

La educación en el tiempo libre

"Ciutats i polítiques educatives: reflexions sobre els futurs de l'educació"

1. Un asunto educativo y social a partes iguales
2. Diversidad de iniciativas y modelos
3. La aportación significativa del asociacionismo
4. Criterios para las políticas municipales de educación en el tiempo libre

1. Un asunto educativo y social a partes iguales

Podemos constatar que una parte muy importante de los tiempos de los niños y adolescentes pivota no tanto en la escuela sino en todo aquello que queda fuera de ella. Veamos algunos datos:

Por un lado, a lo largo del año, el 15% del tiempo total de un niño o niña de Educación Primaria está dedicado al horario lectivo, mientras que el 35% de su tiempo total es *tiempo libre*.¹

Por otro lado, el consumo anual de horas de televisión de un niño o niña entre 4 y 12 años, es aproximadamente de 990 horas. En este mismo período de tiempo, sumando horas de clase y de estudio, se deduce que los alumnos dedican 960 horas a la escuela. O sea que destinan al año 30 horas más a mirar la televisión que a la escuela.²

Además del factor cuantitativo, este espacio de tiempo está fuertemente condicionado por los vaivenes del mercado y la posición social, económica y cultural de las familias. No podemos olvidar que para el conjunto de la población, el tiempo libre es, actualmente, el ámbito preferente de la estratificación social y de consolidación de los valores del consumo irracional, la evasión y la competitividad. *La identidad social ya no se busca en el mundo del trabajo, sino en el tiempo libre*.³ Si esto ya es en sí mismo preocupante para la población joven y adulta, para la población infantil, más vulnerable y en período de escolarización básica y obligatoria, la calidad del tiempo libre plantea no pocos retos e interrogantes.

Afortunadamente existe en nuestro país una extendida tradición de atención educativa al tiempo libre de niños y adolescentes. Desde ayuntamientos (áreas de educación, juventud, servicios sociales...), entidades de tiempo libre, AMPAS, o desde los mismos centros escolares, han ido surgiendo repuestas alternativas al ocio basado en el consumo y la evasión. Sin embargo, acertar con un modelo de intervención que satisfaga todas las necesidades no está resultando tarea fácil.

De hecho, cada vez es más difícil interpretar y proyectar, con una sola clave, lo que pasa y lo que quisiéramos que pasase en el tiempo libre de nuestros niños y niñas. La realidad está obsesionada en rompernos todas las clasificaciones sencillas y el futuro no parece dispuesto a ser más dócil.

¹ Fapac-FCE *Eduquem més enllà d'el'horari lectiu*, 2002.

² Quaderns del CAC : *Llibre Blanc: L'educació en l'entorn audiovisual*. Novembre 2003

³ Feixa, C. "Ser jove avui, ahir, demà". en *Joves i valors. La clau pera la societat del futur*. Fundació La Caixa, 2006

En el tiempo libre de los niños se mezclan necesidades educativas y sociales y no tiene demasiado sentido intentar dar respuestas desde un único enfoque. Buena parte de las actividades que los niños y niñas desarrollan fuera de la escuela tienen que ver con los horarios de sus padres y madres. Pero tienen también que ver con las expectativas socio-económicas que sobre ellos proyectan sus familias. Y con las modas y las amistades. Además, las actividades de tiempo libre (sean cuales sean las razones para hacerlas), proporcionan oportunidades de desarrollo personal complementarias a la escuela, son un factor compensatorio de las desigualdades y tienen una repercusión sensible en los resultados académicos.⁴

Cuando al tiempo libre infantil se le da un enfoque exclusivamente social, las iniciativas priorizan las necesidades horarias de la familia y de protección hacia el niño, y pueden acabar teniendo un carácter demasiado asistencial, con actividades de amplia cobertura horaria, de poca calidad o bien tan globales o poco definidas que resultan anónimas o poco atractivas.

Por el contrario, cuando al tiempo libre se le da un enfoque exclusivamente educativo, las iniciativas tienden a ser actividades especializadas, muy limitadas en el tiempo y de alta visibilidad y prestigio. Pero esta opción fácilmente puede pecar de no tener en cuenta las necesidades sociales de las familias y, por lo tanto, concentrarse en el servicio hacia un segmento de población con menos dificultades.

Sin embargo, en ambos reduccionismos se reforzaría una dualización perversa: las iniciativas con acento social "para los pobres" y las iniciativas con acento educativo, "para los ricos".

Por lo tanto, si queremos mejorar la inclusión social y la calidad educativa de todos los niños y niñas, tendremos que partir de un enfoque que integre los dos aspectos, el educativo y el social. Tendremos que plantearnos el tiempo libre de los niños como un espacio de *atención educativa*, afrontando las contradicciones que, sin duda, nos proporciona el tener que gestionar la complejidad y la pluralidad.

⁴ Trilla, J. "Lleure i activitats extraescolars" en *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*. CIIMU, 2004.

2. Diversidad de iniciativas y modelos

Una vez situados en la atención educativa como criterio integrador y coherente en la tarea de aportar soluciones al tiempo libre infantil, es preciso preguntarse qué modelos de iniciativas pueden responder a este criterio.

Los investigadores europeos⁵ señalan la multiplicidad de modelos de intervención en los países de la comunidad. Existe un mestizaje de fórmulas, según la edad de los niños, el acento del servicio -más *atención* educativa global o más *actividad* concreta- y la titularidad pública o privada no lucrativa.

Una variable interesante es la dependencia o independencia de los modelos respecto de la escuela. Esta es, probablemente, uno de los criterios de clasificación europeos más funcionales, que diferencia entre dos modelos básicos referidos a la población infantil en edad escolar⁶:

- el modelo basado en la escuela (*School based*)
- el modelo basado en un centro independiente de la escuela (*Centre based*)

El primer modelo tiene una dilatada implantación en Italia o Bélgica. En este modelo la escuela resuelve *desde dentro* todos los problemas de horario de los niños y sus familias. La escuela se convierte en el eje vertebrador de todas las propuestas. Obviamente, es un modelo que aporta seguridad y comodidad a la familia, porque las soluciones se articulan en el mismo espacio físico. Por el contrario, la identidad territorial -el papel del barrio, del entorno social y asociativo- tiene relativamente poca importancia y plantea el riesgo de encerrar a los niños y niñas demasiadas horas en el mismo lugar y con los mismos compañeros y roles sociales.

El segundo modelo tiene una buena implantación en Francia, Alemania, Holanda, Luxemburgo, Portugal y Reino Unido. En este modelo la atención educativa la lidera un centro del entorno, asociación, organización... especializado en la educación en el tiempo libre e independiente de la escuela. El territorio suele cobrar una importancia capital, porque estos centros acostumbran a formar parte de proyectos comunitarios, urbanísticos o de animación social de los barrios, distritos, pueblos o ciudades. En ellos los niños y niñas de diferentes escuelas se mezclan, con toda la riqueza educativa que esto puede implicar. Por el contrario, puede adolecer de incoherencia

⁵ Petrie, P. y Meijvogel, R., *Atención a la infancia fuera del horario escolar en la Unión Europea*, European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities of Men and Women. London: 1996

⁶ Glissov, P. *Out of School in the European Union*, COFACE, 1994.

educativa con la escuela y también puede complicar la organización familiar, sobre todo con los niños más pequeños.

Francia es un ejemplo paradigmático de este segundo modelo, el cual ha enriquecido con una particular vinculación a las escuelas. La creación de los CLAE (Centro de Tiempo Libre Asociado a las Escuelas) combina de manera original el carácter independiente y asociativo de la iniciativa y la relación inexcusable de ésta con la institución escolar.

Sin embargo, todos los países mezclan una determinada proporción de uno y otro modelo, con fluctuaciones de uno al otro según el momento histórico y la orientación de las políticas de infancia de cada gobierno. En Dinamarca, por ejemplo, han vivido temporadas de mayor promoción del modelo *School based* seguidas de temporadas de auge modelo *Centre based*.

En nuestro país encontramos prácticamente los mismos modelos básicos de intervención que en Europa a la hora de dar respuestas integradoras y educativamente coherentes a los diferentes espacios de tiempo libre infantil: la acogida matinal antes de iniciar el horario lectivo; el tiempo del mediodía y comedor en la escuela; las actividades extraescolares; las actividades de fin de semana y las actividades de vacaciones.

Por una parte contamos con el modelo de servicios estructurados desde la escuela, donde las AMPAS juegan un gran papel y, por otra parte, tenemos también el modelo de actividades y servicios ofrecidos por entidades o asociaciones independientes, representadas sobre todo por los centros de educación en el tiempo libre o por las entidades de servicio vinculadas a los movimientos de educación en el tiempo libre.

Además, muchas administraciones públicas locales buscan optimizar los recursos del territorio impulsando acuerdos entre escuelas (claustros y AMPA) y tejido social o entidades de tiempo libre.

De hecho, no hay un único modelo válido: cada territorio, cada municipio, es un mundo y tiene su propia historia cultural y asociativa. Todos los modelos pueden ser válidos si parten de las necesidades de la población y a la vez apuntan hacia el fortalecimiento de los agentes educativos y de la red asociativa, favoreciendo la calidad educativa, el bienestar social y el clima de convivencia en el territorio.

A pesar de que los diferentes agentes educadores comparten *grosso modo* la misma filosofía educativa integradora, hay que reconocer que está costando un poco ponerse de acuerdo para trabajar juntos en lugar de hacer cada cual la batalla por su cuenta.

Durante muchos años se ha trabajado en paralelo, y se han alimentado culturas de trabajo a menudo diferentes.

Hace pocos años comenzaron a surgir iniciativas de colaboración, como por ejemplo la propuesta *Eduquemos más allá del horario lectivo*, impulsada conjuntamente por la Fapac (la Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Catalunya) y la Fundació Catalana de l'Esplai (organización de la sociedad civil que promueve la educación en el tiempo libre de la infancia y la juventud). Esta propuesta pretende mejorar la cooperación educativa en el espacio del tiempo libre infantil, a partir de tres criterios: mejorar la calidad, asegurar la equidad y consolidar la corresponsabilidad implicando a todos los sectores: equipos docentes, familias, entidades de tiempo libre y administraciones públicas.

3. La aportación significativa del asociacionismo

Aunque todos los modelos pueden ser válidos, es justo reconocer el papel asumido por las entidades de educación en el tiempo libre en nuestros barrios y poblaciones, entre otras cosas porque es un elemento cultural diferencial y significativo del paisaje pedagógico del país.

Para otorgar al tiempo libre la importancia educativa que tiene y convertirlo en un factor de compensación de las desigualdades, las entidades de tiempo libre han afrontado, durante décadas, el reto de la educación no formal, convirtiéndose en un aliado poderoso de la escuela. En nuestro contexto, estas entidades de educación no formal están asumiendo un conjunto de funciones valiosas, especialmente para la cohesión social y el fomento de la ciudadanía, compartiendo con la escuela activa y progresista muchos puntos en común.

Durante bastante tiempo esta función educativa y social del asociacionismo no ha gozado de suficiente valoración social. Sin embargo, desde finales del siglo XX son frecuentes las voces de reconocimiento y reivindicación hacia estas iniciativas sociales.

Creo que uno de los objetivos prioritarios de un Proyecto Educativo de Ciudad debe ser el de crear tejido asociativo. El asociacionismo bien planteado, o sea, en y desde los parámetros de lo que significa una organización horizontal con un modelo de funcionamiento inteligente, es ya calidad de vida. Creo sinceramente que hay una relación directa entre asociarse y mayor calidad de vida. Muchas, muchísimas veces, los grupos, las asociaciones, los colectivos, los movimientos sociales..., son espacios privilegiados de encuentro, de comunicación, de descubrimiento de caras de la vida y

de dimensiones de la personalidad verdaderamente insospechadas; son espacios de placer y de entretenimiento, de aprendizaje y de creación colectiva, de acción solidaria en favor de otras comunidades y otros pueblos (...)

Con este objetivo estratégico --el de crear tejido asociativo, el de crear redes de solidaridad-- hay que evitar que “una ciudad educadora” se convierta en una impresionante boutique cultural, donde una hemorragia incontrolada de iniciativas y ofertas culturales, buscan y desean sobre todo convertir al ciudadano en un pasivo consumidor cultural. No voy contra el consumo cultural; voy contra una política cultural que sólo habla en esos términos, y que no favorece el nacimiento de asociaciones culturales que sean capaces de generar su propia vida cultural. Y es que yo creo que el objetivo último de una ciudad educadora no es sólo que sea una ciudad activa o activista, sino que sea también una ciudad organizada.⁷

Las entidades de educación en el tiempo libre tienen una personalidad propia. Más allá de las diferencias internas que aportan diversidad y dinamismo (club de tiempo libre o escultismo, iniciativa confesional o laica, actividad de fin de semana o de funcionamiento diario...), comparten como mínimo valiosas funciones sociales y un enfoque pedagógico específico en la educación para la ciudadanía:

Funciones sociales de las entidades de tiempo libre en la ciudad educadora

1. Són un espacio de participación democrática: Hacen de la democracia una práctica real y no una entelequia. Fomentan la corresponsabilización de la población en los asuntos colectivos, la implicación y el compromiso. Actúan como verdaderas escuelas de ciudadanía, porque promueven el aprendizaje de los valores humanos y de las actitudes cívicas básicas: aprender a dialogar, a responsabilizarse, a pactar, a consensuar, a organizarse, a solucionar los problemas colectivos.

2. Fomentan el bienestar social, la calidad de vida y la vertebración del territorio. En una sociedad en riesgo de dualizarse, de deshumanizarse, de estandarizarse... aportan bienestar social y factores compensatorios en los barrios y poblaciones. Colaboran en la vertebración del territorio en la medida en que aportan elementos de identidad local, comarcal o nacional, humanizando y personalizando la vida cotidiana en los barrios, pueblos y ciudades.

⁷ Aranz, E. Conferencia en el *Congrés Barcelona, pel coneixement i la convivència*, 1999

3. Impulsan la integración cultural. Inciden de forma notable en la acogida a los colectivos procedentes de la inmigración, tanto en los aspectos lingüísticos, como de cultura popular o divulgación del patrimonio. Y lo hacen en un contexto no académico ni de obligatoriedad, lo cual acentúa los aspectos socioafectivos de la integración cultural.

4. Previenen la marginación y la exclusión. Actúan implícitamente como motores de prevención de la marginación y la exclusión social, al ofrecer iniciativas muy diversas, actividades y proyectos alternativos que ayudan a los chicos y chicas a encontrar su lugar y respetar el de los otros.

5. Promueven la salud. Las entidades de educación en el tiempo libre ofrecen estilos alternativos de vida, de relación interpersonal y de consumo. Son un antídoto contra el egocentrismo y, por este motivo, contribuyen eficazmente a la salud de las personas y tienen un efecto de prevención sobre las conductas de riesgo.

6. Integran de las personas con discapacidades. Son un camino también de integración para aquellos chicos y chicas con problemas motrices, psíquicos o sensoriales, que en otros espacios formales como por ejemplo la escuela o el trabajo encuentran dificultades de relación con la población normalizada.

7. Facilitan la conciliación de la vida laboral, escolar y familiar. En uno de los países de Europa con más obstáculos objetivos de conciliación, las entidades aportan soluciones concretas de valor educativo y asociativo añadido en tiempos "no cubiertos", como por ejemplo las vacaciones de julio, los fines de semana, las tardes después de la escuela, etc.

8. Trazan itinerarios de transición e inserción crítica de los jóvenes a la vida adulta. Proporcionan espacios de inserción crítica de muchos jóvenes (los monitores y monitoras) en la vida adulta, fomentando la responsabilidad hacia terceros, la realización de proyectos, las prácticas de voluntariado y el ejercicio de habilidades sociales.

9. Crean nuevos yacimientos de ocupación. Alimentan, directa o indirectamente, puestos de trabajo nuevos en la economía social. La evolución y madurez del asociacionismo es también un motor económico y de renovación en el ámbito laboral.

10. Apoyan y complementan la pedagogía escolar. Desde la educación no formal, las entidades de tiempo libre aportan proyectos flexibles, innovadores o complementarios a la educación formal; así como complicidad con el profesorado frente al fracaso escolar o la desmotivación del alumnado.

Enfoque pedagógico de las entidades de tiempo libre en la educación para la ciudadanía

Para un municipio puede ser especialmente relevante contar con agentes sociales del entorno en la promoción del civismo y la educación para la ciudadanía. En este sentido, es interesante destacar los aspectos educativos específicos que aportan los movimientos de educación en el tiempo libre:

- **Ofrecen modelos adultos alternativos de "buenos ciudadanos":** Más próximos a la figura del hermano o hermana mayor que a la de la maestra, el padre o madre, los monitores y monitoras ofrecen a los niños modelos de personas *jóvenes-adultas* que encuentran sentido a su tarea y se apasionan por alguna cosa que está fuera de su ombligo. Su dedicación es básicamente prosocial y, por lo tanto, constituyen referentes de buenos ciudadanos.
- **Sitúan el entorno como protagonista:** Las entidades toman el entorno natural y urbano como uno de los ejes potentes de la actividad educativa. El descubrimiento del entorno es una fuente de integración y convierte en realidad aquello de que "para ser ciudadano del mundo primero hace falta ser ciudadano de algún lugar". Las excursiones, colonias, campamentos, así como la apropiación de la ciudad a través del juego en la calle -actividad que desgraciadamente en riesgo grave de desaparecer- son un ejemplo de este protagonismo del entorno, donde niños y niñas aprenden en valorar lo que les rodea, a sentirse seguros y confiados en el medio y a identificarse con él, sintiéndose ciudadanos.
- **Educen en el valor de compromiso hacia la comunidad:** La educación en valores que formulan y practican las entidades no se limita a la reflexión, la discusión y el debate (aspectos, por otra parte, importantísimos e irrenunciables), sino que está orientada a la vivencia directa, a que los niños y niñas se comprometan en hacer alguna cosa para los otros. Esta *alteridad*, este deseo de contribuir al bien común, a la mejora de la sociedad, se manifiesta en muchos proyectos pequeños y grandes, que constituyen experiencias auténticas de aprendizaje-servicio. Estamos, pues, a las antípodas del consumismo, uno de los más feroces enemigos de la participación y la buena ciudadanía.

4. Criterios para las políticas municipales de educación en el tiempo libre

Las experiencias desarrolladas a lo largo de los últimos veinte años y los retos educativos, sociales y culturales del presente siglo sugieren que las políticas municipales de educación en el tiempo libre deberían buscar el equilibrio entre *antinomias* no siempre fáciles de resolver, fomentando proyectos de atención educativa globalizada que se inspiraran, como mínimo, en las premisas y convicciones siguientes:

Asumir un rol planificador, otorgando protagonismo a las redes sociales: Deberían potenciar el tejido asociativo local capaz de especializarse en la atención educativa global y estimular la vinculación o coordinación del tejido local con redes o federaciones de ámbito más amplio, para sumar esfuerzos y compensar los déficits que el conjunto del municipio puede presentar y que los poderes públicos tienen el deber de atender.

Potenciar la inclusión social evitando la creación de "guetos confortables": Deberían tender a compensar los déficits de los diferentes barrios o zonas de la población, asegurando al máximo la igualdad de oportunidades de los niños, pero al mismo tiempo poder ofrecer servicios de calidad atractivos para amplias capas de la población, evitando así la estigmatización de los servicios o la creación de guetos ("proyectos con apoyo municipal para los niños pobres") que harían más profundas las fracturas sociales y las actitudes de exclusión.

Conjugar respuestas sociales y educativas al mismo tiempo: Tienen que implicar fuertemente las familias en el servicio que se ofrece, a partir de la formación dirigida a padres y madres, el apoyo y seguimiento individual y la oferta de actividades que refuercen la presencia educativa de la familia en el tiempo libre de los niños. Por esta misma razón, tienen que evitar la excesiva institucionalización de los niños. Aunque siempre será difícil controlarlo todo, hay que evitar en lo posible que los proyectos se usen para inhibirse de responsabilidades familiares.

Promover la educación en valores desde un modelo diferente al académico: Tienen que apostar claramente por una educación en valores humanos que estimule la participación, la solidaridad, la interculturalidad, el respeto al medio ambiente, la convivencia igualitaria entre los dos sexos y, en general, los valores vinculados a la democracia y a los Derechos Humanos. Pero, al mismo tiempo, deberían garantizar

el equilibrio entre actividad y reposo, organización y espontaneidad, utilidad y placer "gratuito". Siempre y cuando sea posible, y especialmente con los niños y niñas más mayores, será mejor promover la mezcla e interrelación de niños de diferentes escuelas, aunque plantee retos logísticos y organizativos a las familias y administraciones.

Asegurar la sostenibilidad económica, evitando la dependencia excesiva de la administración: Las entidades de educación en el tiempo libre deberían contar con una financiación equilibrada que les aporte estabilidad, y poder dotarse de instrumentos de gestión para asegurar agilidad, transparencia y rigor. Al mismo tiempo, deberían disponer de equipos estables de monitores y educadores muy motivados, adecuadamente formados y dispuestos a horarios, dedicaciones y condiciones laborales poco ortodoxas. Sin embargo, hay que mimar la valiosa independencia de estas entidades, en tanto que asociaciones sin afán de lucro, por lo cual se impone buscar fórmulas mixtas de financiación e integrar también voluntarios, vinculando, siempre y cuando sea posible, a personas del barrio o de la población capaces de colaborar.

Roser Batlle

Fundació Catalana de l'Esplai