%	
Secundaria	44,5%	33,0%	15,1%	6,6%	0,5%	0,3%
Técnico	70,1%	24,7%	4,9%	0,3%		
Tecnólogo	76,1%	20,3%	3,3%	0,3%		
Profesional	41,2%	41,8%	15,1%	0,8%	0,8%	0,3%
Postgrado	85,2%	10,2%	3,3%	1,1%		0,2%
Ninguno	85,4%	11,0%	1,9%	1,4%	0,3%	

En resumen, la familia típica afiliada a Comfamiliar en Neiva está conformada por dos personas casadas o en unión libre y dos o tres personas solteras. Las edades de los integrantes están por debajo de los 45 años. Las ocupaciones más frecuentes son: empleado/a, hogar y estudiante. El nivel de educación va desde primaria hasta profesional.

La segunda muestra está conformada por nueve personas, profesionales de Comfamiliar (directivos y administrativos) seleccionados para las entrevistas en profundidad por tener, en el caso de los 5 directivos (4 hombres y 1 mujer) con un mínimo de diez años de vinculación a la CCF y, en el caso de los 4 administrativos de los centros recreativos (3 hombres y 1 mujer) con una experiencia mínima de dos años en el cargo.

INSTRUMENTOS

GRUPOS DE DISCUSIÓN

Dado que la encuesta administrada a una de las personas de la familia, en representación de toda la unidad familiar, constituyó la principal herramienta de recogida de información, se optó por celebrar, antes de la administración de la encuesta, 3 grupos de discusión con el fin de recabar las percepciones y opiniones de todos los miembros de la familia. En cada uno de estos grupos participaron 17 familias (conformadas, en la mayoría de los casos, por madre, padre e hijos/as; algunas otras, solo por padre, o madre e hijos/as) y se recogió información sobre los siguientes temas y/o conceptos:

- a) tiempo libre y ocio,
- b) importancia del ocio en la integración familiar,
- c) expectativas de ocio de las familias beneficiarias respecto a la oferta de ocio de Comfamiliar.

Estos grupos resultaron fundamentales para enfocar correctamente el contenido de la encuesta.

CUESTIONARIO

Una vez realizados los grupos de discusión con las familias, se reconsideraron los contenidos incluidos en el cuestionario, atendiendo a los temas que durante los talleres habían emergido como relevantes y se elaboró la versión definitiva. En dicho cuestionario se consideraron los siguientes aspectos:

- a) concepción de ocio, actividades de ocio y valores que las familias más resaltan de estas actividades,
- b) participación e interés de las familias afiliadas en la oferta de ocio de Comfamiliar y su percepción sobre las estrategias empresariales encaminadas a crear conciencia sobre el uso adecuado del tiempo libre,
- c) forma de entender el ocio por parte del colectivo de directivos y administrativos de Comfamiliar,
- d) política de ocio de Comfamiliar y estrategias orientadas a crear conciencia sobre el uso adecuado del tiempo libre.

El cuestionario se administró a un total de 364 personas, todas ellas vinculadas laboralmente a Comfamiliar. Estas personas respondieron el cuestionario en calidad de representantes de sus unidades familiares.

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Mediante esta técnica se pretendió conocer la mirada de la empresa sobre el ocio. La entrevista se centró fundamentalmente en tres aspectos: la concepción de ocio de los directivos, políticas de ocio en Comfamiliar, estrategias de Comfamiliar encaminadas a crear conciencia en los afiliados sobre el uso adecuado del tiempo libre.

PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

La recogida de datos tuvo lugar entre los meses del año. Varios investigadores, vinculados a este proyecto, se encargaron de la realización de los grupos de discusión y la administración de la encuesta. Las entrevistas con los profesionales de Comfamiliar fueron realizadas por el investigador principal del estudio. La participación de las personas integrantes de las dos muestras fue voluntaria y anónima, con la consiguiente autorización, tras ser convenientemente informados de los objetivos del estudio y su papel en el mismo. Los datos han sido tratados estadísticamente mediante el software informático SPSS 22.0.

RESULTADOS

EL OCIO DE LAS FAMILIAS DE COMFAMILIAR

En este apartado se presentan algunos de los principales resultados obtenidos tras la aplicación de las técnicas cualitativas y cuantitativas consideradas a las dos muestras implicadas: familias y personal trabajador vinculado a Comfamiliar. En primer lugar y en relación con las familias, se presentan los datos asociados a la percepción de ocio de las familias afiliadas a Comfamiliar; en segundo lugar, se analiza la importancia que le atribuyen, se describen sus repertorios de ocio en general, los beneficios que perciben y su participación en la oferta de ocio de la CCF.

a) Percepción de ocio de las familias de Comfamiliar

En este apartado se reconstruye la percepción de ocio por parte de las familias de Comfamiliar amparados en los hallazgos que emergieron en los grupos de discusión. Se abordaron tres cuestiones, esenciales a la hora de elaborar la encuesta: la falta de afinidad y penetración social del concepto ocio, a favor del término tiempo libre; la importancia del ocio familiar como transmisor de valores, y la escasa participación de las familias afiliadas a Comfamiliar en las propuestas de ocio que esta entidad les ofrece. Dichos aspectos se amplían a continuación en los resultados presentados por uno de los talleres mencionados:

En relación con el tiempo libre y ocio, se confirma la poca relación existente con el concepto ocio; lo contrario, sucede con el concepto de tiempo libre, el cual entienden con mayor propiedad. Los progenitores asocian el tiempo libre con el momento de descanso de la jornada laboral; momento reservado, sobre todo, para pasar en familia. En cuanto a los hijos e hijas, al igual que sus progenitores, indican que el ocio se experimenta en el tiempo libre, tras la jornada escolar y se materializa en el juego con sus amistades para divertirse mediante actividades lúdicas de su preferencia. aun cuando las expectativas de ocio de los hijos no incluyan a sus padres, sus actividades lúdicas se dan en la jurisdicción familiar o bajo su tutela: la casa, el barrio, parques públicos, centros comerciales o recreacionales a los que acuden en familia, etc.

Respecto a la importancia del ocio para la integración familiar, hay consenso en torno a la idea de que el respeto es el valor más recurrente en el ocio familiar. En su opinión, las actividades de ocio consolidan la integración, la participación y organización familiar, porque se comparte un espacio común que difícilmente es proporcionado por las actividades rutinarias de cada actor familiar. Sin embargo, algunos progenitores manifestaron que ciertas actividades de ocio predilectas por sus hijos/as, les aíslan, en ocasiones, del resto de la familia porque les suponen mucho tiempo y, aunque estén en un mismo espacio como es el hogar, no

permiten una integración ni encuentro familiar. Tales actividades se refieren a ocio digital, los videojuegos en computador o las redes sociales como Facebook, entre otras.

Finalmente, los grupos de discusión profundizan en las expectativas de ocio de las familias, respecto a la oferta de ocio de Comfamiliar. Se advierte por primera vez que la frecuencia de participación de las familias en la oferta de ocio de Comfamiliar no es muy elevada; sin embargo, cuando esta tiene lugar, se hace en familia. Sus expectativas giran en torno a la disponibilidad de espacios de ocio que permitan congregarse a toda la familia y la incorporación de la innovación como característica de la oferta de ocio de la CCF, que, en ocasiones, parece haberse perdido.

b) Importancia, beneficios percibidos y repertorios de ocio de las familias afiliadas a Comfamiliar

La encuesta aborda, en este orden, las siguientes cuestiones: a) concepto, importancia y beneficios del ocio para las familias de Comfamiliar b) el repertorio de actividades de ocio de las familias de Comfamiliar c) nivel de participación en las actividades de Comfamiliar. Dicha caracterización del ocio de las familias afiliadas a Comfamiliar Huila, ocio que hacen al margen de Comfamiliar, se aborda a partir de las premisas a y b; respecto a su participación en la oferta de ocio que les ofrece la empresa, se aborda en la c.

Debido a las limitaciones de espacio, se presenta a continuación los resultados más relevantes en relación a la importancia que las familias otorgan al ocio, sus repertorios de ocio en general, no únicamente sus actividades de ocio vinculadas a Comfamiliar y, finalmente, las actividades que practican dentro de la oferta de ocio de la CCF.

IMPORTANCIA Y BENEFICIOS DEL OCIO PARA LAS FAMILIAS DE COMFAMILIAR

El 48,4% de las familias afirma que el ocio es muy importante y el 39% lo considera bastante importante. Un bajo porcentaje, 12,6%, considera el ocio como nada o poco importante. Datos muy significativos, que confirman que el ocio es un elemento importante en los estilos de vida de estas familias.

Tabla 7. Importancia del ocio para las familias.

Importancia del ocio	Frecuencia	Porcentaje
Nada importante	20	5,5%
Poco importante	26	7,1%
Bastante importante	142	39,0%
Muy importante	176	48,4%
Total	364	100%

Las familias destacan como principales beneficios del ocio que practican la posibilidad que les brinda de compartir en familia y la mejora de su calidad de vida que esto supone.

Tabla 8. Aspectos benéficos que aporta el ocio a la familia.

Beneficios percibidos	Frecuencia	Porcentaje
Descanso	35	9,6%
Compartir	158	43,4%
Distracción	14	3,8%
Relajación	16	4,4%
Experiencias nuevas	31	8,5%
Mejorar calidad de vida	110	30,2%
Total	364	100%

REPERTORIOS DE OCIO DE LAS FAMILIAS DE COMFAMILIAR

Respecto a las actividades de ocio preferidas para desarrollar en familia, el 50% considera que compartir en familia, un 12,9% se decanta por disfrutar de los servicios de Comfamiliar; un 8,2% ver televisión; el 6,3% visitar ciudades, museos y lugares históricos, mientras que el 5,8% asiste al cine (Tabla 9).

Tabla 9. Actividades de ocio preferidas para desarrollar en familia durante el tiempo libre.

Actividades de ocio preferidas	Frecuencia	Porcentaje
Hacer deporte	12	3,3%
Ver televisión	30	8,2%
Ir al cine	21	5,8%
Leer cuentos u otras lecturas	3	0,8%
Visitar ciudades, museos y lugares históricos	23	6,3%
Compartir en familia	182	50,0%
Jugar con video-juegos/maquinas	1	0,3%
Hacer excursiones a la naturaleza	12	3,3%
Salir o estar con otras Familias amigas	17	4,7%
Ir a una iglesia	10	2,7%
Hacer manualidades/trabajos artísticos	4	1,1%
Acudir a espectáculos folclóricos/teatrales	2	0,5%
Disfrutar de los servicios de Comfamiliar	47	12,9%
Total	364	100%

En cuanto a los valores que las familias perciben en el ocio, los principales son la alegría, el respeto y la satisfacción en el compartimiento del tiempo libre en familia. Merece la pena resaltar que, por categoría de las familias afiliadas a Comfamiliar, lno se observan diferencias significativas en relación con este aspecto en ninguna de las tres categorías de familias.

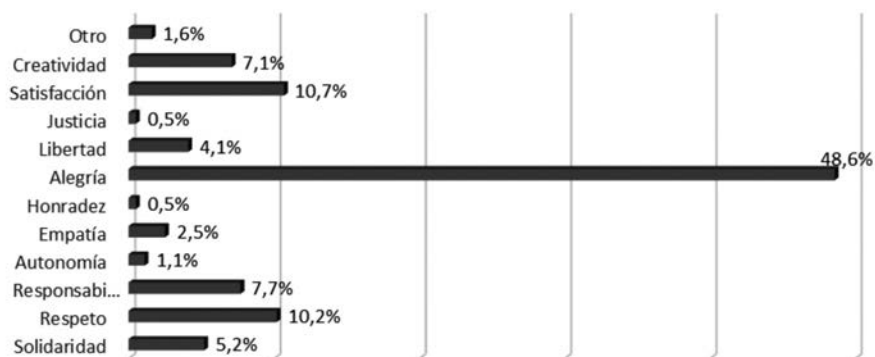


Figura 1. Valor mayoritario que se desarrolla en las actividades de ocio.

Al preguntarles si las actividades de ocio ayudan a unir a la familia, la mayoría, el 76,6%, afirma que siempre ayudan, y el 19,25%, indica que muchas veces ayudan a esta unión familiar; solamente el 4,1% plantea que algunas veces.

Tabla 10. ¿Ayudan las actividades de ocio a unir a la familia?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	279	76,6%
Muchas veces	70	19,25%
Algunas veces	15	4,1%
Total	364	100%

PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA OFERTA DE OCIO DE COMFAMILIAR

Aproximadamente la mitad de las familias de Comfamiliar encuestadas (48,4%) participa en el Festival del Bambuco, una de las actividades culturales ofertadas por la CCF. Hay que resaltar que el Festival del Bambuco es una celebración folclórica que se realiza en todo el departamento del Huila tan solo una vez al año. Sólo un 10,7% participa en las noches de tertulia. Merece la pena subrayar que el 37,1% dice no participar en las actividades culturales que ofrece Comfamiliar.

Tabla 11. Actividades culturales que ofrece Comfamiliar, que aprovecha la familia con mayor frecuencia para satisfacer la necesidad del ocio.

Actividades culturales	Frecuencia	Porcentaje
Noche de tertulia	39	10,7%
Jueves culturales (Lanzamientos de libros, exhibición de pinturas, poesía, conciertos)	14	3,8%
Festival del bambuco	176	48,4%
Ninguna	135	37,1%
Total	364	100%

Analizando la participación de las familias afiliadas a Comfamiliar, atendiendo a las dimensiones del ocio, se constata que las actividades con mayor preferencia son las que pertenecen a las dimensiones lúdica¹ (67,6%) y cultural (62,9%), casi con la misma relevancia; les siguen en importancia las actividades asociadas a las dimensiones ecológica (46,4%) y deportiva (40,7%). Las actividades que parecen acoger menos adeptos entre las familias afiliadas son las actividades correspondientes a la dimensión artística (19,5%).

Tabla 12. Actividades preferidas de la oferta de Comfamiliar, por dimensiones.

Dimensión	Sí	Porcentaje	No	Porcentaje	Total
Deportiva	148	40,6%	216	59,34%	364
Lúdica	246	67,6%	118	32,42%	364
Artística	71	19,5%	293	80,49%	364
Ecológica	169	46,4%	195	53,57%	364
Cultural	229	62,9%	135	37,09%	364

Respecto a la existencia de una política de ocio en la Caja de Compensación Familiar del Huila, el 73,1% de las familias afirma que desconoce su existencia, en contraste con el 26,9% que sí la conoce.

Tabla 13. ¿Conoce la existencia de una política de ocio en Comfamiliar Huila?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Sí	98	27%
No	266	73%
Total	364	100%

1. Actividades vinculadas a la dimensión deportiva: escuelas deportivas, campeonatos inter gremiales, aeróbicos, spinning, acua/aeróbicos, pilates, pesas olimpiadas inter empresariales, fitness empresarial, maratón de aeróbicos; a la dimensión lúdica: Día del trabajo, festival de cometas, feria del pueblo, vacaciones recreativas, ciclopaseos; dimensión artística: festival de porras, talleres de pinturas; talleres de danza, teatro, guitarra, canto; y origami; dimensión ecológica: Caminatas ecológicas, campamentos, paseos a fuentes hídricas; dimensión cultural: Noche de tertulia, jueves culturales: lanzamiento de libros, exhibición de pinturas, poesía, conciertos, festival del bambuco.

EL OCIO DESDE LA PERSPECTIVA DE DIRECTIVOS Y ADMINISTRATIVOS DE COMFAMILIAR

Las preguntas de las entrevistas dirigidas a las y los profesionales de Comfamiliar se centraron en estos aspectos: concepción de ocio, políticas de ocio y estrategias empresariales encaminadas a crear conciencia entre las y los afiliados sobre el uso adecuado del tiempo libre.

En opinión de directivos y administrativos, el ocio es importante para las familias porque les permite salirse de la rutina de actividades que desarrolla en su vida diaria. De igual forma, señalan como beneficios del ocio, el esparcimiento, la diversión y la disposición de pasatiempos sanos en lugares adecuados para ello, la unión familiar, relajación y entretenimiento. No obstante, para este colectivo, el ocio no es una palabra común. Se maneja más y mejor el concepto de tiempo libre, entendiendo como los programas recreativos y educativos dentro del horario donde el trabajador no labora o donde sus beneficiarios no estudian, a discreción de la Caja. Los directivos señalan que para las familias las actividades deportivas son las más relevantes.

Para los administradores y directivos, la familia es también el eje articulador de sus reflexiones sobre el ocio. La oferta de ocio de Comfamiliar consolida la organización, la participación y la unión familiar porque dichas actividades tienen como eje central el gozo del tiempo libre en familia y esto genera, de forma directa e indirecta, lazos cooperativos atravesados por el componente lúdico. Así pues, aseguran, estas actividades permiten que la Caja sea reconocida como una empresa que lidera programas de impacto social.

El personal administrativo no tiene claro que exista una política de ocio en Comfamiliar. Cada quién conoce o resalta un aspecto diferente, como por ejemplo las actividades que desarrollan. Sin embargo, la política de ocio aparece de forma implícita en el objetivo corporativo de Comfamiliar: liderar programas de intervención social que generen inclusión y bienestar en afiliados y en la comunidad en general. Según personal administrativo, las estrategias de la empresa en pro del bienestar de sus afiliados se materializan en el ofrecimiento de programas que incluyen actividades deportivas, lúdicas, culturales, ambientales-ecológicas y artísticas que constituyen la oferta de ocio de Comfamiliar. Aseguran que, en los últimos años, dichas actividades se han podido diversificar, gracias a la construcción de nuevos espacios vinculados a la CCF. De esta manera, dicha oferta, aseguran, ha contribuido a que las familias afiliadas a la CCF sean privilegiadas con el acceso a esta oferta y a estos espacios, con unos costos muy bajos, en una ciudad donde la oferta cultural es muy pobre.

DIAGNÓSTICO

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en relación con las cuestiones presentadas en este trabajo, se lleva a cabo un diagnóstico de la situación del ocio para las familias de Comfamiliar, orientado a la elaboración de una propuesta de ocio capaz de mejorar las políticas de ocio de la CCF de la ciudad de Neiva. Es importante tener en cuenta que este diagnóstico presenta únicamente una versión breve de la matriz DAFO original, con las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades asociadas únicamente a los temas considerados en este trabajo. Esta matriz permitirá visualizar estrategias puntuales para alimentar la propuesta de ocio.

Tabla 14. Matriz DAFO de Comfamiliar como forjadora de espacios de ocio. Factores internos a considerar para la propuesta de ocio.

MATRIZ DAFO	Caja de Compensación Familiar, «Comfamiliar»	Debilidades	Fortalezas
		1. La CCF carece de una política de ocio consensuada o explícita. Así lo advierten los usuarios y así lo evidencian directivos y administrativos.	1. La CCF está convencida de la importancia del ocio para su buen funcionamiento y para el desarrollo de valores.
		2. La CCF carece de conocimiento sobre concepto de ocio y posibilidades para desarrollo humano desde un enfoque humanista..	2. La CCF tiene una buena disposición para introducir cambios a favor de un ocio orientado al desarrollo personal y social de sus afiliados.
		3. La CCF muestra actitud poco crítica sobre su oferta de ocio. Se halla en un cierto estado de confort, debido a que tiene garantizados a sus afiliados por Ley y goza de centros de entretenimiento reconocidos en Neiva desde décadas.	3. Comfamiliar cuenta con una notable infraestructura, servicios y espacios de ocio para dar respuesta a las expectativas de ocio de las familias afiliadas.

Tabla 15. Matriz DAFO de Comfamiliar como forjadora de espacios de ocio. Factores externos a considerar para la propuesta de ocio.

MATRIZ DAFO		Amenazas	Oportunidades
		Caja de compensación familiar, «Comfamiliar»	

UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL OCIO

El objetivo de esta propuesta es diseñar un proceso formativo dirigido a los directivos, administrativos y funcionarios de Comfamiliar, orientado a proporcionarles los conocimientos y recursos necesarios para mejorar la política de ocio de la empresa, desde la perspectiva del ocio humanista. Para ello, se pretende crear y formar, dentro de la estructura de Comfamiliar y con carácter permanente, un grupo interdisciplinario que, por su conocimiento sobre el fenómeno del ocio y la educación del ocio, pueda asesorar al Consejo directivo y administrativo de la empresa en el proceso de mejora de su política de ocio.

En definitiva, la presente propuesta involucra y está dirigida a dos tipos de actores: el primer grupo, congrega a profesionales en activo, que actualmente trabajan en alguna de las diferentes áreas o departamentos de Comfamiliar y que desempeñan como tales, funciones asociadas a la gestión del ocio en la Caja de Compensación (Equipo Interdisciplinario). Este grupo está llamado a convertirse en el equipo interdisciplinario de formadores; el segundo grupo, está formado por el personal administrativo y directivo de Comfamiliar, destinatarios finales de esta propuesta formativa, entendida como marco facilitador para hacer realidad la mejora de la política de ocio de Comfamiliar. Para el presente trabajo, se presenta una versión resumida de la propuesta y estrategias para el caso del equipo interdisciplinario.

CONTENIDO TEMÁTICO DE LA PROPUESTA

Los contenidos abordados en la propuesta formativa para el grupo interdisciplinario se sustentan en las teorías y conceptos sobre el fenómeno del ocio, así como en los resultados obtenidos en esta investigación sobre la situación del ocio en Comfamiliar. La siguiente tabla muestra los contenidos, metodología, tiempo y lugar para la propuesta.

Tabla 16. Propuesta Educativa Grupo Interdisciplinario. Contenidos, metodología, tiempo y lugar.

Contenidos		Metodología	Tiempo	Lugar
Bloque I	<ul style="list-style-type: none"> - Bases Conceptuales para el ocio - Educación del ocio - Ocio Autotélico - El ocio en clave de Consumo 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecturas previas - Exposición de Contenidos (Presencial y virtual) - Talleres - Actividades Prácticas - Seminarios - Consulta Bibliográfica	7 semanas	Auditorio sede Principal Sede recreativa
Bloque II	<ul style="list-style-type: none"> - El ocio y su relación con los valores - Dimensiones del ocio 		7 semanas	
Bloque III	<ul style="list-style-type: none"> - Por qué el ocio puede y debe ser humanista - El rol de la familia en el Ocio Familiar 		4 semanas	
Bloque IV	Análisis y diagnóstico de la situación del ocio en Confamiliar, a partir de los de los resultados obtenidos en el estudio empírico de esta tesis		4 semanas	
Bloque V	Análisis y planteamiento de posibles estrategias, a partir de los resultados expuestos en la matriz Dafo, para la mejora de la política de ocio en Comfamiliar		2 semanas	

METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Para elegir al grupo interdisciplinario se convocará a representantes de cada uno de los departamentos de la empresa: Relaciones Corporativas, Mercadeo Corporativo, Coordinación de Relaciones Comercial, Coordinación de Desarrollo Institucional, Coordinación de servicios Educativos, Coordinación de Servicios Recreativos y Servicio al Cliente. Con ellos se realizarán sesiones de trabajo semanales durante un semestre.

Será un proceso continuo e incluirá un sistema complejo de evaluación acerca del proceso de aprendizaje, progreso y resultados de aprendizaje. La evaluación del proceso y de los resultados de aprendizaje girará en torno a las siguientes premisas:

- Un trabajo teórico y práctico por cada bloque de contenidos. Estos trabajos pueden ser individuales o en grupo, en el caso de que algún departamento tenga más de un representante por motivo de su tamaño y complejidad en sus funciones.
- Asistencia y participación activa (en las sesiones).
- Otros entregables y productos (escritos, presentaciones, actividades que surjan en las sesiones) elaborados por el profesional.
- Es requisito imprescindible la asistencia presencial como mínimo al 80% de los talleres.
- Evaluación a los tutores de cada sesión de formación, por parte de los profesionales asistentes.
- Socialización y evaluación colectiva de las conclusiones presentadas por escrito, por parte de cada profesional representante de su departamento administrativo, sobre los contenidos abordados en cada sesión.
- Socialización y evaluación colectiva de las conclusiones presentadas por escrito, sobre las posibles estrategias propuestas para dar solución a los objetivos identificados para cada departamento administrativo de la Caja, de cara a la construcción de una nueva política de ocio.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación ha puesto de relieve que el ocio constituye un aspecto importante de la vida de las familias afiliadas a Comfamiliar. Conviene no olvidar, sin embargo, que el término ocio resulta escasamente familiar, siendo el concepto de tiempo libre más habitual para referirse a momentos de descanso de la actividad laboral o a actividades que les gusta practicar en su tiempo libre. Se constata así, que la comprensión del ocio por parte de las familias estudiadas no es sensible

a la consideración del ocio como factor de desarrollo humano ni al potencial del ocio para la mejora personal y social. Un dato que subraya la brecha existe en Colombia entre la manera de entender el ocio desde la teoría (Cuenca, 2000, 2014) y la realidad. Una brecha que evidencia la necesidad de acometer, desde la educación del ocio, acciones formativas dirigidas a las familias y orientadas a la toma de conciencia sobre las posibilidades que el ocio entraña más allá del entretenimiento y la diversión. Al margen de la nomenclatura empleada, las familias se muestran, sin embargo, sensible al papel que el ocio puede desempeñar para el fomento de la cohesión familiar y la transmisión de valores. Un reconocimiento que se mantiene, como se ha podido comprobar en el marco teórico, en las familias, al margen de sus circunstancias, contextos geográficos, etc. (Hornberger et al., 2010; Buswell et al., 2012). Por ello, no sorprende que como principal actividad de ocio destaquen «compartir en familia». La elección de esta opción entre una lista de actividades de ocio específicas sugiere que, para la mayoría de las familias, ninguna actividad de ocio se configura como único elemento articulador de la familia y, a su vez, cualquiera de ellas puede llegar a serlo. Así pues, lo que se destaca no es una actividad específica sino, un valor: el propio hecho de compartir en familia (Valdemoros et al., 2011).

Aun cuando la familia colombiana ha sufrido profundos cambios durante las últimas décadas, se advierte un consenso acerca de su centralidad que se refleja claramente en sus preferencias de ocio. La CCF del Huila también apuesta por la familia como eje vertebrador de su oferta de ocio. Los resultados revelan que Comfamiliar juega un papel determinante en los usos de tiempo libre de las familias de Neiva. Es la única CCF en el contexto del Huila y dispone de una amplia oferta de ocio, con numerosos espacios e infraestructuras, a disposición de las familias afiliadas. Este despliegue contrasta, en buena medida, con el escaso aprovechamiento que las familias hacen de las actividades de ocio programadas por la CCF. La excepción de las actividades de carácter folclórico, asociadas a las fiestas populares, la participación en actividades culturales y artísticas es relativa. Igualmente, sorprende que la mayoría de las familias desconozca la existencia de una política de ocio en Comfamiliar.

Si unimos a lo dicho hasta el momento sobre el ocio de las familias, la percepción que las personas que trabajan en la CCF tienen en relación con el ocio (sensibilidad hacia el ocio y la familia, pero falta de conciencia sobre beneficios e incidencia del ocio en el desarrollo humano, ausencia de consenso acerca de la existencia de una política de ocio abierta y carencia de autoevaluación), nos encontramos con una situación de enorme potencial para la mejora de la política y oferta de ocio, por parte de Comfamiliar y, para la optimización del ocio como factor de desarrollo personal y social, por parte de las familias afiliadas. Sin duda, la propuesta de ocio con la que concluye este trabajo, sustentada en las premisas de la educación del ocio, puede resultar una estrategia idónea para la promoción de un ocio valioso entre las familias de Comfamiliar. Un primer paso, de carácter exploratorio, con vocación de extrapolarse a otros contextos y beneficiar así al conjunto de las familias colombianas.

BIBLIOGRAFÍA

- Agate, J., Zabriskie, R., Agate, S., y Poff, R. (2009). Family leisure satisfaction and satisfaction with family. *Journal of Leisure Research*, 41(2) 205-223.
- Bolaño, T. (1999). *Estado actual de la investigación en ocio, tiempo libre y recreación*. Funlibre. Párrafo 5. Recuperado de <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio1if/TBolano.htm>.
- Bourdieu, P. (1990). Sociología de la percepción estética. En *Sociología y cultura* (pp. 5-40). México: Grijalbo.
- Buswell, L., Zabriskie, R. B., Lundberg, N., y Hawkins, A. J. (2012). The relationship between father involvement in family leisure and family functioning: The importance of daily family leisure. *Leisure Sciences*, 34(2), 172-190.
- Canclini, G. N. (1990). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.
- Colombia - Ley 294 de 1996 sobre Derecho del Bienestar Familiar, por la cual se desarrolla el artículo 42 de la Constitución Política y se dictan normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0294_1996.htm.
- Comfamiliar Huila. (2010). *Direccionamiento Estratégico Servicios Misionales y Negocios*. Recuperado de <https://comfamiliarhuila.com/bibliotecas/>.
- Costa, P. O., Pérez, J. M., y Tropea, F. (1996). *Tribus Urbanas*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Ocio y creatividad en el desarrollo humano. En M. Csikszentmihalyi, M. Cuenca, C. Buarque y C. Trigo *et al.*, *Ocio y Desarrollo. Potencialidades del ocio para el desarrollo humano* (Documentos de Estudios de Ocio, 16) (pp. 17-32). Bilbao: Universidad de Deusto, 2000.
- Cuenca Amigo, J., Monteagudo, M. J., y Bayón, F. (2013). *Informe BizkaiLab. La contribución del ocio al envejecimiento satisfactorio de las personas mayores en Bizkaia*. Bilbao: Universidad de Deusto y Diputación Foral de Bizkaia. (Inédito).
- Cuenca, M. (1999). *Ocio y formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la educación del ocio* (Documentos Estudios de Ocio, 7). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista* (Documentos Estudios de Ocio, 16). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (Coord.). (2012). Reflexiones sobre el ocio en el siglo XXI. *Arbor*, 188(754). <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.i754>.

- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso* (Documentos Estudios de Ocio, 52). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Christenson, O. D., Zabriskie, R. B., Eggett, D. L., y Freeman, P. A. (2006). Family acculturation, family leisure involvement, and family functioning among Mexican-Americans. *Journal of Leisure Research*, 38(4), 475.
- Driver, B. L., y Bruns, D. H. (1999). Concepts and uses of benefits approach to leisure. En E. L. Jackson y T. L. Burton, *Leisure studies: prospects for the 21st century* (pp. 349-369). State College: Venture Publishing.
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Editorial Estela.
- Freeman, P., y Zabriskie, R. B. (2003). Leisure and family functioning in adoptive families: implications. *Therapeutic Recreation Journal*, 37(1), 73-93.
- Galvis, L. (2011). *Pensar la familia de hoy: el paradigma de los derechos humanos. Fin del régimen patriarcal*. Bogotá: Aurora.
- Hornberger, L. B., Zabriskie, R. B., y Freeman, P. (2010). Contributions of family leisure to family functioning among single-parent families. *Leisure Sciences*, 32(2), 143-161.
- Jaumot-Pascual, N., Kleiber, D. A., Monteagudo, M. J., y Cuenca, J. (2016). Gender differences in Leisure Continuity Following Major Life Events among Older Adults in Northern Spain. *Journal of Leisure Research*, 48(1), 83-103.
- Kleiber, D. A., Walker, G. J., y Mannell, R. C. (2011). *A social psychology of leisure* (2ª ed.). State College: Venture Publishing.
- Liédana, L., Jiménez, T. I., Gargallo, E., y Estévez, E. (2013). *Guía de ocio en familia: el tiempo que pasamos juntos*. Madrid: Pirámide.
- Massimini, F., y Delle Fave, A. (2000). Individual development in a biocultural perspective. *American Psychologist*, 55(1), 24-33.
- Monteagudo, M. J. (Ed.). (2008). *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los estudios de ocio* (Documentos estudios de ocio, 35). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Monteagudo, M. J. (2015). Aportaciones del ocio al desarrollo humano desde el enfoque de las capacidades. En J. C. Cabrera y M. D., *Simões Brasileiro, Desenvolvimento territorial, cultura e turismo: uma abordagem multidisciplinar* (pp. 271-298). Brasil: EDUEPB y Universidade Federal da Paraíba.
- Muñoz, J. (2012). El ocio y el tiempo libre en la sociedad actual. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, Julio 2012. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/21/jlmc.html>.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 144-167.

- Olson, D. H., y Defrain, J. (1997). Understanding family relationships. En D. H. Olson y J. Defrain (Eds.), *Marriage and the family. Diversity and strengths* (pp. 65-97). Mountain View, CA: Mayfield.
- Poff, R., Zabriskie, R., y Townsed, J. (2010). Modeling family leisure and related constructs: a national study. *Journal of Leisure Research*, 42(3) 365-391.
- Shaw, S. M., y Dawson, D. (2001). Purposive leisure: Examining parental discourses on family activities. *Leisure sciences*, 23(4), 217-231.
- Valdemoros, M.A., Ponce de León, A., Ramos, R., y Sanz, E. (2011). Pedagogía de la convivencia y educación no formal: un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la familia. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 33-49.
- Valdemoros, M.A., Ponce de León, A., Sanz, E., y Caride, J.A. (2014). La influencia de la familia en el ocio físico/deportivo juvenil: nuevas perspectivas para la reflexión y la acción. *Arbor*, 190(770).

NUEVAS FORMAS (NO INTENCIONADAS)
DE PARTICIPACIÓN SOCIAL Y ACTIVISMO POLÍTICO
A TRAVÉS DEL OCIO DIGITAL:
DE POKÉMON, TUIITS Y GAMIFICACIONES

Daniel Muriel
Universidad de Deusto

INTRODUCCIÓN

Corría el año 2011 y ya habían pasado varias semanas del inicio de las movilizaciones ciudadanas de carácter espontáneo que habían inundado numerosas plazas públicas a lo largo de toda la geografía española, lo que después se conoció como el movimiento de *los indignados* o el *15-M*. Este es un fenómeno sobre el que se han vertido numerosas palabras tanto en medios de comunicación como en el ámbito académico (Tejerina y Perugorría, 2017; Romanos y Sádaba, 2016; Casas, Davesa y Congosto, 2016; Gonick, 2016; Romanos, 2016a) y que, en la distancia de los años transcurridos, parece estar más lejos -en términos sociológicos- de lo que marcaría el -en teoría- escaso lapso que nos separa. Sin embargo, los meses que sucedieron al fenómeno del 15-M convulsionaron la vida política y social del momento, cuyas consecuencias -si es que las hay y significativas- aún no estamos del todo en posición de ponderar adecuadamente: ¿fin del bipartidismo? ¿superación o consolidación del régimen del 78? ¿renegociación de la cuestión territorial? ¿cuestionamiento de la monarquía? ¿nuevas formas de participación social y política? Esto llevó a debates encendidos no sólo en las tertulias televisivas, las secciones de opinión de periódicos, o los foros de discusión académicos, sino también tuvo sus ecos en ámbitos menos formales, incluyendo conversaciones y discusiones en situaciones más distendidas, tanto en espacios presenciales como online (particularmente de interés en las redes sociales).

En este sentido, me gustaría retomar una anécdota personal de una conversación que tuvo lugar con colegas (sociólogos, politólogos y antropólogos) en un contexto más laxo, el de una comida. La cuestión del 15-M estaba en auge, en el centro mediático y social. En un momento dado, uno de los comensales comenzó a criticar que en las plazas se utilizaran un tipo de lemas que se equiparaban a “reflexiones de Twitter” (recordemos que, en ese momento, Twitter sólo permitía mensajes de hasta 140 caracteres, incluyendo espacios). En su opinión, no eran articulaciones del discurso que merecieran la consideración de construcción o reivindicación política. Se lo catalogaba como superficial, banal y de escaso recorrido. Como el lector recordará, algunos de los lemas rezaban algo así como “no hay pan para tanto chorizo”, “no es una crisis, es una estafa”, “que no, que no, que no nos representan”, “el PSOE y el PP la misma mierda es”, y muchas otras más.

Este argumento fue rebatido aduciendo que, en el contexto contemporáneo, era precisamente el uso de un lenguaje que lo acercaba al utilizado en redes sociales –por su capacidad para viralizarse, por su carácter horizontal, por su plasticidad, etc.– lo que precisamente lo convertía en una forma políticamente significativa, incluyendo su versatilidad para difundirse, penetrar en el imaginario social y para obtener, así, grandes dosis de legitimidad y mostrar su potencialidad como motor de la movilización social (aunque está sea efímera, fragmentada y de alcance limitado). Llevar los lenguajes, prácticas y estéticas de las redes sociales al espacio público es un acto político de primera magnitud. Qué consecuencias puede tener es otra deriva de la discusión, pero está claro que no vacía de contenido la participación social y política, sino que, todo lo contrario, la llena y la dota de nuevas posibilidades justamente en un momento en el que parecía adormecida o en declive.

No era la única visión peyorativa del movimiento. Otro de los colegas sentados en la mesa lo veía como una suerte de simulacro de viejos movimientos sociales, uno que simplemente utilizaba sus propios medios para expresarse (“toda revolución ha tenido sus medios”), pero que en sí mismo no era nada nuevo y, en su opinión, no constituía algo que pudiera tener relevancia a medio o largo plazo. De nuevo, fue un argumento que encontró oposición. Ese “simple medio” no era únicamente una correa de transmisión de una suerte de *performance* de la revolución (como si la revolución permaneciera inalterada y sólo cambiara la forma en la que se expresara), sino su propia condición de posibilidad, lo que le daba verdadera sustancia. Una sustancia desparramada en una coreografía social que implica la conjunción del espacio público, la participación ciudadana y las redes sociales. El 15-M visualizó una forma efímera pero poderosa de hacer política que rompía con los binomios *local-global*, *offline-online* y *serio-lúdico*.

En este sentido, este texto explora las formas emergentes de participación social y política que se configuran, no siempre de forma intencionada o explícita, a partir de actividades relacionadas con el ocio digital. Esto incluye prácticas como las de jugar a videojuegos, participar de forma lúdica en redes sociales o los

diseños de experiencias gamificadas para fomentar la participación ciudadana. Para ello, se toman como ejemplos paradigmáticos el videojuego *Pokémon Go* (Niantic Labs, 2016) como re-imaginación del 15-M y la ocupación del espacio público, el uso del humor y los memes con intenciones lúdicas que tienen un trasfondo político en las redes sociales, y las diversas iniciativas públicas y privadas destinadas a fomentar la participación de la ciudadanía en diversos entornos urbanos a través de técnicas de gamificación (proyecto *superBARRIO* del IAAC, Barcelona). Por lo tanto, este capítulo desarrolla un planteamiento teórico ilustrado con material empírico (seleccionado por su carácter paradigmático e ilustrativo, no necesariamente representativo en términos estadísticos), con el objetivo de que forme parte de unas bases teórico-metodológicas a explorar de forma más sistemática en el futuro.

POKÉMON GO Y LA REIMAGINACIÓN DEL 15-M

A mediados de 2016, fue lanzado el videojuego para plataformas móviles *Pokémon Go*. Lo que sucedió en los meses posteriores a su lanzamiento fue algo que muy probablemente sus creadores no anticiparon: una cantidad ingente de descargas (en menos de un año ya había conseguido más de 750 millones según Minnoti, 2017) y millones de personas, en todo el mundo, jugándolo. En principio esta podría ser la historia de cualquier videojuego de éxito de similares características (en dispositivos móviles tenemos otros casos muy conocidos como *Candy Crush* o *Angry Birds*), pero la peculiaridad de sus mecánicas de juego hizo que fuera espectacularmente visible para el ojo público.

Pokémon Go utiliza como partes fundamentales de su experiencia de juego las funcionalidades de realidad aumentada y geolocalización de los smartphones. Según Azuma et al. (2001, p. 34), la realidad aumentada es un sistema que “complementa el mundo real con objetos virtuales (generados por ordenador) que parecen coexistir en el mismo espacio” y que puede ser definida por tres propiedades: “combina objetos reales y virtuales en un entorno real; funciona de forma interactiva y en tiempo real; y alinea objetos virtuales con reales”. Así, la realidad aumentada es el resultado de un proceso de hibridación entre lo virtual y lo real, una articulación de humanos, tecnologías digitales y espacios. Aunque la tecnología de la realidad aumentada ha estado en desarrollo durante décadas –ya existían experiencias de este tipo en la década de 1980 (Hofmann y Mosemghvdlishvili, 2014, p. 266)–, es la proliferación y adopción en masa de los smartphones por parte del gran público lo que ha hecho la realidad aumentada algo mucho más extendido.

Así, *Pokémon Go* –donde los jugadores necesitan perseguir y capturar criaturas (Pokémon) y otros ítems para poder enfrentarse a otros jugadores– provocó una reacción sin precedentes sobre un videojuego en los medios de comunica-

ción generalistas y el gran público. Se convirtió en un fenómeno social a escala global, convertido en noticia en todo el mundo y centro de muchas conversaciones al respecto. Junto a esto, miles de personas comenzaron a deambular por las calles, plazas, parques y muchos otros espacios públicos en busca de Pokémon. Grupos de gente reunida cerca de ciertos puntos (PokeParadas, lugares especiales para adquirir ítems para el juego; o Gyms, lugares para entrenar Pokémon o entablar batalla con otros jugadores) para recolectar criaturas, ítems, o luchar entre sí. El uso de una franquicia bien conocida entre los jugadores y las capacidades de los smartphones, incluyendo las características de la realidad aumentada, recontextualizaron cómo los individuos “se relacionan con diferentes tipos de medios” (Keogh, 2017, p. 40), en particular, los videojuegos. Esta recontextualización transformó, según Keogh (2017, pp. 40-41), una franquicia central dentro de los videojuegos “en un icono cultural pop ubicuo, una experiencia videolúdica nicho en una experiencia accesible y casual atractiva para una base de jugadores más amplia”. *Pokémon Go*, por lo tanto, es el resultado de la articulación de software, tecnología, individuos, espacios y agencia distribuida.

En este sentido, cuando cientos de miles, si no millones, de personas –más diversas de lo esperado– ocuparon el espacio público jugando a *Pokémon Go*, ayudaron a visualizar una tendencia que ya estaba presente, pero no de una forma tan espectacularmente explícita: la realidad está siendo colonizada cada vez más por una creciente videoludificación de lo social (Muriel, 2017; Muriel y Crawford, 2018). Como Sicart (2017, p. 32) asegura, la realidad “siempre ha sido aumentada” y lo que *Pokémon Go* hizo fue darnos “un nuevo lenguaje y una nueva tecnología para acceder, experimentar y, sobre todo, jugar en y con este mundo aumentado”. Pero esta no es la única conclusión que podemos extraer de aquí. Esto también tiene grandes repercusiones a nivel político y de participación social.

Aquí es posible trazar un paralelismo entre el caso del 15-M¹ mencionado en la introducción y el fenómeno *Pokémon Go*. En ambos casos hubo una ocupación masiva del espacio público, donde los *smartphones* y las redes sociales jugaron un papel central en la difusión y articulación de sus realidades. Además, en los dos hubo una gran atención mediática y estuvieron bajo el foco de la opinión pública durante semanas e incluso meses. Por lo tanto, se podría decir que tienen mucho en común, ya que comparten algunas de sus más notables características. Sin embargo, habría, en principio, una diferencia fundamental: el 15-M, con todas las precauciones y teniendo en cuenta los argumentos tomados más arriba, se muestra como el resultado de una situación de hastío social que movilizó a miles de personas en torno a reivindicaciones políticas de gran calado, dando forma a un tipo particular de participación ciudadana; mientras que *Pokémon Go*, con

1. La idea original de Pokémon Go como una re-imaginación del 15-M se la debo al profesor de sociología Iñaki Martínez de Albeniz, de la Universidad del País Vasco.

todas sus potencialidades, no dejaba ser el resultado de individuos llevando a cabo una actividad lúdica más. En consecuencia, ¿es posible vincular un videojuego como *Pokémon Go* con la participación política y social que propone un movimiento como el del 15-M? La respuesta sería afirmativa.

El propio 15-M no nace como un proyecto de movilización social y política plenamente autoconsciente, sino que es fruto más bien de una emergencia que, a golpe de tuit, *like*, compartir, *streaming*, convocatorias deslocalizadas, tiendas de campaña, asambleas improvisadas y ocupación del espacio público, tomó la forma de una importante participación social de carácter transversal. De ahí surgieron fórmulas más regladas e institucionalizadas de canalización de esta participación, como el partido político *Podemos* (Antentas, 2017), pero en el principio no fue algo a lo que pudiera atribuírsele una clara intencionalidad política (no digamos ya un *proyecto* político). De forma similar, *Pokémon Go* estimuló, de un modo no intencionado, un tipo de participación social a gran escala imbuido de una gran capacidad de movilización que, a día de hoy, tiene escaso parangón. Por lo tanto, aunque no pueda definirse *Pokémon Go* como una movilización social con fines políticos, sí desarrolló métodos de participación y contestación sociales que, nuevamente de forma inintencionada, puso en solfa algunas convenciones sociales.

Por ejemplo, hubo multitud de noticias en las que jugadores de *Pokémon Go* traspasaban –sin darse cuenta en la mayor parte de las veces– los límites de la propiedad privada (viviendas, recintos cerrados, etc.) o zonas de seguridad (policía, ejército). El alarmismo de algunas noticias que relataba por ejemplo cómo jugadores eran disparados por quienes creían que estaban asaltando su propiedad (Bruna, 2016) o identificados por traspasar zonas no accesibles al público en dependencias policiales (EFE, 2016), daban cuenta de esta transgresión no buscada. *Pokémon Go* hacía que cientos de personas estuvieran en disposición de cuestionar algunos reglamentos, normas y leyes más asentados y comúnmente aceptados que de otro modo nunca se darían.

De igual modo, la ocupación del espacio público a gran escala, incluyendo plazas, parques, calles, carreteras o monumentos, se convirtió en un proceso más orgánico y hasta cierto punto imparable como lo muestran algunos de los videos que circulan por medios de comunicación, redes sociales y plataformas de video² (ver figura 1). Particularmente significativo fue el caso de la quedada en Madrid (*pokequedadas*, que ya son articulaciones más conscientes del fenómeno; ver Montero, 2016), donde en el verano de 2016 se produjo una de las mayores concentraciones de jugadores simultáneos a nivel mundial. Como hecho relevante, la quedada se organizó inicialmente en el Parque de El Retiro, pero ante la posible avalancha de usuarios, el Ayuntamiento decidió que el en-

2. Ver, por ejemplo, vídeo que recopila masas de gente jugando a *Pokémon Go* en diferentes lugares: <https://www.youtube.com/watch?v=9N6JrtfGoBI>.

cuentro se trasladara a Sol por motivos medioambientales y de seguridad. No obstante, este cambio “oficial” no pudo impedir que muchos jugadores acudieran directamente a El Retiro (lugar donde hay más diversidad de Pokémon) o que se trasladaran posteriormente desde Sol hasta allí. Ese mismo día pudieron observarse grandes movimientos de personas en el parque, como cuando se descubrió y se corrió la voz de que era posible capturar un Pokémon especialmente raro (FCINCO, 2016). Esto da cuenta de la relativa ingobernabilidad de los grupos de personas que fueron movilizados por *Pokémon Go*, y de cómo la fuerza de esta actividad de ocio mueve a una participación social que reclama el espacio público. En el fondo son formas de manifestación y participación social que escapan de los cánones de la presencia ciudadana en el espacio público, como ya ocurrió en el 15-M. Pero además aquí lo efímero y volátil lo hace aún más difícil de rastrear y controlar. De ahí las reacciones y el alarmismo que envolvió todo el fenómeno.



Figura 1. Gran concentración de jugadores de *Pokemon Go* en Taiwan.

Fuente: Eastern Broadcasting Company.

En definitiva, una actividad de ocio digital como es la de jugar a videojuegos encierra numerosas posibilidades de transformación, incluyendo una importante influencia en dimensiones espaciotemporales, socioculturales y económicas (Samper-Martínez, Cuenca Amigo, Monteagudo y López, 2017). En este caso, es de particular relevancia el hecho de que tenga la capacidad de sacar a las personas a la calle, invitándoles a ocupar el espacio público (lo que suele poner nervioso al *establishment*) y, por ende, fomentando un tipo (caótico, sin objetivos predefinidos) de participación social. Quizás el reto esté en co-construir, teniendo en

cuenta a todos los actores involucrados (jugadores, desarrolladores, tecnologías, activistas, asociaciones cívicas, instituciones públicas, etc.), formas de participación social y política que tengan beneficios a nivel colectivo aprovechando este tipo de actividad lúdica. Un reto que debería extenderse a evitar los riesgos que también se encuentran latentes en esta práctica, como podría ser utilizar esta herramienta para fomentar el consumismo (por ejemplo, se ha hablado de que determinadas marcas y tiendas pagan para que en sus intermediaciones se “depositen” pokémon e ítems que atraen a los jugadores, convertidos así en potenciales clientes) o redirigir a las personas para “sacarlas” de los lugares que pueden incomodar a determinados actores políticos, culturales y económicos.

HACIENDO POLÍTICA A TRAVÉS DEL MEME

En los últimos años se ha consolidado un tipo de “activismo de redes sociales” (particularmente visible en Twitter y Facebook), enmarcado en un activismo digital más amplio (Halupka, 2016), por el que se articula un discurso y acción políticos a través de compartir y crear contenido para estos medios digitales: noticias, comentarios, anuncios de convocatorias, vídeos, imágenes, o memes se encuentran entre las “unidades de acción” más frecuentes. Como señala Mark Tremayne (2014), redes como Twitter se han erigido en la última década como espacios y herramientas para la organización de movimientos sociales con finalidades políticas contestatarias. Hay varios ejemplos de esta dinámica: la llamada *primavera árabe* en países como Túnez (Zuckerman, 2011) o Egipto (Attia, Aziz, Friedman y Elhusseiny, 2011), el movimiento *Occupy Wall Street* (Gleason, 2013) o el propio *15-M* (Jensen y Bang, 2015) en España. Esto ha llevado incluso a la popularización de frases como “revoluciones de Twitter” (Tremayne, 2014, p. 110).

Esto no dejaría de ser un uso instrumental del medio, en este caso digital, para organizar la participación social y política, lo que es, en sí mismo, un hito que da cuenta de la importancia de la cultura digital en la que vivimos. Sin embargo, esta sección se centra en los usos lúdicos de las redes sociales, particularmente Twitter, que utilizan el humor (Romanos, 2016b), la sátira y la ironía con fines políticos (incluso aunque sólo se quede en un nivel discursivo). Es una forma de participación y activismo social que tiene su principal recorrido en las redes sociales y que no siempre se basa en una articulación consciente del discurso político pero que tiene efectos en su construcción y difusión. Así, serán descritos algunos *memes* digitales que circulan por la red Twitter y que exhiben contenido político.

El *meme* es una noción que acuñó Richard Dawkins (2006) en su obra *The Selfish Gen* (publicada originalmente en 1976) para referirse a la unidad mínima de transmisión -e imitación- cultural. La palabra *meme* es construida tras apocopar la voz griega *mimeme* (que significa “aquello que es imitado”) para que tuviera además un sonido -en inglés- similar al de *gen* (entendido éste como unidad mínima de transmisión biológica). Así es cómo Dawkins (2006, p. 192) entiende el *meme*:

Ejemplos de memes son las melodías, ideas, frases con gancho, ropas de moda, formas de hacer vasijas o de construir arcos. Del mismo modo que los genes se propagan en el acervo genético saltando de un cuerpo a otro a través del espermatozoides o los óvulos, los memes también se propagan en el acervo memético saltando de cerebro a través de un proceso que, en sentido amplio, puede ser denominado “imitación”. Si un científico escucha o lee sobre una buena idea, la pasará a sus colegas y estudiantes. La mencionará en sus artículos y clases. Si la idea tiene éxito, se puede decir que se ha propagado a sí misma, moviéndose de cerebro en cerebro.

En este caso, aquí se aborda el meme que nace en un contexto en el que la cultura digital se ha generalizado y media en todas nuestras interacciones sociales, incluyendo aquellas que atañen al campo de nuestra cotidianidad, el ocio y la participación social. De acuerdo a Limor Shifman (2014), aunque el término meme se acuñara antes de la institucionalización de la era digital, la irrupción de Internet ha convertido la difusión de los memes en algo ubicuo y de gran visibilidad. Así, Shifman (2014, p. 17) explica cómo lo digital y online refuerzan y potencian las principales características del meme:

La transmisión del meme online tiene una mayor fidelidad de copia (es decir, precisión) que la comunicación a través de otros medios, ya que la digitalización permite una transferencia de información sin pérdidas. La fecundidad (el número de copias hechas en una unidad de tiempo) se incrementa también de forma exponencial (Internet facilita la rápida difusión de cualquier mensaje a numerosos nodos). La longevidad también puede incrementarse de forma potencial, porque la información puede ser almacenada indefinidamente en numerosos archivos.

Así, el meme encuentra dentro de una sociedad red (Castells, 2010), particularmente mediada por Internet y las redes sociales, las condiciones idóneas para su proliferación y crecimiento exponencial. Esto da forma a nuevos modos –no necesariamente intencionados– de participación social y política. A continuación, algunos ejemplos.

En marzo de 2018, saltó a primera línea mediática lo que se conoció como el “caso Cifuentes” o “el máster de Cifuentes”. *Eldiario.es* publicaba un artículo (Ejerique, 2018) en el que se hacían eco de una investigación propia en la que se mostraban indicios claros de que Cristina Cifuentes, la entonces presidenta de la Comunidad de Madrid, había obtenido su Máster en Derecho Autonómico de la universidad Rey Juan Carlos por medios fraudulentos. A partir de ahí, se desataron los acontecimientos –incluyendo nuevas informaciones, desmentidos, actas y formas falsificadas, TFMs inexistentes, testimonios cruzados, y hasta metraje de una cámara de seguridad– que condujeron a que Cifuentes presentara su dimisión apenas un mes después de que la noticia inicial saliera en primera plana. Uno de los memes más populares fue el siguiente, realizado *ad hoc* para la ocasión (y difundido originalmente por la cuenta de Twitter de Izquierda Unida):



Figura 2. Cifuentes retratada como si formara parte de una campaña de la marca “Mango”.
Fuente: Twitter.

La composición del meme simula la típica imagen publicitaria de marcas de ropa: una fotografía en la que una o un modelo posan con el nombre de la marca sobreimpresionado sobre la imagen y haciendo alusión a la campaña (en este caso, la primavera) que están promocionando. El giro humorístico aquí se centra en que se utiliza una imagen de Cifuentes como modelo y el nombre de la marca *Mango* (empresa multinacional de origen español dedicada al textil, el calzado y los complementos). Es un meme, como muchos de los que se produjeron durante el *affair* Cifuentes, que es lanzado cuando la expresidenta de la Comunidad de Madrid aún no había dimitido, por lo que tiene su influencia a la hora de generar opinión y conducir el debate

En otras ocasiones –de forma mayoritaria– los memes se construyen tomando como base ciertas imágenes y textos que se reutilizan para crear nuevos memes (son una suerte de protomemes que sirven de plantillas para producir más memes). Siguiendo con el caso Cifuentes, entre los memes que circularon por la red está una adaptación del meme en el que se pueden observar un fotograma del programa de televisión *La casa de empeños* (en inglés, *Pawn Stars*) con un rótulo en el que se puede leer lo siguiente: “No lo sé, Rick. Parece falso” (ver figura 3).



Figura 3. El máster de Cifuentes en la tienda de empeños. Fuente:Twitter.

La potencia cultural del meme en estos casos viene reforzada por el hecho de que se utilicen como plantilla para muchos otros casos, haciendo más fácilmente reconocibles los códigos que sustentan la ironía y la crítica que se está llevando a cabo. Suelen, además, alcanzar picos de popularidad durante ciertos periodos de tiempo -en ocasiones estos picos pueden ser cíclicos-, pero los más populares tienden a permanecer a lo largo del tiempo y se utilizan como unidad de significado compartida -al menos dentro del universo de las redes sociales-. A continuación, algunos ejemplos:



Figura 4. ¿Es esto apología del terrorismo? Fuente:Twitter.



Albert Rivera: "Ahora resulta que somos fachas" goo.gl/64SHCg



Figura 5. Ahora resulta que somos fachas. El meme de "El Drogas" versión Albert Rivera. Fuente: Twitter.



Figura 6. La derecha española como el novio distraído. Fuente: Twitter.

El primer meme (figura 4), procede de una captura de pantalla de un anime japonés de principios de los 1990, *The Brave Fighter of Sun Fighbird* (Yatabe, 1991-1992), en el que uno de los personajes se ve señalando a una mariposa y preguntándose si es una paloma (figura 7). Es un meme que se utiliza como crítica ante determinadas acciones o interpretaciones de la realidad, ridiculizando a las personas o colectivos que se asocian con el rol del personaje que no sabe distinguir si está o no ante una paloma. Aquí, se está haciendo alusión al caso de un grupo de jóvenes anarquistas veganos (Domínguez, 2018), *Straight Edge*, al que la fiscalía pide dos años de prisión por enaltecimiento de terrorismo por una serie de tuits y videos que difundieron en redes sociales (la denuncia original les quiso imputar delitos de hasta 35 años de cárcel por terrorismo, incluso uno de los detenidos pasó casi año y medio en prisión preventiva). Entre los tuits citados por la fiscalía como constituyentes de un potencial delito de enaltecimiento del terroris-

mo se encuentra uno con el texto “Goku vive, la lucha sigue”. Goku (en lugar de la mariposa) es un personaje de un famoso anime, *Dragon Ball* (Toriyama, 1984-1995). El meme, en este caso, intenta ridiculizar a la judicatura española (envuelta en los últimos años en casos similares que afecta a la libertad de expresión) por llegar a considerar que hacer referencia a un personaje de dibujos animados con el lema, “la lucha sigue”, puede ser considerado enaltecimiento del terrorismo. El objetivo es, entonces, denunciar un retroceso en los derechos fundamentales. Pero este caso va incluso más allá, demuestra que la participación en redes sociales tiene consecuencias que podrían equipararse a hechos y manifestaciones en la realidad física (ver por ejemplo Pérez, 2018, donde se trata el conocido caso de Cassandra Vera y los chistes sobre Carrero Blanco).



Figura 7. La fuente original del meme de la mariposa. Fuente: Twitter.

El siguiente meme (figura 5) suele combinarse con otra imagen o noticia, donde se intenta poner de manifiesto, de forma irónica, que no hay sorpresa cuando se da a conocer una determinada noticia o afirmación. En todos los casos, la imagen base es una captura de un programa de televisión en el que aparece en primer plano “El Drogas”, antiguo miembro del grupo navarro *Barricada*, en la que se puede leer lo siguiente: “El Drogas reconoce que consumió porros y otras sustancias psicotrópicas”. En el meme descrito, la antecede una imagen de una noticia en la que se hacen eco de unas declaraciones de Albert Rivera, líder del partido *Ciudadanos*: “Ahora resulta que somos fachas”. Está claro que la intención del meme es situar a *Ciudadanos* en el ámbito de la extrema derecha, mostrándolo como una obviedad del tipo *el Drogas tomaba drogas*. Este tipo de participación política a través del meme pasa también por una lucha en la configuración de los relatos dominantes y cómo se representa la realidad política y social del momento.

El tercer meme (figura 6), toma como plantilla la imagen del “novio distraído”, en la que se puede ver un joven que va del mano de lo que sería presuntamente su

pareja girándose para mirar a otra mujer que acaba de pasar a su lado. La imagen no deja de ser una foto de stock que ha sido reinterpretada como meme para señalar de forma crítica la atracción o el coqueteo de determinadas posiciones, ideologías, personas, colectivos o situaciones (representadas por el joven) con elementos (la mujer que pasa) que contradicen su coherencia interna o que habían sido objeto de su predilección hasta ese momento (la pareja del joven que le mira con asombro). En esta ocasión, se trata de denunciar a parte del arco ideológico español situado a la derecha (partidos y medios de comunicación incluidos), que tras meses de gran interés por la situación en Venezuela (con el objetivo de desgastar a *Podemos*) giraron de forma temporal mostrando un interés inusitado por la cuestión de si los *Mossos d'esquadra*, *Generalitat* y el *Ayuntamiento de Barcelona* habían ignorado las recomendaciones de que tenían que haber instalado más bolardos en la ciudad que podrían haber evitado el atentado en las ramblas de Barcelona en agosto de 2017 (Boiza y Lázaro, 2017). Una denuncia sobre cómo el interés de la derecha española acerca de determinadas situaciones y noticias va asociada no al tema en sí, sino a instrumentalizar estas informaciones (por muy peliagudas y dolorosas que sean) para hacer daño al adversario político (en este caso al independentismo catalán, Ada Colau y *Podemos*). El meme digital contiene, por lo tanto, una de las características fundamentales de la participación política: la denuncia social.

Mediante la composición ingeniosa, de fácil comprensión, con gran capacidad para ser reproducida, el meme permite articular discursos políticos, crítica social y una forma de participación social efímeros que tiene notables posibilidades de movilización (incluso aunque muchos de los memes se creen o compartan como parte de una actividad meramente lúdica, porque “hace gracia”). No genera en sí mismo un estado de movilización social a gran escala, no al menos entendido en términos convencionales (aunque a nivel online pueda llegar a ser masiva), pero sí permite pulsar estados de opinión, definir la naturaleza de los debates públicos e instalarse en los imaginarios colectivos de una población –cada vez más– que se expresa, trabaja y organiza a través de los medios digitales. La meme-política ya está aquí.

GAMIFICANDO LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

Como Fuchs, Fizek, Ruffino y Schrape (2014) plantean, la gamificación puede tener, al menos, dos significados. Por un lado, puede ser vista como parte central de un proceso de ludificación de la sociedad. En este caso, la gamificación sería el “proceso general por el que los juegos y las experiencias de juego son entendidas como componentes esenciales de la sociedad y la cultura” (Fuchs et al., 2014, p. 7). Por otro lado, la gamificación puede ser definida en un sentido más limitado, usualmente “la que es traída a colación por gurús del marketing y diseñadores” (Fuchs et al., 2014, p. 8). En esta segunda acepción, en la que este apartado se

centrará, la gamificación puede ser vista como una herramienta para obtener resultados específicos en los campos de, por ejemplo, la educación (Markopoulos, Fragkou, Kasidiaris y Davim, 2015), el trabajo (Dale, 2014), la salud (Maturó y Setiffi, 2016), o el ocio (Xu, Feng, Buhalis, Weber y Zhang, 2016). Se trata de usar elementos de juego para diseñar experiencias lúdicas –específicamente vídeolúdicas o paravideolúdicas– en diferentes entornos sociales.

Simplificando mucho las diferentes aproximaciones a la noción de gamificación, es posible encontrar dos líneas de pensamiento principales: la crítica y la celebratoria. En esta típica estructura entre apocalípticos e integrados (Eco, 2000), la gamificación es vista tanto como una herramienta perversa para la dominación de individuos en manos de compañías, consultores y burócratas sin escrúpulos (propio de una racionalidad política neoliberal), como un instrumento creativo lleno de posibilidades para empoderar individuos, mejorar sus habilidades y bienestar, y fomentar dinámicas participativas (propio de una cultura participativa). Un resumen de estas perspectivas opuestas puede encontrar en Deterding (2014).

Así, entre los críticos de la gamificación encontramos a Ian Bogost (2014, p. 67), quien en su tesis “la gamificación es una mierda” equipara la gamificación con un “truco de magia”. De este modo, la gamificación no es un estilo de diseño de juego, sino más bien “un estilo de consultoría que da la casualidad que toma a los juegos como su solución” (Bogost, 2014, p. 68). Entonces, Bogost (2014, p. 72) sugiere sustituir el término gamificación por *exploitationware* [software explotador], ya que el fin último de la gamificación no es producir experiencias de juego para la gratificación o la creación de canales de discusión entre la compañía y sus clientes o trabajadores, sino más bien busca producir “obediencia”.

Esta representación de la gamificación como explotación, se encuentra en línea con algunos de los enfoques críticos con la noción que los relaciona con las racionalidades políticas neoliberales (Rose, 1999). Basándose en los trabajos de Thaler y Sunstein (2008), Niklas Schrape (2014, p. 35) considera la gamificación como parte de los métodos destinados a regular las sociedades en el mundo actual, siguiendo una versión extrema del liberalismo, el paternalismo libertario:

El paternalismo libertario supone que, por ejemplo, el estado garantiza a sus sujetos la libertad de elegir, pero diseña todas las posibles opciones de un modo que ellos elegirán en un sentido determinado. Los sujetos podrían sentirse libres pero su comportamiento es regulado. Éste es un principio que todo jugador de videojuegos reconocerá.

Schrape piensa que las prácticas de gamificación pertenecen a una nueva forma de gubernamentalidad (Foucault, 2003; Miller y Rose, 2008, p. 5), una que supone la “realización del liberalismo” gracias al hecho de que la gamificación “hace posible motivar de forma efectiva el comportamiento dirigido de un modo agradable, sin necesidad de apelar a la mente o la razón” (Schrape, 2014, p. 43). En esta representación de la gamificación el objetivo final es la maximización de los beneficios, donde las recompensas solamente benefician a unos pocos

y no a la mayoría, donde los individuos participan de forma activa en su propia explotación. Es la mentalidad liberal en su máximo exponente.

Sin embargo, existe otra perspectiva al respecto; una que alaba el uso y valor de la gamificación. Uno de los enfoques más laudatorios sobre la gamificación puede encontrarse en las obras de Gabe Zichermann y Joselin Linder (2010, 2013). Ellos definen la gamificación como el proceso de implementar elementos de diseño de juegos, programas de fidelidad y conductismo económico con la intención de seducir a empleados y clientes. Zichermann y Linder (2013, p. 18) creen que cuando gobiernos, negocios y organizaciones abrazan “las mecánicas y lógicas del juego, están en mejor posición de atraer a sus audiencias, evitar el ruido de fondo, innovar y, en última instancia, incrementar sus beneficios”. De acuerdo a ellos, la gamificación versa sobre encontrar y distribuir diversión en un amplio rango de contextos a través de mecánicas de juego: puntos, logros, niveles, marcadores y recompensas (Zichermann y Linder, 2013, pp. 18-22). Estos autores ofrecen la gamificación como una herramienta para lograr niveles más altos de “implicación laboral, satisfacción, rendimiento y ocupación” (Zichermann y Linder, 2013, p. 70), junto con un aumento en la “fidelidad de los clientes” (Zichermann y Linder, 2013, p. 156). En suma, Zichermann y Linder (2013, p. 216) aceptan abiertamente y sin pudor los mecanismos por los que la gamificación es criticada como el recurso definitivo para la (auto) explotación en el contexto del neoliberalismo:

Nos estamos moviendo rápidamente hacia un futuro donde “diversión” es el nuevo “trabajo”. Diversión es también el nuevo comprar, vender, llamar la atención y estar sano. (...) La gamificación lidera el ataque para cambiar radicalmente las industrias al hacerlas más divertidas y definitivamente más efectivas a la hora de construir una comunidad fuerte, feliz y más involucrada.

Esta valoración de la gamificación busca promocionarla como un instrumento para obtener un mayor beneficio y productividad de empleados, clientes y ciudadanos, mediante la transformación del trabajo, el consumo y el bienestar en un juego donde ellos son responsables de sus propios logros, cuidados y regulaciones.

Sin embargo, existen otros enfoques positivos de la gamificación que se distancian de este marco imbuido por las racionalidades neoliberales. Por ejemplo, Linehan, Kirman y Roche (2014) buscan diferenciarse a sí mismos de esos emprendedores y negocios que se han apropiado de la gamificación “como una forma de aumentar el compromiso con sus productos” y de esos académicos y diseñadores de juegos que lo perciben como “una profanación de su oficio”. En particular, Linehan et al. proponen usar el “análisis de comportamiento aplicado” como una forma de entender mejor los procesos que sostienen los escenarios gamificados en los que participan los individuos. El uso de este análisis dependerá de los objetivos buscados para los creadores de la experiencia gamificada, ya se trate de extraer más recursos (dinero, fuerza de trabajo, obediencia) para el propio beneficio de los creadores, o de beneficiar grupalmente a las personas que participan en la experiencia. Por lo tanto, para Linehan et al. la gamificación en sí misma no es necesariamente un proceso negativo o explotador, sino más

bien algo que necesitamos analizar para entender sus diferentes usos y valores. Así, la gamificación también puede ser entendida como una herramienta educativa y comunitaria para la intervención social, la colaboración (Williams, 2014) y la mejora de la vida de las personas.

Independientemente del bando que tomemos respecto a la gamificación y sus relativos méritos y deméritos, estamos ante una práctica generalizada dentro de negocios, lugares de trabajo, organizaciones y otros espacios sociales que está rápidamente penetrando el tejido social de la sociedad contemporánea. Tal y como afirma Miguel Sicart (2014, p. 239) la “gamificación es simplemente el síntoma de una tendencia cultural: la defensa del juego como una forma legítima para vivir, crear y expresarse”.

En este contexto, no es de extrañar que hayan surgido iniciativas que buscan promover la participación social a través de herramientas gamificadas. En este caso, exploraré el proyecto impulsado por el *Institute for Advanced Architecture of Catalonia* (IAAC), *SuperBARRIO*, que utilizó un videojuego destinado a promover los procesos de diseño participativo en el espacio público urbano. Los promotores del proyecto³ lo describen del siguiente modo:

Superbarrio utiliza estrategias de gamificación para hacer que los ciudadanos se impliquen en el diseño del espacio público. Como herramienta online *open source*, Superbarrio ensancha la audiencia potencial de los procesos de diseño participativo, superando los límites de las metodologías convencionales.

Así, SuperBARRIO busca promover la participación ciudadana en el diseño del espacio público utilizando técnicas de gamificación que facilitan fórmulas de intervención social con más probabilidades de éxito. Contraponen, pues, metodologías convencionales (no descritas en la redacción del proyecto) con éstas, las de la gamificación, que aparecen como novedosas y más eficientes. De acuerdo a sus creadores, el videojuego que articula la propuesta de SuperBARRIO permite abordar varios objetivos y necesidades: recolección y visualización de datos, educación y toma de conciencia ciudadana, comunicación y diseminación de planes e intervenciones urbanas.

Desde un punto de vista de la recolección de datos y su visualización, aseguran que la aplicación “puede ser utilizada por arquitectos y responsables políticos para recoger información geolocalizada sobre los deseos, necesidades y opiniones de los ciudadanos”. Una vez recogida este conjunto de datos la información puede ser filtrada de acuerdo a “diferentes parámetros tales como género, edad o puesto de trabajo”.

En relación con la educación y la toma de conciencia, el videojuego busca que los ciudadanos entiendan “el impacto de las decisiones individuales y colec-

3. Fragmentos de texto extraídos de su página web: <http://superbarrio.iaac.net/>.

tivas en el espacio público”. En este sentido, cada decisión tomada dentro del juego “tiene un impacto en diferentes parámetros”, lo que incluye la cultura, la ecología, la energía o la movilidad, transformando, de este modo, “el conjunto del sistema del barrio”. El objetivo que se busca aquí es hacer que aquellos que no son expertos o profesionales puedan adquirir una mejor comprensión de las decisiones que afectan a los entornos urbanos.

Respecto a la comunicación y diseminación de las operaciones y planes urbanos, estaríamos ante una herramienta que permite a los “ciudadanos navegar el espacio urbano en tres dimensiones para modificarlo y comentarlo”. Así, se puede utilizar por parte de entidades públicas y privadas para dar a conocer “planes urbanos o intervenciones en el espacio público, ya aprobadas o todavía en proceso de discusión”.

Con todo esto, siguiendo el planteamiento de sus promotores, SuperBARRIO constituiría una herramienta para recoger información, facilitar la comprensión de las intervenciones urbanísticas, abrir a los ciudadanos la posibilidad de influir en los procesos de intervención en el espacio público urbano, y difundir planes y operaciones concretas a la población. Y todo ello utilizando una interface gamificada, a través de un videojuego que los ciudadanos pueden instalarse en sus móviles o tablets (ver Figura 8). Así lo presentan sus desarrolladores:

Superbarrio funciona a escala de barrio, permitiendo a los ciudadanos visualizarlo en tres dimensiones, navegarlo e interactuar con él. Toda el área es modelada en 3D con cierta precisión, para facilitar que los vecinos visualicen y reconozcan sus casas y espacios. Los usuarios pueden interactuar con el espacio y los edificios de dos maneras: colocando módulos en el espacio público, cada uno representando un programa diferente; asignando una función a edificios vacíos.



Figura 8. Vecinos del barrio de Poblenou (Barcelona) utilizando la aplicación SuperBARRIO. Fuente: IAAC.

Los módulos y las funciones se reparten en las categorías que ya tienen establecidas: cultura, ecología, energía y movilidad (ver figura 9). Los módulos incluyen ítems como zonas verdes, dispositivos energéticos, vehículos alternativos, elementos de ocio y muchos más. Se utiliza entonces una fórmula de gamificación que establece un sistema de puntuación y métricas, mostrando así el impacto global sobre el barrio que tiene cada propuesta en el espacio público. De este modo, “cada módulo genera una variación positiva o negativa de las métricas para mostrar el impacto en la accesibilidad, economía, productividad, ecología y la interacción social”.

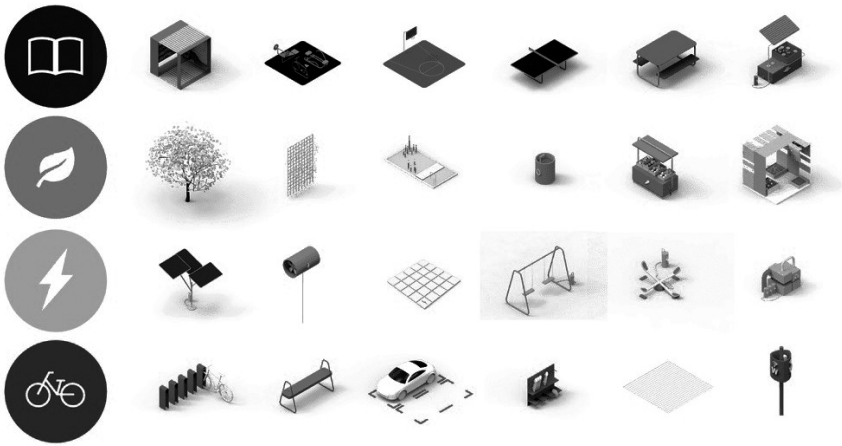


Figura 9. Algunos módulos por categoría
(de arriba abajo: cultura, ecología, energía y movilidad). Fuente: IAAC.

La idea es impulsar la participación social informada mediante mecánicas de juego, que lo hacen más accesible y aumenta, en teoría, la cantidad y calidad de las intervenciones (participación más numerosa y con mayor capacidad para producir información valiosa, útil para quienes han de ejecutar las propuestas). Por lo tanto, una actividad de ocio, mediada digitalmente y dotada de elementos lúdicos, puede facilitar e incluso fomentar la participación social en contextos y situaciones que de otro modo sería mucho más difícil de canalizar. El ejemplo de SuperBARRIO nos muestra alternativas por los que de nuevo la participación ciudadana se activa a través del juego, de herramientas de entretenimiento. En este caso, es una pauta más organizada, diseñada para obtener unos resultados (en contraposición a los ejemplos más caóticos, improvisados y espontáneos de *Pokémon Go* y la política del meme), lo que tiene como ventaja poder abordar determinadas problemáticas de forma más específica, pero con la contraprestación

de que se pierde gran parte de la capacidad transformadora que emana desde la población, lo que nos lleva a un diseño que puede derivar en un movimiento que va de arriba abajo y no al revés.

Obviamente, muchos de estos resultados vendrán determinados por el uso que se haga de ellos. ¿Qué versión de la gamificación podríamos estar observando aquí? Por un lado, podría ser un instrumento para moldear o justificar determinadas intervenciones en el espacio público por parte de instituciones públicas o privadas, sin contar más que con un apoyo testimonial de la población a la que va dirigida esa intervención. Incluso podría ir más allá: sería una forma de regular la participación social que la mantuviera en unos cauces controlados y que no permitiera la resistencia o contestación. Sin embargo, por otro lado, también existiría la posibilidad de activar un tipo de participación social con posibilidades de influencia que de otro modo no tendría cabida. Es más, puede que no solamente aumente la cantidad y diversidad de agentes que participan activamente en el proceso, sino que lo haga dando unos mecanismos que faciliten una participación cualitativamente más importante, con un mayor impacto.

Estos son problemas inherentes a la propia noción de gamificación que, como se ha podido observar, puede servir a unos intereses u otros. Es cierto que también existen otras limitaciones que tienen que ver con las propias estrategias de gamificación. Así, es difícil ponderar si la gamificación puede aumentar el nivel de participación social en plataformas de este tipo y en qué medida, ya que la relación entre gamificación y herramientas ciudadanas de participación muestra potencialidades significativas, pero aún está lejos de consolidarse como una relación claramente positiva (Hassan, 2016). Como afirmaba uno de los vecinos que utilizó la aplicación SuperBARRIO en Barcelona⁴: “Es difícil traducir la realidad en un juego”.

CONCLUSIONES

Este texto exploró diversas formas en las que diferentes actividades de ocio digital (videojuegos, redes sociales, aplicaciones móviles) entroncaban con la participación social y el activismo político. Como se pudo ver, no se trata de un tipo de participación necesariamente consciente y planificada, pero sí con unos efectos políticos y sociales potencialmente de gran alcance.

En el primer caso, *Pokémon Go* mostró como un videojuego para móviles es capaz de articular y movilizar multitud de agentes de forma exitosa: la aplicación móvil, la cámara, el GPS, los jugadores, las calles, las plazas, los edificios, los

4. Ver vídeo en <https://www.youtube.com/watch?v=3u20Ac76LeU>.

mapas y un largo etcétera. Esta articulación de software y hardware, de humano y no-humano, de real y virtual, convirtió la realidad en un campo de juego (y no solamente los espacios limitados de la pantalla, la habitación o el parque). De este modo, *Pokémon Go* generó un nivel de interacción social mediada por la tecnología, incluyendo los ejes local-global y offline-online, rara vez vistos hasta ese momento. El enorme grado de atención que suscitó por parte de los medios de comunicación es clara evidencia del “shock” social y cultural que supuso. *Pokémon Go* entonces como reimaginación (y extensión) de movimientos sociales y políticos como el 15-M.

En el segundo ejemplo, la creación y difusión de memes humorísticos en redes sociales con trasfondo político, mostró que este tipo de actividad lúdica, casual, y de rápido consumo tiene un potencial enorme para informar el debate público, fomentar la crítica social y política, y movilizar ideológicamente a millones de personas. Es posible advertir que en muchos casos este tipo de actividad tiene en realidad como consecuencia una función desmovilizadora (las personas se conforman con compartir memes y volcar su indignación en redes sociales, pero eso luego no tiene traducción en las calles o en el accionar político fuera de las redes), pero también hay que reconocer que quizás esté ayudando a articular el discurso político y multiplicando la participación social de formas no previstas hasta ahora, con importantes consecuencias en la sociedad (por ejemplo, es difícil desligar el resultado del caso Cifuentes de todo el movimiento que hubo en redes sociales, particularmente a través del meme humorístico).

Por último, el diseño de actividades gamificadas como las que se muestran en el proyecto SuperBARRIO, dan cuenta de cómo a través del juego y el ocio se puede fomentar la participación ciudadana en cuestiones tan sensibles como el ordenamiento y planificación urbanos. Aunque su impacto aún está por demostrar, está claro que las técnicas de gamificación ofrecen una serie de herramientas que pueden facilitar la cantidad y calidad de intervenciones ciudadanas en el espacio público. Lo que hay que tener en cuenta es saber si estas técnicas se utilizarán para trasladar modelos idealizados y prediseñados desde las instituciones de gobierno o las empresas a los ciudadanos, o facilitarán en cambio la participación directa de éstos en los procesos de regeneración urbanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Antentas, J. M. (2017). Podemos and the Spanish political crisis. *Labor History*, 58(4), 468-489.
- Attia, A. M., Aziz, N., Friedman, B., y Elhusseiny, M. F. (2011). Commentary: The impact of social networking tools on political change in Egypt's “Revolution 2.0”. *Electronic Commerce Research and Applications*, 10, 369-374.

- Azuma, R., Baillot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., y MacIntyre, B. (2001). Recent Advances in Augmented Reality". *IEEE Computer Graphics and Applications*, 21(6), 34-47.
- Bogost, I. (2014). Why Gamification Is Bullshit. En M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino y N. Schrape (Eds.), *Rethinking Gamification* (pp. 65-79). Lüneburg: Meson Press.
- Boiza, F, y Lázaro, F (2017). Colau y los Mossos esquivaron el consejo policial de poner bolardos. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/cataluna/2017/08/18/5996adfae2704ea95f8b460d.html>.
- Bruna, C. (2016). Un hombre dispara contra dos jóvenes que jugaban a Pokémon Go frente a su casa. *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20160718/hombre-dispara-contra-dos-jovenes-jugaban-pokemon-go-frente-casa-5274297>.
- Casas, A., Davesa, F, y Congosto, M. (2016). La cobertura mediática de una acción "conectiva": la interacción entre el movimiento 15-M y los medios de comunicación. *REIS*, 155, 73-96.
- Castells, M. (2010). *The Information Age: Economy, Society and Culture. The Rise of the Network Society. Vol 1* (2nd edition). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Dale, S. (2014). Gamification: Making work fun, or making fun of work? *Business Information Review*, 31(2), 82-90.
- Dawkins, R. (2006). *The Selfish Gene* (30th anniversary edition). Oxford: Oxford University Press.
- Deterding, S. (2014). The Ambiguity of Games: Histories and Discourses of a Gameful World. En S. P. Walz, y S. Deterding (Eds.), *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications* (pp. 23-64.). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Domínguez, I. (2018). Piden dos años de cárcel por sus tuits para seis miembros de un grupo anarquista vegano. *El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2018/05/17/actualidad/1526584732_803262.html.
- Eco, U. (2000). *Apocalypse Postponed*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- EFE (2016). Dos jóvenes se cuelan en un parking de la Guardia Civil jugando a Pokémon Go. *Público*. Recuperado de <http://www.publico.es/sociedad/en-las-redes/jovenes-cuelan-parking-guardia-civil.html>.
- Ejerique, R. (2018). Cristina Cifuentes obtuvo su título de máster en una universidad pública con notas falsificadas. *El Diario.es*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/Cifuentes-obtenido-publico-falseando-asignaturas_0_752075026.html.
- FCINCO (2016). Esto es lo que pasa cuando aparece un pokémon raro en el centro de Madrid. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/f5/2016/08/03/57a1d1a6ca4741e4648b45f1.html>.

- Foucault, M. (2003). Governmentality. En P. Rabinow y N. Rose (Eds.), *The Essential Foucault* (pp. 229-245). New York: The New Press.
- Fuchs, M., Fizek, S., Ruffino, P., y Schrape, N. (Eds.). (2014). *Rethinking Gamification*. Lüneburg: Meson Press.
- Gleason, B. (2013). Occupy Wall Street: Exploring Informal Learning About a Social Movement on Twitter. *American Behavioral Scientist*, 57(7), 966-982.
- Gonick, S. (2016). Indignation and inclusion: Activism, difference, and emergent urban politics in postcrash Madrid. *Environment and Planning D: Society and Space*, 34(2), 209-226.
- Halupka, M. (2016). The rise of information activism: how to bridge dualisms and reconceptualise political participation. *Information, Communication & Society*, 19(10), 1478-1503.
- Hassan, L. (2016). Governments Should Play Games. Towards a Framework for the Gamification of Civic Engagement Platforms. *Simulation & Gaming*, 48(2), 249-267.
- Hofmann, S., y Mosemghvdlishvili, L. (2014). Perceiving spaces through digital augmentation: An exploratory study of navigational augmented reality apps. *Mobile Media & Communication*, 2(3), 265-280.
- Jensen, M. J., y Bang, H. (2015). Digitally networked movements as problematization and politicization. *Policy Studies*, 36(6), 573-589.
- Keogh, B. (2017). Pokémon GO, the novelty of nostalgia, and the ubiquity of the smartphone. *Mobile Media & Communication*, 5(1), 38-41.
- Linehan, C., Kirman, B., Roche, B. (2014). Gamification as Behavioral Psychology. En S. P. Walz y S. Deterding (Eds.), *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications* (pp. 81-105). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Markopoulos, A. P., Fragkou, A., Kasidiaris, P. D., y Davim, P. J. (2015). Gamification in engineering education and professional training. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 43(2), 118-131.
- Maturo, A., y Setiffi, F. (2016). The gamification of risk: how health apps foster self-confidence and why this is not enough. *Health, Risk, and Society*, 17(7-8), 477-494.
- Miller, P. y Rose, N. (2008). *Governing the Present. Administering Economic, Social and Personal Life* (2nd edition). Cambridge: Polity Press.
- Minotti, M. (2017). Pokémon Go passes \$1.2 billion in revenue and 752 million downloads. *VentureBeat*. Recuperado de <https://venturebeat.com/2017/06/30/pokemon-go-passes-1-2-billion-in-revenue-and-752-million-downloads/>.

- Montero, M. (2016). Madrid, capital mundial de Pokémon Go. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/ccaa/2016/07/28/madrid/1469715302_742719.html.
- Muriel, D. (2017). La videoludificación de lo social en la era digital y la cultura del videojuego. En D. Muriel y R. San Salvador del Valle Doistua (Eds.), *Tecnología digital y nuevas formas de ocio* (pp. 39-57). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Muriel, D., y Crawford, G. (2018). *Video Games as Culture. Considering the Role and Importance of Video Games in Contemporary Society*. London: Routledge.
- Peréz, F.J. (2018). El Supremo absuelve a Cassandra Vera por sus tuits con chistes sobre Carrero Blanco. *El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2018/03/01/actualidad/1519904722_268033.html.
- Romanos, E. (2016a). Immigrants as brokers: dialogical diffusion from Spanish indignados to Occupy Wall Street. *Social Movement Studies*, 15(3), 247-262.
- Romanos, E. (2016b). “No es una crisis, es que ya no te quiero”. Humor y protesta en el movimiento 15M. *RIS*, 74(3), 1-13.
- Romanos, E., y Sádaba, I. (2016). De la calle a las instituciones a través de las apps: consecuencias políticas de las prácticas digitales en el 15M. *RIS*, 74(4), 1-14.
- Rose, N. (1999). *Politics of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Samper, S., Cuenca Amigo, J., Monteagudo, M. J., y López-Sintas, J. (2017). Cuando el Ocio Digital “sale de la pantalla”: la Invasión de Pokémon Go. En D. Muriel y R. San Salvador del Valle Doistua (Eds.), *Tecnología digital y nuevas formas de ocio* (pp. 139-155). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schrape, N. (2014). Gamification And Governmentality. En M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino y N. Schrape (Eds.), *Rethinking Gamification* (pp. 21-45). Lüneburg: Meson Press.
- Shifman, L. (2014). *Memes in Digital Culture*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Sicart, M. (2014). Playing the Good Life. En S. P. Walz y S. Deterding (Eds.), *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications* (pp. 225-244). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Sicart, M. (2014). Playing the Good Life. En S. P. Walz y S. Deterding (Eds.), *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications* (pp. 225-244). Cambridge, Mass. MIT Press.
- Tejerina, B., y Perugorria, I. (2017). *Crisis and Social Mobilization in Contemporary Spain: The 15M Movement*. London: Routledge.
- Thaler, R., y Sunstein, C. (2008). *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth and Happiness*. New Haven: Yale University Press.

- Tremayne, M. (2014). Anatomy of Protest in the Digital Era: A Network Analysis of Twitter and Occupy Wall Street. *Social Movement Studies*, 13(1), 110-126.
- Williams, P. (2014). Collaboration in the Gameful World. En S. P. Walz y S. Deterding (Eds.), *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications* (pp. 481-486). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Xu, F., Feng, T., Buhalis, D., Weber, J., y Zhang, H. (2016). Tourists as Mobile Gamers: Gamification for Tourism Marketing. *Journal of Travel & Tourism Marketing* 33(8): 1124-1142.
- Zichermann, G., y Linder, J. (2010). *Game-Based Marketing: Inspire Customer Loyalty Through Rewards, Challenges, and Contests*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Zichermann, G., y Linder, J. (2013). *The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition*. New York: McGraw-Hill Education.
- Zuckerman, E. (2011). The first Twitter revolution. *Foreign Policy*. Recuperado de http://www.foreignpolicy.com/articles/2011/01/14/the_first_twitter_revolution.

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE OCIO EN ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY¹ EN VALENCIA

José Javier Navarro
Mercedes Botija
Sergio Capella
Ángela Carbonell
Universidad de Valencia

INTRODUCCIÓN: LA PARTICIPACIÓN COMO HERRAMIENTA SOCIALIZADORA

La adolescencia como etapa evolutiva cada vez adquiere más importancia en nuestras sociedades postmodernas. Como etapa evolutiva, la adolescencia convierte en objeto de estudio de la biología, medicina, psicología, sociología, antropología, trabajo social, etc. (Ricoy y Fernández, 2016). Si bien se considera una etapa evolutiva, la condición adolescente es algo más que un grupo de edades o unas características evolutivas, por lo que es necesario visiones poliédricas (Funes, 2005).

En nuestro entorno, estamos en las primeras generaciones de adolescentes, donde el ocio juega un papel fundamental en la socialización. (Tarín y Navarro, 2006). El ocio en sí mismo, es capaz de prevenir y de promocionar simultáneamente; muy pocas prácticas pedagógicas consiguen al unísono esta faceta en clave de crecimiento positivo, siendo además condicionante de las prácticas que garantizan ajuste en clara apuesta de desarrollo social. Hablamos de ocio interactivo cuando

1. El presente capítulo se proyecta en el marco del proyecto de investigación que lleva por título "Liad@s: convivencia prosocial y prevención de la violencia de genero en el alumnado. La participación como instrumento para la coeducación." Ref./ GV2017/208.

el escenario lúdico converge con espacios para el aprendizaje, favoreciendo la configuración de competencias que incitan a la reflexión en los adolescentes. Cuando el adolescente es capaz de identificar factores que pueden promocionar su estatus, las dinámicas de ocio se hacen especialmente importantes (Uceda, Navarro y Pérez, 2015), porque permiten desarrollar en positivo el tiempo libre.

La participación y la presencia activa de los adolescentes en actividades de ocio, constituyen el marco de referencia para la articulación de prácticas educativas en los espacios de socialización que a su vez favorecen el intercambio, la conexión hacia nuevos y atractivos retos. Así, los espacios lúdicos sirven de instrumento para la inclusión social. En este sentido, nos aproximamos a la idea de Fernández Barrera al plantear que “la participación tiene que ver con el ejercicio de la palabra y la posibilidad de los niños y niñas de actuar en todas aquellas áreas de su vida cotidiana que son de su interés” (2009, p. 115). Desde la primera infancia, los niños se inician en el entrenamiento de los afectos en combinación con los elementos propios de lo lúdico; ambas dimensiones potenciarán otras esferas que conformarán la personalidad del adolescente (Morán, Carmona, y Fínez, 2016). Razón principal por la que entendemos prioritaria la gestión constructivo-educativa de los espacios de ocio, articulando para ello nuevas y atractivas vías para la inclusión de los y las adolescentes.

OCIO, CULTURA POSTMODERNA Y RIESGOS

En la sociedad postmoderna, la vulnerabilidad y el riesgo de exclusión alcanzan a sectores más amplios de la sociedad; los riesgos se han ampliado y diversificado haciéndonos más vulnerables en extensión e intensidad, en este sentido Castel (1997) señala que la sociedad actual se caracteriza por la consolidación de una extensa zona de vulnerabilidad antesala de la exclusión. El reto es comprender como la creciente vulnerabilidad afecta a los adolescentes y a su proyección de futuro. En este sentido, podemos apoyarnos en Merrilees, Taylor, Goeke-Morey, Shirlow, Cummings y Cairns (2014) al explicar que los factores de vulnerabilidad están más relacionados con las actividades vinculadas a las causas que generan el riesgo en los adolescentes (identificación con un grupo de iguales antisociales), que con el riesgo o actividad desviada en sí misma (absentismo escolar o no acudir a la escuela). Así, el tiempo de exposición al riesgo configurará el grado de vulnerabilidad al que se somete el adolescente, sobre el que la precariedad, la ausencia de referentes y apoyo social, la pasividad, herencias de una socialización familiar sesgada por las fragilidades desgastarán los resortes de la actividad productiva.

La globalización colabora en la extensión de los riesgos que directamente afecta al comportamiento de los sujetos, relacionando según Beck (2008) en espacio-tiempo factores tanto de riesgo como de protección. En esta línea Feixa (2011) reflexiona sobre la metamorfosis de la condición adolescente, adecuando

esta etapa vital a la pluralidad de biografías y dilemas. Tradicionalmente la literatura científica ha puesto su foco de atención en describir los riesgos que asumen los adolescentes vinculados a entornos de marginación y exclusión (Navarro y Galiana, 2015; Scandroglio y López, 2010). Procesos que describen cómo los individuos acceden casi por herencia a prácticas antisociales. Wade, Cassidy, Walz, Taylor, Stacenin y Yeates (2011) describen los riesgos asociados a la ausencia de planificación cotidiana que ascendentemente reciben los hijos de los padres, y que en su ausencia, desemboca en prácticas antisociales que protagonizan los adolescentes en este periodo de su desarrollo evolutivo.

El ocio postmoderno se encuentra encorsetado como forma producto del capitalismo. Los centros comerciales y actividades enfocadas al dispendio económico se han proyectado durante las últimas décadas como fórmula de ocio; incluso en muchos casos como subrayan Navarro y Pastor (2018) naturalmente integrados en una frenética cultura consumista que en ausencia de mecanismos de ajuste, puede desregular al adolescente de sus rutinas y actividades cotidianas. Los excesos del ocio consumista van más allá de la mera utilización provechosa del tiempo libre, aunque según un estudio reciente de Ricoy y Fernández (2016) no podemos considerar actualmente esta pauta como abusiva entre los adolescentes, aunque sí está presente.

DINÁMICAS DE SATISFACCIÓN GRUPAL

El ocio es un elemento clave en la socialización de los adolescentes; se encuentren en situación de riesgo, hayan traspasado la línea de control social o se hallen socializados en pautas prosociales. Asimismo es un espacio educativo, preventivo y generador de identidad (Funes, 2005). El ocio como construcción social, es fundamental en el binomio integración-vulnerabilidad y forma parte de los derechos humanos individuales y colectivos, y concebido como una práctica que genera capital social (Boudieu, 1997). Las experiencias positivas de ocio en la infancia y adolescencia, constituyen una estructura fundamental para la vida adulta porque se inscriben en las biografías de los sujetos y se integran como factor dinámico y de protección en las experiencias vitales de las personas. En este contexto, como ha señalado Cuenca (2004, p. 72), el disfrute y el ejercicio del ocio, sea a nivel personal o comunitario, no depende tan sólo del hecho de disponer de tiempo y de recursos, sino, “y de un modo especial, de la percepción y actitud que se tiene sobre el mismo”; en ambas, añade, el papel de la educación y la experiencia que ello supone como logro o experiencia positiva es un cuestión que se inscribe en el haber del sujeto protagonista.

La gestión del ocio por los propios adolescentes a través de redes estables de relación, constituye un proceso que pondera más si cabe la diversión y el desarrollo madurativo en clave positiva. En este sentido Lévesque y Robert (2008),

plantean que los adolescentes que planifican su tiempo libre a través de grupos no consolidados, asumen un riesgo adicional. La pertenencia a un grupo implica la aceptación e identificación de las inercias de éste. Por tanto, es importante que los adolescentes se encuentren vinculados a grupos estables con actividades constantes, porque en la línea de las aportaciones de Kremer, Elshaug, Leslie, Toumbourou, Patton y Williams (2014), el exceso de tiempo libre nunca está equitativamente ocupado por ocio y da lugar según Ongay (2017) a actividades de riesgo. Sin embargo, en espacios seguros, comprometidos y autogobernados por adolescentes, aprenden a ganar, a perder, a compartir, a implicarse, a asumir tareas individuales y de grupo, en una palabra, los espacios de ocio que han sido creados por grupos consistentes de adolescentes imprimen el desarrollo de características asociadas a la responsabilidad; Smilth, Smoll y Cummings (2007) vinculan la importancia de un clima motivacional positivo a la existencia de actividades de ocio deportivas, donde el entrenamiento y la repetición de patrones es esencialmente importante para alcanzar un objetivo final gratificante tanto desde una esfera individual como grupal o familiar. En esta línea Valdemoros, Ponce de León, Ramos y Sanz (2011) informan de la importancia de la familia en la creación tanto de valores como de contravalores, en aquellos casos en los que no hay refuerzo positivo o se infra utiliza la dimensión del ocio prosocial.

DEL OCIO CONSTRUCTIVO A LA DECONSTRUCCIÓN DE ACTIVIDADES RECREATIVAS

La delgada línea roja que separa las “buenas prácticas” (ocio activo, constructivo, creativo, lúdico, participativo, experiencial, etc.) de las prácticas “deconstructivas” que algunas dinámicas de ocio generan en nuestras sociedades y que lo involucran con ociosidad, banalidad, consumismo, indolencia, etc. Mantener el anclaje perceptivo en estas últimas, cuando –como explica Lasén (2000, p. 170)– el “ocio adquiere un valor tácito en la conquista del saber y en el sentido dado a la existencia”, permitiendo la creación y recreación de nuevos vínculos sociales, gracias a la intensidad humana que está ausente en otras situaciones; ya no es ignorancia, sino simple ceguera a lo que el mundo y sus tiempos están cambiando.

La ausencia de una planificación cotidiana implica dinámicas de alto riesgo. Por tanto, es de sumo interés que los adolescentes dispongan de una red de recursos y actividades prosociales completa. Además, es importante el compromiso tanto de los padres como de las instituciones públicas por ofrecer actividades y políticas de ocio que garanticen el acompañamiento, la participación y la creatividad de los adolescentes. Las nuevas tecnologías envuelven la recreación de los adolescentes.

No podemos decir que no se generen recursos prosociales integrados en el territorio global. Las posibilidades de establecer dinámicas relacionales positivas es favorable, aunque es obvio que las actividades que se ofertan no interesan a los adolescentes, y mucho menos a aquellos que tienen alicientes relacionados

con los riesgos. En este sentido, Navarro y Pastor (2018, p. 130) refieren que “si queremos que los adolescentes se monten su oferta de ocio, tendremos que prepararnos para que hagan algo que no guste a los adultos”. Una de estas actividades, a las que hacen referencia los autores es el botellón y las desviadas actividades asociadas a él; Porque efectivamente beber alcohol en la vía pública nunca fue una actividad convergente con el ocio, sin embargo si lo es con el ocio nocturno, por tanto, debemos replantearnos la fórmula para transformar ocio deconstructivo en constructivo.

Los juegos constructivos, educativos, colectivos han sido casi extinguidos por otros online, los videojuegos o las aplicaciones de telefonía móvil que permiten en una sola descarga la adquisición de paquetes de entretenimiento. Se promueve una recreación que tiende a individualizar a los sujetos o dinamizarlos en redes virtuales, sin contacto físico. Los juegos han perdido el acento de sagacidad, promotor del pensamiento creativo. La diversión actual pasa por mantener el cerebro en “encefalograma plano”, porque según refiere Vásquez-Rocca (2017, p. 336) “si piensas, no te diviertes”. Por tanto, el ocio deconstructivo forma parte de una pérdida paulatina de pensamiento crítico que rodea las nuevas generaciones de adolescentes: pensar poco. Adolescentes sin conciencia crítica. En este sentido, la confusión que generan nuevos estímulos, adentrarse en nuevas formas lúdicas como las partidas de póker online o la nueva esfera de las apuestas, enmascara las dinámicas de ocio e impulsa un tobogán de riesgos.

Así pues, nos hacemos eco del modelo de ocio característico de las sociedades postindustriales. Una oferta apetitosa para disfrutar en familia (cines, centros comerciales, espectáculos, etc.), pero que deja a los adolescentes descolgados. Si echamos un vistazo a las actividades, han de pasar por la esfera del deporte o por los movimientos diocesanos / escoltas. Difícilmente podemos encontrar alternativas de ocio medioambientales, que inciten a la representatividad juvenil, vinculadas a la solidaridad, en definitiva que desarrollen los afectos, los valores, que potencien la reflexión, etc. Atendiendo a los planteamientos de Del Barrio, “los valores no pueden afianzarse con procedimientos meramente declarativos” (2002, p. 304). Ello supone que es importante que el ocio se oriente desde instancias que abiertamente manifiesten una opción lúdico-constructiva.

Por otro lado, no hemos de olvidar las “malas prácticas” que los adolescentes vinculan a los tiempos de ocio. El problema de convertir el ocio en una rutina, supone que todo el tiempo, se convierte en tiempo libre, en que lo anodino se convierte en habitual y donde los espacios de ocio quedan subyugados a las inercias del tiempo. Esto supone iniciar la espiral de riesgo a través del mismo ocio. Francés (2008), volviendo al inicio del discurso del presente capítulo, hace un llamamiento a la necesidad de involucrar a los adolescentes que se encuentran sometidos a situaciones de alto riesgo a sentirse protagonistas en procesos de participación. Este exceso de ocio o infrautilización del tiempo libre, vendrá determinado básicamente por cuatro elementos:

1. Las situaciones marcadas por la ausencia de intercambio relacional (siempre los mismo, en el mismo sitio y haciendo las mismas cosas).
2. La disminución de los estímulos positivos y motivadores² (contacto limitado a lo inmediato, pasivo e inamovible).
3. Rechazo al ambiente educativo, ya que por norma general este incita a la movilización.
4. Ausencia de identificación con ambientes normalizados sobre los que poder articular dinámicas de relación positiva.

Podríamos señalar que el ocio puede jugar un factor de protección frente al desarrollo de conductas desviadas como la delincuencia juvenil. Desde esta perspectiva, Wenger y Andrés (2016) señalan que el crecimiento en las tasas de desviación de la juventud, a partir de prácticas de ocio no estructuradas, configura uno de los más graves indicadores de insuficiencia de las estructuras y niveles de control que evidencian las instituciones. El presente capítulo presenta la relación que el ocio tiene con las dinámicas de riesgo e incluso delictivas de adolescentes, y cómo a medida que estos se alejan de los patrones de control social, abandonan análogamente actividades de ocio estructurado.

METODOLOGÍA

El abordaje metodológico que presentamos se posiciona desde métodos mixtos en la plural utilización de técnicas de aproximación y estudio del objeto. Se han combinado e integrando diferentes perspectivas, técnicas y enfoques que, lejos de ser excluyentes, adquieren un carácter de complementariedad.

Hemos planteado una serie de hipótesis que vinculan las prácticas de riesgo de los adolescentes con las actividades de ocio, y en qué medida las actividades de ocio prosocial pueden ayudar al adolescente a optar por itinerarios de mayor o menor riesgo. Además, se añade una hipótesis de importante consideración a efectos de calibrar por los informantes, la necesidad de crear actividades que hemos denominado con “peligros controlados”:

1. La inmersión en actividades de ocio influye en la adopción de conductas delictivas de los *Adolescentes en Conflicto con la Ley*.³
2. Cuanto mayores son los patrones de ocio desestructurado, mayor incidencia de la trayectoria delictiva en la dinámica cotidiana del ACL.

2. Inevitablemente la socialización y los modelos de referencia se verán condicionados en este sentido.

3. En adelante, ACL

3. Las dinámicas de ocio con este perfil de ACL requieren de una estructura clara donde las actividades se procesen a partir de dinámicas motivacionales sujetas a “peligros controlados”.

En el diseño y primeras fases de la investigación, se practicó mediante la instrumentalización de fuentes primarias una observación documental que permitió obtener un registro de los expedientes de ACL. De ellos, se extrajo la variable ocio, a partir de su experiencia vivencial focalizando la atención en los factores de riesgo (ocio desordenado o no estructurado) y de protección (ocio ajustado, organizado, pautado en horarios, dirigido por entidades...), ya que así había sido recogido por el profesional educador con funciones de seguimiento e intervención socioeducativa con estos adolescentes. La información corresponde a los 286 ACL de la ciudad de Valencia en el año 2015 que en ese momento se hallaban bajo cumplimiento de alguna medida reeducativa en medio abierto, impuesta por alguno de los cuatro Juzgados de Menores de Valencia⁴.

Mediante software SPSS 22 se lograron articular tres itinerarios de riesgo que integraron distintas versiones de trayectorias delictivas a partir de inmersión en actividades de riesgo “iniciales”, “moderadas” o como último caso, “consolidadas”; a la sazón de: a) ACL de trayectoria delictiva inicial (ACLII)⁵; b) ACL de trayectoria delictiva moderada (ACLIM)⁶, y c) ACL de trayectoria delictiva consolidada (ACLIC)⁷.

Por lo que respecta a las técnicas cualitativas se utilizaron la entrevista en profundidad a informantes clave dependientes de distintas áreas: educación, justicia juvenil, bienestar social, empleo y sanidad. Se integraron las orientaciones de Patton (1990), relativos a la realización de las entrevistas apoyadas en un guión previo en el que se abordaban diferentes áreas temáticas (factores personales, psico sociales, socioeducativos, de inmersión en actividades planificadas, actividades de riesgo y protección y finalmente conclusiones / recomendaciones para el investigador). Se efectuaron 32 entrevistas que fueron analizadas mediante software para el tratamiento de datos cualitativos MAXQDA versión 12. Los discursos de los informantes se secuenciaron en segmentos de texto, adecuando las orientaciones de Wilkinson y Wilkinson (2017) relativos en la organización de categorías de análisis. En esta línea, las aportaciones de Gallagher (2008) nos ayudaron a enlazar categorías con subcategorías recogidas del análisis discursivo e integrar en estas sinergias segmentos de texto con los que reproducir los verbatios codificados de los informantes.

4. Memoria Equipo Medidas Judiciales. Año 2015. Concejalía de Bienestar Social e Integración. Ayuntamiento de València.

5. Correspondiente al primer tercil, con 94 casos y su trayectoria delictiva se encuentra definida por haber cometido un delito, disponer de un tipo de medida y únicamente haber pasado por un juzgado.

6. Correspondiente con el segundo tercil, son 97 casos y su trayectoria delictiva se ha concretado en haber pasado por 1,5 juzgados (es decir, tan habitual es haber pasado por uno como por dos) y haber cometido dos delitos pero el tipo de medida impuesta es una;

7. Correspondiente con el tercer tercil, son 90 casos, han pasado por cuatro juzgados, han cometido cuatro delitos y el tipo de medida impuesta son de tres diferentes.

RESULTADOS

El análisis se planteó a partir de los datos estadísticos para posteriormente extender la dimensión explicativa de los informantes. Así, la estrategia de la triangulación (Denzin, 1970), nos permitió garantizar con fiabilidad y validez los resultados de investigación. En primer lugar, presentamos la correlación entre itinerario delictivo y el ocio para comprobar similitudes y diferencias en cada una de las trayectorias predefinidas. La variable ocio integra cuatro indicadores: a) ocio calificado como desestructurado y denominado de “callejeo”; b) ocio programado; c) ocio solitario y finalmente d) aquellas situaciones donde no se hacía constar por considerar el trabajador social que no era un indicador relevante.

En los ACLII, el ocio fue calificado como desestructurado y de “Callejeo” en el 47,9%, como “ocio programado” en el 11,7%, “ocio solitario” en el 5,3%, y no constaba en el 35,1%.

Tabla 1. Variable Ocio para ACLII.

ACLII	Indicadores	Valor
	Desestructurado / Callejeo	47.9%
	Programado	11,7%
	Solitario	5,3%
	No Consta	35,1%

Fuente: elaboración propia.

En los ACLIM, el ocio fue calificado como desestructurado y de “Callejeo” en el 72,1%, como “ocio programado” en el 3,1%, “ocio solitario” en el 4,1%, y no constaba en el 20,7%.

Tabla 2. Variable Ocio para ACLIM.

ACLIM	Indicadores	Valor
	Desestructurado / Callejeo	72.1%
	Programado	3.1%
	Solitario	4.1%
	No Consta	20.7%

Fuente: elaboración propia.

En los ACLIC, el ocio fue calificado como desestructurado y de “Callejeo” en el 92,2%, como “ocio programado” en el 2,2%, “ocio solitario” en el 2,2%, y no constaba en el 3,3%.

Tabla 3. Variable Ocio para ACLIC.

ACLIC	Indicadores	Valor
	Desestructurado / Callejeo	92.2%
	Programado	2.2%
	Solitario	2.2%
	No Consta	3.3%

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo que la investigación que nos ocupa, contó con la utilización de métodos mixtos, derivado de las entrevistas a los informantes seleccionados, pudimos construir un discurso en tornos a las claves que el ocio representa para los adolescentes integrados en cada uno de los distintos itinerarios, y la medida en que la inmersión en actividades de ocio les aleja o aproxima a las actividades de riesgo que infieren dinámicas delictivas.

OCIO PASIVO, INDIVIDUALIZADO Y ENCORSETADO

En los adolescentes existe un ocio que se puede clasificar como pasivo; es decir, estar con los amigos aparentemente sin una actividad estructurada, compartiendo momentos en el parque, en la calle, siendo una de las experiencias de pertenencia e identidad de grupo fundamental. Acercando el enfoque desde otro ángulo, ello incide directamente en la escasa participación que los adolescentes tienen, no solo como posibilidad, sino como realidad.

“La mayoría lo utilizan para estar con otros en parques, hablando o fumando. Sólo estar. Creo que ha cambiado respecto antes porque antes las actividades del momento comprendían actividades deportivas en grupos; eso se ha acabado. Los fines de semana la cosa cambia, porque van a discotecas, pub’s, ahí se mezclan todos; los delincuentes y los no delincuentes” (EETTM-1)

“Desde su percepción... el ocio tiene muchas caras. Si les preguntas si para ellos es ocio están fumando porros viendo como otros entran y salen de la olla con el mono patín, casi seguro que te van a decir que si. Lo jodido no es que lo hagan, lo jodido es que piensen que eso, o sea, fumar porros, es ocio”. (EPIES-2).

“Si, es como estar sin hacer. Una presencia pasiva si” (EFM-1)

Por otro lado, esa exigua presencia de creatividad en la escena pública, también condiciona las prácticas de ocio. Hemos de considerar que según los informantes, los paquetes de ocio de que gozan los adolescentes, son cerrados, y por tanto la creatividad también viene determinada por las posibilidades de inmersión protagónica.

“Tu fíjate y veras que hay muy pocas cosas que hoy día puedan transformarse. Está todo muy estudiado para que no tengan que inventar nada. Es un copia y pega” (EEMJMA-3)

“No hay donde elegir. La realidad supera con creces la ficción... tampoco podemos decir que los chavales tengan un saco de oportunidades de donde tirar. O tomas lo que hay o lo dejas...” (ETTS-1)

Por otro lado, hallamos un ocio individualizado, en él no hay intercambio ni comunicación interpersonal; no se comparten emociones, sino que la esfera subjetiva atrapa las propuestas de interacción colectiva:

“En general, tienen Playstation o van a casa de alguien que la tiene o al parque. No juegan al fútbol ni están apuntados a ninguna historia”. (EETP-2)

“La calle ha perdido esa esencia de escenario para el juego. La mayoría de chavales ya no baja a jugar a la calle, porque prefiere hacerlo por el móvil o conectarse a juegos en red que empieza y acaba cuando quiere” (EOIES-1)

“La autodeterminación es una nueva forma de ocio” (EPIES-2)

Según los entrevistados, existe una línea divisoria amplia entre “estar ocioso” y desarrollar un ocio desestructurado, no planificado e implementado en entornos geográficos físicos; este tipo de ocio fue denominado como “callejeo”. El primero se caracteriza por el “estar”, y el segundo atraviesa una línea difusa donde las horas sin actividad se convierten en rutinas combinadas con actividades de alto riesgo. En este sentido, los entrevistados informan al respecto que las rutinas cotidianas se convierten en contextos de riesgo y ello eleva los factores de vulnerabilidad que desembocan en prácticas de exclusión. En este tipo de ocio, se describe escasa supervisión familiar y poco o nulo interés por la educación formal. Las diferencias entre los intereses de adultos y adolescentes, acaban condicionando el desarrollo de acontecimientos desviados:

“Hay menores que no tienen ningún control por parte de nadie y salen mucho, están en la calle, se acuestan a las 5, se levantan a la una y no pasa nada porque no tienen ninguna responsabilidad. Se fuman unos porros y es tan normal para ellos que lo hagan todos los días”. (EETM-2)

“El límite se lo pone cada nano, porque en su casa pues no le dicen, “oye tu que esto ahora no lo puedes hacer, que tal...”, los padres hacen la vista gorda y tema zanjado... [...] luego modular todo esto ya se hace más cuesta arriba”. (EDCD-1)

“Callejear sin ningún objetivo concreto. Ellos prefieren estar en la calle porque en su casa sobran los problemas” (EOIES-1)

OCIO GLOBALIZADO: CONSUMISTA, SEGMENTADO Y DE ESTÍMULO-RESPUESTA INMEDIATA

A pesar de la existencia y oportunidad que disponen los ACL para socializar en actividades prosociales, sin embargo el grado de afinidad entre estas y sus intereses o posibilidades es nulo; se deduce de los discursos, que se basa en un ocio muy consumista, en el aquí y ahora y en las capacidades económicas. Este perfil de adolescentes, procede de entornos contextuales donde la precariedad engloba la economía doméstica, los patrones educativos y las exiguas posibilidades de promoción social. Por otro lado, los informantes también reconocen que la sociedad global ha generalizado los espacios de diversión y por tanto no diferencia aquellos adolescentes que proceden de entornos marginales, de los que viven en territorios más acomodados. Los lugares no generan protocolos de acceso, y por tanto, estos espacios están abiertos y disponibles a cualquier perfil de consumo:

“A ver aquí al lado tenemos Kinépolis. La entrada cuesta 6 euros y medio, tienen que coger el tranvía, 1,50, la coca-cola y las palomitas 8 pavos, o sea que 20 pavos. Si vas al teatro mínimo la más barata de 18 a 20 pavos”. (EMAE-1)

“Es mimetismo puro, esperar que alguien vaya con coche e ir a la discoteca de turno, así todo el fin de semana (...) el consumismo influye en cuanto que todo lo que hacen cuesta dinero.” (ECOLE-1)

“Piensa que en la discoteca todo distorsiona y ahí no se pregunta si tu vives en un *chabolo* o en un ático en el centro. Una vez estas dentro, pues a pasarlo bien amigo...”. (EETPP-2)

“En un parque de atracciones, las diferencias no son tan visibles. No hay entradas A y entradas B... quiero decirte que las cuestiones estas que ahora se hablan tanto de la globalización y no sé qué, pues también afecta de lleno al ocio de la chavalería” (EMAE-4)

Sin embargo los informantes refieren que el ocio en nuestra sociedad esta segmentado, es decir, existe un ocio y espacio totalmente diferenciado para los adolescentes y jóvenes, y otro distinto para los adultos. Este es un aspecto clave en la socialización. Observamos un desconocimiento entre el ocio de los adultos y el de los adolescentes:

“Antes la chavalería estaba y había una presencia adulta, con una transmisión de la experiencia adulta que siempre es saludable (...) ahora yo hago excursiones a centros de ocio y te das cuenta que por encima de 21 años no hay nadie, es decir, los camareros son jovencísimos, los policías nacionales tienen 21 años porque el turno de noche se queda exclusivamente para los jóvenes” (EMAE-4)

“¿Cuántos padres has visto tu con unos patines haciendo skate en una olla?... Pues como eso, todo.” (EECOL-1)

DINÁMICAS DE OCIO QUE GENERAN RIESGOS

Un factor de prevención primaria y de protección secundaria es la participación de los adolescentes en actividades de ocio estructuradas, ya sean deportivas, de tiempo libre, etc. Añadido a ello, diremos en sentido negativo que la inconsistencia en las actividades de ocio, genera también el acceso a vías alternativas y per sé, desviadas del ocio integrado:

“Los que tienen un ocio estructurado pueden venir una, dos o tres veces, pero por cuestiones de grupo se dejan influir y se meten en líos, pero no suelen mantenerse en las conductas infractoras” (EETTS-1)

“Se cansan enseguida. Cuando les pides cierto compromiso enseguida abandonan... y esto muchos casos es por la baja tolerancia al fracaso que tienen. En cuanto algo se tuerce, abandonan” (EEMJMA-2)

La ausencia de una planificación cotidiana implica dinámicas de alto voltaje. Debemos considerar la importancia que la estructura cotidiana integra para estos adolescentes. Habitualmente los ACL abandonan prematuramente la educación formal y por tanto, pronto cesa su estructura de horarios y actividades prosociales. Esto afecta en gran medida a sus dinámicas cotidianas, tanto las de ocio, como aquellas que requieren mayor exigencia.

“Un chaval que baja a la calle después de cenar y se acuesta al amanecer, cuando sus compañeros se levantan para ir a escuela... pues no es capaz de organizar su ocio, porque tampoco es capaz de organizarse su vida ” (EOIES-1)

“Tienen tanto tiempo libre que son incapaces de disfrutar de actividades de ocio. Es como un bucle sin salida” (EETTS-2)

Por otro lado, deberíamos considerar las prácticas de ocio permitidas, que posibilitan un consumo abusivo de alcohol durante los espacios de ocio recreativo nocturno. El llamado botellón, se convierte en una de las principales actividades “de ocio” en la que los adolescentes socializan, esencialmente durante el fin de semana, y en periodos estivales. En este sentido, los informantes plantean la necesidad de revisar las políticas públicas e incentivar la intervención socioeducativa.

“El problema es que no hay una regulación clara... es una cuestión que depende de las administraciones locales. Entonces, si en este pueblo no se puede, pues voy al otro que encima el ayuntamiento ha habilitado un parking público para convertirlo en botellódromo” (EEMJMA-3)

“Ponerse morao de alcohol y salir a cuatro patas, esa es la atracción del fin de semana. Hay muchos adolescentes que entienden que divertirse es eso porque no se les ha ofrecido otra alternativa” (EETP-2)

“Hay que bajar más al barro y ver qué es lo que hace falta para que los chavales no se metan en más problemas. Todo pasa por plantear programas pedagógicos centrados en lo lúdico” (EEMJMA-2)

“Qué fácil parece que el pleno de un ayuntamiento autorice una zona acústicamente saturada y que se beba sin control en la vía pública... y que difícil es articular un programa de prevención municipal que incluya prácticas de ocio reales, dirigidas a estos chavales que están en super riesgo” (EFM-1)

Paralelamente los ACL residen en territorios altamente vulnerables, en los que las redes de apoyo social son potencialmente escasas. De este modo, participar en actividades de ocio prosocial, se convierte en un objetivo de difícil asunción. Sin embargo, los informantes sí inciden en la creación de actividades que susciten motivación en los ACL y que estas puedan suponer salir de la rutina y lo cotidiano.

“En sus barrios lo tienen complicado, porque solo con bajar a la calle ya se puede considerar una actividad de riesgo. ¿El ocio en estos lugares? pues muchos casos... sentados en un banco comiendo pipas y fumando canutos” (EDCD-1)

“Las dinámicas de ocio que se organizan casi nunca llegan a este perfil de chavales, porque estos ya están metidos en una espiral de riesgo y no encajan en actividades que supongan obligación” (EEMJMA-2)

“Lo suyo sería organizar actividades de ocio que tengan en sí mismas algún tipo de riesgo, o sea, adrenalina. Por ejemplo, hacer puenting, escalada, submarinismo, una noche en el bosque... pero de estas cosas, normalmente se rehúye, primero porque los chavales son complicados y después porque se requiere muchos recursos y una retahíla de permisos, seguros, autorizaciones... que hacen que la cosa se desestime” (EETTS-1)

“Que conozcan nuevas experiencias y que vean que se puede disfrutar asumiendo situaciones que se han previsto antes. No me refiero tirarse al río sin flotador... si no, grafitear una pared autorizada por el ayuntamiento en vez de ir al metro a “escrachear” los vagones” (EETS-2)

La complementariedad con los datos cualitativos aporta mayor objetividad a la interpretación cuantitativa. Desde esta dimensión, el ocio calificado como desestructurado y de “callejeo”, entendido como los adolescentes que estructuran su vida desde este parámetro, sin otras actividades principales observamos que se producen diferencias muy significativas entre los tres perfiles, y además su tendencia es creciente en función de la situación delictiva en la que se encuentren, es decir en los ACLII prácticamente es el 50%, en los ACLIM el 75% y en los ACLIC el 95%.

Respecto al segundo indicador de “ocio programado” es minoritario en los tres perfiles, con el 11,7% en los ACLII, descendiendo en los ACLIM al 3,1% y es inexistente en los ACLIC.

El indicador de “ocio solitario”, es prácticamente similar en los tres perfiles, es decir minoritario, muy poco significativo y es señalado por los trabajadores sociales como inferior 5% de los ACL.

El último indicador de “No Consta”, si bien esta presente en el primero, es decir en los ACLII con el 35,1%, los profesionales nos lo indican por considerar que no es un elemento a resaltar, ni como factor de protección ni de riesgo, se va reduciendo en los otros perfiles, siendo en los ACLIM el 20,7% y desaparece en los ACLIC. Es decir, si la variable ocio desestructurado se considera como un factor de riesgo importante, su incremento hace desaparecer este indicador.

Por tanto, de los resultados obtenidos deducimos que son una minoría los ACL que disfrutaban de un ocio supervisado y a medida que aumenta su itinerario delictivo, se produce un incremento de actividades de riesgo que determinan un ocio inestable o inexistente, que ocupa la mayor parte de su día. Para estos ACL, el tiempo libre ocupa prácticamente toda su actividad y el ocio, se solapa a esta inactividad.

Como nos recordaban los informantes, se realiza escasa o nula intervención social, ya sea pública o privada en el tiempo del ocio. Es decir, existen pocas alternativas al ocio consumista y globalizado, donde si conviven los ACL de itinerarios delictivos con adolescentes prosociales. Además el tiempo de ocio se ha estructurado sin la presencia adulta, es decir, sin que exista cohesión, vínculos, espacios de convivencia que a su vez sean educativos, cada vez más los mundos adolescentes y adultos se separan.

DISCUSIÓN

Los resultados confirman las hipótesis de partida relativas a la clara influencia que la variable ocio integra para el aumento o disminución de patrones de comportamiento antisocial (H1), el incremento de actividades delictivas a partir de una paulatina desconexión en actividades de ocio (H2) y la necesidad de intervención socioeducativa con ACL guiada a partir de actividades motivacionales que integren peligros controlados (H3)

Las actividades de ocio han de ser necesariamente instrumentales, a efectos de situar a los beneficiarios de tales acciones como agentes de participación y transformación (Del Pozo, 2017). De nada sirve la estratificación de la dimensión del ocio. El ocio ha de ser inclusivo, capaz de promocionar al adolescente, que le permita conocer y participar de su entorno y sobretodo, de fácil acceso. El ocio y el tiempo libre en nuestra sociedad ocupan un espacio central en el proceso de socialización, tanto en adolescentes como en adultos; sin duda, una parte del ocio y tiempo libre gira en torno al consumo y por tanto su accesibilidad es un factor de integración, de pertenencia social y en definitiva de inclusión.

Además ha de constituir una oportunidad para la intervención socioeducativa. Coincidimos con Picornell (2004) que cualquier acción protectora, además de dirigirse a determinadas situaciones de urgencia, proporcionando ayuda ante ne-

cesidades sociales, tiene que posibilitar intervenciones socioeducativas, intersectoriales y coordinadas. La intervención desde el ocio con adolescentes adquiere significado como acción protectora del sistema. El concepto de “educación a lo largo del ciclo vital” conduce directamente a la noción de sociedad educadora o educativa; una sociedad que multiplica las posibilidades de aprender en cualquier escenario. En la línea de Lazcano, Madariaga, Doistua, y Cuenca (2012), los espacios de ocio deben su diseño a tres elementos clave para cualquier periodo vital que integre actividad: participación, intercambio y creatividad. Asistimos a un momento histórico en que creamos poco; prácticamente todo lo que se instrumentaliza a los ojos de los adolescentes ya viene dado (juegos de ordenador, entornos virtuales, dispositivos musicales...). El ocio mayoritario que actualmente se consume, deja poco espacio a las inercias, la ilusión, a la eventualidad, a la peripecia y al ingenio. Es un ocio envuelto en papel de regalo, que deja poco espacio a la innovación y por aquí es precisamente por donde se debe empezar; por disfrutar atendiendo a lo creativo. La tecnología ha cercado la imaginación abstracta que por momentos debe suponer esta dimensión del entretenimiento cotidiano.

Coincidimos en las aportaciones de Gibson y Chang (2013) y Santos, Legaz y Frey (2009), que inciden en el interés del ocio para el desarrollo emocional de los adolescentes. De suma importancia, pues los espacios dedicados fundamentalmente al placer de la diversión han de ser fijados también para la intervención pública, para el acompañamiento social, donde puedan articularse experiencias positivas, integradoras, educativas, solidarias, lúdicas, preventivas e incluso terapéuticas, por tanto ha de ser gratificante tanto para los adolescentes como para la sociedad, que contempla la evolución y el progreso de las actuales adolescencias. En la línea de los resultados de investigación de Monteagudo, Ahedo y Ponce de León (2017), el ocio contribuye al desarrollo humano. Abogamos por desarrollar políticas públicas para seducir a los adolescentes hacia las actividades que logren reorientar sus procesos disruptivos. Nos alineamos en las aportaciones de Catalano y Hawkins (1996), al señalar que el ocio constituye en estos adolescentes un factor de riesgo, pues incrementa de facto la conducta desviada, asimismo un ocio estructurado sería un factor de prevención. Desde esta óptica y siguiendo a Scandroglio y López (2010), es factor clave introducir el asociacionismo como fuente de expresión popular de los jóvenes para que a través de sus necesidades sean capaces de transformar la realidad; incentivar el deporte, la cultura underground, la salud positiva, el respeto a la naturaleza en clave ecológica, la educación en valores desde la acción lúdica.

Paralelamente, el modelo de políticas locales al estilo del “local government act” del Reino Unido, donde se promociona la incentivación de las estructuras sociales en el ocio común, las estrategias para un ocio independiente a la vez que constructivo, desarrolladas en colaboración entre autoridades locales y ONG prestadoras de servicios. Coincidiendo con Botija (2013), interpelar al tercer sector para que actuando desde lo local, se pueda transformar lo global. Se trata de construir el propio espacio desde variables microsociales hacia macro-escenarios.

El ocio posibilita prácticas prosociales y favorece aprendizajes pedagógicos (Botija, Carbonell, Navarro, Margarit y Ripoll, 2017; Parra, 2010). El juego permite desarrollar habilidades y actitudes encaminadas al desarrollo humano y colabora en la dimensión de ciudadanía porque posibilita conocer nuestros límites o afianzar nuevos retos. Desarrollar el conocimiento, permite ampliar los valores propios; mucho más si este entrenamiento se realiza desde la niñez y en clave inclusiva que permita una socialización adecuada capaz de impedir segregaciones que eviten procesos de desviación social. Bajo esta misma idea, Andreu (2003, p. 244) plantea: “los responsables de la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento son los llamados agentes de socialización, que son muchos y que juegan un papel de mayor o menor importancia según la etapa de la vida del sujeto y de su posición en la estructura social”.

Los resultados mostraron una ausencia de posicionamiento crítico en torno a las actividades y propuestas de ocio. Los informantes proyectaron prácticas de ocio generalizadas, individualizadas, con escasa capacidad creativa y ello incidía directamente en los ACL, rechazando su incorporación o impidiendo una adecuación entre la oferta y las necesidades o intereses de los ACL. En esta línea Ortega, Lazcano y Manuel-Baptista (2015, p. 69) plantean la necesaria inmersión de los adolescentes en un ocio configurado desde la motivación de sus intereses particulares, ya que la participación crece en “espacios donde adquieren una mayor autonomía y oportunidad de autogestión”. Este hecho posibilita ramificaciones efectivas a otras esferas de desarrollo.

CONCLUSIONES

Es de sumo interés que los ACL dispongan de una red de recursos y actividades prosociales completa. Además, es importante el compromiso tanto de los padres como de las instituciones públicas por ofrecer actividades y políticas de ocio que garanticen el acompañamiento, la participación y la creatividad de los adolescentes y de aquellos que tienen menos oportunidades de inclusión.

Creemos en un ocio educativo tanto en sus esencias como en sus evidencias, generador de ciudadanía, donde se aúnen la necesidad de vivir el ocio como un derecho individual y social, por tanto como una obligación pública facilitar las iniciativas sociales que lo promuevan y hacer realidad el concepto de ciudades educadoras. En este sentido, la ciudad como marco educativo genera muchas posibilidades. Se pueden abordar, desde valores, a materias didácticas, pasando por aprendizajes por modelado.

La calle también es una escuela de aprendizajes, tanto positivos como de riesgo, pero nuestra óptica pasa por abogar el derecho de una planificación del modelo; así podremos asimilar el espacio abierto a los marcos pedagógicos que

favorecen el aprendizaje. La triangulación de todos estos elementos favorece la función social de los individuos, ya que permite sentirse vinculado al espacio en que se muestra representado. El ocio grupal posibilita el desarrollo de vínculos prosociales de pertenencia, muy necesarios para la inclusión de los ACL y para la creación de itinerarios alternativos a los que nos ha mostrado el presente capítulo. En este sentido, planificar el escenario local en clave de ocio, permitirá desarrollar mayores y mejores oportunidades en aras de un desarrollo local en clave global, poniendo a los adolescentes en el epicentro de los objetivos de desarrollo prosocial.

Como limitaciones se hallaron fuertes medidas de protección tanto de datos como de información encriptada en expedientes, que se manejaron como fuentes secundarias; si bien, desde una posición ética se consideró oportuno, dadas las dificultades de la historia personal y las complejidades que estos ACL deben abordar para canalizar su inclusión social. Así mismo y relativo a las trayectorias inicial y moderada de los ACL, se tuvo dificultad para situar la variable ocio ya en la muestra analizada no quedó correctamente registrada -ACLI (35,1%) y ACLTM (20,7%)-.

BIBLIOGRAFÍA

- Andreu, J. (2003). Infancia, Socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación. *Portularia*, 3, 243-261.
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo*. Madrid: Taurus.
- Botija, M. M. (2013). Trabajo social: pensando en global, interviniendo en local. *Revista española del tercer sector*, 25, 103-115
- Botija, M. M., Carbonell, A., Navarro, J. J., Margarit, M. A., y Ripoll, A. (2017). Models d'intervenció escolar davant el fracàs i la exclusió social: influències de la violència en la inadaptació. En J. J. Navarro (Coord.), *Infadolescenci@s: una mirada socioeducativa-tecnocrítica* (pp. 57-74). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Barcelona: Paidós.
- Catalano, R. F., y Hawkins, D. J. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En E. Hawkins (Coord.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). New York: Cambridge University Press.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Del Barrio, C. (2002). Conflictos entre escolares de educación secundaria y su visión desde el profesorado. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 303-318.
- Del Pozo, F. (2017). Conflictos iberoamericanos: de las pedagogías sociales y escolares para la construcción de paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 9-11.
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago Aldine Publishing.
- Feixa, C. (2011). Unidos por el flog: ¿ciberculturas juveniles? *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 2, 16-36.
- Fernández Barrera, J. (2009). Los niños y las niñas: ¿ciudadanos de hoy o de mañana? *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 111-126.
- Francés, F. J. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *Revista OBETS*, 2, 35-51.
- Gallagher, M. (2008). Power is not an evil: Rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, 6(2), 137-150.
- Gibson, H., y Chang, S. (2013). Cycling in Mid and Later Life: Involvement and Benefits Sought from a Bicycle Tour. *Journal of Leisure Research*, 44(1), 23-51.
- Kremer, P., Elshaug, C., Leslie, E., Toumbourou, J. W., Patton, G. C., y Williams, J. (2014). Physical activity, leisure-time screen use and depression among children and young adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 17(2), 183-187.
- Lasén, A. (2000), *A contratiempo: un estudio de las temporalidades juveniles*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas-CIS.
- Lazcano, I., Madariaga, A., Doistua, J., y Cuenca, J. (2012). Active aging and its incidence in the leisure experience. *Journal of aging and physical activity*, 20, 62-63
- Lévesque, M., y Robert, M. (2008). Youth's social networks: influence on their running away behaviours. *Portularia*, 8(1), 41-60.
- Merrilees, C. E., Taylor, L., Goeke-Morey, M. C., Shirlow, P., Cummings, E. M., y Cairns, E. (2014). The protective role of group identity: sectarian antisocial behavior and adolescent emotion problems. *Child development*, 85(2), 412-420.
- Monteagudo, M. J., Ahedo, R., y Ponce de León, A. (2017) Los beneficios del ocio juvenil y su contribución al desarrollo humano. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 177-202.
- Morán, C., Carmona, J. A., y Fínez, J. (2016). Tipos de personalidad, agresión y conducta antisocial en adolescentes. *Psychology, Society & Education*, 8(1), 65-80.

- Navarro, J.J., y Galiana, L. (2015). Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, 15, 562-608.
- Navarro, J.J. (2009). Las estructuras de bienestar ante los desafíos de la delincuencia juvenil. *Servicios Sociales y Política Social*, 87, 51-70.
- Navarro, J.J., y Pastor, E. (2018). De los riesgos en la socialización global: adolescentes en conflicto con la ley con perfil de ajuste social. *Convergencia*, 78, 119-145.
- Navarro, J. J., y Puig, M. (2010). El valor de la educación afectiva con niños en situación de vulnerabilidad acogidos en instituciones de protección: un modelo de trabajo social basado en la cotidianidad. *Servicios Sociales y Política Social*, 90, 65-84.
- Ongay, I. (2017). Los riesgos del ocio y el ocio como riesgo: dos marcos metafísicos para conceptualizar el ocio. *Nómadas*, 51, 475-484.
- Ortega, C. Lazcano, I., y Manuel-Baptista, M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes. De la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 25, 69-89.
- Parra, M. (2010). La participación como estrategia para la intervención en el ocio educativo de los adolescentes". *Arbela: Hezkunza Aldizkaria*, 42, 77-82.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Picornell, A. (2004). Modelo definitorio de desamparo infanto-juvenil. Un Instrumento para la planificación estratégica. *Portularia*, 4, 277-286.
- Ricoy, M. C., y Fernández, J. (2016). Prácticas y recursos de ocio en la adolescencia. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 34(2), 103-124.
- Santos, M.A., Legaz, S., y Frey, K. (2010). *Adolescentes y educación*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Scandroglio, B., y López, J. (2010). Investigación-acción-participativa con la agrupación Latin King en Madrid: potencialidades y límites de una estrategia alternativa al control de los grupos juveniles conflictivos. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 5(2), 222-255.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on children's sport performance anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 29-59.
- Uceda, F.X. (2004). De la cosificación a la ternura: reflexiones para un nuevo paradigma en Trabajo Social. En *III Taller Internacional de Trabajo Social*, La Habana (Cuba).

- Uceda, F.X., Navarro, J.J., y Pérez, J.V. (2015). El Ocio constructivo como estrategia para la integración de adolescentes en conflicto con la ley. *Portularia*, 14(1), 49-57.
- Valdemoros, M.A., Ponce de León, A., Ramos, R., y Sanz, E. (2011). Pedagogía de la convivencia y educación no formal: un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la familia. *European journal of education and psychology*, 4(1), 33-49.
- Vásquez-Rocca, A. (2017) Byung-Chul Han: la sociedad de la transparencia, autoexplotación neoliberal y psicopolítica. De lo viral-inmunológico a lo neuronal-estresante. *Nómadas*, 52(4), 325-349.
- Wade, S. L., Cassedy, A., Walz, N. C., Taylor, H. C., Stancin, T., y Yeates, K. O. (2011). The relationship of parental warm responsiveness and negativity to emerging behavior problems following traumatic brain injury in young children. *Developmental Psychology*, 47(1), 119-133.
- Wenger, L., y Andrés, A. (2016). Tests forenses en español para evaluar adolescentes infractores. *Papeles del psicólogo*, 37(2), 107-117.
- Wilkinson, C., y Wilkinson, S. (2017). Doing It Write: Representation and Responsibility in Writing Up Participatory Research Involving Young People. *Social Inclusion*, 5(3), 219-227.

HUERTOS DE OCIO Y VIDA COMUNITARIA. LA AGRICULTURA URBANA COMO EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Fernando Richter

Jaime Cuenca

Universidad de Deusto

INTRODUCCIÓN

Son muchas y muy diversas las formas en que las experiencias de ocio, en sus distintos ámbitos y dimensiones, pueden servir de cauce y estímulo para la participación social. Este constituye precisamente uno de los argumentos que apoyan la indudable relevancia del fenómeno del ocio en las sociedades contemporáneas, como motor de profundas transformaciones que afectan a la salud de diversos colectivos, la cohesión cívica o el aprendizaje a lo largo de la vida, entre otros. En este capítulo pondremos el foco en una forma de ocio emergente que puede aún calificarse como minoritaria, pero que custodia, sin embargo, un inédito potencial para cambiar la vivencia cotidiana de nuestras ciudades y las relaciones sociales que tejemos en ellas. Se trata de la agricultura urbana.

La engañosa claridad del concepto, que parece autodefinirse en las dos palabras mismas que lo designan, esconde una delimitación de difusas fronteras que obliga a englobar en su seno prácticas con un aire de familia, sí, pero también muy diversas en motivaciones, dimensión y efectos. En el primer apartado de este capítulo se tratará de delinear, precisamente, esta heterogeneidad de contenidos desde un punto de vista histórico y atendiendo también al momento de transformación que vive hoy. Con todo, la hipótesis fuerte que nos anima indica que la agricultura urbana no puede comprenderse de modo cabal en toda su extensión y variedad actuales sin ser conscientes de su vivencia como forma emergente de ocio. En el

segundo apartado del capítulo se presenta una apretada síntesis de algunos de los principales constructos teóricos de los Estudios Urbanos que permiten situar el fenómeno de estudio en su adecuado marco de relación con la ciudad. Es precisamente desde esta perspectiva desde donde se aclara en qué sentido puede -y debe- concebirse la agricultura urbana como una forma de participación muy peculiar que es, a un tiempo, *de* la ciudad y *contra* la ciudad. A esto se dedica el tercer y último apartado, antes de recabar las conclusiones del capítulo.

PRESENTACIÓN DEL FENÓMENO

La agricultura urbana se ha convertido en la actualidad en una práctica ampliamente extendida tanto en nuestra geografía como en las principales ciudades de todo el mundo. Ésta además, se muestra cada día más asentada en el imaginario común; sin embargo, si se profundiza en la historia reciente de los huertos urbanos es posible ver que la significación actual de esta práctica no ha sido siempre la misma, sino que ha variado a lo largo del tiempo en función de diferentes factores.

LA AGRICULTURA URBANA EN LA HISTORIA

Ya en el origen de los primeros asentamientos humanos existió una estrecha relación entre agricultura y ciudad. Tanto es así que sin el perfeccionamiento de una tecnología agrícola, el asentamiento y el desarrollo de estos primeros núcleos de población no hubiesen sido posibles. Así, el cultivo de alimentos mediante huertos localizados en el interior del espacio urbano, e incluso dentro de los hogares, se remonta al origen mismo de las ciudades.

Las primeras formas modernas de agricultura urbana, sin embargo, nos remiten a los denominados huertos obreros (Fernández-Casadevante y Morán, 2015), originados en el entorno de las fábricas en los albores de las primeras ciudades industriales europeas durante los siglos XVIII y XIX. Esta clase de huertos constituían la adaptación urbana de una serie de medidas asistenciales muy populares en los entornos rurales de la época, que se basaban en la cesión de pequeñas zonas de cultivo a familias en situación de necesidad. Se conocían habitualmente como *allotments* (Burchardt, 2002), y su cesión era originalmente una iniciativa de carácter voluntario llevada a cabo por la Iglesia y algunos grandes propietarios. En su adaptación al contexto urbano, como decíamos, la burguesía propietaria de las grandes fábricas creó pequeños huertos en el entorno de las factorías con el objetivo de cederlos a las familias de sus trabajadores como complemento salarial, fundamentalmente (Rivière, 1904). Con el paso del tiempo, aquellos huertos obreros se hicieron muy populares y formaron parte del paisaje habitual de las grandes ciudades industriales que crecían en Europa y Estados Unidos.

Durante la primera mitad del siglo XX, la agricultura urbana continuó expandiéndose bajo el mismo carácter marcadamente productivo que desplegaban los huertos obreros. En este periodo la deriva de la agricultura urbana vino definida principalmente por su relación con ambas guerras mundiales. La coyuntura bélica en un país supone para la población una mayor dificultad en la obtención de productos básicos y, a su vez, obliga a priorizar determinados recursos, como el transporte, para hacer llegar a las tropas armamento, munición y bienes de primera necesidad. De este modo, las economías de guerra en Europa y Estados Unidos idearon nuevas formas de aprovisionamiento donde la agricultura urbana desempeñó un importante papel, ya que se definieron programas para fomentar el cultivo de alimentos en los centros y en las periferias de las ciudades (Crouch y Ward, 1988). Se proyectaron planes a tal efecto que encontraban en el sentimiento patriótico uno de sus principales recursos motivacionales. Estos programas gozaron de una enorme participación, popularizando ampliamente esta clase de huertos urbanos que fueron finalmente llamados *War Gardens* (Groening, 1996). Finalizada la II Guerra Mundial, estos espacios de cultivo mermaron en número y recobraron su sentido de auxilio asistencial dirigido a las familias y personas más necesitadas.

Años más tarde, finalmente, un nuevo periodo de crisis y dificultades hizo florecer la agricultura urbana. A partir de la década de 1970, la crisis energética, la desindustrialización de muchas ciudades y la recesión económica derivaron también en el abandono de numerosos espacios urbanos y periurbanos en los Estados Unidos. Esta despoblación se hizo visible principalmente en barrios deprimidos y con escasos recursos, por lo que nacieron en ellos determinadas iniciativas ciudadanas e institucionales relacionadas con los huertos, concibiendo estos vacíos urbanos como espacios de oportunidad óptimos para la producción de alimentos y la regeneración urbanística y comunitaria mediante iniciativas de agricultura urbana (Morán, 2011). Así, por primera vez, el fenómeno comenzaba a abrirse hacia nuevos significados, nuevas formas y nuevos espacios, cambiando poco a poco la naturaleza misma de esta clase de prácticas.

LOS HUERTOS URBANOS EN LA ACTUALIDAD

La agricultura urbana vive en la actualidad un auge ciertamente sorprendente. Son muchas las ciudades en las que las propias administraciones públicas los promueven activamente, con resultados crecientes de participación e implicación. Asimismo se han creado numerosas asociaciones por todo el mundo cuyos objetivos giran en torno a la práctica de la agricultura urbana como actividad central, sea ésta una meta o una herramienta para lograr otros fines. Ahora bien, no se asiste tan sólo a la mera expansión geográfica de un mismo fenómeno, sino al desarrollo multidimensional de éste (Richter y Cuenca, 2013). Es decir, no sólo se está extendiendo, sino que se está transformando.

Es posible advertir en la naturaleza de este repunte características hasta ahora inéditas, así como significados y vivencias diferentes a los que el fenómeno mostraba en periodos anteriores. La agricultura urbana constituye una actividad que, por propia naturaleza, se asocia con factores motivacionales como la productividad alimentaria o la conciencia medioambiental, sobre todo si, como ocurre en la actualidad, confluyen circunstancias de crisis económica, energética y de medio ambiente. Así, una parte de la realidad actual de este fenómeno viene explicada por los sedimentos de significado que sus distintos usos históricos han ido posando sobre la propia práctica. Podemos ver cómo los huertos urbanos cumplen todavía hoy, como lo hacían hace unas décadas, funciones productivas, educativas, medioambientales, energéticas, sociales, comunitarias... incluso algunas iniciativas concretas, como la *Green Guerrilla* o los *Community Gardens*, cuyos orígenes están situados en los años setenta, continúan hoy con sus actividades y suman nuevas dimensiones a su labor principal, como la educación ambiental en centros escolares o la inserción social de personas en riesgo de exclusión. Es posible ver, por lo tanto, cómo el fenómeno ha crecido y se ha abierto a nuevas posibilidades y demandas, originando así nuevas significaciones. Del mismo modo, se ha diversificado, ocupando nuevos espacios y estableciendo nuevos sentidos en la relación que une a la actividad con sus practicantes, así como a la actividad con el entorno urbano. Los huertos colonizan azoteas, terrazas y balcones en las viviendas particulares. Gestionados por asociaciones vecinales o promovidos por la administración, se instalan en solares abandonados y en los intersticios entre edificios. Incluso aparecen súbitamente en los lugares más insospechados como producto de nuevas formas de bio-guerrilla lúdica y no-violenta. De este modo, como señalábamos, además de un incremento realmente significativo en la práctica de la agricultura urbana, cabe apreciar una resignificación del propio fenómeno, que se abre a nuevas formas de actividad, a nuevos espacios, a nuevos colectivos y a nuevos estímulos; desarrollando así, y cambiando en esencia, su carácter.

Pese a todo, y debido a la falta de estudios exhaustivos que aborden el grado de penetración de la actividad, no es posible cifrar fácilmente el nivel de imbricación de la agricultura urbana en nuestras ciudades; sin embargo existen múltiples señales que indican una creciente expansión de esta clase de prácticas. Así, cualquiera que sea su modelo organizativo, hoy en día es posible descubrir proyectos de esta naturaleza en algunas de las ciudades más pobladas del planeta, como Nueva York (Spector, 2013), Londres (Raymond, 2014), Sao Paulo (Temp, 2004) o Berlín (Small, 2014). También existen experiencias de agricultura urbana a lo largo de ciudades de diferentes dimensiones por todo el mundo (Farming, 2012). Además, como se puede apreciar, este fenómeno no constituye una realidad particularmente occidental, ya que países como Japón, China, Mongolia, la India o Filipinas, revelan una importante participación en esta clase de cultivos (Time, 2013). En España pueden descubrirse iniciativas similares a lo largo de ciudades de todo el territorio nacional (Ballesteros, 2014). Sin embargo, una de las cuestio-

nes más reseñables reside no sólo en la difusión del fenómeno, sino en el breve lapso en el que se ha llevado a cabo esta proliferación.

Además de ello, la distinta naturaleza de los testimonios pone de manifiesto tanto la difusión como el alcance que el fenómeno ha adquirido en los últimos años. En este sentido, podemos identificar numerosos indicadores que ponen de relieve la actualidad, la importancia y la penetración de los huertos urbanos como fenómeno asentado y en expansión. Entre otros, cabría destacar el aumento de la producción científica en torno a su estudio (Smit y Nasr, 1992; Capel, 2002; Simson y Strauss, 2003; Passy, Morris y Reed, 2010; Monfort, 2011; Zaar, 2011; Morán, 2011), y también la producción divulgativa (Aubert, 1987; Bueno, 1999; Vallés, 2007; Reynolds, 2008; Catalán y Urruela, 2009; Herreros y Vázquez, 2009; McKay, 2011; Mata, 2012; Fernández-Casadevante y Morán, 2015). Asimismo, y así se refleja en la bibliografía citada, se ha multiplicado la presencia de estas experiencias en la prensa y, en forma de proyectos, dentro de los programas municipales de numerosas ciudades, el incremento de cursos de formación especializada en agricultura urbana, la emergencia de numerosas empresas de servicios orientados a las nuevas necesidades de esta actividad, la dedicación de un creciente número de espacios web a las distintas dimensiones de esta clase de huertos, incluso el desarrollo de aplicaciones para telefonía móvil. Todo ello constituye en su conjunto una reveladora base de señales que indican el grado de imbricación de esta clase de prácticas en la actualidad y, del mismo modo, resulta muy significativo para comprender las coordenadas bajo las que se mueven las dinámicas del fenómeno.

Como podemos ver, los huertos urbanos constituyen una realidad ampliamente extendida en la actualidad, y son muchos los indicadores que así lo atestiguan. Sin embargo, como ya anunciábamos, el fenómeno atraviesa por un contexto en el que no sólo se propaga, sino que además se desarrolla. En este sentido, es posible identificar dos principales vías de evolución: por un lado las distintas formas que su práctica adopta, y por el otro, los sentidos que ésta adquiere.

En cuanto a la evolución de sus formas principales, hoy en día pueden encontrarse espacios y estructuras de cultivo muy variadas y, a menudo, cambiantes. Es posible encontrar huertas individuales y familiares de muy diferentes tamaños, huertos cultivados de manera colectiva, áreas donde conviven huertas individuales y cultivos colectivos, e infinitos espacios de difícil acceso para su investigación, como balcones, azoteas, patios interiores, etc., donde la agricultura es llevada a cabo en macetas, mesas de cultivo, envases reutilizados y un sinfín de alternativas.

Al mismo tiempo, desde el punto de vista de su gestión, es posible descubrir innumerables huertos urbanos pertenecientes a particulares, a entidades públicas municipales como ayuntamientos, patronatos o institutos, a empresas privadas, a asociaciones vecinales, a grupos auto-gestionados de personas con distintas

finalidades como el impulso de un idioma, la educación ambiental o la mera producción agrícola, a centros educativos, sanitarios e incluso penitenciarios, etc. De este modo, la gran multitud de agentes y orientaciones confluye finalmente en una extensa lista de posibles modelos de organización y gestión.

Por otro lado, quizá sea en la localización de los espacios de la práctica donde más visible se hace la evolución adaptativa del fenómeno. Mientras que los huertos urbanos han estado tradicionalmente asociados a terrenos de cultivo a pie de calle o escondidos en solares, detrás de alguna tapia, los usuarios actuales rastrear el espacio urbano, público o privado, re-significando lugares y ambientes para hacer posible el cultivo. Así, es posible encontrar una gran diversidad de micro-espacios dedicados a este fin, como balcones, azoteas, alféizares, patios interiores, solares abandonados, edificios semiderruidos, plazas públicas, glorietas, márgenes viales, etc. Este desarrollo, de hecho, se considera estructuralmente posible gracias a la adaptabilidad y a la flexibilidad que ofrece esta clase de prácticas agrícolas frente a aquellas de tipo rural, así como a las férreas voluntades y estímulos que se encuentran entre sus practicantes. Al mismo tiempo, todas estas localizaciones, más o menos espontáneas, conviven con los espacios en ocasiones extensos y muy estructurados de las diversas iniciativas municipales y comerciales. Esta realidad heterogénea que constituyen las distintas formas, espacios y modelos de gestión que adoptan los huertos urbanos en la actualidad, es conocida como *hortodiversidad* (Morán y Fernández-Casadevante, 2012), y es precisamente la creciente heterogeneidad que manifiesta, uno de los principales indicadores de esta evolución formal.

En cuanto al sentido o la significación general de los huertos urbanos actuales, desde la década de 1970 y, principalmente, a partir de la entrada en el siglo XXI, la tendencia hacia la ramificación de estímulos y sentidos ha continuado en un ascenso vertiginoso y muy significativo, llegando a convertir los huertos urbanos de carácter netamente productivo en experiencias casi testimoniales en las ciudades de las sociedades occidentales.

Como ya hemos señalado previamente, a partir de los primeros *Community Gardens* de los años 70, la agricultura urbana comenzó a desplegar un nuevo carácter por medio de su sentido que la diferenciaba radicalmente de las experiencias previas. Por primera vez, la producción de alimentos como objetivo quedaba relegada a un segundo plano en beneficio de otras metas como la regeneración urbana, la participación comunitaria, la revitalización social de los barrios etc. De esta manera eclosionaba el fenómeno de la agricultura urbana bajo los términos que hoy en día conocemos. Sin embargo, a lo largo de los últimos años esta lista de objetivos, metas o sentidos asociados a la práctica no ha dejado de crecer. Así las cosas, resulta poco verosímil la posibilidad de descubrir una significación concreta que unifique todas las dimensiones desde las que se vive el cultivo de un huerto urbano como práctica contemporánea, ya que una misma iniciativa puede significar la defensa del medioambiente desde los parámetros de la sos-

tenibilidad, la canalización de reivindicaciones políticas o culturales, una forma de participación ciudadana, la búsqueda de una alimentación más limpia o del contacto con la naturaleza, una estrategia de desarrollo comunitario, una excusa para realizar ejercicio físico, una actividad comercial, una experiencia educativa o una práctica meramente productiva. Debe comprenderse además, que no se trata de compartimentos estancos o cerrados. Estas dimensiones o sentidos, no constituyen espacios cognitivos excluyentes sino complementarios. Así, resulta posible experimentar esta práctica desde una, dos o más dimensiones al mismo tiempo, a pesar de que una de ellas responda de manera más idónea al sentido subjetivo último de dicha práctica.

Ahora bien, no puede negarse que hoy en día esta forma particular de practicar el cultivo de alimentos se muestra mayoritariamente vinculada a las actividades de tiempo libre y a su vivencia como experiencia de ocio. Esto supone una ruptura inédita con el significado tradicional de una actividad que a lo largo de la historia siempre ha permanecido asociada a la esfera del trabajo, del sacrificio y de la necesidad. De este modo, nos situamos frente a un fenómeno que, nacido en el marco de la economía informal (e incluso marginal), es en el seno de las prácticas de ocio donde alcanza su mayor potencial transformador, ya que dicha experiencia subyace a la amplia y diversa relación de significados señalada, motivando así el interés transdisciplinar: participación ciudadana, educación medioambiental, protesta política, experiencia lúdica, ejercicio físico, desarrollo comunitario... Es la puesta en marcha simultánea de todo un conjunto de prácticas y discursos en transformación (otrora distribuidos en diversas esferas sociales) la que advierte de la novedad y obliga a su estudio.

Así mismo, otra de las cuestiones que determinan la necesidad de profundizar en el fenómeno desde las ciencias sociales radica en la condición urbana de esta forma de agricultura. Como veremos a continuación, el mero emplazamiento de esta clase de huertos no se revela como la condición más idónea para determinar su naturaleza urbana, ya que ésta resulta menos precisa de lo que pudiera parecer. Y es precisamente en el estudio del fenómeno desde la perspectiva de los Estudios Urbanos donde se llega a apreciar que en los recovecos de su condición urbana residen las dinámicas más reveladoras que despliega la práctica como espacio de oportunidad para su vivencia como experiencia de participación social; y no sólo en cuanto a formas directas como los huertos vecinales o comunitarios, sino comprendiendo el fenómeno en su conjunto como un posible movimiento de participación-acción.

SOBRE LA CUESTIÓN URBANA

En la introducción del capítulo ya se advertía de que la agricultura urbana constituye un concepto más borroso de lo que pudiera parecer. Si bien el término *agricultura* referencia una actividad cuyos límites se hallan más o menos definidos, en el calificativo *urbano*, no está todo tan claro. Hasta el momento, y a fin de presentar inicialmente el fenómeno, el concepto de agricultura urbana se ha manejado de manera provisional, asumiendo que éste hace alusión, como es habitual en su uso cotidiano, a aquellas experiencias agrícolas enmarcadas dentro de los límites urbanos; y entendiendo a su vez que éstos no son sino las fronteras que indican el final de un espacio denominado *ciudad*. Sin embargo, llegados a este punto se hace necesario, al menos, advertir algunas de estas claves teóricas, así como la profundidad del debate al que dan lugar. Todo ello a fin de comprender cuáles son y cómo actúan las principales dinámicas internas que despliega el fenómeno de la agricultura urbana en su conjunto, y en sus implicaciones específicas como espacio de participación social. Para ello, se hace necesaria una breve notación de las primeras ideas en torno a la cuestión urbana que nacían al calor del desarrollo industrial de finales del siglo XIX.

EL DEBATE CIENTÍFICO EN TORNO A LA DEFINICIÓN DE LO URBANO

Tanto la velocidad como la profundidad de los cambios que propició el desarrollo de las ciudades industriales, motivaron numerosos trabajos que, de manera segmentada, abordaban aspectos concretos del nuevo paisaje que se estaba dibujando. De esta manera, y mediante una visión de conjunto, la Sociología comenzó pronto a debatir cuáles eran los límites de aquella nueva sociedad que se estaba dibujando, y qué elementos comenzaban a erguirse como pilares fundamentales de este nuevo orden. Así, las recién nacidas ciudades industriales no tardaron en centrar la atención de algunos de aquellos primeros escritos.

Ya en algunas de las reflexiones más significativas de aquellos primeros trabajos se exponía con claridad que el concepto *urbano* no podía hacer referencia tan sólo a la ciudad como elemento físico, espacial o ecológico, sino que debía ir más lejos. Así, los estudios comenzaron pronto a señalar la sociedad urbana como un elemento de mayor complejidad e interés que la ciudad en sí misma, ya que lo urbano parecía postularse como una nueva cultura, es decir, como un nuevo conjunto complejo de normas, valores y relaciones sociales históricamente específicos. Las primeras reflexiones, por tanto, comenzaron a girar en torno a aquellos elementos particulares que caracterizaban a la nueva sociedad, y las implicaciones que conllevaba hablar de una cultura propiamente urbana. Sin duda, las ciudades eran señaladas como elementos centrales de análisis; sin embargo, el debate emergió a la hora de explicitar la vinculación entre un sistema cultural específico y un escenario físico particular; o lo que es lo mismo, entre la cultura

urbana y las nuevas ciudades industriales. Para ello, como es obvio, hubo primero que delimitar aquello que es puramente urbano.

El pensamiento evolucionista-funcionalista de la escuela sociológica alemana tuvo un papel esencial en los primeros años de este debate con autores como Ferdinand Tönnies o Georg Simmel. Esta corriente de pensamiento configuró lo que supuso la génesis de un imaginario urbano que, en todo momento, apuntaba cierta relación entre la ciudad como hábitat ecológico y una forma de vida específicamente urbana.

La obra escrita en 1887 por Ferdinand Tönnies, *Comunidad y sociedad* (Tönnies, 1947), supuso una de las primeras reflexiones en las que se diferenciaban específicamente, e incluso se oponían en características, la sociedad rural y la sociedad urbana. Bajo su punto de vista, claramente evolucionista, las tradicionales formas de vida en comunidad (*Gemeinschaft*) estaban siendo sustituidas progresivamente por una nueva sociedad urbana (*Gesellschaft*) de naturaleza bien diferenciada. El autor señala que las formas de vida de tipo comunitario se caracterizaban por estar basadas en la tradición, los lazos estrechos, las relaciones personales constantes, y una clara comprensión de la posición de uno mismo dentro del orden social dado (Farfán, 2007). Por el contrario, la nueva sociedad urbana es caracterizada, según Tönnies, por las relaciones sociales transitorias e instrumentales.

Algunos años más tarde, publicado en 1903 bajo el título “La metrópolis y la vida mental”, también Simmel profundizaría en la idea de una sociedad urbana esencialmente distinta de la sociedad rural; sin embargo éste lo hizo a partir de una perspectiva más próxima a la psicología, cercana al análisis de los lazos sociales como ya habría hecho Tönnies, pero principalmente centrada en el individuo.

Con el cruce de cada calle, con el ritmo y diversidad de las esferas económica, ocupacional y social, la ciudad logra un profundo contraste con la vida aldeana y rural por lo que se refiere a los estímulos sensoriales de la vida psíquica. La metrópoli requiere del hombre -en cuanto criatura que se discierne- una cantidad de conciencia diferente de la que le extrae la vida rural. (Simmel, 2005, p. 2)

Es posible ver en sus palabras cómo, incluso, llega a hablar de un específico “tipo metropolitano de hombre” (Simmel 2005, p. 2), el cual se ve obligado a desarrollar estrategias psicológicas de protección ante un medio que amenaza continuamente con desubicarlo. Esta reacción que el sujeto despliega, según el autor, resulta “la menos sensible y la más alejada de las profundidades de la personalidad” ya que, precisamente, la estrategia consiste en tomar distancia y evitar el impacto de los “estímulos violentos inesperados y del asalto de imágenes cambiantes”, en preservarse y mostrar indiferencia o desinterés, en “no actuar con el corazón, sino con el entendimiento”. Actitud, ésta, que Simmel contrasta con la naturaleza de los pequeños círculos y las comunidades rurales, “en los cuales el conocimiento inevitable de la individualidad produce necesariamente un tono más cálido de comportamiento.”

El análisis de Simmel, sin embargo, no se limita a hablar del individuo en términos psicológicos. Por el contrario, alude también a la cuestión urbana en términos abstractos y teóricos más amplios. A través de su trabajo es posible observar que, lejos de concebir la urbe como una mera estructura física o geográfica, la comprende como una “totalidad de efectos que se extienden más allá de sus confines inmediatos”, expresando así la idea de una sociedad urbana más cercana a una trama de estilo de vida que a un hábitat ecológico.

Tan pronto como se rebasa un cierto límite en el crecimiento de las relaciones económicas, personales e intelectuales de la ciudadanía, la esfera del predominio intelectual de la ciudad sobre su área de influencia aumenta geométricamente. (Simmel, 2005, p. 7)

Se señala aquí por primera vez un concepto de ciudad que, además de sus elementos físicos, incorpora dinámicas propias generadas a partir de las consecuencias del incremento de las relaciones económicas, personales, políticas, intelectuales... propias de la vida urbana. De esta manera, para Simmel, las redes de la ciudad se extienden más allá de sus límites geográficos, en un sentido físico, y más allá de la psicología individual, en términos relacionales y culturales.

En este sentido, la escuela sociológica alemana constituyó un significativo primer acercamiento al estudio de la cuestión urbana, entendiendo además que su aproximación debía ser tanto a nivel físico, como demográfico, cultural y estructural; sin embargo, fue el grupo dirigido por Robert Park, discípulo de Simmel, de la denominada Escuela de Chicago quien recogió con mayor fuerza, durante las décadas de los años veinte y treinta, la herencia de esta corriente culturalista de tradición alemana, profundizando significativamente en ella y conduciéndola a nuevos límites.

Entre los numerosos estudios de lo que se conoció como Escuela de Chicago, cabe destacar el trabajo desarrollado por Louis Wirth, aventajado discípulo de Park, en su trabajo de 1938 titulado “El urbanismo como forma de vida”, publicado en el número 44 de la revista *American Journal of Sociology*. A diferencia de Park y la ecología urbana, Wirth centra su análisis en el estudio del urbanismo como forma de existencia social, más que en la distribución espacial de las ciudades o sus procesos internos de diferenciación. En su estudio, Wirth se posiciona desde un inicio del lado de la tradición alemana, profundizando en su perspectiva culturalista y abogando por la realidad de una urbanidad que, en su opinión, se extiende más allá de la mera vida anclada dentro de los márgenes de la ciudad. Asimismo considera que la urbanización es un proceso cuyas redes no limitan su capacidad de actuación tan solo hasta los límites geográficos de las ciudades, sino que las rebasan; por lo que su concepto no debería quedar restringido hasta dichas fronteras, sino que debería ser considerado como un proceso colectivo de mayor alcance.

El urbanismo, ese complejo de rasgos que componen el modo de vida característico de la vida en las ciudades, y la urbanización, que denota el desarrollo y la extensión de esos factores, no se encuentran exclusivamente en establecimientos que son ciudades en un sentido físico y demográfico. (Wirth, 2005, p. 4)

Se puede señalar que para este autor la sociedad urbana se maneja en una suerte de heterogeneidad interna y altos índices de población y densidad demográficos, lo que concurre en una serie de implicaciones que se manifiestan también en la vida ciudadana, provocando una fuerte desorganización de la personalidad y convirtiéndose en un factor que ayuda a explicar algunas cuestiones como las diferencias entre las tasas de suicidio, crimen o corrupción, entre las grandes ciudades y los entornos rurales (Wirth, 2005, p. 13). De este modo, en el pensamiento de Wirth, la ciudad se corresponde con un argumento cultural específico del que ella misma es variable explicativa, y donde dicha cultura urbana se convierte en una particular forma de vida.

De esta manera, la Escuela de Chicago sentó las bases que guiarían la agenda de la sociología urbana durante las próximas décadas, y la influencia de esta corriente destaca significativamente en la historia académica de la disciplina. Posteriormente el camino de ésta se abrió hacia numerosas corrientes y debates que complejizaron aún más el estudio de la cuestión urbana; sin embargo, no corresponde al objeto de este trabajo resolver o ahondar más de lo necesario en el debate epistemológico de la cuestión urbana. Así las cosas, y a la luz de los estudios revisados, cabe resaltar tan solo dos reflexiones principales al respecto de esta cuestión. Por un lado, la idea de que la ciudad y lo urbano son conceptos que van más allá de los límites físicos o ecológicos de la propia ciudad, de manera que tanto la ciudad como el urbanismo son capaces de desplegar sus redes de influencia hacia nuevos espacios físicos y sociales, aunque éstos no se hallen anclados dentro de los límites geográficos de la urbe. Por otro lado, a pesar de que no exista acuerdo en torno a los elementos que ciertamente constituyen la cultura urbana (llámese cultura urbana, sociedad urbana, vida urbana o urbanidad), e incluso aunque no haya acuerdo en torno al tipo de relación que une lo urbano y lo rural (llámese cultura rural, sociedad rural, vida rural o ruralidad), lo cierto es que el conjunto del cuerpo teórico revisado contempla ambos términos como realidades marcadamente diferenciadas, y en algunos casos contrapuestas.

LA CONTRAURBANIZACIÓN

Del mismo modo que sucede con la cultura urbana, la contraurbanización constituye simultáneamente un ámbito efectivo y un concepto ciertamente confuso. Como bien concreta Carlos Ferrás en su trabajo *El enigma de la contraurbanización. Fenómeno empírico y concepto caótico* (2007), ocurre que este término alude a un fenómeno que resulta contrastable mediante análisis demográficos y geográficos empíricos; sin embargo, al igual que en la cuestión urbana, la definición de sus límites teóricos no es sencilla. Por el contrario, su conceptualización ha protagonizado también intensos debates, lo cual ha afectado a su vez a los aspectos metodológicos de su marco de análisis y, por lo tanto, ha dado origen a resultados e interpretaciones significativamente diferentes.

Desde que Brian Berry hablase por primera vez de este proceso bajo el término contraurbanización (1976), han sido muchos, aunque no cronológicamente regulares, los análisis que han abordado esta cuestión. Esta serie de trabajos son, en su mayoría, interpretaciones de datos obtenidos a través de estudios demográficos. Como señala Carlos Ferrás, a finales de los años sesenta los datos socio-demográficos sorprendían por el declive poblacional y económico de algunas ciudades estadounidenses en beneficio de aéreas rurales, por lo que los análisis comenzaron a sucederse y se abrieron debates en torno al alcance y las razones de aquel fenómeno (Ferrás, 2007).

Existen numerosas corrientes, variantes y bifurcaciones dentro del cuerpo teórico que surgió a raíz de estos trabajos, como la teoría del *Clean Break* o *ruptura con el pasado*, impulsada por autores como Berry (1978), Vining y Kontuly (1978) o Fielding (1982), el *spillover* o derramamiento urbano, perspectiva propuesta por Peter Gordon (1979), los *Spatial Cycles* (ciclos espaciales), interpretación de autores como Peter Hall (1981) o Leo Van de Berg (1982, 1987), el *modelo cíclico de Lewis y Maund* (Lewis y Maund, 1976), los *tipos de contraurbanización* de Clare Mitchell (2004), etc. Esto es, cabe apreciar que el cuerpo teórico de los estudios de la contraurbanización es ciertamente nutrido. Así todo, y pese al abanico de perspectivas y matices que diferencian unas investigaciones de otras, Carlos Ferrás concluye que, bajo su punto de vista, la contraurbanización puede definirse como “un nuevo proceso de urbanización, un modelo de distribución espacial de la población e, incluso, un movimiento demográfico a través del cual se produce un desplazamiento de personas y actividades económicas desde las áreas urbanas hacia las rurales, llegando a conformar un modelo de urbanización desconcentrada opuesto al tradicional de la urbanización concentrada.” (Ferrás 2007, p. 20)

Se puede ver que, a excepción de la perspectiva *Spillover* señalada por Peter Gordon, existe un acuerdo entre las teorías expuestas acerca de la realidad del fenómeno de la contraurbanización. Si bien la interpretación del alcance y las razones que motivan estos datos han dado lugar a distintas teorías, lo cierto es que se descubre cierto grado de acuerdo en la existencia de una serie de indicios que apuntan hacia la existencia de un proceso de contraurbanización sostenido en el tiempo. Éste, además, se revela como cierto independientemente de que la tendencia demográfica a nivel mundial, y en términos generales, camine hacia la concentración poblacional en grandes ciudades. En todo caso, al igual que en el apartado anterior sobre la cuestión urbana, no es objeto de esta investigación encontrar acomodo en alguna de las teorías señaladas aquí, sino constatar mediante el cuerpo teórico revisado la realidad de un fenómeno, con independencia del tamaño y el futuro que pudiera tener éste, ya que en él se hallan algunas de las claves teóricas que ayudarán a situar y comprender la tesis del presente trabajo.

LA NEORRURALIDAD

Contraurbanización y neorruralidad son conceptos que, si bien están relacionados, no son la misma cosa. El neorruralismo constituye un tipo concreto de movilidad demográfica de la ciudad hacia áreas rurales, por lo tanto, es posible contemplarlo bajo el paraguas de la contraurbanización; sin embargo, este hecho no convierte en sinónimos a ambos conceptos. Podría decirse que todo movimiento neorrural está contemplado por la contraurbanización, pero no todos los procesos de contraurbanización se alinean con el fenómeno neorrural. El fenómeno neorrural contiene, además, un cariz ideológico que no tiene por qué ser necesariamente compartido por todos los movimientos migratorios asociados a la contraurbanización.

Existen algunos autores que enmarcan el fenómeno neorrural dentro de los denominados movimientos migratorios utópicos (Martínez, 1986). En este sentido, y si se acude a la teoría política, se descubre que existe una larga tradición en esta clase de migraciones, tales como el retorno al estado natural del hombre que ensalzaba en 1762 Rousseau con *Emilio, o de la educación* (Rousseau, 2005), los años que pasó Henry Thoreau en Walden antes de publicar *Walden* en 1854 (Thoreau, 2010), o los proyectos de algunos de los socialistas utópicos como Robert Owen, Charles Fourier o Etienne Cabet. Incluso Heidegger relató su propia experiencia de retorno en una carta publicada en 1934 bajo el título “¿Por qué permanecemos en la provincia?” (Heidegger, 1963). Sin embargo, las raíces verdaderas del actual fenómeno neorrural se hallan en los movimientos contraculturales estadounidenses de los años 60, y en los movimientos juveniles de protesta en la Europa de finales de la misma década.

Como indica Joan Nogué (1988), a partir de los años 60, y muy especialmente en Europa a partir de la revolución de Mayo del 68, “grupos de jóvenes contrarios al tipo de progreso seguido, cansados de la ciudad y opuestos al modo de sociedad que el nuevo capitalismo iba configurando, dejan la ciudad y se instalan en aquellos pueblos y casas que, a su vez, habían sido abandonados pocos años antes por campesinos y artesanos” (1988, p. 145). Como se ha señalado ya, a pesar de que el volumen migratorio de este movimiento no es comparable de ninguna manera al éxodo rural que vació el mundo del campo, este hecho constituyó un acontecimiento porque fue la primera vez en la que se daba una inversión migratoria de ciertas características. Además de ello, destacan dos cuestiones en la naturaleza de este movimiento. Por un lado, resulta muy significativo que el propio fenómeno hable de “retorno al campo”, mientras los protagonistas de esta clase de movimientos a menudo son personas jóvenes, de origen urbano y escaso contacto con los usos y la vida en el campo; y es que en realidad “se trata de un retorno simbólico al valor del campo frente a la ciudad” (Nogué, 1988, p. 146), lo cual ofrece una idea del alto grado ideológico de este singular fenómeno. Por otro lado, y al contrario que el éxodo rural, que fue forzado y generado por los propios

mecanismos del capitalismo industrial, se trata de un movimiento migratorio voluntario, basado en una elección libre.

Se puede ver cómo durante los primeros años del fenómeno, la neorruralidad constituía una suerte de protesta social y política asociada al movimiento de la contraurbanización (Berry, 1976). Las personas integrantes de este movimiento identificaron la ciudad como el icono de un modelo de desarrollo capitalista y moderno. Mientras tanto, los espacios rurales se asociaban más bien con ámbitos aún vírgenes, alejados del sistema establecido, puros en ética y estética. Debido a ello, la búsqueda de espacios rurales ha sido una constante en la vida de este fenómeno, siendo éste tan sólo el primero de los cambios perseguidos por el movimiento.

Por otro lado, llama la atención el cambio que opera en la concepción del trabajo para los neorrurales, el cual constituye toda una proposición de cambio social y una alternativa a los sistemas políticos y sociales tradicionales. Al contrario de la lógica industrial capitalista, como indica Nogué, “estas personas no desean alcanzar una productividad cada vez mayor, sino un sistema de trabajo más placentero y humano. Se desea controlar todo el proceso de producción. El trabajo se concibe como algo autónomo, no dependiente. El capital es, con frecuencia, escaso y muy pocas veces amortizado. Las tierras, cuya propiedad pocas veces se logra, suelen ser marginales y poco productivas, si es que se trabajan” (1988, p. 146). Es posible ver aquí cómo no se responde tan sólo a un modelo de sociedad, sino que también se responde a su concepción de dominio sobre la naturaleza, sobre los recursos naturales, el paisaje y, en definitiva, el espacio. Desde el punto de vista de la Geografía Humanística, cabe ver cómo se persigue pasar del *espacio*, al *lugar*. (Tuan, 1977). Se persigue, por tanto, el arraigo a un lugar, o como señalan Mercier y Simona (1983), el neorruralismo expresa un cambio de “territorialidad”, es decir, un cambio en las relaciones existentes entre los individuos y su entorno biosocial (Mercier y Simona, 1983).

A medida que el movimiento ha evolucionado, sin embargo, las heterogeneidades internas han crecido y sus manifestaciones se han desarrollado dando lugar a nuevas interpretaciones y maneras distintas de comprender o vivir la cultura neorrural. Como señalan De Pablos y Morillo,

se pone en evidencia que algunas de las clasificaciones más convencionales (antiguos hippies, commuters, neoagricultores, padres preocupados por sus hijos, jóvenes jubilados) no son suficientes para dar cuenta de la complejidad del fenómeno. Bajo las prácticas y creencias que diferencian a esos distintos tipos de neorrurales, subyacen elementos menos visibles pero que igualmente configuran una base común, un conjunto de rasgos que van más allá del mero hecho de vivir en un determinado contexto o de llevar un estilo de vida similar. (Morillo y Pablos, 2013, p. 3)

En opinión de estos autores, y pese a la compleja heterogeneidad interna que despliega el fenómeno de la neorruralidad, existen determinados rasgos que subyacen a las distintas manifestaciones de éste. Entre ellos destaca, por un lado, la

voluntad de sacar adelante un proyecto de vida vinculado al imaginario rural que suponga cierta ruptura vital, y por otro lado, la búsqueda de la autenticidad mediante una compleja conjugación de objetos, éticas asociadas y representaciones sociales. En su análisis, De Pablos y Morillo concluyen que, si bien a medida que se profundiza en las posiciones discursivas del movimiento se advierten mayores diferencias (aunque sin llegar a constituir verdaderas tipologías), cabe la posibilidad de establecer dos grandes posiciones diferenciadas tomando como variables la intensidad y la forma con las que los sujetos expresan el rechazo a la sociedad de consumo. Esta división se concreta en la clasificación de sujetos utópicos y pragmáticos. Además de ello, los autores analizan la permanente búsqueda de autenticidad como elemento estructural en la actitud de los neorrurales, para lo cual se sirven principalmente de la perspectiva descrita por Jean Baudrillard en *El sistema de los objetos* (Baudrillard, 1990).

Otra posible tipología es la que realiza María Jesús Rivera en su estudio sobre la neorruralidad en Navarra y sus significados (Rivera, 2007). En este caso, la autora permite que sean las propias personas entrevistadas quienes ilustraron la manera en la que ellos mismos construyen el universo de significados que constituye la neorruralidad, tanto desde los espacios y los objetos, como desde los elementos de carácter simbólico. Como resultado, no sólo se hace posible una clasificación tipológica de los neorrurales en función de sus apuestas socio-residenciales, sino que además el imaginario simbólico de lo neorrural era dibujado y definido por sus propios actores, exponiendo ellos mismos su percepción en torno a cuestiones centrales como las diferencias entre pueblo y ciudad, el valor de la casa, la naturaleza o el paisaje, las relaciones sociales, el trabajo o incluso su propia experiencia. Así, un trabajo como el de Rivera ofrece la oportunidad de conocer de primera mano el proceso de significación de un fenómeno complejo por medio del relato de sus propios actores; y es que, a través de éste, es posible recrear el universo de significados sobre el que descansa esta realidad.

Del conjunto de trabajos revisados hasta aquí, se puede obtener una serie de ideas fundamentales que ayudarán a guiar el estudio de nuestro propio objeto de análisis. En primer lugar cabe constatar la realidad del fenómeno neorrural, el cual, pese a contar con experiencias previas, sitúa sus orígenes aproximados en la década de los años sesenta. En segundo lugar se puede afirmar que el movimiento nace con un marcado carácter ideológico, y reconoce en la *ciudad* gran parte de aquellos elementos contra los que se posiciona, tales como la política, la economía y las instituciones tradicionales, así como una escala de valores, un tipo de relación con la naturaleza y una clase de relaciones sociales que no comparte. Por el contrario, el *pueblo* y el universo rural constituyen una representación social compartida que simboliza aquellos valores con los que se alinea el fenómeno. Por otro lado, y a pesar de que la heterogeneidad interna del movimiento hace que existan grandes diferencias entre unos sujetos y otros, se puede hablar de un universo de significados y valores compartido por una gran parte de los neorrurales.

Como decíamos, el neorruralismo identifica el campo y los pueblos como los espacios físicos y sociales que representan la ruralidad, entendiendo ésta como una forma de vida particular y, sobre todo, alternativa a la ciudad y a la vida urbana. Cuando los neorrurales hablan de las relaciones sociales, es posible percibir palabras como confianza, honestidad, franqueza o comunidad (Entrena, 2013). Al hablar del valor del tiempo o del trabajo, a menudo se refieren a conceptos como verdad, autogestión, esfuerzo o disfrute (Morillo, 2013). Pero si existe un término sobre el que se insiste cuando se refieren al fenómeno, es el de autenticidad; y especialmente cuando opinan en torno a la naturaleza, el paisaje o los productos asociados a la vida de campo (Morillo y Pablos, 2013). Es posible también apreciar el modo en que los neorrurales construyen su universo de significados en torno a elementos estéticos y decorativos. Materiales como el mimbre y la cerámica, y elementos como el fuego, las vigas vistas o los utensilios de labranza juegan un importante papel simbólico en la construcción y en la justificación de estos relatos.

LA AGRICULTURA URBANA: ENTRE LA CONTRAURBANIZACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN NEORRURAL

Tal y como se ha expuesto en el apartado anterior, existen al menos dos ideas que cabe destacar en relación a la cuestión urbana. Por un lado, la idea de que la ciudad y lo urbano son conceptos que rebasan los límites geográficos de la propia ciudad, de manera que la urbanidad es capaz de desplegar sus redes de influencia hacia nuevos espacios, tanto físicos como sociales. Por otro lado, cultura urbana y cultura rural se contemplan habitualmente como términos y realidades marcadamente diferenciadas, y en algunos casos incluso contrapuestas. De este modo, tanto la urbanidad como la ruralidad han generado en el imaginario colectivo universos simbólicos propios, los cuales se contemplan a menudo en una relación de oposición. La más elemental de las asociaciones a este respecto se realiza entre la ruralidad como forma de vida y el pueblo como símbolo que representa el espacio físico donde habita dicha ruralidad. Del mismo modo y por oposición al binomio pueblo-ruralidad, se descubre la imagen de la urbanidad como forma de vida propia de las ciudades, y en muchos aspectos contraria a la ruralidad, dando lugar al binomio opuesto, ciudad-urbanidad.

Sin embargo, profundizando en esta idea, se descubre cómo ambos binomios no están formados únicamente por estos conceptos, sino que incorporan numerosos elementos que continúan perfilando tanto los límites de sus significados como las diferencias entre uno y otro. Así, la ruralidad se ve asociada a cuestiones de toda clase, como por ejemplo los pueblos, el tiempo natural, los productos de la tierra, la vida sin estrés, la naturaleza, las relaciones de tipo comunitario, o conceptos como lo original, lo auténtico, la austeridad, la sencillez, lo sosegado y otro sinfín de cualidades que a menudo hallan su oposición en la urbanidad, como son

las ciudades, los lazos sociales débiles, el tiempo social, los alimentos procesados, lo creado, lo artificial, el estrés, el consumismo, la complejidad, la velocidad, etc. Incluso se aprecian cualidades asociadas a un concepto y otro, en torno a materiales utilizados, actividades realizadas, usos y maneras o procesos de producción. Esto da cuenta de la magnitud de aquello que puede entenderse como urbanidad, y por lo tanto como ruralidad.

En este sentido, resulta muy revelador comprender la manera en que los agricultores urbanos aplican y viven estas representaciones sociales a través de elementos como el tiempo, las relaciones, los alimentos, etc., llegando finalmente a generar en torno a la agricultura urbana todo un universo simbólico coherente que dota de significado general a la práctica y que resulta clave para comprender la experiencia de su vivencia y uno de los posibles significados contemporáneos del fenómeno.

Así, se descubre que la práctica es contemplada por los propios agricultores como una actividad esencialmente rural debido al poso de significado que, de manera tradicional, lleva asociada la agricultura. Como acabamos de ver, además, conciben esta actividad como una práctica ajena a los usos y costumbres propios de la urbanidad y de la ciudad, cuestiones a las que la mayoría de los agricultores sí sienten pertenecer. Del mismo modo, frente al tiempo social que marca el ritmo de vida urbana, por medio de la agricultura los usuarios descubren la experiencia de vivir el tiempo natural, que no es sino aquel que marca la cadencia en la naturaleza. Ocurre de la misma manera con las relaciones sociales, descritas a menudo en las áreas de huertas como vecinales, comunitarias y, en ocasiones, de amistad, frente al tipo de relaciones propias de la ciudad, más distantes y anónimas. Frente a aquellos productos icono de la urbanidad, identificados como procesados, artificiales y menos saludables, en la huerta y en el campo los alimentos son detallados como naturales, auténticos y libres de elementos químicos. Del mismo modo, frente a los espacios impersonales de la ciudad, la huerta se descubre a menudo como un lugar que llega a cargarse de sentido, y frente a los valores consumistas de la urbanidad, los agricultores afirman redescubrir a través de la agricultura el valor y el placer de hacer las cosas por uno mismo, de arreglar los elementos que se estropean. Asimismo la velocidad, el estrés y el entorno cambiante que se identifica con las ciudades y la vida urbana, contrastan con el sosiego, la paz y la relativa estabilidad que se respira en las áreas de huertos y que, según los agricultores urbanos, son propios de la vida rural y del campo. De este modo, se puede ver aquí la manera en que los agricultores experimentan, no una práctica concreta, sino todo un universo de significados que son vehiculados a través de dicha práctica; y la puesta en práctica de todo este conjunto de representaciones por medio de la agricultura, se revela como una de las motivaciones principales que a menudo se esconden tras la actividad.

Como se ha señalado en el apartado anterior, en el fenómeno de la neorruralidad existen determinados rasgos que subyacen a las distintas formas en las que este movimiento se manifiesta. Entre ellos destacan, por un lado, la voluntad de

sacar adelante un proyecto de vida vinculado al imaginario rural que suponga cierto grado de ruptura vital, y por otro lado, la búsqueda de la autenticidad mediante una compleja conjugación de objetos, éticas asociadas y representaciones sociales. Pues bien, es posible apreciar ambos rasgos en la agricultura urbana. Si bien en el caso de esta práctica la ruptura vital no llega a implicar, por ejemplo, un movimiento residencial o un cambio laboral, se hace evidente que la práctica constituye el abandono temporal de una parte importante de aquellos elementos que definen la identidad urbana de los sujetos, para la representación del imaginario rural en el modo que se ha señalado.

Sin embargo, no es ésta la única similitud con el movimiento neorrural. Por el contrario, es posible hallar otras, como que en ambos fenómenos se habla del retorno o del reencuentro con el campo, de la recuperación de valores, o del redescubrimiento de elementos y maneras, mientras los protagonistas de esta clase de movimientos a menudo son personas de origen urbano y escaso contacto con los usos y la vida en el campo; y es que, tal y como se ha señalado anteriormente, en realidad ambos consisten en un retorno simbólico al valor del campo frente al modo de vida urbano.

Cabe señalar también que, como en el neorruralismo, los agricultores urbanos no sólo manifiestan sentirse atraídos por el universo simbólico de lo rural, sino que representan además un ejercicio de rechazo (en diferentes grados) por la urbanidad. Es posible ver este esquema, por ejemplo, en el estudio de los beneficios percibidos por los agricultores a través de la práctica. Algunos de los beneficios propios de esta actividad son vividos desde su disfrute intrínseco como forma autotélica de ocio y, además, desde la vivencia del universo simbólico que representa la práctica.

En este sentido, cabe descubrir cómo a muchos de los beneficios percibidos por los usuarios, se les asocia el valor extra de pertenecer al universo simbólico de la práctica, y no al mundo urbano del que los sujetos buscan alejarse. Así, los beneficios no se disfrutan tan sólo por lo que estos son, sino por lo que no son. Es decir, por ejemplo, los alimentos obtenidos en la huerta son disfrutados tanto por lo que son (productos naturales), como por lo que no son (productos artificiales). Del mismo modo, la actividad en sí misma se disfruta desde lo que se percibe que es (ruralidad), como desde lo que se percibe que no es (urbanidad). Por lo tanto, si bien muchas actividades de ocio suponen un descanso sobre las tareas estresantes del día a día, la agricultura urbana constituye, además, un descanso sobre la percepción de urbanidad.

Cabría señalar también que la mayoría de los huertos colectivos o comunitarios existentes se agrupan en el seno de las grandes ciudades. Además de ello, los huertos colectivos despliegan una serie de dinámicas internas muy particulares en las que se representan ciertas formas de comunitarismo en términos relacionales. En la experiencia del cultivo de esta clase de huertos se descubre una aproxima-

ción hacia el desarrollo de lazos sociales más estrechos, más cercanos, permitiendo experimentar la calidez de lo comunitario y del sentimiento de pertenencia. Esta clase de relaciones sociales, tal y como señala el cuerpo teórico de los Estudios Urbanos, resultan menos habituales en el trasiego de la vida cotidiana de las grandes ciudades, donde se intensifica el carácter individualista y utilitarista de los vínculos sociales. Bajo esta perspectiva cabría pensar que, si es en los grandes núcleos urbanos donde se concentran los huertos colectivos, puede ser debido a que es precisamente en las ciudades donde más a menudo se busca experimentar la vivencia de lo comunitario, llevada a cabo en este caso por medio de la representación de prácticas caracterizadas por dinámicas menos próximas a la urbanidad.

En este sentido, cabría suponer que, del mismo modo que encontramos en el seno de la ciudad ciertos “productores de urbanidad”, los huertos urbanos serían otros tantos “productores de ruralidad”. En contextos de intensiva urbanización los huertos de ocio constituyen islas de naturaleza en las que no pocos ciudadanos buscan refugio frente a los ritmos y las tensiones de su modo de vida. No se trataría sólo de buscar un aire menos polucionado o un menor nivel de ruido, sino de buscar alivio frente al desgaste psíquico que implican las relaciones anónimas y fugaces de la urbanidad. Si no se habla tanto de configuración física del espacio como de la cualidad de las relaciones interpersonales, es lógico suponer que esta búsqueda de refugio confluye en la construcción de formas de comunidad alternativas. Ahora bien, estas formas de comunidad no son tampoco las que Manuel Delgado considera propias de la ruralidad. En cuanto comunidades urbanas (y en muchos casos, de ocio), las relaciones que se cultivan en los huertos urbanos son sólo “hasta nuevo aviso” y mientras se mantenga la satisfacción personal que se sigue de la experiencia. Al no verse forzadas en su mayoría por la necesidad productiva, cuando la satisfacción desaparece, la práctica lo hace también, y con ella la comunidad. Así pues, independientemente de la naturaleza jurídica del suelo que habiten, los huertos urbanos constituyen una suerte de espacio público urbano en tanto suponen un espacio cognitivo de relaciones maleables, de construcciones sociales interpretables, de vínculos flexibles y de comunidades disponibles o temporales. A pesar de que estos espacios y las comunidades que generan simulan las condiciones de ruralidad que lo identificarían como un fenómeno rural dentro de la ciudad, se trata, como vemos, de una producción netamente urbana.

CONCLUSIONES

A partir de la década de 1970, la desindustrialización, la crisis energética y la despoblación en Estados Unidos de determinadas zonas urbanas deprimidas favorecieron el resurgimiento de la agricultura urbana, la cual, hasta esa fecha, siempre había permanecido ligada en esencia a la producción de alimentos, la necesidad y el trabajo. En esta ocasión, sin embargo, la naturaleza de los huertos ur-

banos sufrió por primera vez una ramificación importante, y el inherente carácter productivo de la actividad comenzó a situarse en ocasiones en un segundo plano. Los huertos urbanos comenzaron a contemplarse como espacios de oportunidad para el desarrollo comunitario en determinados barrios, la cohesión social o la educación medioambiental, alcanzando así nuevos sectores demográficos y nuevos espacios para su práctica, como plazas públicas o las azoteas de numerosos edificios. Este hecho provocó que la eficiencia productiva de los huertos no fuese un elemento condicionante para los espacios de cultivo, lo que permitió que éstos pudieran ocupar nuevos lugares, colonizando y resignificando numerosos espacios públicos a lo largo de todos los rincones de la ciudad. De esta manera, los huertos urbanos comenzaron a abrirse hacia nuevos objetivos, nuevos espacios y nuevos modelos de organización. Todo ello modificó en esencia la naturaleza de la agricultura urbana como fenómeno, alineándolo junto a otros movimientos sociales originados en aquellos años, como la defensa medioambiental, los movimientos ciudadanos por la recuperación del espacio público, e incluso, como se ha visto, con los movimientos contraurbanos y neorrurales. Se puede decir que esta serie de transformaciones constituyeron la primera eclosión de un fenómeno que en la actualidad continúa creciendo, desarrollándose e incorporando al sentido de su práctica nuevos objetivos y dimensiones.

Con el paso del tiempo, el fenómeno ha crecido considerablemente, llegando a expandirse por numerosas poblaciones de toda la geografía y alcanzando un nivel de penetración en la vida social que es posible advertir mediante numerosos indicadores. Al mismo tiempo, esta evolución ha provocado que el fenómeno no sólo se propague, sino que se desarrolle tanto en sus formas como en los significados que despliega. Tanto es así y tal es la subjetividad de su experiencia que resulta inverosímil afirmar que el fenómeno en su conjunto pudiera proyectar un sentido unívoco que lo concrete; sin embargo, basta una aproximación para apreciar que existe una relación directa entre esta actividad y las prácticas de tiempo libre y el ocio, así como las dinámicas urbano-rurales que atraviesan su vivencia de manera transversal, convirtiendo el fenómeno en un movimiento de mayor proyección.

En este sentido, la participación social y comunitaria se revela como una de las principales oportunidades de la vivencia de la agricultura urbana como experiencia de ocio. Por un lado, existen numerosos huertos colectivos o comunitarios en el seno de las ciudades, donde no pocos agricultores practican esta actividad de forma lúdica y a la vez comprometida con una serie de valores compartidos. Así, es posible hallar como una de las más reveladoras motivaciones de la práctica la vivencia de experiencias de lucha política asociadas al universo simbólico rural, como el comunitarismo, la autogestión o los valores del decrecimiento, asociados a ideas preexistentes sobre la realidad rural. De esta manera, estos estímulos dan forma a un conjunto coherente que enfrenta la huerta y el mundo rural con las representaciones sociales de urbanidad, ciudad, y todo lo que estos conceptos llevan asociado.

Así, se aprecia que bajo este punto de vista la ruralidad está asociada a elementos como los pueblos, el curso natural del tiempo, los productos de la tierra, la vida sin estrés, la naturaleza, las relaciones estrechas y próximas a lo comunitario, o conceptos como lo original, lo auténtico, la austeridad, la sencillez, lo sosegado, etc. Todo este complejo, además, encuentra su oposición simbólica en la representación social de la urbanidad, asociada con las ciudades, los lazos sociales débiles, el tiempo social acelerado, los alimentos procesados, lo artificial, el estrés, el consumismo, la complejidad, la velocidad, etc. De este modo, se descubre que la vivencia de todo el imaginario rural a través de la práctica de la agricultura y el cultivo de la tierra como símbolos de la ruralidad, se convierte en una de las principales motivaciones que subyacen en el propio fenómeno, y que inequívocamente dotan a éste de cierto carácter de lucha política y social, de acción participativa y reivindicativa.

Cabe señalar, además, que la serie de estímulos que los agricultores urbanos encuentran a la hora de introducirse en la actividad recuerdan a aquellos que se describen entre los movimientos neorrurales que comenzaron en los años sesenta del pasado siglo, y con quienes el fenómeno de la agricultura urbana comparte algunas características. Debido a esta serie de similitudes entre ambos fenómenos, bajo nuestro punto de vista, la agricultura urbana tal y como se presenta en la actualidad podría ser considerada una forma específica de movimiento neorrural en la que, como diferencia, la migración residencial característica del neorruralismo se convierte aquí en un elemento simbólico, ya que la ruptura ciertamente se produce, pero sólo de manera temporal y transitoria, permaneciendo en todo momento dentro de los márgenes de la vida urbana. Esta perspectiva, además, abonaría la posibilidad de contemplar el fenómeno de la agricultura urbana como un movimiento social en el que cada uno de los agricultores es agente voluntario de una forma de participación, bien sea de manera particular o colectiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Aubert, C. (1987). *El huerto Biológico. Cómo cultivar todo tipo de hortalizas sin productos químicos ni productos tóxicos*. Barcelona: Integral/RBA.
- Ballesteros, G. (2014). Iniciativas de agricultura urbana y peri-urbana ecológica en España. En *II Congreso de agricultura ecológica urbana y peri-urbana. Huertos urbanos, autoconsumo y participación social* (pp. 1-12). Utrera: SEAE.
- Baudrillard, J. (1990). *El sistema de los objetos*. Mexico: Siglo XXI.
- Berg, L. (1987). The contagiousness of urban decline. En L. Van den Berg y L. Burns, *Spatial Cycles* (pp. 84-99). Aldershot: Gower.
- Berry, B. (1978). The counterurbanisation process: how general? En N. Hansen, *Human settlement systems. An international perspectives on structure, change and public policy* (pp. 25-50). Massachusetts: Ballinger.

- Berry, B. (1976). *Urbanization and counterurbanization*. New York: Arnold.
- Bueno, M. (1999). *El huerto familiar ecológico, La gran guía práctica del cultivo natural*. Barcelona: Integral/RBA.
- Burchardt, J. (2002). *The Allotment movement in England, 1793-1873*. London: Boydell and Brewer.
- Catalán, M., y Urruela, J. (2009). *Haz que tu terraza sea comestible. Guía para cultivar hortalizas y cuidar de la salud*. Barcelona: SAGA Editorial.
- Capel, H. (2002). *La morfología de las ciudades. Sociedad, cultura y paisaje urbano*. Barcelona: Serbal.
- Crouch, D., y Ward, C. (1988). *The allotment. Its landscape and culture*. London: Five Leaves Publications.
- Entrena, F. (2013). Imaginarios idealizados de lo rural construidos por los urbanos. En *XI Congreso de la FES* (pp. 1-20). Madrid: FES.
- Farfán, R. (2007). *Comunidad y Sociedad. Ferdinand Tönnies y los comienzos de la sociología alemana*. México: UAM.
- Farming, U. (2012). *Garden Locations*. Recuperado de <http://www.urbanfarming.org/garden-locations.html>.
- Fernández-Casadevante, J. L., y Morán, N. (2015). *Raíces en el asfalto. Pasado presente y futuro de la agricultura urbana*. Madrid: Libros en Acción.
- Ferrás, C. (2007). El enigma de la contraurbanización: Fenómeno empírico y concepto caótico. *Revista Eure*, 33(98), 5-25.
- Gordon, P. (1979). Deconcentration without a clean break. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 11(3), 281-290.
- Groening, G. (1996). Politics of community gardening in Germany. En *Annual Conference of The American Community Gardening Association (ACGA) "Branching Out: Linking Communities Through Gardening" September 26 - 29, 1996, Montréal, Canada*.
- Fielding, A. (1982). Counterurbanization in Western Europe. *Progress in Planning*, 17(1), 1-52.
- Hall, P. (1981). Urban change in Europe. En A. Pred, *Geographical Essays for Torsten Hägerstrand*. Lund: Gleerup.
- Heidegger, M. (1963). ¿Por qué permanecemos en la Provincia? *Revista ECO*, VI(5), 1-3.
- Herreros, J., y Vázquez, G. (2009). *Tu huerto en el balcón. EL cultivo de la farmacia y despensa ecológicas en pequeños espacios*. Donostia: Txertoa.

- Lewis, G.J., y Maund, D.J. (1976). The urbanisation of the countryside: a framework for analysis. *Geografiska Annales. Series B, Human Geography*, 58(1), 17-27.
- Martínez, S. (1986). El retorn al camp a Catalunya: els neorurals a la Garrotxa. *Revista de Girona*, 117, 67-74.
- Mata, T. (2012). *El huerto curativo. Guía para plantar tomates y cosechar felicidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Mercier, C., y Simona, G. (1983). Le neo-ruralisme. Nouvelles approches pour un phenomene nouveau. *Revista de Geografía Alpina*, 71(3), 253-365.
- McKay, G. (2011). *Radical Gardening. Politics, idealism and rebellion in the garden*. Londres: France Lincoln.
- Mitchell, C. (2004). Making sense of counterurbanization. *Journal of Rural Studies*, 20(1), 15-34.
- Monfort, R. (2011). EL aporte a la sostenibilidad de los huertos urbanos. En *III Congres d'estudis de l'Horta Nord*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Morán, N. (2011). Historia de los huertos urbanos. De los huertos para pobres a los programas de agricultura urbana ecológica. En *I Congreso estatal de agricultura ecológica urbana y periurbana*. Elche: SEAE.
- Morán, N., y Fernández-Casadevante, J. L. (2012). Nos plantamos! Urbanismo participativo y agricultura urbana en los huertos comunitarios de Madrid. *Habitat y Sociedad*, 4, 55-71.
- Morillo, M. J. (2013). Las migraciones hacia lo rural: ruptura laboral. En J.A. Camacho Ballesta y Y. Jiménez Olivencia, *Desarrollo Regional Sostenible* (pp. 781-797). Granada: Universidad de Granada.
- Morillo, M. J., y Pablos, J. (2013). *La "autenticidad" como actitud neorrural: consumo y vida cotidiana a la luz de "El sistema de los objetos" de Baudrillard* (Comunicación) (pp. 1-24). Madrid: FES.
- Nogué, J. (1988). El fenómeno neorrural. *Agricultura y Sociedad*, 47, 145-175.
- Passy, R., Morris, M., y Reed, F. (2010). *Impact of school gardening on learning*. Londres: RHS.
- Raymond, F. (2014). *The Telegraph*. Recuperado de <http://www.telegraph.co.uk/gardening/gardeningadvice/10673079/Urban-gardening-how-to-go-green-in-the-city.html>.
- Reynolds, R. (2008). *On guerrilla gardening*. Londres: Bloomsbury.
- Richter, F., y Cuenca, J. (2013). *La agricultura urbana y el cultivo de sí. Los huertos de ocio a la luz de las dinámicas neorrurales. Encrucijadas. Revista crítica de Ciencias Sociales*, 6, 129-145.

- Rivera, M. J. (2007). *La ciudad no era mi lugar. Los significados residenciales de la vuelta al campo en Navarra*. Pamplona: UPN.
- Rivière, L. (1904). *La tierra y el taller. Huertos obreros*. Madrid: Saturnino Calleja Fernández.
- Rousseau, J. J. (2005). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Simmel, G. (2005). La metrópolis y la vida mental. *Bifurcaciones*, 4, 1-10.
- Simson, S. y Strauss, M. (2003). *Horticulture as Therapy. Principles an Practice*. Boca Raton: CRC Press.
- Small, S. (2014). *Food Tank*. Recuperado de <https://foodtank.com/news/2014/03/ten-urban-agriculture-projects-in-berlin-germany/>.
- Smit, J. y Nasr, J. (1992). Urban Agriculture for sustainable cities: Using wastes and idle land and water bodies as resources. *Environment and urbanization*, 4(2), 141-152.
- Spector, K. (2013). *Eco Watch*. Recuperado de <http://www.ecowatch.com/10-urban-farming-projects-in-new-york-city-1881814232.html>.
- Temp, H. D. (2004). *Cidades sem fome*. Recuperado de <https://cidadessemfome.org/en/>.
- Thoureau, H. (2010). *Walden y el deber de la desobediencia civil*. Barcelona: Juventud.
- Time. (2013). *Urban farming around de World*. Recuperado de <http://content.time.com/time/photogallery/0,29307,1913033,00.html>.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.
- Tuan, Y. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. Londres: Arnold.
- Vallés, J. M. (2007). *El huerto urbano. Manual de cultivo ecológico*. Barcelona: Serbal.
- Vining, D., y Kontuly, T. (1978). Population dispersal from mayor metropolitan regions: An international comparison. *International Regional Science Review*, 3, 50-73.
- Wirth, L. (2005). El urbanismo como forma de vida. *Bifurcaciones*, 2, 1-15.
- Zaar, M. H. (2011). Agricultura urbana: algunas reflexiones sobre su origen a importancia actual. *Biblio-3W Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 16(944).

NUEVOS HORIZONTES DE OCIO Y PARTICIPACIÓN INFANTIL: CONSTRUYENDO CIUDADANÍA DESDE LOS INTERESES Y NECESIDADES DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (NNA)

M^a Pilar Rodrigo-Moriche
Silvia Isabel Vallejo

Universidad Autónoma de Madrid

HACIA UN OCIO Y UNA PARTICIPACIÓN INFANTIL DE CALIDAD: DEL NNA OBJETO AL NNA CIUDADANO

Si nos adentramos en la huella etimológica entendida como la manera de anticipar cuáles han sido las representaciones sociales que han orbitado en torno a la infancia y la adolescencia, nos encontramos con que “adolescente” y “adulto” comparten la misma raíz latina, *adolescere*, que viene a significar crecer y desarrollarse; aunque la palabra *adolescencia*, por su semejanza con la expresión *adolesce*, ha sido empleada intencionalmente para establecer relaciones asimétricas y adultistas hacia este sector de población; sin embargo, la palabra infancia ya en su origen significaba *el que no tiene voz*.

En la actualidad coexisten diversos tipos de representaciones sociales sobre el colectivo infantil que han marcado - y siguen inspirando- el tipo de relaciones sociales que se establecen entre las dimensiones del mundo infantil y el mundo adulto.

Una de estas dimensiones es el ocio, identificado por Gorbeña y Martínez (2006) como algo natural al proceso de desarrollo de los niños y las niñas debido a la influencia del contexto sociocultural. Desde la infancia se generan actitudes hacia el ocio con posibilidades para construir una visión positiva de éste a través de diversas experiencias formativas.

Del mismo modo, la participación infantil se dibuja como una dimensión entre ambos mundos. En 2017, UNICEF Comité Español en colaboración con la Universidad de Sevilla, hacía pública la propuesta “Barómetro de Opinión de la Infancia”, donde conceptos relacionados con el ocio y la participación son motivo de consulta: aficiones, hobbies, mascotas, diversión, relaciones de amistad, actividades extraescolares de ocio, vacaciones... Un esfuerzo que pretende promover la participación infantil y conseguir que se consideren las opiniones y preocupaciones infantiles en los estudios de un bienestar subjetivo¹. Se trata de un mecanismo orientado al conocimiento social de este sector de población, que permite detectar sus necesidades y expectativas desde un enfoque de bienestar y calidad de vida.

No se deben obviar otros tipos de sesgos en la concepción de los niños y niñas como sujetos de derecho o actores sociales. Nos referimos a limitaciones por diversidad funcional, edad o estilos de aprendizaje, donde abogamos por un planteamiento de inclusión de máximos donde el ser humano disfrute de todas las posibilidades del entorno sin condicionantes sobrevenidos a causa de perspectivas segmentarias.

Este capítulo pretende ofrecer otra mirada de la infancia donde ocio y participación infantil, en simbiosis, conecten con la perspectiva de los derechos de la infancia en pos de una ciudadanía sostenible, donde niños y niñas sean ciudadanos activos y corresponsables, tanto en la mejora de su propio bienestar como en el de sus conciudadanos.

MIRADAS LIMITADORAS O FACILITADORAS EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA INFANCIA

La representación social que se tiene sobre NNA va a determinar su proyección real, ya que el entorno se nutre de ideas preconcebidas y de conceptualizaciones sociales. En una sociedad como la actual en la que la formación sobre aspectos relacionados con la infancia se recoge principalmente en programas específicos de educación (familiares, docentes, ámbito social) o sanitarios (pediátrico, matronas...), queda relegado para la mayoría de los ciudadanos un conocimiento más limitado sobre lo que son, cómo sienten, o qué posibilidades de acción tienen NNA. De este modo las experiencias tradicionalmente acontecidas en la sociedad se transmiten de boca a boca convirtiéndose en modelos de crianza imperantes en sus entornos más inmediatos.

1. Pretensiones que conectan con el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño, que expone la necesidad de tener en cuenta la opinión de NNA cuando se adopten decisiones que les afecten.

Esta transmisión cultural se basa principalmente en tres perspectivas que recogen las diferentes representaciones sociales de la infancia y la adolescencia en nuestra sociedad:

- a. NNA como objetos de protección. Existe una creencia adulta reforzada por el modelo familista mediterráneo donde los niños son propiedad exclusiva y responsabilidad de la familia a quién se encomienda su protección y cuidado. Esta perspectiva queda justificada al concebirse al menor como ser inacabado, incapaz de elaborar juicios y ser vulnerable. Desde esta óptica adultocentrista los niños valen más por lo que llegarán ser que por lo que son, percibiéndose como los “Aun-no”, que explicaba Casas (2010). El menor queda fundido en el seno familiar fuera de la esfera pública transitando por un tiempo de maduración y moratoria hacia la vida adulta, siendo la familia quien prioritariamente se ocupa de su bienestar.
- b. NNA como sujetos de derecho. Con la llegada de la Convención de los Derechos del Niño (1989), ratificada en el seno de las Naciones Unidas, una nueva representación de la infancia irrumpe en las realidades socio-políticas de los Estados firmantes: ahora los niños y las niñas son considerados sujetos de pleno derecho. Este tratado legislativo de carácter obligado para los países firmantes, reclama medidas para dar efectividad a los 54 artículos (o derechos) recogidos en su texto. Durante la última década del siglo XX y primera del XXI, comienzan a generarse cambios y actualizaciones en los tratados legislativos en nuestro país. Desde esta representación los menores de 18 años, conocen y aprenden sus derechos, los hacen valer, incluso los defienden o se encargan de proteger los de sus iguales. Los adultos son agentes facilitadores para dar efectividad a los derechos infantiles. En esta línea la Recomendación del Consejo de Europa sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva (2006) concede a las familias, desde un enfoque de derechos, el cuidado y el desarrollo de las capacidades a partir del respeto de lo que se es en cada momento.

Esta nueva concepción de la infancia va calando progresivamente en el imaginario social, produciendo como resultado NNA empoderados en la defensa de sus derechos. Un empoderamiento que en ocasiones ha sido percibido por los adultos como una amenaza a su estatus de poder sobre la infancia y la adolescencia, una percepción que se vio reforzada al vivenciar cómo NNA se proclamaban como expertos reclamadores de derechos, pero aún no como sujetos corresponsables en la asunción de obligaciones. Acontece entonces una confrontación generacional: la percepción adulta de que su modelo adultocentrista/adultista está amenazado por un movimiento infanto-centrista, donde los menores pretenden mostrar su empoderamiento competente y reclamar sus derechos reconocidos en los contextos compartidos entre adultos y niños en la escuela, la familia, el ocio y/o los espacios públicos.

Como consecuencia dos argumentaciones entran en conflicto: la pérdida de la autoridad adulta entendida como una falta de respeto contra el reclamo del respeto a los derechos de la infancia por parte de los niños.

- c. NNA como actores sociales. Llegados al año 2015 en España, y con la Ley 26/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia, todo apunta a que el conflicto intergeneracional señalado en el punto anterior podría verse reconducido positivamente: el nuevo texto legisla tanto los deberes para la infancia (capítulo III), como la responsabilidad adulta con respecto a los derechos infantiles. Pero además el mismo texto da indicios de la nueva representación de la infancia: los niños y niñas como ciudadanos activos y corresponsables en las sociedades en las que participan. Y es que resulta ser que la infancia y la adolescencia participa, bien para hacer valer los derechos que les son reconocidos, bien para desarrollarse personal y socialmente, o bien para contribuir a su propio bienestar individual o social. Y además lo hace en sus tiempos de ocio.

Hablamos de NNA que se perciben capaces de contribuir al bien común, y al bienestar social o familiar. En esta perspectiva coexiste el niño como mediador social que interactúa con su entorno social y familiar favoreciendo la integración o la cohesión social (por ejemplo, interlocutores lingüísticos entre adultos, cuando estos carecen de competencias comunicativas en relación a diferentes idiomas, discapacidad auditiva; o el niño/a como conciliador/a social que asume responsabilidades suponiendo una ayuda para las familias ante la falta de recursos o incapacidades de conciliación de la vida laboral y familia (por ejemplo menores que se hacen cargo de menores).

Diversas amenazas y obstáculos se extraen de estas representaciones sociales, algunas ya apuntadas por Lansdown citado por el Observatorio de la Infancia (2008) como la falta de capacidad o experiencia para participar de los niños, la necesidad de dotarles de responsabilidad antes de reconocerles sus derechos, la mirada de que los derechos restan características de la “niñez” o que potenciar su participación puede conducir a la falta de respeto a los adultos. Y otras limitaciones asociadas al adultocentrismo, el modelo familista, y el machismo como la invisibilidad del niño y la niña, al estar encorsetados en un seno familiar proteccionista (por el niño se decide, se piensa y se opina; y si es niña, con más razón); Winter citado por Casas (2009) plantearía que el hábito de investigar y hacer política sobre la infancia y la adolescencia, pero sin ellos y ellas, ha dejado a los más jóvenes ajenos y mudos.

Las acciones de buena gobernanza deben velar porque estas tres perspectivas coexistan de manera integrada y equilibrada lo que va a contribuir a un desarrollo armónico que permita a los NNA desarrollarse en su total potencial como personas en ambientes ecológicos.

Pero una mirada más alentadora parece avanzar a favor de la infancia: con la reciente proclamación de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se abre un nuevo horizonte en las representaciones sociales sobre la infancia. La ONU en sus diversas conferencias y resoluciones (Rio+20; A/Res/70 de 2015, artículo 51) anticipa que los niños y jóvenes de ambos sexos, son agentes fundamentales de cambio, encontrando en los nuevos ODS una “plataforma para encauzar su infinita capacidad de activismo hacia la creación de un mundo mejor”. De manera concreta, para la implementación de esta nueva Agenda Mundial, y el logro de estos 17 Objetivos, los Estados Miembro necesitan incorporar entre sus principios de buena gobernanza una generación de alianzas entre los diversos sectores y agentes, donde la infancia se incluya de manera explícita.

Con esta nueva perspectiva al fin se rompe una brecha etaria perenne hasta ahora, ruptura que permite a toda la ciudadanía al unísono compartir el reto de actuar en la consecución de las mismas metas.

LA INCLUSIÓN DE MÁXIMOS EN EL OCIO Y LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN PRO DE UNA CIUDADANÍA ACTIVA: REALIDADES, INTERESES Y NECESIDADES DE LA INFANCIA

El artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), hace mención explícita al derecho de los niños al juego, el esparcimiento, y al ocio, así como el derecho de estos a participar en la vida cultural y artística de sus sociedades. De ello se desprende que ocio y participación infantil son conceptos que establecen una relación simbiótica: la participación infantil puede y debe desarrollarse en contextos de ocio a fin de dotar a éste de un mayor enfoque de derechos y contribuir al bienestar infantil; a su vez la esfera del ocio se comporta como un escenario privilegiado para que niños y niñas participen de manera empoderadora y emprendedora.

Ahora bien, han de sentarse las bases para que, por un lado, la participación infantil pueda ser empoderadora y emprendedora, así como enriquecer las oportunidades de NNA a través de un ocio humanista² y valioso³. Entendemos que en aquellos contextos donde se potencie un ocio infantil humanista a través de vivencias lúdicas, en ausencia de obligación, ligado a la intencionalidad de una acción autotélica, y con pretensiones de evasión de un ocio nocivo (Kriekemans, 1973), la participación infantil se vigoriza, se fortalece y se consolida; y a su vez permite explorar nuevos horizontes relacionados con la transformación social y el desarrollo sostenible encaminándose de este modo a un ocio valioso donde se puedan transformar las comunidades.

2. Concepto acuñado por Cuenca Cabeza, M. (2000).

3. Concepto acuñado por Cuenca Cabeza, M. (2014).

Una inclusión de máximos en el ocio y la participación infantil supone entender la máxima en cada una de estas dimensiones en relación con la infancia: un ocio humanista y valioso, y una participación empoderadora y emprendedora desde que aparece la proyección de un ser.

a) Inclusión de máximos en la infancia: el enfoque prenatal

Es habitual comenzar a analizar los intereses, necesidades y realidades de la infancia realizando un trato desigual debido a sesgos etarios. Sesgos que el adulto reproduce a partir de su concepción sobre a qué edad la infancia puede ser sujeto de derecho o de actuación.

La primera infancia desde el nacimiento o desde el período prenatal puede caracterizarse por la ausencia o escasa presencia del lenguaje pero también por su enorme sensibilidad a las emociones o estímulos; por su necesidad de atención y cuidados básicos o por su extrema capacidad para el aprendizaje y desarrollo. Para determinar lo que un ser humano quiere, desea o simplemente es, debemos tenerle presente durante toda su etapa evolutiva, ya que conociendo todas sus potencialidades podremos proyectar todas sus posibilidades a lo largo de su trayectoria vital.

Se hace necesario por tanto capacitar a la sociedad en un nuevo modelo formativo que incorpore las potencialidades de la infancia desde la etapa prenatal. La Asociación Nacional de la Educación Prenatal (ANEP) ahonda en la necesidad de resaltar la importancia del período prenatal en la construcción del ser humano como estructura basal para activar las potencialidades de NNA. En esta misma línea autores como Rodrigo-Moriche (2018) inciden en que el disfrute de los derechos de protección, acceso a los servicios y participación de la infancia va a depender del desarrollo de competencias parentales y de los profesionales implicados en el proceso; y otros como De la Herrán (2015) van más allá, y apuntan la necesidad de favorecer entornos familiares, sociales e institucionales que recojan las carencias formativas que hay acerca del periodo prenatal.

Coincidimos por tanto con Carballo y Vizcaíno (2016) en la necesidad de incorporar una formación general que estimule una toma de conciencia colectiva sobre la importancia del periodo prenatal como fundamento para la persona, y de manera concreta en lo que concierne al ocio y a la participación infantil.

b) Inclusión de máximos en la infancia: un ocio humanista y valioso

Partimos de una perspectiva humanista del ocio (Cuenca, 2000) donde NNA son sujetos potenciales para vivenciar encuentros creativos de desarrollo personal siempre y cuando coexistan entornos posibilitadores de experiencias transcendentales.

Estudios como los realizados por Madariaga, Lazcano, Lázaro y Romero (2013) sobre la construcción del concepto de ocio educativo para la infancia según diversos agentes (familias, asociaciones, y sector público y privado) recogen que todos los agentes consultados atisban la necesidad de potenciar un ocio humanista, pero como elemento limitador apuntan la necesidad de ofrecer una mayor formación en lo referido al ocio a los agentes y profesionales del sector.

Debemos por lo tanto atender a aquellas características que han venido a definir al ocio humanista según Kriekemans (1973) y analizarlas de manera específica en la infancia:

- Una vivencia lúdica. Parecería obvio identificar como vivencia lúdica el juego de cualquier niño o niña, pero no siempre es así, como señalan Sarlé y Arnáiz (2009) “el juego continúa siendo una preocupación para los educadores y un derecho a conquistar por los niños”. El juego en la infancia también debe dotarse de sus características esenciales para convertirse en una vivencia, en el juego del homo ludens, un juego como ritmo y armonía (Huizinga, 1987).
- Liberación. Fuera de la obligatoriedad el juego debe permitir al niño sentirse libre y experimentar con libertad. Para ello en primer lugar habrá que permitirles decidir, aprender a mirar para observar en las primeras edades cuáles son sus motivaciones e intereses para ofrecer sobre esos mismos intereses. Para posibilitarles la elección en la medida en la que ellos puedan elegir.
- Autotelismo. Si algo caracteriza en esencia el ocio en la infancia es poseer un fin en sí mismo, descubrir, motivarse, disfrutar, experimentar en esencia el deseo de saber y comprender. Pero para ello el adulto debe dejar hacer y decidir al niño algo para lo que en ocasiones no se está preparado.
- Formación. Una formación según Dimock en Cuenca (2000) continua, global, caracterizada por la diversidad de intereses y encuentros con otros como acción positiva y creadora. Lejos de la instrucción, que permita avanzar según las características personales y del entorno.

La actitud de la persona y el compromiso que presenta hacia la actividad, al igual que la mirada tanto del aspecto individual como social puede conducir al logro de un ocio valioso. Cuenca (2014) toma como referentes del ocio valioso:

- Un ocio activo que conlleva implicación, reacción, involucrarse en.
- Un ocio sustancial: lo caracteriza la perseverancia, el esfuerzo, la formación los beneficios duraderos, el ámbito social y la identificación. (ej. voluntariado).
- Un ocio creativo: cercano a lo cultural, surge el potencial creativo de la persona. Es un ocio automotivado, consciente, activo, complejo y lúdico.
- Un ocio solidario: acción altruista que se orienta al desarrollo comunitario.

c) *Inclusión de máximos en la infancia: una participación empoderadora y emprendedora*

Según UNICEF, la Agencia de Naciones Unidas para la infancia y su Comité Español:

la participación infantil es un derecho y uno de los cuatro principios fundamentales de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), junto a los de no discriminación; interés superior del niño y el derecho a la vida; la supervivencia y el desarrollo (UNICEF)

Otros autores han compartido sus conceptualizaciones acerca de la participación de los niños y las niñas. Según Chawla, citado por el Observatorio de la Infancia (2008), la buena participación infantil es:

aquel proceso en el que los niños y adolescentes abordan con otras personas de su entorno temas que afectan a sus condiciones de vida individuales y colectivas. Los participantes interactúan respetando la dignidad de los demás, con la intención de alcanzar objetivos compartidos. A lo largo del proceso, el chico o la chica, experimenta que está desarrollando un papel útil en el seno de su comunidad. Los procesos formales de participación crean deliberadamente, estructuras para que los chicos y las chicas se comprometan en la construcción de significados y en el tomar decisiones de forma compartida. (p. 16)

Vallejo (2015, 2017) defiende un tipo de participación infantil inclusiva, siendo ésta el modo en que los niños y niñas toman parte en los asuntos que les conciernen como ciudadanos, ejerciendo sus derechos y deberes según lo establecido en la CDN y en los marcos legislativos.

La misma autora citada por UNICEF Comité Español (2018) y el Ayuntamiento de Madrid (2018) a través de su programa Ciudades Amigas de la Infancia, amplía el concepto manifestando que participar:

Es percatarse de las necesidades propias y ajenas, captar las oportunidades, descubrir los límites, reconocer nuestro amplio recorrido de mejora, reparar en las capacidades personales y grupales, percibir las desigualdades y las injusticias, caer en la cuenta de que existen soluciones creativas, efectivas e inclusivas.

Es importante enfatizar, que este modelo de participación infantil inclusiva atiende a cualquier colectivo infantil sin discriminaciones de edad, género, o condición. La responsabilidad adulta ha de garantizar que el establecimiento de las medidas adecuadas para que cada niño, independientemente de su singularidad o condiciones madurativas, pueda participar. Estando muy presente en este modelo, las necesidades de los niños y niñas.

A este respecto, López citado por UNICEF Comité Español (2017, p. 6), estructura las necesidades de la infancia en cuatro bloques: necesidades físico-biológicas, mentales y culturales, emocionales y afectivas, y de participación en los contextos sociales. Para ello se requiere de autonomía y disciplina. Si realmente se pretende un ocio capaz favorecer el bienestar y los derechos de los niños y adolescentes,

ha de considerarse este modelo psicológico y evolutivo, que mana de otras teorías anteriores como las de Doyal y Gough (1991).

Por otra parte, ha de insistirse en que la participación infantil es un derecho reconocido, pero está supeditado a la concienciación y voluntad adulta para reconocerse e implementarse. En parte, ello ha de ser promovido por las instituciones y la ciudadanía, mediante:

- el establecimiento de espacios de seguridad y estabilidad, de compromiso y responsabilidad social, de inclusión de máximos y atención a la diversidad de la infancia.
- la puesta en marcha de experiencias inclusivas acordes a unos niveles de participación adecuados a las necesidades madurativas y singularidades de los niños (espacios de participación que son reflejo de las distintas realidades sociales de la infancia actual: realidades socioeconómicas, multiculturales, diversidades funcionales y sexuales...). De acuerdo con Casas, divulgado por el Observatorio de Infancia (2008), la participación infantil puede estructurarse en diversos niveles atendiendo al tipo de interacción social que establecen los adultos con los niños, siendo estos los que se recogen en la tabla 1.

Tabla 1. Niveles de participación social.

1. Estar informado/a.	Los niños han de informarse, de forma cognitivamente accesible, si se pretende que ejerzan una participación digna y legítima.
2. Ser escuchado/a	Los niños han de percibir que la expresión de sus ideas sirve para algo. El adulto practica la escucha activa y el respeto mutuo, fomentando y reforzando la actitud comunicadora infantil, ello solicita la ruptura con creencias limitadoras adultocéntricas.
3. Ser consultado/a	Los adultos se interesan y consideran la opinión de los menores ante la toma de decisiones que afectarán a la infancia.
4. Dialogar decisiones	Los niños o adolescentes, empoderados e informados, deliberan con los adultos ante las distintas posiciones, y/o los argumentos de las diversas partes.
5. Negociar y conseguir consensos en la toma de decisiones	Aproximar posturas democrática y asertivamente ante situaciones que son a priori contrapuestas. Tanto adultos como niños rebajan sus aspiraciones previas
6. Compartir decisiones	Niños y adultos asumen las responsabilidades compartidas y las consecuencias derivadas de los acuerdos.
7. Aceptar y respetar las decisiones de los niños y los adolescentes	Mediante el respeto y el asesoramiento educativo (si procede), los adultos reconocen y asumen la competencia de los más jóvenes a ejercer ciertas responsabilidades. Aquí el adulto ayuda al niño a gestionar otros resultados imprevistos como vía de la conquista de la autonomía. <i>¡Unas veces se gana y otras veces se aprende!</i>

Fuente. Casas en el Observatorio de la Infancia (2008).

A su vez, el tránsito por estos niveles posibilita a los niños la adquisición y puesta en marcha de competencias participativas.

Con respecto a estas destrezas, conocimientos o actitudes (competencias sociales y cívicas), el propósito es que los más jóvenes, independientemente de su edad o condición, se vayan empoderando en aras de convertirse en ciudadanos activos co-responsables, valedores de derechos en una sociedad democrática e inclusiva: participación empoderadora.

Seguidamente, a medida que NNA promocionan a nuevos estadios madurativos, con otras necesidades, aptitudes e inquietudes, pueden seguir empleando su valía en la defensa de los derechos de la infancia, el compromiso con la mejora del bienestar social, pero esta vez, a través de la acción. Será momento para actividades de ocio conectadas a la participación infantil emprendedora: aquella orientada a la transformación social, dirigida a favorecer la satisfacción de nuevas necesidades sociales o medioambientales. Es momento entonces de aportar un granito de arena para cambiar el mundo, intentar reducir las injusticias, apostar por el desarrollo sostenible, conseguir reconducir la consciencia social para llevar al planeta por destinos más saludables y perdurables. Esta participación infanto-juvenil emprendedora reclama nuevas competencias: sentido de la iniciativa, capacidad para sumir nuevos retos, aceptación de nuevos roles y responsabilidades, capacidad para la resolución de problemas, nuevas capacidades de autonomía personal, destrezas de gestión, planificación, delegación, liderazgo, tolerancia a la frustración y resiliencia, creatividad, nuevas habilidades de comunicación y negociación.

En lo referido al fenómeno de la Educación para el Emprendimiento entre los más jóvenes, en 2013, la Fundación Príncipe de Girona publicaba la iniciativa “Aprender a emprender: cómo educar el talento emprendedor” en colaboración con Alemany, Marina y Pérez Díaz-Pericles. Pero previamente, en 2009, la Fundación Bertelsmann ya recogía un compendio donde adolescentes y jóvenes desde los 14 años participaban en iniciativas de emprendimiento social juvenil en nuestro país. Y en 2015, UNICEF editaba la guía debate “Entre todos emprendemos: emprendizaje social adolescente” y dedica su III Congreso Internacional al “Emprendimiento con la Infancia”.

Un ejemplo reciente de emprendimiento social infantil en el contexto municipal podría ser el realizado por el consejo de infancia y adolescencia de Alcobendas en 2017, donde niños y adolescentes de 12 a 15 años, ponían en marcha y dinamizaron el primer festival de Educación para La Paz y no Violencia “Pazeando por el mundo”. Un programa de actos liderado, construido, organizado, dinamizado por NNA, para todas las edades, consiguiendo la colaboración de asociaciones locales y de UNICEF Su objetivo final fue un mensaje de concienciación para la ciudadanía: “Muchas manos impulsan a paz”.

El emprendimiento social infantil y juvenil es una excelente apuesta por la cohesión y solidaridad intergeneracional. Las familias se convierten en facilita-

doras del proyecto, y los adultos (técnicos) en mediadores-educadores, siendo los “nodos” en esta experiencia. Aquí, la inclusión pretende combatir el etarismo. Además, los destinatarios del proyecto pueden ser otros sectores generacionales.

Como ya se ha anticipado estas experiencias mantienen un alto componente educativo para los menores de edad, respecto a habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para la vida, que luego pueden extrapolarse a su futuro adulto desde su presente infantil. Y es que resulta ser, según la Fundación Bertelsmann (2009, p. 10) apoyándose en las palabras de Dees (1998) que: los emprendedores sociales son agentes de cambio social, se implican en acciones motivadas por el deber público, ponen la misión en crear valor social, actúan valientemente persiguiendo oportunidades, innovando y aprendiendo, y la rendición de cuentas es considerada un gran valor.

Pero igualmente la participación infantil, en clave de ocio y desde un enfoque de derechos de infancia, tiene unos límites en su conceptualización. Habrá que matizar qué no es participación infantil. En acuerdo con los Caminos Hacia la Participación de Shier mencionado por Karsten (2012), la participación infantil será efectiva y auténtica cuando se garantiza y promueve el cumplimiento de los derechos de la infancia y la Adolescencia. Además, pueden darse “pseudoparticipaciones”. Partiendo de los modelos de participación infantil de Hart y el primer nivel del modelo de Chawla, ambos referenciados en Observatorio Nacional de Infancia (2008), la pseudoparticipación infantil en el ocio aparece cuando:

- Se expone a los niños ante situaciones donde se les manipula o persuade para intereses únicamente adultos, poniendo en riesgo incluso su integridad, dignidad, seguridad o desarrollo. Ejemplo: niños participando en actos sociales o culturales a modo de objetos decorativos.
- Los adultos suplantán a los niños o adolescentes en estudios de evaluación, satisfacción o bienestar subjetivo sobre programas de ocio infantil, desde posturas adultistas.
- Cualquier ocio donde la participación del niño, niña o adolescente, no es consentida, informada, voluntaria, libre, digna y no responda a su interés superior.

Además, hemos de ser conscientes acerca de las amenazas que circundan a los programas de participación infantil, para siendo conscientes de ellos minimizar sus riesgos. A modo de ejemplo se muestran en la tabla 2 algunos de los factores amenazantes en los entornos urbanos según Barlet citado por el Observatorio de Infancia (2008).

Tabla 2. Factores amenazantes en los entornos urbanos.

<ul style="list-style-type: none">– Falta de espacios de juego apropiados– Falta de conciencia de las necesidades de desarrollo de los niños– Presiones económicas tanto para las familias como sobre las comunidades– Exceso de control adulto sobre las vidas de los niños– Agendas excesivamente estructuradas, tanto para los adultos como para los niños y adolescentes– Miedos sociales– Riesgos de desventaja social– El crecimiento de los medios electrónicos– El engrisamiento de la sociedad: menos niños y más mayores
--

Fuente: Observatorio de la Infancia. Barlet (2008).

OPORTUNIDADES Y RECOMENDACIONES PARA EL OCIO Y LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA CONSTRUCCIÓN DE ENTORNOS SOSTENIBLES

Tras realizar una aproximación acerca de las posibilidades que presentan NNA como ciudadanos y sujetos activos, pasamos a continuación a ofrecer una serie de oportunidades y recomendaciones que orienten hacia la sostenibilidad de sus entornos. Comenzamos con el diseño universal y la accesibilidad cognitiva como elementos para sentar las bases en el enfoque de los derechos del ser humano. A continuación se presentan las posibilidades y bondades que hay en los programas de ocio y participación infantil: hacia la potenciación de una inclusión de máximos desde los enfoques prenatal; de ocio humanista y valioso; y de una participación infantil empoderadora y emprendedora. Para finalizar se muestran algunas pistas para que un profesional pueda favorecer los nuevos horizontes de ocio y participación infantil.”

DISEÑO UNIVERSAL Y ACCESIBILIDAD COGNITIVA, ELEMENTOS CLAVE EN EL ENFOQUE DE DERECHOS DE INFANCIA

Para materializar la inclusión de máximos señalada en el punto anterior se parte de los conceptos de diseño universal y de accesibilidad cognitiva como elementos esenciales para minimizar las segmentaciones que se producen.

Según la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU, 2003) y la Declaración de Estocolmo (2004) el diseño para todos se establece como punto de partida para que cualquier elemento diseñado para la sociedad pueda ser usado por cualquier individuo sin necesidad de adaptaciones. Esta condición permite entender las posibilidades de las personas en lugar de sus limitaciones lo que permite redundar en estrategias para un desarrollo sostenible.

Los criterios de accesibilidad cognitiva y las estrategias de diseño universal van a permitir conectar a los NNA con las experiencias de ocio y/o participativas mediante los ajustes y adaptaciones del ambiente físico, social y actitudinal necesarios, al poner el foco en las facilidades de acceso en lugar de en las capacidades de acceder y, permite, según Fuente y Hernández-Galán (2014), desarrollar el ejercicio de los derechos de todos los individuos y favorece la igualdad de oportunidades. A este respecto, esta accesibilidad universal será garantía de cumplimiento de uno de los principios rectores de la Convención de los Derechos de la Infancia: la no discriminación. Principio explícitamente incorporado en los artículos 2 y 23.

De este modo el diseño universal se conforma como una característica esencial de sostenibilidad a favor de una inclusión de máximos que permita acceder de manera ética y creativa a la planificación, el diseño, la gestión y la administración del ocio y la participación desde una mirada diferente, donde en esta ocasión se capacite a todos.

La manera en la que se visibilice, se facilite el acceso, y la promoción de un ocio humanista y valioso, a través de la experiencia o de la formación, y se favorezcan entornos de participación empoderadores y emprendedores del individuo va a ser crucial para facilitar el cumplimiento de los derechos que tiene la infancia como ciudadanos.

Definir las barreras existentes, analizar el perfil de personas que acceden a los servicios o aquellas otras que no lo hacen, puede ser un punto de partida para plantear un diseño alternativo que recoja una inclusión de máximos, donde todas las personas puedan estar contempladas en el diseño y planteamiento inicial.

El reto del diseño universal se plasma por lo tanto, en la habilidad de saber aplicar transversalmente en todas las áreas las medidas que van a permitir una accesibilidad a entornos, servicios y productos al mayor número de personas.

PROGRAMAS DE OCIO Y PARTICIPACIÓN INFANTIL: SOBRE POSIBILIDADES Y BONDADES

En el ánimo de establecer una aproximación hacia la visibilización de actividades que pueden conectar con el paradigma de la inclusión de máximos en el contexto del ocio infantil, o al menos, identificar aquellos programas que mantienen una potencialidad prioritaria, se categorizan a continuación algunas posibilidades desde donde abordar las tres dimensiones de la inclusión de máximos: prenatal, ocio humanista y valioso, y participación empoderadora y emprendedora.

Existen programas con potencialidad para aplicar una inclusión de máximos en la infancia desde el enfoque prenatal. Aparecen en esta categoría todas aquellas posibilidades de programas ofertados a las familias, futuras familias, padres o madres que deciden emplear su tiempo libre en toda un elenco de actividades vinculadas a un ocio saludable y de bienestar, sociocultural o medioambiental donde se ofrecen experiencias vivenciales capaces de favorecer el desarrollo integral de los futuros niños (familias embarazadas), bebés y niños: canto prenatal, musicoterapia para bebés, natación y gimnasia para bebés, cuentacuentos y espectáculos sensoriales para bebés, actividades familiares culturales para prelectores, yoga para embarazadas, gimnasias pre y post parto, huertos urbanos en familia, talleres de cocina saludable y ecológica...

Los diversos estadios madurativos por los que atraviesa la infancia condicionarán sus necesidades de ocio, pero éste de ser humanista y valioso ha de ofrecer al niño la posibilidad de experimentar el bienestar y la diversión, pero igualmente la seguridad y la oportunidad de adquirir nuevos aprendizajes y estímulos contribuyentes a su desarrollo. Todo ello, sin olvidar la protección y promoción de sus derechos desde el enfoque de atención a la diversidad.

Llegados a este punto serán posibilidades idóneas aquellas actividades donde el niño vive experiencias innovadoras, fuera de lo habitual, que despiertan su curiosidad: rutas ecológicas inclusivas sensoriales con pictogramas y terrenos adaptados, actividades para el bienestar infantofamiliar a modo de juegos de educación emocional en familia o mindfulness, retos de aventura donde poner en marcha la orientación, el ingenio, el trabajo el equipo y la colaboración ("Escape-rooms", geocaching en familia, talleres de robótica, gimkhanas matemáticas, ciencia divertida). Y sin olvidar las posibilidades más convencionales pero de éxito asegurado: las actividades deportivas y artísticas. En esta categoría, destacar la consolidación de actividades de participación familiar donde niño y adulto desde el mismo nivel de protagonismo disfrutan en igualdad de condiciones en las actividades: patinaje en familia, senderismo familiar, camino de Santiago, actividades multiaventura...

Partiendo de estos fundamentos básicos se han establecido múltiples modelos de participación infantil, que a su vez se aplican en el seno del tiempo del ocio infantil, convirtiéndose en una nueva posibilidad dentro del catálogo de actividades en las que el niño y la niña deciden participar fuera de su horario escolar o al

margen de otras obligaciones, y con el ánimo de ayudar a mejorar sus entornos, comunidades o la situación de la infancia. En general, nos referimos a:

- Programas de participación infantil municipal cuya finalidad es escuchar a la infancia, estudiar sus proposiciones y tenerlas en cuenta en la toma de decisiones. Son los denominados consejos de infancia y adolescencia, foros infantiles, audiencias o plenarios infantiles, asambleas infantiles de distrito, o mesas de diálogo sobre un tema específico.
- Actividades para el diseño o creación participada de productos, o servicios para su futura intervención urbana: presupuestos municipales participativos infantiles, remodelación de un espacio público...
- Proyectos de emprendimiento social infantil dirigidos a la satisfacción de necesidades sociales o medioambientales, bien desde ámbito institucional, tejido asociativo o comunitario.
- Encuentros nacionales, autonómicos o intermunicipales de comisiones de participación infantil, donde niños y adolescentes intercambian experiencias, toman decisiones sobre los derechos a promocionar o en los que hay que incidir para lograr un mayor cumplimiento.

Todas estas iniciativas son promovidas por las instituciones con el apoyo de otras entidades, a fin de dar cumplimiento al marco legal que ampara a la infancia. La peculiaridad es que los niños seleccionan o priorizan estas actividades que están contextualizadas en sus tiempos de ocio. En ellas los más jóvenes manifiestan un sentimiento de valía, de sentirse capaces de ayudar para cambiar las cosas, satisfacción por ser escuchados o ser partícipes, establecer amistades, disfrutar de los juegos que les ofrecen sus educadores, o aprender nuevas habilidades.

Igualmente, para los adultos (diversos autores e instituciones) los programas de participación infantil en el tiempo de ocio de los niños, también entrañan bondades vinculadas al bienestar social y personal, la construcción de una ciudadanía activa corresponsable e inclusiva, la buena gobernanza, el ocio alternativo saludable y la diversión educativa, o la justicia y la legalidad. Se presentan algunas razones:

- La participación infantil es una vía excelente para generar bienestar social. La detección de las necesidades infantiles a través de los propios niños y su posterior atención, no solo mejora su propio bienestar, sino la calidad de vida en sus entornos públicos más próximos y familiares. En el caso de la participación ciudadana, si esta es efectiva, los niños se identifican con su ciudad, y la ciudad con sus niños. Niños y ciudad crecen y se desarrollan juntos, de forma más plena, lo que contribuye a su vez, a la sostenibilidad, cuidado y respeto de los bienes comunes, lo que a su vez, refuerza paradigma de buena gobernanza. Un ejemplo concreto es cuando los niños reclaman fuentes en los parques para poder llegar a beber de forma fácil, pero también higiénica (que no puedan beber animales sueltos). Si este mobiliario se posibilita, se favorece también su uso por parte de otros colectivos (personas con movilidad reducida)

- Para Novella, Soler y Úcar, citados por Rodrigo-Moriche y Vallejo (2017), es importante que la ciudadanía participe en la toma de decisiones sobre aquello que les afecta, además de su implicación en el diseño de políticas, lo que permitirá que puedan tener vidas más completas y más ricas.
- La participación infantil supone réditos en capital humano y capital social, entendido como beneficios cívicos, institucionales y educativos en los Estados de Derecho, siempre y cuando se atienda a la diversidad de la infancia y la adolescencia. (Vallejo, 2017).
- A partir de la participación infantil se construyen buenos ciudadanos. Se forma a una ciudadanía que conoce y ejerce sus derechos y las responsabilidades que de ellos se derivan. Se genera una ciudadanía comprometida con la mejora del bienestar de los demás. Aparece el ciudadano solidario y transformador social. (Trilla en Novella et al., 2015).
- Para Casas (2009) el afloramiento del sentimiento de ciudadanía activa y participante, permite a las personas respetar más los espacios y objetos urbanos, y hacen que otros también los respeten. Además, los derechos se respetan más cuando se participa cívicamente
- La Plataforma de Organizaciones de Infancia (2006), citado por el anterior autor, expone como consecuencias positivas de la participación infantil aquellas relacionadas con la mejora de capacidades como la autonomía, la creatividad, el razonamiento, el aprendizaje de los errores, fomento del sentido crítico, escucha activa, capacidad dialógica y de negociación, aprendizajes de valores democráticos y de convivencia, capacidad de reivindicación, o valor de la democracia intergeneracional.
- La participación infantil como medio alternativo de ocio educativo y diversión es en sí misma una oportunidad para mostrar otros modos saludables y enriquecedores para divertirse y relacionarse entre iguales.
- Por último, mediante la participación ciudadana infantil se cumple con la ley y con los principios de la Ética Pública.

ALGUNAS PISTAS PARA SER UN BUEN AGENTE EN OCIO Y PARTICIPACIÓN INFANTIL

Puestos a generar programas de ocio educativo centrados en la participación infantil se antoja pertinente destacar las cualidades o características del buen educador en ocio y participación infantil. En 1998, Sartori escribía cómo el homo sapiens del siglo XX, ha socializado y conocido el mundo que le circunscribe a través de las pantallas (actualmente TV, internet, tecnología móvil). Se trata de un “homo videns” que preferentemente otorga veracidad a lo que recoge de las fuentes de información no vivenciales, habiendo estas, sustituido a otros modos de aprendizaje. Siguiendo a Sartori, en esta sociedad de la información el sapiens se centra priori-

tariamente en dos de los significados del concepto participar “dar parte (comunicar)- recibir parte (ser informado). Sin embargo, desde pequeño, el ser humano necesita, además, interaccionar y vivenciar con los otros a fin de poner en práctica habilidades que le conduzcan a llevar una vida plena, libre, autónoma en aras de un mayor bienestar o felicidad. Es aquí, donde entra en escena la participación y el ocio valioso: en el *tomar parte*, el *ser parte*, el *comparte*, como vía para favorecer el crecimiento personal, la socialización, el bienestar individual y el colectivo.

Viéndolo así, es tal el reto del ocio y la participación infantil, que el proceso educativo de aprender a participar y adquirir procesos formativos sobre el ocio, requiere de profesionales especialistas que sepan manejarse con eficiencia y diligencia en algunas destrezas. Vallejo viene defendiendo 10 pistas para ser un buen educador en participación infantil a las que hoy le damos una nueva mirada en simbiosis con la formación del ocio. Estas pistas serían:

1. Compromiso personal y activo con la aplicación efectiva de los derechos de la infancia y la mejora del bienestar de los niños y adolescentes.
2. Ser modelo de comportamiento para los más pequeños y los más jóvenes, mostrándonos como personas integras, creíbles y asertivas.
3. Inculcar a los niños y adolescentes la importancia de sus derechos, la responsabilidad hacia los mismos, inspirándoles a participar en coherencia con ellos, y respetando los derechos de otras personas.
4. Tener en cuenta en todas las fases del proceso participativo, el momento evolutivo por el que atraviesan los menores de edad, adecuando lenguajes, objetivos actividades y metodologías, a sus necesidades madurativas.
5. Marcar con los participantes objetivos “CIMA” (Comprensibles, Inclusivos, Medibles, Alcanzables).
6. Establecer acuerdos normativos y de funcionamiento con el grupo infantil/ juvenil de forma comprensiva, colaborativa y consensuada.
7. Aplicar aquel modelo de participación que mejor responde a la realidad concreta en que se desarrolla el proyecto, según los objetivos, y grado de experiencia de los niños y adolescentes.
8. Potenciar la autoestima, y autonomía de los niños y adolescentes, desde condiciones de seguridad y generando espacios de confianza, responsabilidad y libertad.
9. Establecer una relación de transparencia con las familias o tutores, posibilitando espacios de colaboración y complicidad, y fomentando relaciones constructivas de igualdad y respeto intergeneracional.
10. Llevar en nuestra caja de herramientas los tres instrumentos indispensables para trabajar con niños y adolescentes: la educación emocional, la creatividad y la diversión.

REFLEXIONES FINALES

En aras de un ocio infantil de calidad, capaz también de responder a los intereses de la infancia, su protección y sus derechos de participación, será pertinente ofrecer oportunidades participativas a los niños adecuadas a sus necesidades madurativas y en las que estos puedan manifestar democráticamente sus intereses, compartiendo ellos (y con ellos) procesos de reflexión, deliberación y toma de decisiones acerca de la viabilidad de sus propuestas, o incluso implicarles en el diseño y ejecución de sus propias iniciativas de ocio. Ello requerirá del desarrollo de nuevas competencias que les permitan ser autogestores responsables de sus propios intereses y proyectos de ocio.

Implicar a los niños y las niñas en el diseño y ejecución de programas de ocio educativo supone un aprendizaje significativo, pues se les ofrece la oportunidad de experimentar y afianzar nuevas habilidades en contextos reales, naturales y cercanos. A su vez, estas nuevas destrezas y actitudes participativas que les capacitarán para vivir en una sociedad democrática (comunicación, trabajo en equipo, sentido de iniciativa y de la responsabilidad, empatía social, cooperación, liderazgo, etc). Lo que conecta con lo ya manifestado por Trilla y Novella (2011) y Cuenca (2000, 2016), quienes consideran que a través tanto del ocio humanista y valioso, como a través de la participación empoderadora y emprendedora se forman a ciudadanos responsables, críticos, reflexivos, comprometidos, emprendedores, y con valores democráticos adquiridos. Por lo tanto empecemos desde la infancia hacia la proyección de estos nuevos horizontes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemany, L., Marina, J. A., y Pérez Díaz-Pericles, J. M. (2013). *Aprender a emprender: cómo educar el talento emprendedor*. Barcelona: Fundación Príncipe de Girona y Aula Planeta. Recuperado de <https://es.fpdgi.org/upload/proyecto/aprender-a-emprenderesp.pdf>.
- Carballo, C. y Vizcaíno, P. (2016). Educación prenatal, educación para la paz (Versión electrónica). *Apuntes de Pedagogía*, 260, 20-21.
- Casas, F. (2009). *El derecho a la Participación Social de la Infancia. La participación infantil desde la Convención de los Derechos del Niño, Santander, 20 de noviembre de 2009* (Diapositivas de PowerPoint). Recuperado de [http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/otros/El%20derecho%20a%20la%20participacion%20social%20de%20la%20infancia%20\(Ferran%20Casas\).pdf](http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/otros/El%20derecho%20a%20la%20participacion%20social%20de%20la%20infancia%20(Ferran%20Casas).pdf).
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 15-28.

- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. Recuperado de https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidad/Pos2012/docs/informe_Recomendacion.pdf.
- Cuenca Cabeza, M. (2000). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio* (Documentos de Estudios de Ocio, 16). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- De la Herrán, A. (2015). Educación prenatal y Pedagogía prenatal. *Revista Iberoamericana de educación*, 69(1), 47-76.
- Duarte, C. (2012). Sociedades Adultocéntricas sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, 36, 99-125. Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362012000100005&script>.
- European Institute for Design and Disability (2004). *Declaración de Estocolmo: Design for All*. Recuperado de http://dfaeurope.eu/wp-content/uploads/2014/05/stockholm-declaration_spanish.pdf.
- Fuente, Y., y Hernández-Galán, J. (2014). Las tecnologías de la información y la comunicación como entorno de convergencia tecnológica. *Revista Internacional de Sociología*, 72(Extra 1), 93-112. Recuperado de <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view>.
- Fundación Bertelsmann. (2009). *Emprendimiento social juvenil. 18 buenas prácticas Informe Técnico*. Recuperado de <https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home/publicaciones-raiz/publicacion/did/>.
- Gorbeña, S., y Martínez, S. (2006). Psicología del ocio. En M. Cuenca Cabeza (Coord.), *Aproximación Multidisciplinar a los Estudios de Ocio* (pp. 123-142). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Huizinga, J. (1987). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Karsten A. (2012). *Participations Models*. Recuperado de https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2012/11/Participation_Models.
- Kriekemans, A. (1973). *Pedagogía General* (3ª Edición). Barcelona: Herder.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, n° 180, 29 de julio de 2015, pp. 64544-64613.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, n° 289, 3 de diciembre de 2003, pp. 43187-43195.

- Madariaga, A., Lazcano, I., Lázaro, Y., y Romero, S. (2013). Un concepto de ocio educativo para la infancia construido con la participación y perspectiva de diferentes agentes: sector público y privado, asociaciones y familias. En *XI Congreso Español de Sociología, del 10 al 12 de julio de 2013, Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/266392789>.
- Moscoso, M. F. (2009). La mirada ausente: Antropología e infancia. *Aportes andinos. Revista de Derechos Humanos Universidad Andina Simón Bolívar*; 24, 1-8. Recuperado de <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1038>.
- Novella, A. M., Llana, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agud, I., y Cifre-Mas, J. (2014). *La participación infantil y construcción de ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Observatorio Nacional de la Infancia (2008). *Experiencias sobre participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.mssi.gob.es/documentos/2009-participacioninfantilene.pdf>.
- ONU (2015). *Agenda 2030: Objetivos para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda2030-para-el-desarrollo-sostenible/>.
- Rodrigo-Moriche, M. P., y Vallejo, S. (2017). La Evaluación Participativa como metodología de empoderamiento e inclusión. En A. Rodríguez y R. Pérez, *XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva*. Congreso llevado a cabo por la Universidad de Oviedo y auspiciado por el Centro UNESCO del Principado de Asturias, Oviedo.
- Rodrigo-Moriche, M. P. (2018). Una mirada interdisciplinar para la educación prenatal: escuelas infantiles, centros de atención primaria y familias. En A. De la Herrán, M. Hurtado-Fernandez y P. García-Sempere (Coords.). *Educación prenatal y Pedagogía prenatal: Nuevas perspectivas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 53-74). Oviedo: Universidad de Oviedo y Centro Unesco Principado de Asturias. (En prensa).
- Sarlé, P. M., y Arnáiz, V. (2009). Juego y estética en la educación infantil. En J. Palacios y E. Castañeda (Coords.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp. 91-104). Madrid: Fundación Santillana y OEI.
- Sartori (2002). *Homo Videns: la sociedad Teledirigida*. Madrid: Taurus-Ediciones Madrid.
- Trilla, J., y Novella, A. (2011). Participación democracia y formación para la ciudadanía Los consejos de Infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf.

- UNICEF Comité Español. (2006). *La Convención de los Derechos del niño*. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF Comité Español. (2010). *Propuesta de un Sistema de indicadores sobre Bienestar infantil en España Informe Técnico*. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/Indicadores_Bienestar_INF.pdf.
- UNICEF Chile. (2013). *Superando el adultocentrismo. Manual-Guía*. Recuperado de <http://unicef.cl/web/superando-el-adultocentrismo/>.
- UNICEF Comité Español. (2015). *Entre todos emprendemos. Guía debate sobre emprendizaje infantil y adolescente*. Recuperado de <http://ciudadesamigas.org/documento/entre-tods-emprendemos-guia-debate-sobre-emprendizaje-social-adolescente/>.
- UNICEF Comité Español. (2017). *Barómetro de opinión de la infancia Manual para su uso*. Recuperado de <https://www.unicef.es/publicacion/barometro-de-opinion-de-la-infancia-manual-para-su-uso>.
- UNICEF Comité Español. (2018). *Programa Ciudades Amigas de la Infancia*. Recuperado de <https://ciudadesamigas.org/madrid-senala-el-camino-hacia-la-participacion-infantil-madrid/>.
- Vallejo, S. (2015). Hacia un modelo “eclíptico” de participación infantil. En *II Congreso Internacional de Ciudades Amigas de la Infancia: Frente a la pobreza y la vulnerabilidad: Alianzas Locales por la Infancia y la Adolescencia, 25 y 26 de noviembre de 2013, CaixaForum Madrid*. Recuperado de http://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2015/10/Vallejo_Silvia.pdf.
- Vallejo, S. (2017). La participación infantil desde el enfoque de la Ética Pública, el Bien Común y la Responsabilidad: la inclusión *ad hoc*. En A. Rodríguez y R. Pérez, *XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva*. Congreso llevado a cabo por la Universidad de Oviedo y auspiciado por el Centro UNESCO del Principado de Asturias, Oviedo.
- Vallejo, S. (2018). La participación como derecho de las niñas y los niños (Diapositivas de Powerpoint). En *Jornada técnica de Participación de la infancia y adolescencia en la ciudad de Madrid. La participación de niños, niñas y adolescentes: Un compromiso municipal*. (Ayuntamiento de Madrid, Madrid, 17 de abril de 2018). Recuperado de <https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/InfanciayFamilia/Destacamos/PLIAM/EspecialInformativo/QueHacemosHaciaDondeVAMOS/JornadaParticipacion2018/Laparticipacioncomoderechodelosni%C3%B1asy%C3%B1as.pdf>.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE PERSONAS MAYORES: FUNCIONES PROMOTORAS Y MODERADORAS DEL OCIO Y LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

Tamara de la Torre
M^a Isabel Luis
Carmen Palmero
Universidad de Burgos

INTRODUCCIÓN

Nuestras sociedades, específicamente las más avanzadas, están experimentando, desde mediados del siglo XX, una transformación demográfica profunda, debido principalmente a la caída de la mortalidad y de la natalidad, así como al éxito de las políticas sociosanitarias y educativas de fomento del desarrollo personal, y la formación de hábitos de vida saludables, lo que ha conllevado un incremento de la población mayor (Botero de Mejía, Merchán y Eugenia, 2007; Crossette, 2011; Díez, 2015; Mirkin y Weinberger, 2001; Serrano, Oliva, París, Mendizábal, Prudenciano, Navas y Plaza, 2013; Verdugo, Gómez y Arias, 2009).

En lo que afecta a la cuestión que aquí más nos interesa, resulta relevante constatar cómo el proceso de cambio en la composición por edades de la población impacta directamente en la configuración competencial de los ciudadanos, demandando de todas las instituciones y organizaciones actuaciones de éxito que posibiliten y garanticen el ejercicio de la ciudadanía activa, ya que el principal valor de las sociedades son las personas y, por ende, su capital humano (Avendaño, Paz y Parada, 2016; de la Villa, 2017; Ganuza y Francés, 2015; Molina, 2015; Raffini, 2015).

En este marco de revitalización de la ciudadanía activa, se ha intensificado la preocupación por la jubilación como etapa crítica que puede provocar procesos contradictorios de parálisis y de reactivación de la participación social, y de

cuya solución va a depender la satisfacción que sientan las personas teniéndose en cuenta el reto que supone tanto a nivel personal como financiero (Bermejo, 2010; Lizaso, Sánchez y Reizábal, 2008; Zelinski, 2003). Tal y como señalan Meira, Fernández y de Souza (2017), este tránsito despierta el deseo de intensificar las actividades de ocio, ya que el trabajador busca el descanso después de duros años de trabajo; sin embargo, en ocasiones se despiertan sentimientos de temor, casi inevitables, que han de ser combatidos edificando sociedades del aprendizaje sostenibles (IMSERSO, 2010; UNESCO, 2015).

En el despegue de este nuevo ciclo reconocemos el potencial creativo del ocio de las personas mayores, advirtiendo la escasez de las investigaciones que profundizan en este fenómeno desde un abordaje integral que contemple sus diversas expresiones a lo largo de la vida, a pesar de que es un fenómeno que acompaña a la persona en toda su existencia y que promueve de forma eficiente las funciones cognitivas del mayor (Monteagudo y Cuenca, 2012; Pérez y Rodríguez, 2007; Plaza, Requena, Rosario y López, 2015).

Atina admirablemente el profesor Cuenca (2000) cuando concibe el ocio como una recreación, es decir, como un medio para poder restablecer tanto la voluntad como el valor de vivir. Además, en sí mismo el ocio es un valor incluso relacionado con la autorrealización, la superación, la justicia, la felicidad y la formación, entre otros (Cuenca y Goytia, 2012). Por todo ello, desde las políticas públicas ha de protegerse el derecho al ocio de las personas mayores, promoviendo su formación, renovando las infraestructuras y equipamientos de ocio y el acceso a los mismos no solo en las zonas urbanas sino también en entornos rurales (Aristegui, Cuenca, Ahedo, Cuenca y Monteagudo, 2015).

De modo explícito y justificado, el ocio contribuye a un envejecimiento activo y satisfactorio, siendo el nivel de participación mayor entre aquellos sujetos que valoran el ocio como un aspecto muy importante. Puede conceptualizarse como una dialéctica de compromiso y desconexión que puede acrecentarse tras la jubilación ya que es cuando el individuo puede liberarse de la presión del trabajo (Cuenca y del Valle, 2016; Kleiber, Bayón y Cuenca, 2012; Sánchez, García y Troyano, 2016). Del mismo modo, el ocio tiene un papel fundamental en los estilos de vida sedentarios, que son tan perjudiciales para la salud tanto física como psicológica y que se van incrementando con la edad: concretamente, existe hasta un 80,3% de varones sedentarios en el grupo de mayor edad, y un 86,3% entre las mujeres (DiPietro, 2001; Gallego, Aguilar, Cangas, Lorenzo, Franco y Mañas, 2012; Guillen, Aguinaga y Elizondo-Armendáriz, 2005; Montaner, Llana, Moreno, Benedicto y Domínguez, 2005).

En las últimas décadas los mayores de 65 años conforman cada vez un número más elevado: concretamente en España, crece a un ritmo del 2,5% anual, frente al 0,84% del resto de la población, y se estima que representarán el 33% de la población en el año 2050. Las instituciones sociales han de responder a las demandas de este colectivo en todas y cada una de sus dimensiones, sin olvidar el ámbito social y su expresión a través del ocio (García, Marín y Bohórquez, 2012; Instituto de Mayores y Servicios Sociales, 2009; Serrano, Lera y Espino, 2013).

Además de todo lo anteriormente anotado, no pude obviarse la incidencia de los cambios en los roles y la forma de participación social en esta etapa de la vida dado que se encuentran en la explicación de los procesos de exclusión de las personas mayores. La pertenencia social es una fuente de valoración pues el mayor se siente reconocido y apreciado; por ello, es un estatus significativo apto para satisfacer la necesidad básica de pertenencia social, por lo que, si la sociedad brinda oportunidades, tendremos adultos mayores felices (González, Aguirre, Kraunik, Palacios, Sepúlveda y Rapiman, 2016; Moñivas, 1998).

Paralelamente al diagnóstico del ocio como mediador en los procesos de inclusión de las personas mayores, nos vemos en la necesidad de clarificar el estado de las discusiones actuales sobre el concepto de participación. Se ha concebido desde diferentes puntos de vista (acudir a actividades fuera del ámbito familiar, asistir a lugares públicos, implicarse en actividades organizadas...), incluso se ha entendido como un tipo de apoyo social, entre otros. Recurrimos en este sentido a las contribuciones del Servicio de Investigación Social de la Fundación EDE (2013), que analizan siete indicadores sobre los que abordar la participación de las personas mayores (figura 1): 1) área *política*, haciendo referencia tanto al grado de participación como al interés que muestran por la temática; 2) área *laboral*, circunscrita al mercado de trabajo; 3) área *educativa*, se adentra en la formación o su interés en ella; 4) área *social*, participación en asociaciones y movimientos sociales; 5) área relacionada con los *medios de comunicación*: prensa, televisión y radio; 6) área vinculada a la asistencia a *actividades de ocio y tiempo libre*; 7) área de participación de los mayores en el *entorno familiar* centrada en el cuidado de personas.



Figura 1. Indicadores sobre la participación de las personas mayores.

Fuente: elaboración propia a partir del Servicio de investigación social Edefundazioa, 2013.

Categorizada la participación social e identificada la función inclusiva del ocio, podemos abordar el núcleo mismo del problema pedagógico que intentamos someter a examen, focalizando los Programas Universitarios para Personas Mayores como propuesta formativa, constituida por conocimientos, competencias y estrategias, específicamente ordenadas para cubrir las nuevas expectativas académicas de las personas mayores. Además, en el orden social, proporcionan respuestas ante la tendencia de muchos mayores al aislamiento vinculado con los cambios producidos en la dinámica familiar y en la pérdida de relaciones sociales relacionadas con el trabajo, al tiempo que se convierte en un elemento clave para fomentar un envejecimiento activo y saludable, cuya finalidad es mejorar la calidad de vida de este grupo poblacional conceptualizando la educación como un elemento que debe estar presente a lo largo de toda la vida (Fernández, García y Pérez, 2014; Morales, 2014; Ortiz, 2015; Pérez, Pascual, Cruz y Luca, 2014; Vives, Orte y Ballester Brage, 2015).

Bajo la tutela e impulso estatal, el aprendizaje a lo largo de la vida está contribuyendo a que las personas mayores tengan la posibilidad y oportunidad de satisfacer sus pretensiones, no solo aumentando el nivel educativo sino también favoreciendo su bienestar emocional, estableciendo nuevas relaciones sociales entre iguales y con otros grupos de edad, y su participación en la sociedad (Fonseca, Pérez, Ortuño y Lucas, 2017; Jiménez, Izal y Montorio, 2016; Morales, 2014; Ortiz 2015; Palmero, Gañan, Luis, de la Torre, Baños, Escolar, Corbí y Jiménez, 2014; United Nations, 1983; Vega, Buz y Bueno, 2002).

Investigaciones contrastadas manifiestan que los mayores universitarios muestran mayor implicación en acciones de asociacionismo y voluntariado que el resto de la población, porque se establece una relación de signo positivo entre formación y hábitos solidarios, como la participación en asociaciones, llegando incluso a reducirse los estereotipos que tienen los mayores hacia los más jóvenes tras la realización de actividades de carácter intergeneracional (Jiménez, Palmero y Luis, 2013; Jiménez, Palmero y de la Torre, 2014).

Las consideraciones expuestas en torno al ocio, la participación social y los Programas Universitarios para Mayores justifican el intento de buscar y exponer las interdependencias entre la realidad académica y las exigencias sociales, contribuyendo de esta manera a visualizar el impacto que tienen las acciones formativas que realizan las personas mayores desarrolladas en su tiempo de ocio dentro del ámbito universitario en las dimensiones académicas, personales, sociales y culturales, cuyo conjunto propicia inclusión y una mayor participación social.

MÉTODO

Para desarrollar nuestro interés investigador se ha llevado a cabo una revisión sistemática siguiendo el procedimiento propuesto por Fernández y Buela (2009). En cuanto a los medios empleados para recopilar la información, se han consultado las siguientes bases de datos: Dialnet, Scopus, WOS. La búsqueda se realizó con la combinación de los siguientes términos presentes en las palabras clave, en el título y en el resumen de los estudios: participación social, envejecimiento activo, personas mayores, ocio, aprendizaje permanente, programas universitarios para personas mayores, autoestima y motivación, relaciones sociales, estilo docente, planificación y organización, ansiedad, satisfacción, bienestar social, psicológico y emocional.

Para la selección de los estudios se han empleado los siguientes criterios de inclusión y exclusión que pueden verse en la Tabla 1.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión utilizados para la selección de estudios.

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Estudios publicados entre 2014 y 2017.	Estudios publicados como libros, capítulos de libro o tesis doctorales.
Estudios cuyo ámbito de actuación es España.	Estudios publicados antes de 2014 y después de 2017.
Estudios científicos con una metodología cualitativa, cuantitativa o ambas.	Estudios que abordan la población joven.
Estudios que se han centrado en población mayor.	Trabajos que no estén desarrollados en Programas Universitarios para Personas Mayores en España.
Estudios publicados en castellano.	Artículos que sean revisiones de la literatura existente sobre los Programas.

A continuación, se presenta en la Figura 2 un diagrama de flujo que aborda la secuencia de pasos realizada para obtener los estudios seleccionados.

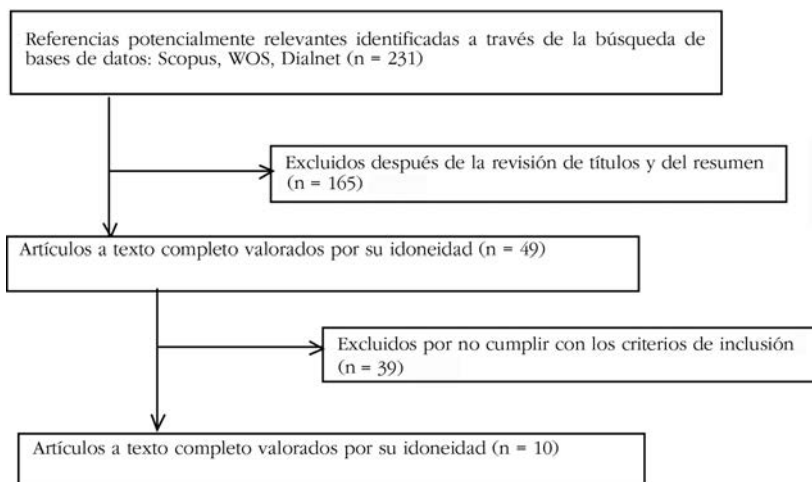


Figura 2. Diagrama de flujo con los pasos seguidos en la selección de los artículos.

En la tabla 2 reflejamos los diez artículos analizados indicando los autores de referencia, el número de sujetos participantes en las investigaciones, la metodología en la que se pueden observar las técnicas utilizadas, las categorías que han sido trabajadas y los resultados obtenidos relacionados con la participación social.

Tabla 2. Estudios incluidos en la revisión sistemática.

Autores (año)	N.º de sujetos	Metodología	Categorías	Resultados relacionados con la participación social
Fernández, A., García J. L. y Pérez, G. (2014)	57 docentes 639 alumnos 15 coordinadores	Cuestionarios Grupos de discusión 1 año	Estilo docente Motivación Organización Recursos y métodos empleados Relaciones interpersonales Satisfacción	Los programas ayudan: A los mayores a reflexionar sobre sus posibilidades y también a la aportación que realizan a la sociedad.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE PERSONAS MAYORES: FUNCIONES PROMOTORAS
Y MODERADORAS DEL OCIO Y LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

Autores (año)	N.º de sujetos	Metodología	Categorías	Resultados relacionados con la participación social
Morales, E. (2014)	50 profesores 459 estudiantes 14 coordinadores	Encuesta: preguntas abiertas y cerradas	Autoestima Clima del aula Estilo docente Motivación Organización Procesos de enseñanza- aprendizaje Relaciones interpersonales Satisfacción	Centrados en la intervención integral: la académica, la personal, la social y la profesional-cultural.
Ortiz, A. M. (2015)	32 profesores	Entrevista Semiestruc- turada Grupo de discusión (alumnos y profesores)	Actitudes Autopercepción Cambio: estereotipos/ actitudes Capacidades Contenidos Desarrollo cognitivo Desarrollo personal/ autonomía Motivación Satisfacción Sociabilidad	Los alumnos entienden que los programas para mayores contribuyen a la participación social.
Lucas, B., Pérez, A., Fonseca, E., y Ortuño, J. (2015)	32 alumnos (UNIR) 23 alumnos (grupo de control) 57 alumnos (programa educativo no universitario)	Cuestionario	Ansiedad Apoyo social Autopercepción bienestar psicológico Disfunción social Síntomas somáticos Situación laboral	Inmersión en actividades y contextos que permitan el crecimiento personal mediante el desarrollo de competencias, y las contribuciones sociales a través de la creación de entornos que estimulen la participación.

Autores (año)	N.º de sujetos	Metodología	Categorías	Resultados relacionados con la participación social
Trigueros, C., Rivera, E., y Delgado, J. L. (2017)	9 docentes	Grupo de discusión	Área de conocimiento Experiencia docente Estilo docente Universidad	Propuestas de mejora: a de que el alumnado pueda participar en la gestión del programa; Apostar por actividades desde un enfoque intergeneracionalidad.
Valle, J. E. (2014)	24 alumnos	Trabajo teórico Entrevista en profundidad	Autoestima Contenidos Motivación Planificación y organización Sentido de identidad Participación	Facilitar el acceso de las personas mayores a la educación y a la cultura, promoviendo la participación social.
Pérez, A., Pascual, A. I., Cruz, M. y Lucas, B. (2014)	83 alumnos	Cuestionario	Factores: educativo-cultural, social, psicológico, físico y afectividad negativa	El fomento de la participación de los mayores en la sociedad, impulsa capacidades tanto cognitivas como emocionales.
Fonseca, E., Pérez, A., Ortuño, J. y Lucas, B (2017)	66 alumnos	Escala y test Programa de intervención	Educación emocional	Optimizar distintas capacidades: cognitivas, emocionales y sociales.
Vives, M., Orte, C. y Ballester, L. (2015)	373 alumnos	Cuestionario	Apoyo social: recepción, percepción, demanda y donación del apoyo emocional, instrumental y material Red social: pérdida y ganancia de relaciones sociales, sentimiento de soledad	Los PUMs mitigan los efectos de la pérdida de calidad de vida. Se consolidan redes sociales y buenos mecanismos de apoyo social, emocional, informacional y también material.

Autores (año)	N.º de sujetos	Metodología	Categorías	Resultados relacionados con la participación social
Jiménez, M. G., Izal, M. y Montorio, I. (2016)	67 alumnos	Cuestionario	Afectividad Bienestar Emociones Felicidad Optimismo Preocupación	Aumento de la felicidad vinculada a las emociones positivas, lo que redunda en las diferentes parcelas de la vida del mayor.

RESULTADOS

De modo coherente con nuestro interés investigador centrado en profundizar en el impacto que tienen los Programas como propuesta formativa realizada por personas mayores en su tiempo de ocio dentro de la institución universitaria, hemos organizado los resultados de esta revisión analizando las contribuciones que diferentes estudios han realizado sobre los colectivos de mayores universitarios.

En concreto analizamos *la autoestima y la motivación, las relaciones sociales, el estilo docente, la planificación y la organización, la ansiedad, la satisfacción, el bienestar social, el psicológico y el emocional, participación social* dado que son las dimensiones que mayor atención investigadora han recibido en el cuerpo del trabajo.

AUTOESTIMA Y MOTIVACIÓN

Entendida como una dimensión personal doble, actúa como un reto detectando obstáculos en el desarrollo del adulto-mayor y permitiendo actuar preventivamente; identificando recursos y habilidades personales, teniendo en cuenta las opiniones del alumnado y buscando soluciones a través de un aprendizaje autónomo, favorece su fortalecimiento (Morales, 2014; Pérez et al., 2014) y redunda en un sentimiento que permite que tengan una concepción de sí mismos como personas válidas, útiles, capaces de aprender y participar activamente en la sociedad (Lucas et al., 2015; Ortiz, 2015).

RELACIONES SOCIALES

Concebida como una dimensión social, los trabajos de investigación analizados enfatizan la importancia de entablar relaciones con el grupo de iguales (Pé-

rez et al., 2014), previniendo la soledad (Vives et al., 2015). Con los compañeros comparten intereses coincidentes parcialmente, viéndose estos incrementados por los métodos activos y participativos que utilizan tanto los profesores como los coordinadores (Morales, 2014; Jiménez et al., 2016; Trigueros, Rivera y Delgado, 2017; Valle, 2014). Por otro lado, la Universidad como espacio que alberga diferentes grupos de edad fomenta también las relaciones intergeneracionales y, por ende, la plena integración social. A ello también contribuyen las tics, que tendrán éxito en esta población en tanto que les ayudan a relacionarse (Trigueros et al., 2017; Fernández et al., 2014; Ortiz, 2015).

PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN

La intervención psicopedagógica en este contexto debe tener en cuenta las características del colectivo adulto mayor, sus intereses y necesidades vinculando la teoría con la práctica, partiendo de las experiencias y conocimientos previos de los participantes y siendo la clave el contacto humano (Fernández et al., 2014; Morales, 2014; Trigueros et al., 2017).

ESTILO DOCENTE

Considerada como una dimensión académica, las actuaciones que se emprendan deben poseer conexión con el proceso educativo para que se perciba como vehículo de ayuda y apoyo, teniendo el profesorado que poseer facilidad para comunicarse con el alumnado, empleando métodos colaborativos, creativos y participativos, además de fomentar el trabajo en grupo (Morales, 2014; Trigueros et al., 2017).

Sería necesaria una mayor formación y especialización de los docentes para responder a las demandas emergentes, pero, sin embargo, son escasos los programas dirigidos a la formación del profesorado para trabajar con adultos mayores (Fernández et al., 2014), a pesar de que su quehacer docente fomenta un estilo de vida activo, estimula el cerebro, genera inquietudes y enseña a envejecer activamente (Ortiz, 2015).

ANSIEDAD

Personas implicadas en un programa educativo, bien sea en la Universidad o en otro ámbito, reducen o mantienen síntomas de ansiedad en niveles bajos, lo que redundará en una mejora del bienestar psicológico (Lucas et al., 2015; Pérez et al., 2015).

SATISFACCIÓN

La satisfacción que produce esta experiencia universitaria tiene efectos en el alumnado, en los profesores y en los coordinadores. En el alumnado, al ver que se da respuesta a sus necesidades y expectativas, pudiendo realizar diversas actividades e integrándose en la Universidad; en el profesorado, al observar que los estudiantes mayores siguen las explicaciones que se dan en el aula; y en los coordinadores de los Programas en cuanto a la organización y funcionamiento (Fernández et al., 2014; Morales, 2014; Pérez et al., 2014). Esta iniciativa suscita satisfacción con la vida, con la percepción de la salud y el bienestar, con la participación social y con el placer de aprender (Fonseca et al., 2017; Jiménez et al., 2016; Lucas et al., 2015; Ortiz, 2015; Valle, 2014).

BIENESTAR SOCIAL, PSICOLÓGICO Y EMOCIONAL

Desde un enfoque multidimensional (el bienestar social, psicológico y emocional), los mayores perciben que, al participar en los programas universitarios, mejora su bienestar, e incluso llega a disminuir el estrés y aumenta su felicidad ya que aprenden estrategias de afrontamiento que les permiten una adaptación saludable a un entorno tan cambiante como en el que vivimos (Fonseca et al., 2017; Jiménez et al., 2016; Lucas et al., 2015; Pérez et al., 2014; Vives et al., 2015).

PARTICIPACIÓN SOCIAL

La participación es una variable compleja y multidimensional (Lucas et al., 2015) y el encargado de reforzarla es el profesorado a través de la participación del estudiante en su propia formación y crecimiento personal para un envejecimiento activo (Morales, 2014; Pérez et al., 2014), lo que previene diferentes situaciones de dependencia en las personas mayores (Ortiz, 2015) y contribuye a la democratización del conocimiento en el marco de las universidades, pues desde este punto de vista social se dinamiza a las personas mayores como una comunidad, cambiando el paradigma de los estereotipos que asocian la madurez como periodo de inactividad, además de dejar de ver a las universidades como espacios destinados exclusivamente a personas que desean prepararse para el mercado laboral (Valle, 2014).

CONCLUSIÓN

A través de los argumentos que constituyen el cuerpo de este trabajo hemos ido verificando, con las aportaciones documentales pertinente, en cada caso, los supuestos planteados en las consideraciones iniciales relativas a la confluencia de factores sociales, culturales y pedagógicos en la configuración de los Programas Universitarios para Mayores como estructura pedagógica adecuada y específicamente ordenada al incremento de la participación social.

De una parte, hemos descubierto el papel central del ocio en la vida de las personas mayores, toda vez que su consideración en el programa académico contribuye a un envejecimiento activo y satisfactorio coadyuvando a generar nuevas formas de participación en la sociedad. Por otro lado, los grupos sociales favorecidos por la convergencia de ocio y formación universitaria perciben altos niveles de calidad de vida y disponen de mecanismos de repuesta y conducta autorregulada ante el proceso de envejecimiento y los procesos de exclusión que comporta.

La Universidad española, enmarcada en el Espacio Europeo de Educación Superior, sigue dando respuestas a los giros sociales y culturales emergentes en nuestra sociedad a través del aprendizaje permanente, siendo el medio vehicular los Programas para Mayores, y conceptualizándose la educación como un elemento presente a lo largo de toda la vida. La institución universitaria prepara a los mayores para una sociedad globalizada en la que asume que esta oferta formativa no profesionalizante permite acceder a la cultura como forma de crecimiento no solo personal sino también social, suscitando una participación plena y de garantía en la sociedad global y del conocimiento.

A través de las categorías analizadas hemos podido detectar las distintas dimensiones que afectan de forma holística al alumnado que participa en los Programas, en las que tanto profesores como coordinadores juegan un papel determinante en su establecimiento, evolución y desarrollo. Así, la dimensión académica, a través del estilo del docente y sus repercusiones en los mayores al fomentar incluso que formen parte de la organización del programa; las que atañen al terreno de la dimensión personal, es decir, el bienestar psicológico y emocional, la motivación, la autoestima y la ansiedad; la dimensión social vinculada a las relaciones sociales; y, por último, la dimensión cultural facilitando el acceso a la participación social.

Advertido el efecto mediador y moderador entre formación universitaria, ocio y participación social, se abren nuevos estímulos y flancos críticos en la agenda investigadora en torno al envejecimiento, de cuya solución depende en buena medida la cohesión social del futuro inmediato.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristegui, I., Cuenca, M., Ahedo, R., Cuenca, J., y Monteagudo, M. J. (2015). La relación entre el entorno en el que viven las personas mayores en España y su acceso al ocio. Un análisis descriptivo. *Inguruak*, 59, 145-156.
- Avendaño Castro, W., Paz Montes, L., y Parada-Trujillo, A. (2016). The construction of citizenship: a model for its development in the school. *El ágora USB*, 16(2), 359-678.
- Belando Montoro, M. (2001). *Vejez física y psicológica: una perspectiva para la educación permanente*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Bermejo García, L. (2010). *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores*. Madrid: Médica Panamericana.
- Botero de Mejía, B. E., Merchán, P., y Eugenia, M. (2007). Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en adultos mayores de 60 años: una aproximación teórica. *Hacia la Promoción de la Salud*, 12(1), 11-24.
- Causapí Lopesino, P. (2011). *Envejecimiento activo: Libro blanco*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Recuperado de http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/8088_8089libroblancoenv.pdf.
- Crossette, B. (2011). *El estado de la población mundial 2011*. New York: UNFPA.
- Cuenca Cabeza, M. (2000). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca Cabeza, M., y Goytia Prat, A. (2012). Ocio experiencial: antecedentes y características. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188, 265-281.
- Cuenca-Amigo, M., y Del Valle Doistua, R. S. S. (2016). La importancia del ocio como base para un envejecimiento activo y satisfactorio. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(4), 79-84.
- De la Villa Moral Jiménez, M. (2017). Intergenerational Programs and Social Participation: The Integration of Spanish and Latin-American Seniors in the Community. *Universitas Psychologica*, 16(1), 157-175.
- Díaz Martín, R. (Coord.). (2009). *Las personas mayores en España: informe 2008: datos estadísticos estatales y por comunidades autónomas*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). Recuperado de <http://www.dependencia.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/infppmm2008vol1.pdf>.
- Díez, J. L. R. (2015). Repercusión de la formación en adultos mayores: El caso del Aula Abierta de Mayores. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 26, 372-374.

- DiPietro, L. (2001). Physical activity in aging: Changes in patterns and their relationship to health and function. *Journal of Gerontology: Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, 56a(11), 13-22.
- Fernández García, A., García Llamas, J. L., y Pérez Serrano G. (2014). Los Programas Universitarios de Mayores y su contribución al aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 521-540.
- Fernández-Ríos, L., y Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344.
- Fonseca Pedrero E., Pérez Albéniz, A., Ortuño Sierra J., y Lucas Molina, B. (2017). Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores. *Universitas Psychologica*, 16(1), <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.eiec>.
- García M. Á., y Gómez L. (2014). Efectos de los talleres de ocio sobre el bienestar subjetivo y la soledad en las personas mayores. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 35-47.
- Gallego Antonio, J., Aguilar Parra, J. M., Cangas Díaz, A. J., Lorenzo Torrecillas, J. J., Franco Justo, C., y Mañas Mañas, I. (2012). Programa de natación adaptada para personas mayores dependientes: Beneficios psicológicos, físicos y fisiológicos. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 125-133.
- Ganuzá Fernández, E., y Francés García, F. J. (2015). Citizen participation in Europe: a comparative analysis from the sociopolitical contexts. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 10(1), 235-260.
- García, A. J., Marín, M., y Bohórquez, M. R. (2012). Autoestima como variable psicosocial predictora de la actividad física en personas mayores. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 195-200.
- Gómez Marroquín, I., Herbosa Martínez, I., Martínez Rodríguez, S., Serrano Argüeso, M., Tomás Martínez, G., y Daprà Castro, E. (2008). *Guía para una jubilación satisfactoria*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). Recuperado de <http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/guiajubilacion.pdf>.
- Gonzalez Echeverría L. I., Aguirre Pizarro, A., Kraunik Ramirez, R., Palacios Pinto, R., Sepúlveda Barra, P., y Rapiman, M. E. (2016). El adulto mayor feliz, como ser para la muerte: estudio fenomenológico. *Medwave*, 16(9), 6574. <http://doi.org/10.5867/medwave.2016.09.674>.
- Guillén, F., Aguinaga, I., y Elizondo-Armendáriz, J. J. (2005). Prevalencia de actividad física y su relación con variables sociodemográficas y estilos de vida en la población de 18 a 65 años de Pamplona. *Revista Española de Salud Pública*, 79(5), 559-567.

- Jiménez Eguizábal, A., Palmero Cámara, C., y de la Torre Cruz, T. (2014). *Ocio Formativo y envejecimiento satisfactorio. Influencia de los programas universitarios para mayores en el tejido asociativo, el voluntariado y los valores intergeneracionales*. En M. J. Monteagudo, J. Cuenca Amigo, R. San Salvador del Valle (Eds.), *Aportaciones del ocio al envejecimiento satisfactorio* (pp. 151-162). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Jiménez Eguizábal, J. A., Palmero Cámara, M. C., y Luis Rico, M. I. (2013). Gestión de la calidad en los programas universitarios de personas mayores. Implicaciones para el alumnado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 347-354.
- Jiménez, M. G., Izal, M., y Montorio, I. (2016). Programa para la mejora del bienestar de las personas mayores. Estudio piloto basado en la psicología positiva. *Suma psicológica*, 23, 51-59.
- Kleiber, D. A., Bayón Martín, F., y Cuenca Amigo, J. (2012). Leisure education for retirement preparation in the United States and Spain. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 137-176.
- Lizaso, I., Sánchez de Miguel, M., y Reizábal, L. (2008). Factores psicológicos y salud asociados con un nuevo perfil de jubilados. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(3), 303-324.
- Lucas Molina, B., Pérez Albéniz, A., Fonseca Pedrero, E., y Ortuño Sierra, J. (2015). Programas Educativos Universitarios Para Mayores: Evaluación de su Impacto en la Autopercepción del Apoyo Social y la Salud Mental. *Revista colombiana de psicología*, 24(1), 47-60.
- Luis Rico, I., De la Torre Cruz, T., Gañán Adánez, A., Palmero Cámara, C., y Jiménez Eguizábal, A. (2013). Formación universitaria para mayores: innovación curricular y competencias emprendedoras. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2). 175-186.
- Meira da Silva, L. M., Fernandez Lourenço Haddad, M. C., y de Souza Cavalcante Pissinati, P. (2017). Ganancias y pérdidas de la jubilación: revisión integradora. *Gerokomos: Revista de la Sociedad Española de Enfermería Geriátrica y Gerontológica*, 28(4), 189-193.
- Mirkin, B., y Weinberger, M. B. (2001). The demography of population ageing. *Population Bulletin of the United Nations*, 41-58. Recuperado de http://www.un.org/esa/population/publications/bulletin42_43/weinbergermirkin.pdf.
- Montaner, A. M., Llana, S., Moreno, Y., Benedicto, E., y Domínguez, D. (2005). Influencia de la natación sobre el bienestar psicológico en mujeres mayores de 55 años. *Apuntes, Educación Física y Deportes*, 80, 71-74.
- Monteagudo, M. J., y Cuenca, M. (2012) Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 103-135.

- Molina, A. (2015). Proceso de formación para una ciudadanía activa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 1-4.
- Moñivas, A. (1988). Representaciones de la vejez (modelos de disminución y de crecimiento). *Anales de psicología*, 14(1), 13-25.
- Morales Muñoz, E. (2014). La orientación en los programas universitarios para mayores. Evaluación de la función del profesorado. *Reop*, 25(1), 25-43.
- Orte, C. (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida: Los programas universitarios de mayores*. Madrid. Dykinson.
- Ortiz Colón, A. M. (2015). Los programas universitarios de personas mayores y el envejecimiento. *Formación Universitaria*, 8(4), 55-62.
- Palmero Cámara, C., Gañán Adánez, A., Luis Rico, I., de la Torre Cruz, T., Baños Martínez, V., Escolar Llamazares, C., Corbí Santamaría, M., y Jiménez Eguizábal, A. (2014). Influencia de las actividades intergeneracionales universitarias en la calidad de vida de jóvenes y mayores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 158-169.
- Plaza Carmona, M., Requena Hernández, C., Rosario, I., y López Fernández, V. (2015). La relación entre el tiempo no estructurado, el ocio y las funciones cognitivas en personas mayores. *European Journal of Education and Psychology*, 8, 60-67.
- Peréz Albéniz, A., Pascual, A. I., Cruz Navarro, M., y Lucas Molina, B. (2015). Más allá del conocimiento. Impacto de programa universitario de mayores. *Aula Abierta*, 43, 54-60.
- Pérez Díaz, J. (2006). Demografía y envejecimiento. Madrid, Portal Mayores. *Informes Portal Mayores*, 51. Recuperado de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/perez-demografia-01.pdf>.
- Pérez Díaz, V., y Rodríguez, J. C. (2007). *La generación de la transición entre el trabajo y la jubilación*. Barcelona: Servicios de Estudios, "La Caixa". Recuperado de http://www.caixabankresearch.com/documents/10180/54279/ee35_esp.pdf.
- Raffini, L. (2015). Introducción. Una práctica de reflexión sociológica más allá de los marcos nacionales". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 10(1), 2015, 17-35.
- Rodríguez Rodríguez, V., Rodríguez Manas, L., Sancho Castiello, M., y Díaz Martín, R. (2012). Envejecimiento. La investigación en España y Europa. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 47(4), 174-179.
- Sánchez Marín, M., García González, A. J., y Troyano Rodríguez, Y. (2016). Modelo de ocio activo en las personas mayores. Revisión desde una perspectiva psicosocial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16(1), 157-167.

- Serrano, G. P., Oliva, Á. D. J., París, E. C., Mendizábal, M. R. L., Prudenciano, J. L., Navas, M. D. C. O., y Plaza, Á. M. (2013). *Calidad de vida en personas adultas y mayores*. Madrid: UNED.
- Serrano-Sánchez, J. A., Lera-Navarro, A., y Espino-Torón, L. (2013). Actividad física y diferencias de Fitness funcional y calidad de vida en hombres. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 13(49), 87-105.
- Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E., y Delgado Peña, J. J. (2017). Las TIC y el alumno mayor en los programas universitarios para mayores desde la perspectiva del enseñante. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 273-293.
- UNESCO. (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf#page=24>.
- United Nations. (1983). *Vienna international plan of action on aging*. Recuperado de <http://www.un.org/es/globalissues/ageing/docs/vipaa.pdf>.
- Valle Aparicio, J. E. (2014). Educación permanente: los programas universitarios para mayores en España como respuesta a una nueva realidad social. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 117-138.
- Vega Vega, J. L., Buz Delgado, J., y Bueno Martínez, M. B. (2002). Niveles de actividad y participación social en las personas mayores de 60 años. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 45, 33-53.
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E., y Arias, B. (2009). *La Escala FUMAT de evaluación de la calidad de vida de personas mayores y con discapacidad*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Publicaciones del INICO.
- Vives Barceló, M., Orte Socías, C., y Ballester Brage, L. (2015). Efectos de los programas universitarios en personas mayores en su red y apoyo social. El ejemplo de la Universitat Oberta per a Majors. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 299-317.
- Zelinski, E. J. (2003). *1001 Formas de disfrutar de su jubilación*. Barcelona: Amat.

LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PARA EL OCIO

Carlos Velázquez

Universidad de Valladolid

Jesús Vicente Ruiz

Universidad de la Rioja

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO MARCO PARA LA PROMOCIÓN DE UN OCIO CONSTRUCTIVO

La trascendencia de cualquier área del currículo está asociada a la posibilidad de ofrecer al alumnado aprendizajes extrapolables a su devenir fuera del contexto específicamente escolar. Dentro de este marco es preciso tomar conciencia de la necesidad de promover una educación física para la vida y de incrementar y comunicar el alcance de esta área curricular como contexto de educación integral. Para ello, resulta determinante que la educación física acometa de forma sistémica, desde la acción motriz dotada de significado, las diferentes dimensiones del desarrollo de cada persona en relación con los distintos ámbitos susceptibles de demandar de la acción motriz. Partiendo de esta premisa es preciso comprender que una educación integral abordada desde la educación física, o forma también para un ocio constructivo o bajo la vitola de integral no será tal. Estas consideraciones se hacen especialmente explícitas dentro de un modo de entender la escuela que la convierte en un agente determinante en la educación para el ocio (Fraguela, Varela y Caballo, 2016) y que toma en consideración la alta influencia del ocio físico-deportivo en la calidad de vida (Sanz y Ponce de León, 2006). En última instancia las instituciones educativas han de educar en y para el ocio constructivo en la medida en que éste se erige en un derecho fundamental vinculado al desarrollo personal y social y asociado a referentes axiológicos como la libertad, la autorrealización o la construcción social (Alonso-Ruiz, Valdemoros y Ruiz Omeñaca, 2016).

Con todo, hemos de elaborar el cuaderno de bitácora que nos ayude a avanzar en esta dirección, lo que nos sitúa ante la necesidad de definir previamente los elementos identitarios de las actividades de ocio en general, y del ocio físico, ludomotor y deportivo, entendido como un subconjunto del primero. Y también es preciso delimitar los elementos que convergen en la educación para el ocio. En última instancia, en contextos pedagógicos, para caminar se requiere saber hacia dónde lo hacemos, o al menos hacia dónde tratamos de hacerlo.

Avanzando en la búsqueda de estas señas de identidad es preciso reparar en que cualquier situación de ocio ha de promover en la persona el descanso, la diversión y/o el desarrollo de la personalidad: descanso que reporta reposo y recuperación; diversión ligada al placer y al bienestar; y desarrollo de la personalidad relacionado con el progreso biológico, psicológico y social (Ponce de León, 1998a; Sanz, 2005). La generación de satisfacción y la toma en consideración de que el foco se proyecta sobre el disfrute a través de la participación y no sobre el resultado (Azcuy, Corbo y Cuesta, 2010) se erigen también en referentes en las actividades de ocio. Y a ello se suma su consideración como un ejercicio de libertad (Ponce de León, 1998b, p. 40):

El ocio implica añadir al tiempo libre -la libertad de- un conjunto de actitudes personales que conducen la propia actividad por los caminos de la libertad positiva -libertad para-. El ocio es tiempo libre más la libertad personal; esto supone que las actitudes con que un individuo afronta lo que hace durante su tiempo libre sean: libre elección y libre realización de la actividad -expresión libre y creativa- disfrutar durante el trascurso de la acción y, finalmente, satisfacer necesidades personales, aun cuando la actividad tenga también finalidades colectivas.

Asimismo, hemos de tener en cuenta que en la sociedad actual, el tiempo libre y su vivencia como ocio adquieren la consideración de derechos (Caride, 2014).

Impregnada de estas señas de identidad, la mirada sobre el ocio, según Caride (2014), ha convergido en torno a cuatro referentes, considerándolo como:

- Un factor importante en el desarrollo integral del ser humano.
- Una respuesta a los problemas sociales.
- Una dimensión básica de la vida cotidiana, teniendo en cuenta los hábitos y comportamientos socioculturales y su influencia en el desarrollo comunitario.
- Y un ámbito pedagógico-social desde el que se pueden promover experiencias ligadas a fines educativos, culturales y terapéuticos.

Dentro de este contexto, el ocio físico desde la percepción subjetiva de la persona que participa en él se identifica como una actividad libremente elegida, generadora de satisfacción, impregnada del sentido autotélico propio de lo lúdico, propiciadora de sensación de libertad, que resulta gratificante y que implica diversión, autorrealización y desconexión de los aspectos cotidianos ligados al trabajo o al estudio. Y, obviamente, a ello se suma la acción motriz dotada de significado, como rasgo definitorio.

Mientras, educar para el ocio lleva implícito comprender la naturaleza de éste como espacio en el que se dota de calidad al tiempo libre y en el que convergen la diversión, el descanso activo, la recuperación y el reequilibrio físico, emocional, psicológico o social y la realización personal.

Pero, ¿qué referentes ha de mantener la educación física como espacio de educación para el ocio?

Contamos con la educación física como tarea intencional y sistemática orientada tanto hacia el desarrollo integral de cada persona desde la corporeidad y la motricidad, como hacia la promoción de una cultura social vinculada a la práctica constructiva y ética de actividades físicas. Y es preciso encontrar puntos de intersección con los elementos inherentes al ocio físico, que lo sitúan en un espacio asociado a lo genuinamente lúdico. El planteamiento de partida ha de valorar esta relación en un contexto en el que, frente a modos de ocio pasivo, se implica a las personas en experiencias y vivencias valiosas y dotadas de sentido (Cuenca, 2010).

Dentro de este marco es necesario que desde esta área del currículo se plantee como una alternativa de práctica de actividades físicas ligada al disfrute y realización personal y social y a las vivencias y experiencias gratificantes. Los modelos propios de nuestra área han podido, en ocasiones, privilegiar determinadas funciones del movimiento; especialmente las de conocimiento, que consideran la acción motriz como un instrumento cognitivo; la anatómico funcional, ligada a la mejora de la capacidad motriz; la estética y expresiva, entendida como forma de generar plasticidad y belleza y como modo de manifestación de emociones y sentimientos; y la higiénica, asociada a la promoción de la salud. Y la toma en consideración de estas funciones puede estar suficientemente legitimada. Por otro lado, los modelos sociales, especialmente ligados a los deportes, conceden primacía a las funciones agonística, vinculada a la demostración de destreza. En este contexto, resulta fundamental que se realice una labor adicional en nuestra área tendente a presentar al alumnado la función comunicativa y de relación, vinculada a la interacción constructiva con las otras personas; la función catártica y hedonista, relacionada con la liberación de tensiones y con el movimiento entendido como fuente de placer y bienestar; y la función de compensación, que trata de buscar un equilibrio ante las restricciones de la vida actual y el sedentarismo propio de muchos trabajos y de formas de ocio no activas. En última instancia son estas últimas las especialmente asociadas a un ocio físico constructivo, sin que ello implique que el resto de funciones no estén también presentes en situaciones de ocio.

De forma complementaria es preciso convertir la labor del profesorado de educación física en una tarea personalizada (Ponce de León, 1998a). Ubicar a cada persona en el centro de la acción educativa implica contribuir a que vaya configurando un proyecto de vida personal sólido del que forme parte la actividad física y también el tiempo de ocio. En esta dirección se requiere promover cuatro elementos que han de mantenerse incardinados: el desarrollo de todas las

potencialidades de cada alumno/a, el sentido crítico, el compromiso personal y la autonomía. Detengámonos en estos aspectos.

La ocupación del tiempo de ocio ha de ser fruto de una decisión personal, pero dicha decisión no ha de estar mediatizada por un sentimiento de incompetencia en relación con prácticas motrices que puedan resultar gratificantes, por lo que tanto el progreso hacia la adquisición de dichas competencias, en el seno de las clases de educación física, como la creación de una conciencia tendente a la apertura a nuevos aprendizajes y a nuevas experiencias, ha de formar parte de esta educación singularizada en cada persona y orientada hacia el ocio.

Por lo que respecta al sentido crítico, desde nuestra área es necesario emprender una acción educativa que contribuya a que cada alumno/a tomen conciencia de la importancia del tiempo libre y de su ocupación a través del ocio constructivo (Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2003). Pero este hecho, siendo relevante, no es suficiente. De forma complementaria, resulta fundamental que cada persona pueda discernir entre lo relevante y lo subsidiario, entre lo que propicia bienestar sin riesgos y aquello que conduce a un bienestar momentáneo y que, a la postre, va acompañado de consecuencias negativas, entre las prácticas de ocio saludables y aquellas que no lo son. Y es especialmente relevante, también, hacer extensivo este mismo sentido crítico a lo que supone la incorporación a modelos de ocio que entienden éste como bien de consumo y que lo contemplan, exclusivamente, desde su potencial como medio para la obtención de beneficios económicos (Cuenca, 2010), o que pontifican imágenes personales que se someten a un ideal colectivo impuesto. En última instancia, el ocio puesto al servicio de la economía o convertido en un elemento subsidiario de la imagen corporal puede quedar desposeído, desde la vivencia de quien lo practica, de sus elementos definitorios.

En lo que se refiere al compromiso personal éste ha de ir asociado a la reflexión crítica y ha de servir de cimiento a formas positivas de vivir y convivir, lo que conlleva asomarse al ocio desde el deseo de disfrute y de realización personal, pero sin someterse a un ocio individualista alejado de valores sociales que también han de estar implícitos en él (Cuenca, 2010). Se trata, pues, de un compromiso de la persona consigo misma y con el entorno social.

Y, finalmente, en lo relativo a la autonomía, resulta fundamental que a lo largo de la educación obligatoria se dote a cada persona y a cada grupo de las competencias necesarias para gestionar su propio ocio ligado a la actividad física. La práctica ludomotriz libremente elegida y desarrollada durante el tiempo libre puede ser autogestionada desde edades muy tempranas si en el contexto de nuestra área se ha promovido dicha autonomía. Y a estas prácticas se pueden sumar otras vinculadas al desarrollo autónomo de las capacidades físicas, a la exploración creativa en los ámbitos artístico y expresivo, o al deporte flexibilizado en sus normas, adecuado al contexto e impregnado de un

sentido autotélico que lo aproxima al propio juego. Las alternativas metodológicas también inciden en una u otra dirección en relación con la autonomía. Los procedimientos inductivos ligados al descubrimiento guiado y la resolución de problemas, los ambientes de aprendizaje, los espacios de aventura, el aprendizaje cooperativo, así como modelos como el de enseñanza para la comprensión en el juego y el deporte nos ubican ante un conjunto plural de opciones que promueven esa autonomía que, en última instancia, contribuye a hacer a cada persona más libre. Y esta libertad es, como hemos señalado, uno de los pilares de las actividades de ocio.

Por otro lado, es preciso alimentar una cultura colectiva que permita impregnar la actividad física del sentido relacional y socializante. Las actividades de ocio físico son fruto de una elección personal y muchas de ellas pueden desarrollarse de forma individual. Pero su realización en contextos grupales añade oportunidades para el disfrute, dotándolas de un sentido compartido que convierte a dichos contextos en gratificantes y enriquecedores. Y este mismo sentido puede convertirse en un elemento de motivación hacia la práctica promovido desde el grupo de iguales.

En lo que se refiere a la lógica interna de las situaciones motrices, la propia epistemología de nuestra área nos lleva a pensar en la importancia de que todos los dominios de acción sean abordados en clase. Y, en la misma dirección, promover un ocio constructivo conlleva ofrecer un espectro de situaciones lo más amplio posible, lo que redundará en libertad y posibilidades de elección para extrapolar la práctica al tiempo de ocio. Así, se hace necesario exponer al alumnado a contextos de prácticas tanto psicomotrices como sociomotrices y dentro de estos últimos a situaciones de cooperación, de oposición y de colaboración con oposición. Y estas prácticas, desde la disponibilidad y accesibilidad existente en cada centro educativo, conviene que se desarrollen tanto en entornos estables como en otros dotados de incertidumbre. Estos últimos se erigen, con frecuencia, en contextos estimulantes para la práctica de actividades físicas de ocio y abren una ventana a un mar de posibilidades. Y en última instancia, ampliar el abanico implica ampliar también las posibilidades.

Finalmente, es preciso resaltar que la libertad a la que hemos aludido en líneas previas no es posible, en cuanto a su realización en todas las personas, sin equidad. Y en esta dirección, ha de ser motivo de reflexión y de acción, entre el profesorado de educación física, la construcción de espacios pedagógicos que permitan la accesibilidad de todas las personas a las prácticas de ocio. En un contexto en el que las posibilidades económicas de las familias pueden erigirse en un elemento de generación de antagonismo entre el elitismo en prácticas concretas de ocio y la generación de espacios de inclusión, abrir vías a actividades que no requieran de condiciones espaciales y materiales ligadas a un alto coste económico ha de ser una máxima a tener en cuenta entre el profesorado de educación física.

Con todo, la acción educativa propia de nuestra área lleva implícitos elementos de institucionalización y sistematización que no son propios de las actividades de ocio. Y ello nos ubica ante un terreno pantanoso en la medida en que hemos de educar para el ocio teniendo en cuenta que, como señala Caride (2014, p. 39), “una de las características más significativas del ocio que hoy conocemos no reside tanto en su acelerada expansión, como en el paso de su vivencia espontánea a su abusiva programación, organización e institucionalización.” Ante esta situación que contradice algunas de los elementos inherentes al ocio, es preciso que desde nuestra acción educativa seamos sensibles al hecho que supone no desvirtuarlo y mantener en él las señas de identidad que le son propias.

LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS EN LA EDUCACIÓN PARA EL OCIO

Ya hace tiempo que Deutsch (1949) identificó, en su teoría de la cooperación y competición, tres tipos de situaciones en función del tipo de vinculación entre las metas de los participantes: individuales, competitivas y cooperativas.

En las situaciones individuales los objetivos de cada persona son independientes de los del resto. En otras palabras, el hecho de que una persona alcance sus metas no beneficia ni perjudica el que las otras alcancen las suyas. Un ejemplo lo podemos encontrar en los programas individualizados de actividad física en los que cada quien avanza tan rápido como puede o tan despacio como lo necesita (Metzler, 2011).

Los contextos competitivos se caracterizan por la existencia de una incompatibilidad de meta, es decir, el hecho de que alguien logre su objetivo conlleva necesariamente que otra u otras personas no puedan alcanzarlo. Los deportes individuales, como el tenis o el judo, o colectivos, como el fútbol o el béisbol, ejemplifican con claridad lo que queremos decir.

En las situaciones cooperativas se produce el fenómeno opuesto, si una persona alcanza su objetivo el resto lo logra también y, si por el contrario, alguien no consigue su meta todas las demás tampoco. Esta vinculación positiva entre sus objetivos genera una relación directa entre la coordinación de las acciones de todas y cada una de las personas participantes y el resultado. La danza o la acro-gimnasia son algunos ejemplos en este sentido. Por tanto, ya podemos destacar dos de las características definitorias de los contextos cooperativos, son grupales e implican una compatibilidad de meta o, lo que es lo mismo, un único objetivo para todos/as los/as participantes o varios objetivos complementarios.

Si avanzamos un poco más y nos centramos exclusivamente en las situaciones motrices, además de la compatibilidad o incompatibilidad de meta, podemos considerar una segunda variable, el tipo de interacción que se produce entre las accio-

nes de los/as participantes. Así, podemos distinguir entre situaciones individuales, en las que no existe interacción o, al menos, no afecta directamente al resultado, y situaciones colectivas en las que las acciones de unos/as participantes inciden en las de los otros/as actuando sobre el resultado de la actividad. En este sentido, hablamos de relaciones de oposición cuando esta incidencia es negativa, es decir, cuando las acciones de algunos/as participantes tienden a perjudicar las de otros/as y de relaciones de cooperación cuando, por el contrario, esta incidencia es positiva o, lo que es lo mismo, las acciones de todos/as los/as participantes tienden a beneficiarse mutuamente. En ocasiones, algunas personas coordinan sus acciones para perjudicar las de otras, en ese caso hablamos de relaciones de colaboración-oposición.

Por tanto, la oposición hace referencia a un tipo de interacción entre las acciones de los/as participantes mientras que la competición se relaciona con la existencia de metas incompatibles. Así, podremos encontrar actividades físicas donde existe oposición pero no competición e incluso actividades competitivas donde no existe una oposición directa entre las acciones de los/as participantes (Velázquez, 2013). Pensemos para el primer caso en el tradicional juego del “pilla-pilla”, en el que una persona persigue al resto tratando de tocar a alguien para intercambiar su rol con ella, repitiéndose el proceso hasta que los/as jugadores/as se cansan o deciden terminar el juego. Las acciones entre quien persigue y quienes escapan son opuestas, hay oposición, pero no existen metas incompatibles, nadie gana ni pierde, lo que se produce durante el juego es un cambio de papeles en función de las circunstancias del mismo. Imaginemos ahora una carrera de 100 metros, existe una incompatibilidad de meta que implica que alguien ganará y otras personas perderán, es una actividad competitiva, pero no hay una oposición directa entre las acciones de los/as participantes, cada uno/a corre por su calle y no interactúa con el resto. Es más, podríamos incluir un tipo de situaciones en las cuales no existe oposición directa pero sí competición, los llamados deportes cooperativos (Ruiz Omeñaca y Bueno, 2017) o juegos cooperativos competitivos (Jaqueira, Lavega, Lagardera, Aráujo y Rodríguez, 2014). Son prácticas cuya lógica interna es estrictamente cooperativa, todas las personas participantes coordinan sus esfuerzos para un único fin, pero que en su lógica externa introducen una incompatibilidad de meta al plantear una competición entre diferentes grupos. Por ejemplo, una competición de gimnasia rítmica por equipos.

De esta manera, podríamos plantear dos grandes tipos de situaciones motrices, las individuales y las colectivas o grupales. Dentro de estas últimas, atendiendo al tipo de interacción entre las acciones de los/as participantes, hablaríamos de situaciones con oposición y situaciones sin oposición. En cualquiera de los casos, la existencia de metas incompatibles implicaría hablar de situaciones competitivas. La siguiente figura esquematiza visualmente esta taxonomía de las situaciones motrices y nos permitirá seguir avanzando hacia una definición clara de lo que son las situaciones motrices cooperativas.

Interrelación entre las acciones de los participantes					
No existe	Existe				
Situaciones individuales	Situaciones colectivas				
	Existe oposición		No existe oposición		Incompatibilidad de meta
	No existe colaboración	Existe colaboración	No existe colaboración	Existe colaboración	
	Situaciones competitivas con oposición	Situaciones competitivas con colaboración y oposición	Situaciones competitivas sin oposición	Situaciones competitivas sin oposición y con colaboración	Existe
	Judo	Baloncesto	Carrera de 100 metro lisos	Competición de gimnasia rítmica	
	Situaciones no competitivas con oposición	Situaciones no competitivas con colaboración y oposición		Situaciones cooperativas	No existe
	Juego del pilla-pilla	Juego de la cadeneta		Danza	

Figura 1. Taxonomía de las situaciones motrices.

Las situaciones cooperativas son, por tanto, situaciones colectivas en las cuales no existe oposición alguna entre las acciones de los/as participantes. Por el contrario, todos ellos aúnan esfuerzos, comparten recursos y coordinan sus actos para alcanzar un mismo objetivo.

De esta definición es fácil deducir que la lógica cooperativa nos ofrece un modo distinto de relacionarnos con otras personas, no se trata de superar a nadie, de ser mejor que nadie, sino de ver qué retos podemos superar todos juntos. Desde estas premisas debería promover el desarrollo de competencias y valores relacionados con el trabajo en equipo para la superación de problemas o desafíos, pero no de otras personas. Se trata de participar con las otras personas y no contra ellas (Orlick, 1990). Lo fundamental es el grupo y el grupo somos todos. Y todos significa inclusión, diversidad, heterogeneidad, aceptación, participación..., en definitiva, convivencia.

En una situación motriz cooperativa, lo fundamental:

es el proceso, la diversión, las relaciones constructivas con las otras personas, el error no es más que un elemento de ese proceso, algo que nos sirve para apren-

der, para buscar y probar juntos nuevas soluciones que aumenten la diversión y nos hagan crecer como grupo (Velázquez, 2006, p. 86).

Aunque poco frecuentes, dentro de la lógica cooperativa podemos encontrar también un tipo de situaciones peculiares, las cooperativas de acción individual y meta colectiva. En ellas no existe interacción entre las acciones de quienes participan, con la excepción de posibles conductas verbales de ayuda o de ánimo, pero todas las personas aúnan esfuerzos individuales para alcanzar un objetivo colectivo. Por ejemplo, imaginemos que se plantea a un grupo de personas que, durante un determinado tiempo, intenten dar el mayor número posible de vueltas a una cancha de balonmano, de modo que dicho número sea la suma de las vueltas que cada uno de los participantes da individualmente. No se trata de competir por ver quién da más vueltas sino de determinar cuántas vueltas dan entre todos.

Son varios los autores que, desde finales del siglo pasado hasta la actualidad, destacan algunas de las características asociadas al juego cooperativo, las cuales son extrapolables a cualquier otra situación motriz con lógica cooperativa. Fundamentalmente en la literatura se subraya su carácter autotélico, vinculado a la propia actividad y no al resultado, el desarrollo de un sentimiento colectivo de protagonismo compartido, la inclusión, la participación igualitaria y el contexto lúdico que asegura la diversión de los participantes (Bantulá, 2001; Guittart, 1990; Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 2001). Además, diferentes investigaciones desarrolladas en contextos formales de educación física evidencian que las situaciones motrices cooperativas se asocian a un incremento de las conductas prosociales (Street, Hoppe, Kingsbury y Ma, 2004); mejoran el autoconcepto físico del alumnado (Navarro-Paton, Rego y García García, 2018); promueven la participación y la diversión, generando emociones positivas que favorecen la motivación hacia la práctica motriz (Miralles, Filella y Lavega, 2017) y facilitan la inclusión y la participación del alumnado con necesidades educativas especiales en actividades físicas desarrolladas con el resto de sus compañeros (Lavega, Planas y Ruiz, 2014).

Desde estas premisas nos gustaría volver a la idea, ya expresada en el epígrafe anterior, de entender las situaciones de ocio como generadoras de descanso, diversión y desarrollo personal. A esto podemos añadir que existen evidencias científicas suficientes para poder afirmar que la práctica racional y sistemática de actividad física genera beneficios tanto a nivel físico, como social, psicológico y emocional (Valdemoros, Ponce de León y Gradaille, 2016). Todo ello nos lleva a pensar que las situaciones motrices cooperativas pueden convertirse en una excelente opción de ocio físico. Es más, pueden ser una alternativa que permita la realización de actividades físicas de todas aquellas personas que, por diferentes razones, no disfrutaban con la oferta de ocio y tiempo libre orientada a la práctica de deportes de colaboración/oposición que, por otra parte, es la más extendida.

Ávalos, Martínez y Merma (2017) identificaron la percepción negativa de las aptitudes físicas de los participantes, los miedos e inseguridades y la poca constancia y esfuerzo como factores que influyen en el abandono de la práctica de actividades físico-deportivas. Las situaciones motrices cooperativas pueden, en primer lugar, actuar sobre los miedos de los participantes, al estar estos liberados de la presión de obtener un resultado que suponga, como en el caso de las actividades competitivas, superar a otras personas. La flexibilidad en las normas, que se adaptan a las características de los participantes, facilitan la búsqueda creativa de soluciones al problema común que tiene que resolver el grupo (Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 1999) y el éxito a la hora de superar colectivamente problemas que en la percepción de algunas personas pudieran ser prácticamente imposibles contribuye a mejorar su autoconcepto físico (Navarro-Paton, et al., 2018).

Por otra parte, las situaciones motrices cooperativas implican la coordinación de esfuerzos de todas las personas en busca de un fin común y ello requiere de empatía, sensibilidad hacia los/as demás, habilidades de comunicación y toma de decisiones, acciones de ayuda... En definitiva un desarrollo de la sociabilidad y de la confianza en uno/a mismo/a y en los/as demás, un aprender a convivir. Y todo ello facilita las relaciones interpersonales y el disfrute propio de las actividades de ocio (Navarro-Paton, Basanta-Camiño y Abelairas, 2017). De este modo, la participación en prácticas motrices cooperativas, tanto en el marco de la educación física formal como en el de ocio y tiempo libre, se concibe como una estrategia de prevención del acoso escolar y de mejora de la convivencia, en contraposición con las prácticas competitivas que en ocasiones algunas personas interpretan como relaciones de superioridad e inferioridad (Souza et al., 2017).

Entre las razones por las que las personas participan en actividades de ocio físico destacan la salud, la diversión, el gusto por la actividad que practican y la socialización (Ávalos et al., 2017; Gutiérrez Sanmartín y Caus, 2006). Por tanto, como ya hemos señalado, lo prioritario en las actividades de ocio es el disfrute a través de la participación y no sobre el resultado (Azcuay et al., 2010). Así, las situaciones motrices cooperativas pueden convertirse en una alternativa de ocio que favorezca el desarrollo cognitivo, afectivo y social de quienes participan en ellas, su autonomía y un compromiso personal hacia sí mismos/as y hacia los/as demás. Por otra parte, un ocio basado en la lógica de la cooperación puede ser la opción que dote de significado la práctica motriz en aquellas personas que no disfrutaban con una práctica deportiva competitiva y servir, al mismo tiempo, como medio de inclusión social.

CÓMO PROMOVER LA PRÁCTICA DE SITUACIONES COOPERATIVAS EN CONTEXTOS DE OCIO: LA ACCIÓN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DESDE OTROS AGENTES EDUCATIVOS

Reconocidas las potencialidades propias de las situaciones motrices cooperativas en relación con la educación para el ocio, es preciso reparar en su limitada implantación en contraste con el poder hegemónico y homogeneizador que poseen las actividades deportivas como prácticas de tiempo libre, estén o no éstas impregnadas de los elementos inherentes a las actividades de ocio. Cabe, por lo tanto, cuestionarse ¿cómo podemos propiciar la práctica de la cooperación motriz en contextos de ocio? Esta cuestión queda mediada por otras: ¿hay auténtica libertad de elección en relación con las prácticas motrices de ocio? ¿La oferta de actividades físicas de ocio promueve o facilita que las personas puedan elegir participar en actividades cooperativas durante su tiempo libre? ¿Las familias y el entorno sociocultural contemplan esta alternativa? ¿Desde contextos educativos se ofrece esta posibilidad como una opción viable y potencialmente enriquecedora? ¿La labor educativa, ejercida desde nuestra área curricular, capacita para la práctica de situaciones motrices cooperativas?

Un primer paso en la búsqueda de respuestas tiene que ver con el hecho que supone ubicar en el punto focal a las personas a las que van destinadas las prácticas motrices de ocio activo. Tal como señala Sanz (2005, p. 16):

La educación en y para el ocio deberá enseñar a la sociedad a invertir su tiempo libre en actividades de ocio que le reporten, al mismo tiempo, sensación de libertad, descanso, diversión y autorrealización. Este proceso educativo ha de partir de las características de sus destinatarios, lo que vuelve a subrayar la necesidad de conocer sus comportamientos, actitudes y motivaciones.

De forma complementaria hemos de tener en cuenta que cualquier propuesta que trate de promover la inclusión de las situaciones motrices cooperativas entre las prácticas de ocio activo de niños/as y adolescentes, ha de tener un carácter ecológico, impregnando los diferentes marcos de educación formal, no formal e informal y conectando con las singularidades propias de cada espacio vivencial.

Diferentes investigaciones nos proporcionan luz en este camino. Así, es preciso tener en cuenta que a medida que avanza la edad del alumnado, la demanda hacia el ámbito escolar y el papel de la propia escuela en relación con el ocio se va difuminando. Pero la participación en situaciones motrices en la infancia y adolescencia aumenta la probabilidad de que se produzca un mayor nivel de práctica al llegar a la edad adulta (Ponce de León y Sanz, 2014), lo que convierte en especialmente relevante fraguar hábitos en edades tempranas, especialmente desde la asociación entre ocio y ludomotricidad (Sanz, 2005). En este sentido, es preciso resaltar que después de la salud, los aspectos lúdicos y de relación social se erigen en el segundo referente en cuanto a impelentes hacia la práctica motriz

de tiempo libre entre las personas (Nuviala Nuviala et al., 2003) y el placer por la práctica actúa como principal fuente de motivación (Hernández Álvarez y Martínez Gorroño, 2010).

Por lo que respecta a la influencia de las familias, ésta se asocia a la práctica de actividad físico extraescolar de sus hijos/as (Ruiz Juan, García Montes y Hernández, 2001), si bien con frecuencia, se orienta hacia la práctica de actividades deportivas, basadas en la competición (Nuviala Nuviala et al., 2003). De hecho, el mayor porcentaje de participación en actividades extraescolares remite a las actividades físicas y deportivas (Hermoso Vega y Pérez de las Vacas, 2011). Y este hecho es especialmente sensible al efecto de la familia como agente socializador en relación con la actividad física. En cualquier caso, ocio y deporte son dos realidades diferentes que la sociedad ha vinculado en la vertiente ligada al deporte como actividad de tiempo libre, sin someter esta perspectiva a juicio crítico, atribuyendo a la asociación un especial calado como medio de desarrollo personal. Y el deporte en edad escolar no cabe ubicarlo, en todas las ocasiones, dentro de la esfera de las actividades de ocio toda vez que no siempre es libremente elegido y a veces se nutre de un sentido formativo pero no se privilegia la diversión. En este contexto, el modelo competitivo vigente en la actividad deportiva que se ofrece a niños, niñas y jóvenes no siempre opera como un impulso hacia la práctica (Nuviala Nuviala et al., 2003). Por otro lado, cabe resaltar, también, la importancia de aproximar a los/as alumnos/as a prácticas de actividad física que puedan estar dotadas de continuidad en su entorno próximo (Hernández Álvarez y Martínez Gorroño, 2010), lo que pone sobre la palestra la trascendencia de abrir vías hacia las situaciones motrices cooperativas fuera del entorno escolar.

Todos estos referentes se mantienen en un contexto en el que son claves en la educación del ocio, la formación del profesorado, la incorporación del ocio al currículo escolar y la propia tarea pedagógica desarrollada en la escuela (Fraguela et al., 2016). Y también lo son la familia, a la que hemos aludido, y el grupo de iguales, así como otros agentes sociales que intervienen en el tiempo libre. Se requiere, por lo tanto, en relación con las actividades de ocio, implicar desde la corresponsabilidad y la coordinación a los diferentes actores educativos (Alonso-Ruiz et al., 2016).

En las posibilidades de intervención en relación con cada uno de ellos, entendiéndolos en cualquier caso como partes de una red con notables interdependencias, vamos a reparar en lo que resta de este capítulo. Nos detendremos para ello en la formación del profesorado, la acción educativa en contextos escolares, la influencia desde el grupo de iguales, la oferta realizada en tiempo extraescolar y la acción desde las familias.

La formación del profesorado de educación física. Es importante que la educación para el ocio se contemple en el proceso de formación de futuros/as docentes. Y resulta especialmente relevante que dicha formación contemple la actividad práctica, abordando situaciones motrices con lógica interna cooperati-

va como susceptibles de ser trasladadas al ocio activo y promoviendo la reflexión sobre su potencial en relación con el uso constructivo del tiempo libre.

La acción educativa en la escuela. Conviene, como punto de partida, que nos retrotraigamos a lo planteado en el primero de los epígrafes de este capítulo, en lo que se refiere a cómo educar para el ocio desde el área de educación física. Libertad de elección, diversión, placer, disfrute, bienestar, autorrealización, desarrollo de la personalidad e interacción social han de ser sellos de identidad de las prácticas motrices cooperativas desarrolladas en clase de educación física.

Es preciso, por otro lado, promover la intervención centrada en propiciar la motivación, fundamentalmente intrínseca, hacia la práctica de actividades cooperativas en el tiempo de ocio, especialmente por dos vías: resaltar sus componentes lúdicos, de bienestar personal y de interacción social a partir de la práctica motriz, e impregnándolas de sentido de reto compartido. En relación con el primer referente, conviene resaltar el valor del placer y el bienestar como fuente de motivación (Hernández Álvarez y Martínez Gorroño, 2010) que dentro de las diferentes situaciones motrices cooperativas va asociado especialmente a los juegos cooperativos (Ruiz Omeñaca y Bueno, 2017). También se hace preciso suscitar la reflexión, en el seno de cada grupo, en relación con las emociones experimentadas y las interacciones vividas durante la práctica. Y por lo que respecta al sentido de reto, éste sirve de estímulo para la acción en muchos/as alumnos/as, contando con el aliciente añadido de que es compartido por el grupo. El impulso motivacional implícito en el reto se hace especialmente explícito en los desafíos físicos cooperativos (Fernández-Río y Velázquez, 2005). También está presente en el contexto de situaciones cooperativas que instan a buscar opciones progresivamente más complejas, tal como sucede en actividades acrobáticas grupales. E igualmente impregna a juegos cooperativos con un alto componente táctico. Con todo, cada persona evalúa las situaciones de un modo singular y halla, de forma también singular, el reto en ellas. Y en relación con el ámbito motivacional hay un elemento adicional que ha de envolver la práctica de situaciones motrices cooperativas y que tiene que ver con la consideración de que, cuando en clase de educación física las personas participan pudiendo elegir y tomando decisiones, alcanzan una mayor motivación intrínseca (Baena-Estremera y Granero-Gallegos, 2015).

De modo complementario, es importante promover, en las situaciones cooperativas, contextos ligados a la autopercepción de eficacia motriz por parte de cada participante (Hernández Álvarez y Martínez Gorroño, 2010). La singularización de la acción didáctica ofreciendo a cada persona referentes relacionados con aquello que hace bien y con las vías de progreso que le permitirán seguir avanzando y contribuyendo con su acción a los logros compartidos son determinantes en este contexto. Y también lo es la creación de un clima de convivencia vinculado a la alegría compartida por las aportaciones que desde la acción motriz realiza cada integrante del grupo en pos de las metas comunes.

Asimismo es preciso generar espacios vinculados a la autonomía en la práctica. Esto es posible desde la introducción de situaciones motrices cooperativas a través de opciones metodológicas como el aprendizaje cooperativo o desde alternativas ligadas al modelo comprensivo en relación con el juego. Y también incide en ello la transferencia en la toma de decisiones en relación con la práctica, al alumnado, promoviendo la responsabilidad en ellos.

La diversificación en la inclusión de situaciones cooperativas es otra referencia teniendo en cuenta que bajo un hilo conductor común, existe una amplia variedad dentro de ellas (Ruiz Omeñaca, 2017). Ante una mayor diversidad, existen más posibilidades de que cada persona y cada grupo encuentren acomodo en algunas de las actividades motrices cooperativas y contemplen la posibilidad de extrapolar su práctica al tiempo libre como contexto de ocio.

Estas acciones han de estar complementadas por otras que permitan dar sentido de viabilidad a la continuidad en la práctica fuera del marco escolar, especialmente con una finalidad autotélica y desde contextos de práctica compartidos.

Finalmente, es necesario nutrir la reflexión y el sentido crítico en relación con cuestiones de importante calado en el tema que nos ocupa: ¿qué tipo de actividades físicas adquieren más relevancia en los diferentes entornos sociales? ¿Qué modelos nos ofrecen los medios de comunicación social? ¿Cuáles son las que promueven las instituciones? ¿Existe una relación entre las prácticas motrices que nos hacen sentir bien y las que se nos ofertan como actividades de tiempo libre? ¿Existe una posibilidad real de optar por la práctica de situaciones motrices cooperativas como actividades de ocio? ¿Hay disponibilidad de espacios, materiales y otros recursos? ¿Verdaderamente cada persona puede elegir en libertad?

El grupo de iguales. Una de las motivaciones para la adhesión a prácticas motrices concretas tiene que ver con el sentimiento de pertenencia al grupo y con la influencia que ejercen los iguales, especialmente a partir de relaciones de amistad. Más que de una intervención directa sobre el grupo que trascienda más allá de la acción de la escuela, la familia u otros agentes educativos, de lo que se trata es de ser sensibles a un hecho: aproximar las situaciones cooperativas a un niño, una niña o a un (a) adolescente puede llevar implícita la multiplicación en red de su puesta en juego durante el tiempo libre dentro de los grupos de los que éste forma parte.

La oferta extraescolar. La realización de una oferta extraescolar amplia es fundamental en aras de propiciar posibilidades de elección. Existen tres vías que resultan especialmente relevantes en relación con esta cuestión. La primera está vinculada a la acción de las asociaciones de madres y padres de alumnos/as y a las prácticas motrices que éstas brindan para su realización en tiempo extraescolar. Es frecuente que dicha oferta se focalice en actividades deportivas diversas. Y resulta fundamental que se vayan incorporando opciones genéricas ligadas a las

situaciones motrices cooperativas u otras específicas que comparten la lógica interna ligada a la cooperación tales como: combas colectivas, actividades acrobáticas grupales, actividades circenses, danzas colectivas... Estos mismos referentes pueden ser la base de propuestas ligadas a la segunda vía, la que, desde la implantación de la jornada continua en educación primaria dentro de algunas comunidades autónomas, ha ido asociada a la realización de una oferta de práctica de actividades de tiempo libre, durante horario de tarde, organizadas por los propios centros escolares. Y también pueden asociarse a la tercera de las vías, la que pone en relación con la propia comunidad en la que se integra la escuela. Resaltada ya la importancia de tejer redes de acciones, es preciso tener en cuenta la importancia de aproximar al alumnado, a prácticas físicas que estén dotadas de continuidad en su entorno próximo (Hernández Álvarez y Martínez Gorroño, 2010) dentro de un marco en el que la oferta que realizan las instituciones públicas en relación con el ocio físico-deportivo ha de sumar a un incremento en la cantidad, otro vinculado a la calidad (Ramos, Valdemoros, Sanz y Ponce de León, 2007). Esta consideración nos ubica, de nuevo, tanto ante la diversificación de dicha oferta como frente al potencial lúdico, recreativo y formativo de las actividades integradas en su seno. En este contexto, resulta clave la oferta que realizan las instituciones locales. Pero también lo es la aportada por las diputaciones y comunidades autónomas que habitualmente se erigen en agentes encargados de promover las competiciones que con distinto formato y bajo la paradójica denominación común de juegos escolares, se traducen en competiciones deportivas con mayor o menor grado de inclusividad. Asimismo, estas mismas instituciones pueden abrir vías, no solamente desde la oferta de actividades, sino también desde la generación de espacios y la provisión de materiales para la práctica lúdica de situaciones cooperativas, desde una óptica mucho menos formal, pero más ligada al auténtico ocio.

La acción desde las familias. Al inicio de este epígrafe, se reconocía la importancia de la influencia de la familia en las prácticas de actividades físicas de ocio en la infancia y, en menor medida, en la adolescencia. Y se aludía también a que ésta se orientaba, con frecuencia hacia las actividades deportivas. En ocasiones existe una vinculación entre la oferta extraescolar y la elección de las familias como práctica relevante para sus hijas y sus hijos. En otras va asociada a prácticas pasadas o presentes de los propios padres y madres y puede incluso estar impregnada de un componente de proyección sobre sus hijos/as, de los sueños, las frustraciones y los deseos personales. En cualquier caso, es importante sensibilizar a las familias sobre las posibilidades que ofrecen las situaciones motrices cooperativas como forma alternativa de ocupación del tiempo libre vinculada a un auténtico ocio activo dotado de sentido constructivo. Esta sensibilización puede estar en la base de una mayor demanda de este tipo de actividades tanto a los colegios como a los agentes organizadores de actividades extraescolares. Pero la influencia de las familias no ha de ser solamente contemplada entendiéndolas como estimuladores de la práctica de situaciones motrices cooperativas por par-

te de sus hijos/as, sino también como copartícipes de ellas, lo que nos sitúa ante la cooperación motriz como práctica de ocio activo en el seno de la propia familia, impregnada de un componente intergeneracional que puede resultar sumamente enriquecedor. Y es que pocas actividades ofrecen tantas posibilidades para compartir un espacio lúdico, generar alegría compartida y crear lazos en el seno de la institución familiar. Y pocas permiten también como ellas la generación de lugares de juego compartido en el seno de la propia comunidad.

En su conjunto, es preciso tejer una trama de acciones conectadas desde una óptica de complementariedad. Pero éstas han de ser sensibles a una perspectiva mucho más amplia ligada a las señas de identidad propias de la educación para el ocio. Es preciso, en este sentido, promover, desde los diferentes contextos educativos, una cultura del tiempo libre centrada en las personas e imbuida de un sentido que permita vivir el ocio a lo largo de toda la vida; una cultura promotora de la autorrealización, la convivencia constructiva y la realización de marcos axiológicos integrados por valores que promueven el crecimiento personal y el compromiso social. Dentro de este contexto, las situaciones motrices cooperativas, puestas en relación con el ocio como objeto medular de este capítulo, son un medio al servicio de las personas y de la sociedad de la que estas forman parte activa.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Ruiz, R. A., Valdemoros, M. A., y Ruiz Omeñaca, J. V. (2016). Preocupación del profesorado por el ocio nocivo del alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria. Factores vinculados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86(30.2), 33-48.
- Ávalos, M. A., Martínez, M. A., y Merma, G. (2017). La disposición hacia la actividad física y deportiva: narrativas de adolescentes escolarizados. *Sportis*, 3(3), 486-504.
- Azcuy, M. Z., Corbo, M. C., y Cuesta, L. A. (2010). La recreación comunitaria, una opción para ocupar el tiempo libre de los jóvenes. *Podium*, 13, 1-9.
- Baena-Estremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2015). Educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 132-144.
- Bantulá, J. (2001). *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- Caride, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetenia*, 45, 33-53.
- Cuenca, M. (2010). La fuerza transformadora del ocio. En M. Cuenca, E. Aguilar y C. Ortega, *Ocio para innovar* (pp. 17-82). Bilbao: Universidad de Deusto.

- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and competition. *Human relations*, 2, 129-152. <http://doi.org/10.1177/001872674900200204>.
- Fernández-Río, J., y Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Fraguela, R., Varla, L., y Caballo, M. B. (2016). Percepción del profesorado de Enseñanza Secundaria Postobligatoria sobre el papel de la escuela y sus tiempos en el ocio el alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86(30.2), 17-21.
- Guitart, R. M. (1990). *101 juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.
- Gutiérrez Sanmartín, M., y Caus, N. (2006). Análisis de los motivos para la participación en actividades físicas de personas con y sin discapacidad. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(2), 49-64.
- Hermoso Vega, Y., y Pérez de las Vacas Aparicio, C. (2011). Estudio de la ocupación del tiempo libre de los escolares extremeños. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 335-344.
- Hernández Álvarez, J. L., y Martínez Gorroño, M. E. (2010). La frecuencia de actividad física y su relación con factores personales y ambientales. En J. L. Hernández Álvarez y R. Velázquez Buendía (Coords.), *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza* (pp. 119-142). Barcelona: Graó.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P., y Rodríguez, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 15-32.
- Lavega, P., Planas, A., y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Miralles, R., Filella, G., y Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos*, 31, 88-93.
- Navarro-Paton, R., Basanta-Carmiño, S., y Abelairas, C. (2017). Cooperative games: incidence in motivation, basic psychological needs and enjoyment in Primary School. *Sportis*, 3(3), 589-604.
- Navarro-Paton, R., Rego, B., y García García, M. (2018). Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de escolares de educación primaria. *Retos*, 34, 14-18.

- Nuviala Nuviala, A., Ruiz Juan, F., y García Montes, M. E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos*, 6, 13-20.
- Omeñaca, R., y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E., y Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Ponce de León, A. (1998a). Análisis de la educación física escolar desde la perspectiva de educación para el tiempo libre. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 51, 23-34.
- Ponce de León, A. (1998b). *Tiempo libre y rendimiento académico*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Ponce de León, A., y Sanz, E. (2014). Predictores de la actividad física de tiempo libre en una población universitaria española. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 183-197.
- Ramos, R., Valdemoros, M. A., Sanz, E., y Ponce de León, A. (2007). La influencia de los profesores sobre el ocio físico deportivo de los jóvenes: Percepción de los agentes educativos más cercanos a ellos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-18.
- Ruiz Juan, F., García Montes, M. E., y Hernández, I. (2001). El interés por la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 63, 86-92.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2017). Las situaciones motrices cooperativas. En J. V. Ruiz (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices* (pp. 49-76). Madrid: CCS.
- Ruiz Omeñaca, J. V., y Bueno, I. (2017). Ocho cuestiones sobre cooperación en educación física. En J. V. Ruiz (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices* (pp. 17-31). Madrid: CCS.
- Sanz, E. (2005). *La práctica físico-deportiva de tiempo libre en la universidad*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Sanz, E., y Ponce de León, A. (2006). La necesidad de educar la dimensión del ocio físico-deportivo. Propuesta surgida de un estudio centrado en una comunidad universitaria. *Tandem*, 20, 73-88.
- Souza, L., Riceli, W., De C, J. J., Borges, C. J., Lameira, G., Perini, T. A., Furtado, V., y Valentim-Silva, J. R. (2017). Cooperative games as a pedagogical strategy for decreasing bullying in physical education: notable changes in behavior. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 1054-1060.

- Street, H., Hoppe, D., Kingsbury, D., y Ma, T. (2004). The Game Factory: using cooperative games to promote pro-social behaviour among children. *Australian journal of educational & developmental Psychology*, 4, 97-109.
- Valdemoros, M.A., Ponce de León, A., y Gradaille, R. (2016). Actividad física de ocio juvenil y desarrollo humano. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 45-51.
- Velázquez, C. (2006). El juego cooperativo en la escuela. En V. Pavía (Coord.), *Jugar de un modo lúdico* (pp. 81-90). Buenos Aires: Noveduc.
- Velázquez, C. (2013). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Armenia: Kinesis.



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**