

PRINCIPIOS PEDAGOGICOS DEL TIEMPO LIBRE. CORRIENTES DE PENSAMIENTO. Rafael Mendia

INFANCIA Y SOCIEDAD. 1991. Nro.8. Marzo-Abril.Pgs 33-50

Resúmen

Ante la alternativa de educar para el tiempo libre y la educación en el tiempo libre, se apuesta por esta última, considerando el tiempo libre como un ámbito educativo de gran valor con el objeto de conseguir que el ser humano sea cada vez más libre. Se educa desde (durante) el tiempo libre desarrollando un proyecto de animación centrado en la persona. De ahí que el acento se ponga en el grupo y las relaciones interpersonales, para lo cual las diversas actividades son importantes pero secundarias. Los principios pedagógicos de la educación en el tiempo libre se nutren de las aportaciones de los distintos movimientos educativos a partir de principios de siglo: la Escuela Nueva, la pedagogía soviética, la educación moderna de Freinet, el enfoque personalizado de la educación de Carl Rogers la dinámica de grupos...

Para acercarnos a los principios pedagógicos del tiempo libre y a las corrientes de pensamiento que han incidido en los procesos educativos en el tiempo libre, posiblemente sea necesario el plantear algunas opciones previas, para encuadrar nuestra propuesta reflexiva.

El tiempo libre como lugar de educación

Podríamos definir el tiempo libre, tal como lo hace E. Weber (1969), como el conjunto de aquellos períodos de la vida de un individuo en los que la persona se siente libre de determinaciones extrínsecas, sobre todo en la forma de trabajo asalariado, quedando con ello libre para emplear con sentido tales momentos, de tal manera que resulte posible llevar una vida verdaderamente humana.

También podemos hablar de tiempo libre como el conjunto de actividades que realiza el sujeto durante un tiempo disponible, una vez deducido el empleo en sus necesidades vitales, y sociofamiliares. Del mismo modo podría ser considerado como un período libre de necesidades, obligaciones, actividades condicionadas, una serie de actividades dirigidas al descanso, diversión, desarrollo con carácter liberatorio, gratuito, hedonístico, personal, con una actitud activa, participación social, participación cultural, desarrollo personal, partiendo de los condicionantes y sociales.

Desde otro acercamiento, ocio sería el conjunto de actividades propias del tiempo libre. A este nivel pertenece la famosa definición de Dumazedier (1964): «*El ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su formación o formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales o sociales*».

Según Dumazedier, las actividades de ocio se caracterizan por cumplir una serie de funciones: descanso, diversión y desarrollo (las tres D), muy en paralelo a las que Weber llama regeneración, compensación e Iñaki López de Aguilera (1986) señala que existe una vieja distinción que no por vieja ha perdido actualidad. Es una distinción que aunque pertenece a la Animación Infantil, resulta útil. Se ha caído repetidamente en el error de educar para el ocio; el esquema subyacente es el siguiente: el ocio actual y futuro sólo es positivo en determinadas condiciones; cabe desarrollar una pedagogía del tiempo libre que enseñe a utilizarlo de forma constructiva y creativa y que prepare a las nuevas generaciones para vivir sin riesgos esa futura civilización del ocio; se trata de actitudes de ocio verdadero. Prácticas para la difusión

cultural, los talleres artísticos, los programas de cursillos y conferencias entran en este esquema. Los errores de base son múltiples. A nivel teórico, se asume la compartimentación entre el tiempo libre y el resto de los tiempos del individuo. La perspectiva es sectorial y no integral. Asimismo, el acento se pone no tanto en la persona como en el propio ocio; en última instancia lo que se educa o anima es el ocio, lo cual no deja de ser un contrasentido. La mentalidad sigue siendo calvinista: «utilizar el tiempo libre de la manera más provechosa posible». A nivel práctico, la animación de/para el ocio pone el acento en . las actividades (y no en los grupos) y crea una situación artificial sin contacto con la vida real.

Por contra, para la *educación en el tiempo libre*, éste es simplemente un marco de trabajo. Un marco con unas características distintivas (voluntariedad, etcétera), pero que no es en sí el objetivo. Es el ser humano el que ha de ser libre, no el tiempo.

La perspectiva es, por tanto, integral: se educa desde (durante) el tiempo libre persiguiendo cambios globales; el tiempo libre es el medio en el que se desarrolla un proyecto de animación centrado en la persona. De ahí que el acento se ponga en el grupo y las relaciones interpersonales, para lo cual, las diversas actividades son importantes pero secundarias.

Lo esencial en la educación del tiempo libre es que se buscan una serie de valores humanos que no son destacados por otro tipo de ofertas sociales:

- La posibilidad de expresión y creación cultural.
- La posibilidad de lo lúdico y lo festivo.
- La posibilidad de enraizamiento con la cultura popular y la comunidad social inmediata.
- La posibilidad de una convivencia gratuita con otros.
- La posibilidad de un profundo conocimiento de sí mismo, de las propias limitaciones y contradicciones y a la vez de las propias posibilidades.
- La posibilidad de generar un estilo de vida distinto del propuesto por la sociedad y particularmente a través del tiempo libre.
- La posibilidad de efectuar un análisis crítico de la posición de uno ante sí mismo, los demás y las cosas.
- La posibilidad de contraer un compromiso social, política, humanista (Pedró, F. 1984).

En definitiva: reencontrar las posibilidades humanas a través del tiempo libre como ocasión propicia para hacerlo. Considerar el tiempo libre no como un lugar espacio-temporal que exige el desarrollo de unas actividades, sino, sencillamente, como marco, una ocasión que permite una recuperación de lo humano.

Jaume Trilla (1989) nos presenta diez valores y contravalores del tiempo libre que merece la pena resaltar:

1. Libertad, autonomía, independencia, versus alienación, manipulación, dependencia.
2. Felicidad, placer, diversión, versus aburrimiento, tedio.
3. Autotelismo, conocimiento desinteresado, versus ostentación, ocio, mercancía.
4. Creatividad, personalización, diferencia, versus consumismo, masificación, adocenamiento.
5. Sociabilidad, comunicación, versus aislamiento, incomunicación, soledad negativa.
6. Actividad, esfuerzo automotivado, versus pasividad, indolencia, activismo frenético.
7. Culturización, versus banalización cultural.
8. Valores de lo cotidiano, versus monotonía, inercia.
9. Valores de lo extraordinario o excepcional, versus extravagancia, lo estrafalario.
10. Solidaridad, participación social y política, versus insolidaridad, indiferencia, pasotismo.

En síntesis, diríamos con Fantova, F. (1990), que «Dibujamos, pues, una imagen del tiempo libre como tiempo liberador, como tiempo generador de procesos de personalización y transformación social. .Reconociéndolo como tiempo condicionado y de potencialidad relativa, pero apostando por explotar todo lo que tenga».

En las raíces de la pedagogía del tiempo libre

La pedagogía del tiempo libre hunde sus raíces en los movimientos educativos que se nutrieron del gran precursor de la nueva educación, como fue Juan Jacobo Rousseau. Entre ellos, aunque no de manera exclusiva, el movimiento scout parte de esas raíces. Posiblemente sea el movimiento que hizo en su momento aportaciones más significativas a la pedagogía del ocio.

La nueva educación acepta la exaltación de lo natural, que para Rousseau llegó a ser obsesión y el tema central de sus teorías. La experiencia, la observación y la percepción directa son utilizados por los movimientos educativos de la escuela nueva. El principio de la actividad es la base de la nueva educación y el fundamento de la educación en el tiempo libre.

Las aportaciones de la nueva educación

Una de las figuras más significativas que han hecho avanzar la pedagogía, y en concreto de la que se han nutrido numerosos movimientos educativos de tiempo libre es Ovidio Decroly. Nace en Bélgica en 1871 y muere en 1932. Se inserta en las corrientes educativas del momento, que retoman aquellos principios que Rousseau había planteado hacía ya un siglo.

Las ideas esenciales de Decroly y sobre las que basa su método son:

1. **Globalización:** se basa en la totalidad objetiva de la realidad material de la vida. Plantea que los mecanismos del espíritu no trabajan aisladamente, sino simultáneamente o, al menos, en una sucesión rápida.
2. **Asociación:** Decroly propone grandes síntesis que engloban las principales actividades de la vida humana y social. Enfoca estos temas desde el punto de vista del educando, estableciendo en su desarrollo el mismo lazo de unión que la persona establece en las totalidades vitales: las relaciones que él llama asociaciones. Aparecen así relaciones de espacio, de tiempo, de utilidad y de causalidad.
3. **El interés:** «Lo que más interesa conocer al niño—dice—es él mismo: cómo está formado, cómo funcionan sus órganos, para qué sirven, cómo come, cómo respira, cómo duerme, cómo trabaja, cómo juega; cómo funcionan sus sentidos y cómo es defendido por ellos; cómo se mueven sus brazos y sus piernas, sus manos qué servicios le prestan. Por qué tiene hambre, sed, frío y sueño. Por qué tiene miedo o se disgusta; cuáles son sus defectos y sus buenas cualidades: el egoísmo, el orgullo, la envidia, el desorden, la pereza, el amor propio, el valor, la sinceridad, la perseverancia, la previsión, etcétera» Esta preocupación del niño por sí mismo y para sí mismo es el motivo central y la nota característica del programa de Decroly.
4. **El vitalismo:** para Decroly el fin último de la educación es el desarrollo y la conservación de la vida. Para encaminar este impulso utiliza dos criterios:
 - a) Las necesidades humanas básicas.
 - b) La realidad circundante desde el punto de vista de la satisfacción de sus necesidades, que resume en cuatro grandes grupos:
 - Necesidades de alimentarse.
 - Necesidad de luchar contra la intemperie.
 - Necesidad de defenderse contra los peligros.
 - Necesidad de actuar, de trabajar solidariamente, de descansar, recrearse y mejorar.
5. **La actividad:** Decroly busca la actividad del niño como trabajo.
6. **La individualización:** Cada educando se desarrollará según sus propias posibilidades.
7. **La socialización:** Señala la necesidad de realizar trabajos colectivos para que en esa relación colectiva social cada niño adquiera el verdadero sentido de su autonomía.

Con el método de los proyectos de Decroly basado en los puntos anteriores conectan muchas otras iniciativas pedagógicas de la época.

El Congreso de Escuelas Nuevas de Calais, en 1921, formula 30 puntos cuyo elaborador fundamental fue Adolfo Ferriere, constituyendo el programa de las Escuelas Nuevas.

Sintetizados, estos puntos son los siguientes:

- La escuela nueva se considera como república escolar.
- Se realiza una elección de jefes.
- En esta colectividad se eligen unos cargos sociales.
- Ambiente de contacto con la naturaleza.
- Se practica la coeducación.
- Se montan distintos talleres de trabajo.
- Se realizan viajes y acampadas.
- Se realizan trabajos individuales y en grupo.
- Se practica la expresión y la música colectivas.
- Se cultiva un ambiente estético de belleza.

Basado en estas ideas generales nace la visión de la empresa educativa, la aventura en el escultismo y su posterior incorporación a la pedagogía del tiempo libre. Si leyéramos hoy estos elementos, los consideraríamos realmente actuales y válidos para la educación en general y para la educación en el tiempo libre en concreto.

En resumen, el concepto de Escuela Nueva está integrado por estas notas. Vitalismo, Actividad, Interés, Paidocentrismo y Socialización. Y estos cuatro principios básicos: Individualización, Socialización, Globalización y Actividad-Autoeducación.

Estas notas y estos principios han configurado durante muchos años el marco de referencia de los procesos educativos en el tiempo libre. La pedagogía activa, la respuesta a las necesidades individuales, el método de proyectos o empresas, las patrullas, equipos, los talleres, las colonias y campamentos, los centros de interés, la educación por el trabajo, etcétera, son concreciones que los distintos movimientos educativos han ido aportando a la pedagogía del tiempo libre.

La educación por el trabajo y su incorporación a la pedagogía del tiempo libre

Contemporáneo de Decroly es Antón Semenovich Makarenko (1888-1939). Fue profesor de historia y se consagró luego a la educación y a la readaptación de adolescentes.

Entre las primeras cosas que tendríamos que decir de este hombre es descubrir su originalidad, tanto en su ideario, como en su práctica pedagógica. No le servirían en su trabajo, ni las teorías al uso en su país, la Unión Soviética, ni las teorías y métodos reformadores occidentales en la Escuela Nueva. Para Makarenko el deber y la responsabilidad sociales deben estar por encima de cualquier interés individualista.

La Escuela Nueva apoyaba su ideario sobre la confianza en la naturaleza del niño. Makarenko, por su parte, entendía que el individuo no se rige por las leyes de la naturaleza, sino por las de la sociedad. Esta diferente concepción de lo que es el niño determinó en él una práctica pedagógica que nada tenía que ver con la de los reformistas occidentales.

Dos son los medios educativos empleados por Makarenko:

- La educación por el trabajo, medio para la educación del hombre colectivo.
- La educación colectiva, forma fundamental para el hombre colectivo.

El trabajo forma, según Makarenko, una conciencia colectiva, habitúa al individuo a la disciplina consciente, fortifica su voluntad y hace aparecer propiedades espirituales cualitativamente nuevas.

El trabajo debe educar a los niños para hacer de ellos miembros de una colectividad y, en un sentido más amplio, de la sociedad socialista. El valor del hombre para la sociedad sólo está determinado por su participación y sus realizaciones, en el terreno del trabajo socialmente útil.

El trabajo no debe ser percibido como una obligación, al igual que sucede en la sociedad burguesa. Los niños deben ser educados para llevar a cabo un trabajo creador, es decir, deben experimentar en su actividad una alegría consciente y no tratar de eludir el esfuerzo que exige el trabajo; no deben esquivar ninguna tarea.

El trabajo debe enseñar a mantener un compromiso correcto en las relaciones con los demás. El hombre, en el proceso del trabajo, debe sentir la dependencia recíproca de cada uno. En otras palabras: cada individuo, desempeñando un trabajo al servicio de la colectividad, debe adquirir un espíritu de solidaridad.

Estas y otras aportaciones de Makarenko han incidido poderosamente en la configuración de propuestas de trabajo para los adolescentes y jóvenes en el tiempo libre: los campos de trabajo, desarrollados en situaciones de solidaridad social, han configurado uno de los componentes más potentes para la pedagogía en el tiempo libre con adolescentes y jóvenes.

Herederio, por una parte, de la corriente de la pedagogía del trabajo de raíces socialistas y, por otra, de los principios de la Escuela Nueva Celestin Freinet (1896-1966), pone en marcha su experiencia educativa, que es la Escuela Moderna. Freinet es un maestro rural, inquieto ideológicamente, a quien circunstancias personales llevan a buscar un método de trabajo escolar que no se base totalmente en el maestro, sino que ponga en juego el deseo de saber y la actividad natural del niño.

La escuela moderna define de esta forma, en el año 1968, sus puntos neurálgicos:

- La educación es desarrollo total de la persona, crecimiento y nunca acumulación de conocimientos o simple preparación técnica.
- Somos contrarios a todo dogmatismo.
- Rechazamos la ilusión de una educación que se valga por sí misma, al margen de las grandes corrientes sociales y políticas que la condicionan.
- La escuela de mañana es la escuela del trabajo.
- La escuela estará centrada en el niño. Es el niño quien con nuestra ayuda constituye su propia personalidad.
- La búsqueda experimental es la base, la primera condición de nuestro esfuerzo de modernización escolar mediante cooperación.

Tanto la filosofía como las herramientas que plantea Freinet son muy útiles y han influido muy positivamente en la modernización de la práctica educativa también en los movimientos y grupos del tiempo libre:

- Experimentación en talleres.
- La imprenta.
- La correspondencia.
- El texto libre.
- El mural.
- Las asambleas.
- La cooperativa.

Prácticamente todas las organizaciones que trabajan activamente en la educación en el tiempo libre utilizan muchos de estos elementos como herramientas de gran valor educativo.

Estas aportaciones, ubicadas en el tiempo a lo largo de cien años de pervivencia (desde finales del siglo pasado hasta nuestros días), han resultado ser eficaces en el proceso educativo de generaciones en el tiempo libre.

Sin embargo, estos referentes, de carácter escolar, aunque no exclusivamente, se han ido haciendo insuficientes para el trabajo en un ámbito tan distinto a la escuela como es el tiempo libre. A medida que el tiempo libre se ha ido desvinculando del marco escolar, ha sido imprescindible ir avanzando en elementos tales como las relaciones interpersonales, la autonomía del educando, la relación educador-educando, en un ámbito voluntario, la complementariedad de los ámbitos educativos y la unidad que le puede dar la persona y la familia, etcétera. Por ello ha sido imprescindible la búsqueda de reflexiones en otros campos profesionales también vinculados a la educación y al desarrollo de las personas, para ubicarlos en lo propio del tiempo libre, que han ido enriqueciendo su práctica pedagógica.

El enfoque personalizado de la educación en el tiempo libre

Si optamos por el tiempo libre como espacio educativo, es básico aproximarnos al proceso educativo como proceso de acompañamiento en el crecimiento personal. Este acompañamiento es un acompañamiento crítico. A este respecto quizá la aportación más significativa en este crecimiento personal, o enfoque personalizado de la educación, también de la educación en el tiempo libre, sea la de Carl Rogers. A lo largo y ancho de su obra se vienen a remarcar el enfoque personalizado de la educación. El enfoque personalizado expresa el tema fundamental de toda su vida profesional, enfoque al que ha ido atribuyendo distintos nombres: orientación no directiva, terapia centrada en el cliente, enseñanza centrada en el estudiante y la dirección centrada en el grupo, por reflejar los más comúnmente utilizados.

La hipótesis central de este enfoque puede ser fácilmente resumida. Los individuos tienen dentro de sí vastos recursos de autocomprensión y para la alteración de conceptos propios, actitudes básicas y conducta autodirigida. Estos recursos son susceptibles de ser alcanzados, si se logra un clima definible de actitudes psicológicas facilitativas.

Tres son las condiciones del clima favorable. Por una parte, nos encontramos con la autenticidad, legitimidad o congruencia. La segunda actitud importante para la creación de un clima favorable al cambio es la aceptación, el cariño o el aprecio o la visión incondicionalmente positiva. El tercer aspecto facilitativo de la relación lo constituye la capacidad de proyección de la comprensión.

Este enfoque define un estilo, un marco, un proceso en todo el camino educativo. También en el tiempo libre. Algunos rasgos de su pensamiento se resumen de esta a forma:

- El ser humano tiene dentro de sí la tendencia y capacidad de autorrealización.
- Un aprendizaje válido tiene lugar cuando su objetivo es percibido por el educando como teniendo relación con su proyecto personal.
- Se aprende mejor con la acción.
- El aprendizaje es facilitado cuando el educando tiene una parte de responsabilidad en el método. .:
- Una enseñanza autodeterminada que implica a la persona entera, sentimientos y razón, es la que penetra más profundamente y perdura más.
- La independencia de espíritu, la creatividad y la confianza en sí son facilitadas cuando la autocrítica y la autoevaluación son fundamentales y la evaluación secundaria.
- En el mundo de hoy el aprendizaje más útil socialmente es el aprendizaje de los procesos de aprendizaje, este es, aprender a estar siempre abierto a la propia experiencia y a integrar en sí el proceso mismo del cambio.
- Para conseguirlo se necesita un clima de libertad.
- La educación ha de estar centrada en el educando.
- El educador es un facilitador, un recurso que ayuda a construir su propio proceso.
- El avance se produce en la relación interpersonal adaptada al ritmo del educando.

Estos principios, incorporados a la educación en el tiempo libre, permiten considerar también el tiempo libre como tiempo de aprendizaje. Aprendizajes en la relación, en la vida social, en la solución de problemas, en la solidaridad, etcétera. Han influido muy directamente en el estilo de educación, en el estilo del educador, en la relación del educador y del educando, en la organización.

Si consideramos la escuela fundamentalmente centrada en los aprendizajes que la sociedad, a través del sistema escolar reglado, señala como obligatorios o adecuados para determinadas edades, en el tiempo libre es el propio educando, el propio grupo, el que marca sus avances. El análisis, la autocrítica, el desarrollo de distintos intereses y la función del educador como facilitador, promotor, indica que en el tiempo libre, el currículum es la vida y los procesos de autonomía de los propios educandos.

En este contexto, la función del educador consiste en crear un clima de confianza en el grupo; ayudar a los educandos a formular sus proyectos; hacer accesible al grupo el mayor número de datos para la toma de decisiones.

Una lectura incompleta o tendenciosa de Carl Rogers ha llevado a consagrar el término de no directividad como la expresión del dejar hacer. Esto ha llevado a la destrucción de muchos grupos de tiempo libre. Rogers enuncia en positivo sus propuestas: «Educación centrada en el educando», en el grupo.

El grupo de tiempo libre en autogestión

Un interesante pedagogo catalán, fallecido hace pocos años, Joaquín Franch, desde hace más de veinte años ha reflexionado sobre la autogestión del grupo de educandos y la autonomía de los educandos.

Según Franch, la palabra autogestión parece comportar dos conceptos: autonomía y gestión de un proyecto y/o de la vida del grupo.

En cuanto al primer punto, la autonomía la entiende el autor como opuesta a dependencia, concretamente a la dependencia respecto de otro, sobre el que no se puede actuar, de otro que detenta un poder unilateral.

Dicho autor viene a decir que *«tenemos tendencia a creer que con la autonomía ya está resuelto todo, pero en una situación de un club, en la que los niños nos ven una tarde a la semana, esto es grave, porque a menudo, en nombre de la autonomía se deja a los niños delante de un campo indeterminado tan grande que acaban no haciendo nada y caen en un estado de dependencia de los mayores que impide toda posibilidad de progreso»*.

«En la práctica todo esfuerzo hacia la autogestión de los niños ha de cumplir las dos condiciones antes apuntadas, es decir: ha de ser un esfuerzo para que los niños gestionen sus proyectos y su vida como grupo autónomamente sin depender de otro que dirija su acción.»

Las funciones necesarias en la actuación del educador serían: no imponer ni manipular ninguna actividad ni proyecto. Participar desde dentro en la creación de los proyectos de grupo. Comprender con simpatía, disfrutar las situaciones que el grupo va a vivir. Hacer esto supone una situación de diálogo.

Dice Franch en síntesis:

*«Yo creo que todo esto es muy simple:
—tan simple como hablar y escuchar, sin
gritar, exhibirse, ni confundir,
—tan simple como poner a nivel de los niños,
sin admitir un poder de coacción que no sé
de dónde ha salido,
—tan simple como reconocer que no somos
un niño más y que los niños nos ven
diferentes a ellos,
—tan simple como ver que los niños hacen
cosas importantes solos,
porque son capaces de hacerlas,*

*—tan simple como ver que los niños dejan
de hacer cosas
porque les falta un pelo
—tan simple como hablar escuchar, ver,
ayudar desde allí mismo.»*

La situación es simple, pero difícil, como reconoce el propio autor en su libro *L'autogestió a l'escola* (1972). Es posible mantener una actitud y una intervención centrada en el grupo, no directiva en el fondo de las cuestiones que se debaten en el grupo y al mismo tiempo intervenir sobre la forma.

1. No directivismo en el fondo.

- Abstenerse de emitir opiniones personales (más marcadas que las de otros miembros del grupo) si no te son pedidas.
- Abstenerse de juzgar, si no te lo piden, las opiniones emitidas.
- No mostrar una acogida especialmente favorable por ninguna de las opiniones emitidas por los miembros del grupo.
- Dejar bien claro que «hablo yo desde mi punto de vista» cuando se te pide la opinión personal; relativizar la propia opinión.

2. Directivismo sobre la forma.

- Mantener el tema bien centrado, evitar las desviaciones.
- Hacer respetar los procedimientos adoptados por el grupo.
- Ayudar a hacer la síntesis.
- Asegurar los intercambios, asumir una función reguladora que garantice la palabra a todos.
- Reformular.
- Relanzar las cuestiones que, sin una solución satisfactoria, comienzan a difuminarse; buscar la manera de hacerlas renacer con un lenguaje nuevo.
- Puntualizar, concretar, evitar la dispersión.
- Ayudar a organizar el debate, facilitar la elaboración de las síntesis parciales y finales, tanto a nivel de procedimientos como de contenidos.

Diversas corrientes autogestionarias han incidido en el desarrollo de una pedagogía en el tiempo libre. Una de ellas es la de Alexander Neill (1883-1973).

Summerhill es la obra de Neill, realidad y utopía a la vez, una meta y una aspiración imposible. Es una escuela autogobernada por los niños, democrática en la forma. Todo lo referente a la vida social o del grupo, incluyendo los castigos por las ofensas a la comunidad, es acordado por el sistema de votación en la Asamblea General cada sábado por la noche. Cada miembro del cuadro de profesores y cada niño, independientemente de su edad, tiene un voto. La función del autogobierno en Summerhill no es sólo confeccionar leyes, sino también discutir aspectos de la comunidad. En una asamblea general toda

discusión académica es evitada. Los chicos son eminentemente prácticos, y la teoría les molesta, les gusta lo concreto, no la abstracción.

Las ideas de Neill han incidido durante unos cuantos años en la marcha de grupos de tiempo libre. No siempre bien entendidas, no siempre bien practicadas, no siempre analizando lo que hay debajo de ellas: la creación de una comunidad que construye sus propias reglas, en las que los adultos están al servicio de los niños, pero que también dan sus puntos de vista. Una estructura que configura una forma de convivencia. No un dejar hacer simplemente. Y esta es la diferencia entre la educación centrada en el grupo, la autogestión del grupo y las corrientes del dejar hacer.

El proceso de intercomunicación interrelación en un grupo de tiempo libre

La pedagogía del tiempo libre se enriquece en la consideración del grupo de niños o jóvenes y sus interrelaciones, hecho que analiza, estudia y facilita la dinámica de grupos. La consideración del grupo como referente refuerza la valoración del grupo humano como una fuerza poderosa, capaz de producir efectos de la mayor importancia para la modificación de los individuos: aumento de su actividad y productividad y sobre todo, mayor facilitación en la tarea de su realización personal.

Como dice López de Aguilera, I. (1986), «la base de la pedagogía del tiempo libre es la relación interpersonal en un grupo, estructurada de forma educativa».

Relación interpersonal: Persigue el desarrollo de cada participante, pero dicho progreso dependerá del establecimiento de interacciones significativas con otros participantes y de la evolución adecuada de tal interacción. Por tanto, el énfasis de la pedagogía del tiempo libre se desplaza de lo intrapsíquico a lo relacional, de lo psicológico a lo psicosocial, de la persona al grupo.

En un grupo: La relación que se establece en la pedagogía del tiempo libre no es diádica (entre A y B), sino múltiple dentro de un marco grupal. Los participantes se relacionan entre sí, con el animador y con el grupo como totalidad. Y el animador pierde el monopolio de la intervención: es el grupo el que pasa a ser el principal agente animador.

Estructurada de forma educativa: La pedagogía del tiempo libre organiza la relación de manera educativa, de modo que intenta promover en el otro el desarrollo, la maduración y la capacidad de funcionar mejor y enfrentarse a la vida de manera más adecuada. -

Kurt Lewin (1880-1947), hoy reconocido por todos como el padre de la expresión **Dinámica de grupos**, aportó una rica y vasta investigación teórica sobre los grupos en las perspectivas de su dinámica interna. Lewin establece sus cuatro primeras hipótesis sobre la dinámica de los grupos pequeños:

1. El grupo constituye el terreno sobre el cual el individuo se sostiene. Según los casos, este terreno puede ser firme, frágil, movedizo.
2. El grupo es un instrumento que el individuo utiliza para satisfacer sus necesidades físicas y psicosociales.
3. El grupo es una realidad de la que el individuo parte; incluso para los ignorados, aislados o rechazados. Y así, los reveses o los aciertos del grupo originan siempre necesariamente un impacto sobre los individuos que lo constituyen, nadie se libera totalmente de él.
4. El grupo es uno de los elementos del espacio vital de un individuo, dentro del cual llevará a término su propio desarrollo mediante la actualización de sus aspiraciones y actitudes.

El análisis del grupo, las fuerzas que en él interactúan es uno de los elementos más poderosos para hacer viable cualquier proyecto educativo en un grupo de tiempo libre.

Uno de los avances más significativos en la reflexión sobre la pedagogía del tiempo libre es la valoración que se hace de la vida cotidiana. La vida cotidiana como motivo de la vida del grupo, como contenido. El trabajo en la cotidianidad como camino hacia la autonomía. Superadas las posibilidades de sorprender de las novedades que el educador prepara para el grupo de educandos, se llega inevitablemente a descubrir la vida de todos los días, como objetos de desarrollo personal y social. Lo cotidiano como marco o escenario de la educación en el tiempo libre.

Las primeras aportaciones educativas, haciendo relevante lo cotidiano como escenario de educación en el tiempo libre, las realizan Franch, J., y Martinell, A. (1985), al realizar reflexiones de gran interés en cuanto a la vida cotidiana como ámbito educativo.

Señalan dichos autores que *«será bueno recordar que los procesos de estructuración del ego, desde el nacimiento hasta los seis años, son realizados fundamentalmente a través de una relación intensa con el núcleo familiar—un núcleo reducido y muy impregnado de significación afectiva—, y, sobre todo, utilizando casi únicamente aquello que ocurre cada día, lo cotidiano. ¿Es necesario decir que éstos son los procesos que tienen mayor trascendencia en el desarrollo posterior de los niños y niñas?»*.

«En el marco de la educación del ocio, si se plantea la utilización de la cotidianidad con una finalidad educativa, se puede aspirar a hacer una contribución esencial a la estructuración de la personalidad de los niños o muchachos y a ayudarles a caminar en dirección a un progreso sustancial de su autonomía personal. »

Los autores citados indican que no inventan nada nuevo, ni descubren ninguna metodología que no haya sido insinuada ya antes; diversos autores de nuestro siglo, aunque quizá no lo hayan planteado abiertamente, insinúan las posibilidades de una utilización de la cotidianidad como elemento básico e imprescindible en su experiencia. Reflexiones de este estilo pueden encontrarse sobre todo en escritos de la doctora Montessori, Makarenko, Freinet, Neill, etcétera.

Los principios básicos que permiten construir esta perspectiva son los siguientes:

1. Los niños y niñas tienen unas necesidades.
2. Los niños estructuran su personalidad en la medida que dan respuestas personales a las situaciones que viven.
3. Los niños adquieren autonomía.

Soportándose en los dos aspectos anteriores y a medida que éstos se producen, los niños devienen más autónomos, subrayándose que es necesario que se dé la posibilidad de hallar la respuesta a la satisfacción de las propias necesidades y a la existencia de marcos de relación que permitan la estructuración de la personalidad para que este camino hacia la autonomía pueda producirse.

Cuando un niño o niña se siente seguro de sí mismo esta más predispuesto a ensanchar su experiencia más allá de los límites conocidos, a explorar lo desconocido, a aceptar el riesgo del cambio, a modificar sus percepción de la realidad y sus formas de actuar.

En condiciones favorables, los niños se vuelven capaces de:

- Aprender de su propia experiencia, más que de las directrices o de las orientaciones que reciben de los adultos.

- Descubrir nuevos terrenos de experiencia, superando los que ya conocen porque se han encontrado inmersos en ellos sin que les hayan pedido su opinión.
- Construir formas de relación en la que están presentes de una forma mucho más personal: escribiendo las cosas y las relaciones con unos esquemas propios de interpretación y respondiendo a los demás y a las situaciones con una perspectiva cada día más diferenciada del conjunto.

Resumiendo, si los chicos y chicas pueden llegar a dominar el conjunto de los elementos que configuran su vida cotidiana y las reglas que la regulan, estarán en disposición de producir criterios de interpretación, de acción y de intervención en la construcción y modificación de las realidades que viven.

Esta elaboración de la propia autonomía, de los criterios de discernimiento, de pautas de actuación, de independencia frente a las situaciones más diversas, les hace capaces de plantar más sólidamente sus pies en la realidad, de extraer de ella mayor partido, de actuar de forma progresivamente más madura y si acaece, de impulsar el cambio.

El proceso de cooperación-ayuda mutua

Uno de los elementos básicos de la convivencia entre iguales es el entrenamiento en procesos de ayuda mutua y de cooperación social.

Los grupos de self-help son fruto de iniciativas voluntarias. Aparecen, generalmente, estructurados en pequeños grupos que se plantean como objetivo la ayuda recíproca y la consecución de un objetivo común muy específico. Están formados por pares o bien por individuos caracterizados por un mismo problema que les impulsa a unirse para ayudarse mutuamente a hacer frente a sus necesidades comunes.

Se hace especial hincapié en los mecanismos personales de interacción social y en la asunción directa de responsabilidades por parte de los integrantes del grupo. Los propios grupos proporcionan ayuda material, así como apoyo emotivo. Suelen estar orientados hacia una *causa* basando su acción en ideologías o valores, mediante los cuales los miembros tienen la posibilidad de reforzar su propio sentido de identidad personal.

La vía de la ayuda mutua y el entrenamiento en la cooperación y la solidaridad es un resorte básico para la preparación para actuar como ciudadanos activos y responsables y se ubica dentro también de las aportaciones que muchos movimientos de tiempo libre están realizando en este momento.

El proceso de aportación a la transformación social

Muy ligado al desarrollo del voluntariado o la ayuda mutua se ubica la dimensión de la pedagogía del tiempo libre desde una óptica liberadora. La educación crítica, la concientización, la creación cultural, la cultura como creación personal y colectiva desde una óptica liberadora, el desarrollo comunitario, han sido elementos muy íntimamente ligados a la pedagogía del tiempo libre liberador.

La figura más influyente y representativa es Pablo Freire. En la base de las concepciones de Freire sobre la educación se encuentra una convicción profunda: para que sea válida, toda educación, toda acción educativa, debe estar precedida necesariamente de:

- Una reflexión sobre el hombre.
- Un análisis del medio de vida concreto del hombre concreto, a quien se quiere ayudar para que se eduque.

El hombre llega a ser sujeto por medio de una reflexión sobre su situación, sobre sus circunstancias concretas sobre lo que le rodea. Cuanto más reflexione sobre la realidad, sobre

su situación concreta, más emergerá plenamente consciente comprometido, listo para intervenir sobre y dentro de la realidad con el fin de transformarla. En la medida en que el hombre, integrado en un contexto, reflexiona y se compromete, se construye a sí mismo y llega a ser sujeto. En la medida en que el hombre se integra a las condiciones de su contexto vital, reflexión sobre ellas y responde a los desafíos que ellas le hacen, el hombre crea su cultura.

No solamente es el hombre creador de cultura con sus relaciones y sus respuestas a los desafíos que le hace la realidad; sino que por esta misma respuesta y por sus relaciones, el hombre hace historia. Para conseguir todo lo anterior es imprescindible comenzar por el reconocimiento de que es necesario superar la contradicción educador-educando y pasar a la convicción de que todos somos educadores y educandos.

El grupo de educadores y educandos concebidos como practicantes reflexivos, analizan la realidad, reflexionan sobre ella y tratan de transformarla. El proceso reflexión-acción-reflexión ha sido un elemento vital para la configuración de una pedagogía de tiempo libre, ligada a la transformación de las propias realidades de los niños, adolescentes, jóvenes o adultos.

Educación en el tiempo libre, versus consumo, y ocupación del tiempo libre

Sin ánimo de cerrar el tema caben algunas reflexiones complementarias que van en la línea de profundizar en la situación actual de la pedagogía del tiempo libre.

Existe una convicción extendida de que el desarrollo de actividades de tiempo libre, el desarrollo de talleres, fiestas, excursiones, viajes..., en definitiva, actividad es un poderoso instrumento de prevención. Si bien caben algunos posicionamientos que vienen a decir que llenar el tiempo libre de cosas no aporta nuevos elementos a la situación existente. Aporta simplemente cosas. Se produce un nuevo consumismo, esta vez gratuito, del tiempo libre, aportado por programas institucionales.

Llenar de cosas y actividades el tiempo libre es muy distinto que realizar ofertas educativas valiosas en el tiempo libre. Se pueden promover iniciativas puntuales, aisladas, como elementos estratégicos de aproximación a la realidad. Si la educación es un proceso, es un proceso largo y costoso. Es un proceso implicativo, reflexivo, en el que se aportan elementos críticos, para la construcción y desarrollo de la propia personalidad del individuo. El camino es promover grupos de carácter educativo, estables y prolongados en el tiempo, donde se desarrolla un proceso. Todo ello puede ir completado con actividades puntuales, festivas, excepcionales. Pero lo realmente valioso es el proceso, la continuidad, la reflexión, el avance a lo largo del tiempo educativo.

Una apuesta crítica de futuro

Mientras se va comercializando la oferta de tiempo libre, aunque ésta sea gratuita por la acción proteccionista de las instituciones, es importante retomar elementos valiosos que la pedagogía del tiempo libre ha ido incorporando a su propia práctica.

Por una parte, es imprescindible promover grupos estables con educadores estables. Los grupos no tienen por qué ser referidos a una estructura concreta, a una institución o asociación. Grupos estables de carácter educativo, que pueden tener muy diversas configuraciones según ambientes, tramos de edades, intereses de los participantes.

Grupos ligados a espacios estables, que también pueden ser más o menos oficiales, más o menos controlados. Grupos y espacios a disposición de los intereses de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes.

Grupos con programas de carácter educativo, en torno a los intereses de los niños y niñas, adolescentes, jóvenes. Donde se practica la participación, la vida activa, la reflexión-acción. Grupos de referencia habitual entre los jóvenes en entornos educativos.

Propuestas educativas para el crecimiento personal, el desarrollo de procesos de autonomía y de socialización. Grupos para la intercomunicación e interrelación, de cooperación y ayuda mutua, de aportación a la mejora de la sociedad y de solidaridad, de creación de cultura y de juego, de deporte y de desarrollo comunitario.

Grupos ligados a los barrios, a organizaciones, a intereses específicos, pero ; que en su interior se practique la reflexión-acción, la toma de conciencia de los propios problemas e intereses y el abordaje de los mismos.

Con diversidad de ofertas según las edades, según los intereses, según las sensibilidades. En unos, el juego y la naturaleza será el centro, y así se transformará la vida de la propia infancia enganchada a la televisión y a la pasividad a falta de otras propuestas más estimulantes y creativas. En otros casos será para afrontar el desempleo, el paro, el fracaso escolar, el consumo de alcohol y drogas, la delincuencia juvenil, donde los participantes sean los propios agentes, los propios gestores y los educadores, los facilitadores reflexivos. Grupos en torno a centros de interés, la ecología, la música, la danza, el teatro, el deporte, la astronomía, a comunicación, la pintura...

Quizá lo de menos es el tema y lo más importante sea el proceso, la estructura para crecer personalmente y como grupo, para aprender a ser ciudadanos activos y no administración-dependientes.

Bibliografía

DUMAZEDIER, J. (1964): «Hacia una civilización del ocio» Edit. Estela. Barcelona.

FANTOVA, F. (1988): «Dinámica de grupos». Bilbao. EDEJ.

FANTOVA, F. (1990): «Evaluación de programas de intervención en el tiempo libre con personas con minusvalía en el Reino Unido, Italia y Francia».

FRANCH, J. (1973): «Hacia un medio educativo» Nova Terra.

FRANCH, J. (1973): «L'autogestió a l'escola» Edit. Nova Terra. Barcelona.

FRANCH, J., y MARTINELL, A. (1985): «La animación de grupos de tiempo libre y de vacaciones». Edit. Laia. Barcelona.

LÓPEZ DE AGUILETA, I. (1986): «Ponencia Base del Encuentro de Animación Sociocultural» Bilbao.

MAKARENEO, A. S. (1967): «Poema pedagógico». Edit Planeta. Barcelona.

MENDIA, R. (1975): «Educar en el tiempo libre». SPX. Salamanca.

MORENO, J. M., y otros (1974): «Historia de la educación». Edit. Paraninfo.

PADRO, F. (1984): «Ocio y tiempo libre». Edit. Humanitas.

PUIG, J. M., y TRILLAS, J.: «Pedagogía de l'oci». Edit. Ceac. Barcelona.

ROGERS, C. (1974): «El proceso de convertirse en persona». Paidós. Barcelona.

NEILL, A. S. (1974): «Summerhill. Fondo de Cultura Económica». México, 1974.

TRILLA, J. (1986): «Tiempo libre: concepto y función social». Ponencia presentada en las jornadas sobre integración de personas con minusvalía en actividades de tiempo libre. Vitoria.

WEBER, E. (1969): «El problema del tiempo libre» Editora Nacional. Madrid.