

Jaume Trilla

Los discursos de la educación en el tiempo libre

Resumen

El artículo intenta averiguar y presentar los diferentes tipos de discursos que han sido significativos en la educación en tiempo libre. Después de un apartado introductorio, los discursos se distribuyen en cinco apartados. En primer lugar, los de carácter metodológico; aquellos que son más específicamente pedagógicos. El segundo tipo de discurso lo forman los que aportan elementos para fundamentar o, en su caso, contextualizar el sector: sociológicos, psicológicos, historiográficos... Vienen después los discursos ideológicos para dar respuesta a la pregunta sobre el tipo de persona que se quiere formar y para qué sociedad. Por último, se habla de discursos de carácter fundamentalmente conceptualizador y que tienen por objeto aportar legitimidad académica en el sector.

Palabras clave

Educación en el tiempo libre, Educación no formal, Educación social, Escultismo, Grupos de tiempo libre, Pedagogía del proyecto

Els discursos de l'educació en el lleure

L'article intenta esbrinar i presentar els diferents tipus de discursos que han estat significatius en l'educació en lleure. Després d'un apartat introductori, els discursos es distribueixen en cinc apartats. En primer lloc, els de caire metodològic; aquells que són més específicament pedagògics. El segon tipus de discurs el formen els que aporten elements per a fonamentar o, en el seu cas, contextualitzar el sector: sociològics, psicològics, historiogràfics... Vénen després els discursos ideològics per donar resposta a la pregunta sobre el tipus de persona que es vol formar i per a quina societat. Per últim, es parla de discursos de caire fonamentalment conceptualitzador i que tenen per objecte aportar legitimitat acadèmica al sector

Paraules clau

Educació en el lleure, Educació no formal, Educació social, Escultisme, Esplais, Pedagogia del projecte

Discourses in leisure education

This article tries to find and present different relevant discourses on leisure education. After the introduction, discourses are shown in five sections. First, methodological and more pedagogical discourses; secondly, discourses that serve as a basis or context of the sector: sociological, psychological, historical discourses, etc. In the third place, we include ideological discourses so as to give answers to the question about the kind of person to be trained and for what society. And finally, conceptualized discourses are presented with the aim of giving this sector academic legitimacy.

Keywords

Leisure education, Non-formal education, Social education, Scouts movement, Esplais, Project pedagogy

Como citar este artículo:

Trilla, J. (2012). "Los discursos de la educación en el tiempo libre". *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 50, pp 30-44

▲ Introducción

Una vez aceptado el encargo de este artículo y justo en el momento de ponerlos al trabajo, nos dimos cuenta de que la decisión de aceptarlo había sido muy atrevida. Averiguar y presentar, de forma clara y ordenada, los *discursos* que han nutrido la educación en el tiempo libre no es tarea sencilla. Y seguro que tampoco es algo que pueda resolverse, desde luego satisfactoriamente, en el espacio limitado de un artículo. Pero ya que entonces tuvimos el atrevimiento de dar respuesta afirmativa a la amable invitación, ahora no nos queda más remedio que intentar cumplir de la mejor forma posible.

Hemos puesto la palabra *discursos* en cursiva, ya que la primera dificultad que se nos presenta es la de aclarar su significado en este contexto. En una primera aproximación, podríamos decir que “discursos de la educación en el ocio” se refiere a todo aquello que se *dice*, se *escribe*, se *piensa*... alrededor del ámbito que nos ocupa, es decir, teorías, modelos, elaboraciones o reflexiones que pretenden fundamentar, dar sentido, orientar... la práctica de la educación en el ocio. Pero con esta primera aproximación no es suficiente para delimitar el objeto de las páginas siguientes. Hay que precisarlo un poco más.

- Por lo pronto, conviene advertir que de lo que aquí se trata no es de elaborar un nuevo discurso sobre la educación en el tiempo libre, sino una especie de *meta-discurso*, un discurso sobre los discursos: cuáles han sido y cómo se han desarrollado los que han estado presentes de forma significativa en el sector.
- Decíamos que discursos sobre la educación en el tiempo libre podría ser todo *lo que se dice, se escribe, se piensa* sobre este sector educativo. Pero aquí se impone obviamente una restricción: no nos referiremos a simples opiniones o reflexiones puntuales, sino elaboraciones de una cierta amplitud, consistencia y continuidad. Es decir, a elaboraciones teóricas acreditadas y fácilmente identificables.
- Una distinción pertinente podría consistir en diferenciar entre aquellos discursos originales y específicos producidos desde el propio ámbito de la educación en el ocio, y los tomados de otras disciplinas o sectores (por ejemplo, de la pedagogía escolar) para aplicarlos, más o menos directamente, en el ámbito. Ya veremos que esta distinción resulta oportuna y clarificadora en determinados casos, pero en otros todo se muestra bastante mezclado. Por tanto, en este artículo deberemos tener en cuenta a ambos.
- Además de precisar el primer término de la expresión “discursos de la educación en el ocio”, habría que hacerlo también respecto a su segunda parte: ¿qué entendemos por educación en el ocio? No nos entretendremos mucho ya que esta cuestión la hemos tratado con cierta amplitud en trabajos anteriores (Puig, Trilla, 1993; Trilla, 1999). Si acaso, advertir sólo que aquí nos referiremos únicamente a lo que en otros lugares ca-



racterizábamos como pedagogía del ocio en sentido *restringido*, es decir, a instituciones, actividades, medios o equipamientos que son, a la vez, *específicamente* educativos y *específicamente* de tiempo libre; instancias, por consiguiente, que asumen el ocio como objeto y medio principal de su acción intencionalmente educativa. Hablamos, pues, de movimientos como el del escultismo o el de los grupos de tiempo libre, y también a equipamientos como ludotecas, actividades educativas de vacaciones como colonias, campamentos, casales de verano ... Otros ámbitos que bien habría que considerar en una pedagogía del tiempo libre (ahora en sentido amplio) como la familia, la escuela, los medios de comunicación, las industrias del ocio, etc., No serán objeto de estas páginas: la cantidad y diversidad de los discursos que hacen referencia haría imposible el análisis metadiscursiva que aquí pretendemos.

- Para alcanzar rigurosamente el objetivo de este trabajo sería necesaria una previa investigación, amplia y sistemática, que no hemos realizado y de la que tampoco tenemos constancia de que alguien la haya llevado a cabo. Una investigación que podría consistir, por ejemplo y entre otras posibilidades, en un riguroso análisis de contenido de las fuentes que se utilizan habitualmente en el sector (revistas especializadas, libros de referencia, programas, bibliografías y apuntes de los cursos de formación, materiales y textos de las *webs* de movimientos y entidades, etc., etc.), para localizar en ellas los temas más recurrentes, los autores y teorías y más citados, etc. Podría ser un objeto de investigación bastante idóneo para una tesis doctoral o similar, y estaría muy bien que alguien se animara a poner en marcha un trabajo de estas características. A falta de este estudio, lo que a continuación podemos pretender es sólo una primera aproximación que, sin duda, estará llena de lagunas. Nos daríamos por muy satisfechos si estas páginas sirven para incitar a alguien a emprender una investigación rigurosa como la sugerida.

Distinguiremos cinco tipos de discursos: *metodológicos*; de *fundamentación teórica* o *contextualizadora*; *ideológicos*, y de *legitimación conceptual* y *académica*

Hechas estas aclaraciones, vamos a ver cómo podríamos ordenar mínimamente la diversidad de discursos que son o han estado presentes de forma relevante en el ámbito de la educación en el tiempo libre. Sin pretender una taxonomía estricta, distinguiremos cinco tipos de discursos: *metodológicos*; de *fundamentación teórica* o *contextualizadora*; *ideológicos*, y de *legitimación conceptual* y *académica*. El orden en que los hemos puesto no es del todo arbitrario: responde a la que creemos que es su importancia o incidencia real en el sector. Por otro lado, hay que advertir también que entre todos estos tipos de discurso se dan bastantes intersecciones; no son compartimentos estancos o con fronteras claramente establecidas. Es decir, el hecho de que un discurso determinado lo consideremos, por ejemplo, entre los de tipo metodológico no quiere decir que no pueda contener también elementos de tipo ideológico, o viceversa. Los colocaremos en uno u otro cajón según sea su contribución que entendamos como más relevante.

Discursos metodológicos

En este cajón situaríamos los discursos que han hecho aportaciones significativas a la práctica de la educación en el tiempo libre en los aspectos más específicamente pedagógicos. Es decir, aquellos que se refieren directamente a lo que se hace (y como se hace): métodos, técnicas, instrumentos, formas de organización de los colectivos y de los grupos, estilos de animación, contenidos y actividades concretas... Es, sin lugar a dudas, el cajón más amplio, ya que incluiría los discursos que han ido configurando las prácticas educativas reales del sector. Y eso, tanto con respecto a rasgos más o menos compartidos en su conjunto, como las respectivas opciones metodológicas de los diferentes movimientos, entidades o grupos.

¿Cuáles podrían ser los nombres propios del discurso que habría que situar en este cajón?. De hecho, cabe decir que en la educación en el tiempo libre seguramente se podrían rastrear influencias -grandes o pequeñas, directas o indirectas- procedentes de cualquiera de las propuestas contemporáneas de la pedagogía en general. Pero hay algunas que han tenido una significación de especial relevancia y que habría que subrayar.

Ahora bien, para identificar y situar correctamente el alcance de estos discursos es necesario hacer ciertas distinciones en el interior de la educación en el tiempo libre, ya que las pedagogías a partir de las cuales se configuran las prácticas de las diferentes ofertas del sector no tienen porqué ser del todo coincidentes. Las opciones pedagógicas aplicables, por ejemplo, a un grupo scout no son las mismas que las idóneas para una ludoteca. En un artículo publicado hace años en esta misma revista (Trilla, 1999) distinguíamos tres modelos pedagógicos genéricos: el de la *pedagogía del proyecto* (que sería lo más propio del escultismo, los grupos de tiempo libre y algunas otras entidades o propuestas similares); el de la *pedagogía de la actividad* (ludotecas, algunos centros de vacaciones, etc.), y el de la *pedagogía del producto* (corales y grupos infantiles de teatro, talleres de artes plásticas, deporte...). Cuando sea necesario ya señalaremos algunos de los discursos particulares que han nutrido cada modelo, pero hay uno que los atraviesa a todos ellos: el del *activismo pedagógico*. Hablemos un poco, ya que la pedagogía activa vendría a ser como una especie de rasgo *natural* de identidad metodológica de todo el sector educativo del ocio.

La pedagogía activa, que tan fácilmente puede resumirse en el lema del “learning by doing”, como es bien sabido, fue también uno de los principales rasgos identitarios del movimiento de la Escuela Nueva (Montessori, Decroly, Dewey, Ferriere, Cousinet, Kilpatrik, etc.). Este gran movimiento de renovación escolar, precedido por algunos nombres destacados de la pedagogía moderna (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel...), realizó importantes aportaciones teóricas y, sobre todo, metodológicas para hacer posible el aprendizaje activo en la escuela. Algunas de estas aportaciones concretas, como veremos después, fueron también reutilizadas en el sector de la educación en el ocio. Pero lo que nos interesa destacar ahora es que, así como en la



institución escolar la pedagogía activa, a pesar de todas aquellas valiosas aportaciones, se ha encontrado con muchas resistencias y dificultades hasta el punto que, después de tantos años, todavía no es de aplicación suficientemente generalizada en el sector de la educación en el tiempo libre se aplica, en cambio, de forma casi natural.

Hace poco, en otro lugar,¹ intentábamos explicar el porqué de esta diferencia entre la fácil aplicabilidad del discurso de la pedagogía activa en las instituciones de tiempo libre educativo y las resistencias que este mismo discurso encuentra en los centros de enseñanza. Una de las claves radica en el tipo de relación que se da en cada una de las dos instituciones entre los contenidos de aprendizaje y las actividades para alcanzarlos. En la escuela, los contenidos -establecidos por los planes de estudio- preceden a las actividades. Es decir, se diseñan las actividades de aprendizaje en función de los contenidos que estipulan los currículos. En la educación en el ocio, en cierta forma, se invierte esta relación. En ella las actividades pasan a primer plano y los contenidos concretos de aprendizaje serán los necesarios para poder desarrollarlas. Con un ejemplo concreto se puede explicar con claridad esta diferencia. En la escuela, por ejemplo, el currículo señala que, en el curso y asignatura que corresponda, habrá un tema sobre la representación del territorio por medio de mapas y planos, entonces un buen maestro, partidario de la pedagogía activa, preparará una actividad -tal vez una salida- para que los alumnos vean sobre el terreno para qué sirven los planos y aprendan a utilizarlos. Pero también podría ser que otro maestro se limite a explicarlo en la pizarra y a partir del libro de texto: esto es, de hecho, lo que más a menudo sucede. En las instituciones de educación en el ocio, de forma natural y habitual, se realizan excursiones, y entonces, para que los chicos y chicas aprendan a orientarse sobre el terreno, los monitores ponen a su disposición los planos, y es así como utilizándolos de una forma directamente funcional a la actividad, aprenden eficazmente el sentido y la utilidad de los mapas. Fijémonos en que en la escuela se *programan contenidos*, mientras que en la educación en el tiempo libre se *programan actividades*. Esto hace, por decirlo lisa y llanamente, que en la educación en el tiempo libre, de forma natural y casi obligada, los muchos aprendizajes que se realizan sean casi siempre activos y contextualizados. Y eso es aplicable a cualquiera de las ofertas de tiempo libre educativo que mencionábamos antes: centros juveniles, campamentos, campos de trabajo, talleres de lo que sea, corales infantiles, deportes, etc., etc. Fijémonos como, por ejemplo, en relación a estas últimas, los momentos o las formas habituales y principales de aprendizaje consisten precisamente en *ensayar* o *entrenar*; palabras que denotan de forma directísima lo del *aprender haciendo*.

Así pues, el discurso del activismo pedagógico ha sido omnipresente en la educación en el tiempo libre

Así pues, el discurso del activismo pedagógico ha sido omnipresente en la educación en el tiempo libre; es más, diríamos que resulta casi consustancial al sector. Pero también es cierto que buena parte del desarrollo teórico del discurso del activismo pedagógico se ha hecho desde los movimientos de renovación escolar, los cuales han aportado también métodos, técnicas y materiales para hacerlo realidad, que a menudo el sector de la educación en el tiempo libre ha reutilizado. Los ejemplos podrían ser numerosos. Fijémonos, por ejemplo, en los “centros de interés”, expresión procedente de la metodo-

logía escolar decroliana, pero que la educación en el tiempo libre (centros juveniles...) ha hecho también fortuna y se usa frecuentemente, sea en su sentido y forma originarios o no. O en los materiales y juguetes didácticos ideados por Maria Montessori y otros para las escuelas de los más pequeños, y que igualmente son de presencia habitual en equipamientos de ocio como las ludotecas. Y, para no hacer la lista demasiado larga, aquel famoso cartel (*Felicito, Critico, Propongo*) ideado por Freinet para dar contenido a las asambleas o reuniones semanales de sus clases, y que después ha sido igualmente utilizado en contextos de ocio educativo como colonias, casales, etc. El trasvase de prácticas y discursos metodológicos entre los diferentes sectores y subsectores educativos ha sido, pues, constante.



Hablemos ahora de otro discurso que ha tenido también una influencia enorme en la práctica de la educación en el tiempo libre. Así como los discursos del activismo pedagógico no son exclusivos de la educación en el ocio, pues se han generado también a partir de las mejores pedagogías escolares contemporáneas, lo que comentaremos a continuación es bien genuino del sector que nos ocupa. No cabe duda que una de las tradiciones que más influencia han tenido en la configuración de la práctica educativa de una parte importante del sector ha sido la del *escultismo*. Nos referimos concretamente a las entidades de ocio que suelen funcionar según el modelo que más arriba identificábamos como el de la pedagogía del proyecto. Son las entidades que implican un compromiso de asistencia regular y continuado durante todo el año (esto las diferencia de muchas de las que situábamos en la pedagogía de la actividad como ludotecas, casales de verano, ...), y que desarrollan su acción educativa sin especializarse en un tipo determinado de tiempo libre (esto las diferencia de las propuestas que englobábamos en el modelo que llamábamos de la pedagogía del producto: corales, práctica deportiva, etc.). Hablamos, pues, aquí no sólo de los grupos scouts, sino también de muchos grupos de tiempo libre y otros movimientos similares. De hecho, el formato básico del escultismo y de los grupos de tiempo libre es muy similar: ritmo semanal de los encuentros, salidas periódicas de fin de semana, actividad fuerte en verano (campamento o colonias), estructuración similar en grupos de edad, formación de monitores/jefes que se pretende realizar sobre todo dentro del propio movimiento; reclutamiento del personal educador a través del voluntariado, etc. Pueden variar las nomenclaturas utilizadas y en otros aspectos menores (variedad que también se da a menudo en el seno de cada uno de los movimientos), pero los rasgos organizativos y metodológicos esenciales son bastante compartidos y buena parte de su origen se remonta a las intuiciones geniales del fundador del escultismo. Rasgos que, a lo largo del tiempo, se han ido adaptando y actualizando, y que también admiten variantes diversas en su aplicación, pero que en su conjunto constituyen uno de los discursos genuinos que más influencia han tenido en el sector.

En un trabajo anterior (Trilla, 2009) en el que pretendíamos reflexionar sobre las influencias mutuas entre ese movimiento scout y el de los grupos de tiempo libre, así como sus relaciones con otros planteamientos pedagógicos, ejemplificábamos todo ello en una de las personas que mejor supieron expresar este cruce de discursos que ha ido configurando la pedagogía del tiempo libre. Nos referimos a Joaquim Franch y concretamente a su participación

en el conocido como “Debate de Métodos” que tuvo lugar en el esculptismo catalán durante la segunda mitad de los años setenta del siglo pasado.² Como decíamos en el trabajo citado, lo que se propuso aquel equipo coordinado por Joaquim Franch fue básicamente tres cosas. En primer lugar, profundizar en el legado pedagógico del esculptismo: releer o volver a comprender Baden-Powell, para localizar, reformular y actualizar lo que sería lo esencial o más identitario del movimiento. En segundo lugar, se trataba de reflexionar sobre aquellos aspectos del esculptismo que habían entrado en crisis y que, sin embargo, desde dentro y desde fuera, se estaban cuestionando (formas militaristas, determinados rituales...). Y finalmente, con el *Debate* también se pretendía fecundar los planteamientos educativos del movimiento con discursos y aportaciones externas. En este sentido, se hace un esfuerzo no sólo para incorporar al debate pedagogías diversas, sino para localizar los nexos implícitos que existen entre ellas y la pedagogía genuina del esculptismo. Franch, como explicita en diversos lugares, encuentra intuiciones compartidas -si bien expresadas de forma diferente y para diferentes contextos- entre los planteamientos originarios de Baden-Powell y pedagogos como Makarenko, Freinet y, por supuesto, los del movimiento de la Escuela Nueva... o también con los entonces más coetáneos como Carl Rogers o la pedagogía institucional francesa. Quizás lo más relevante y productivo del debate fue la profundización en los llamados *dinamismos* de la educación en el ocio: *los pequeños grupos, los proyectos, la red institucional y las formas de progresión personal*. Dinamismos que suponen una nueva sistematización y definición de los rasgos metodológicos esenciales del esculptismo, que el propio movimiento luego irá reformulando y ampliando, y que constituyen también uno de los núcleos fundamentales de las elaboraciones pedagógicas posteriores de Joaquim Franch no ya sólo sobre el esculptismo sino sobre la educación en el tiempo libre, en general.³

Discursos de fundamentación y contextualizadores

Un segundo tipo de discurso presente en la educación en el tiempo libre lo forman aquellos que aportan elementos para fundamentar o, en su caso, contextualizar el sector. Se trata generalmente de discursos procedentes de disciplinas no específicamente pedagógicas y que sólo de manera indirecta inciden en las prácticas reales, pero que aportan conocimiento imprescindible sobre los sujetos del proceso educativo y los contextos en los que éste se realiza. Dos han sido las disciplinas que más aportaciones han hecho en este sentido: la Sociología y la Psicología. No es extraño que haya sido así en nuestro sector, ya que ambas disciplinas son también en las que la pedagogía en general más ha apoyado.

Los discursos sociológicos presentes en la educación en el tiempo libre han tenido principalmente tres funciones. La primera y de carácter más teórico, ha consistido en contribuir a conceptualizar el sector. Si había que delimitar conceptualmente la educación en el tiempo libre había que empezar por determinar qué se entiende por ocio. Y los conceptos de tiempo libre (u ocio,

...) más frecuentemente utilizados han sido los sociológicos. Los más antiguos del gremio recordarán que, durante mucho tiempo, una de las definiciones de tiempo libre más repetidas en libros y cursos de formación de animadores fue la del sociólogo francés Joffre Dumazedier.⁴ La segunda función de los discursos procedentes de la Sociología es la contextualizadora: aportar estudios descriptivos y explicativos sobre la realidad social del tiempo libre, ya que no se puede intervenir sobre una parcela de la realidad sin conocerla lo suficiente. Y la tercera función de los discursos sociológicos ha consistido en contribuir (en este caso, conjuntamente con otros tipos de discurso que ya iremos viendo) la justificación de las intervenciones educativas sobre el tiempo libre. Por un lado, porque sólo podría legitimarse el desarrollo y expansión de intervenciones educativas específicas si se demostraba que el ámbito de las mismas constituye una realidad social suficientemente diferenciada y extensa: una sociedad en la que el tiempo libre fuera algo inseparable del trabajo o de la escuela, o en la que tuviera sólo una presencia ínfima o residual, no tendría mucho sentido proveerla de instituciones y recursos educativos específicos para el tiempo libre. Por otra parte, las intervenciones educativas también tienden a justificarse cuando en la realidad del ámbito se aprecian muchas posibilidades y, a la vez, se detectan carencias, injusticias, prácticas indeseables, valores negativos, etc. Si en nuestra sociedad el ocio ya fuera una realidad óptima y preñada de valores positivos, no tendría ningún sentido pretender intervenir educativamente, es más, lo que entonces la pedagogía debería hacer es no tocarlo, abstenerse de cualquier intervención, no sea que lo estropeásemos. La acción educativa sobre un ámbito determinado tiene sentido cuando en él se aprecian suficientemente virtualidades y, al mismo tiempo, se detectan carencias importantes. La Sociología ha aportado también discursos críticos con la realidad del tiempo libre que han contribuido a justificar la necesidad de la pedagogía del ocio.

La Psicología, por su parte, también ha estado muy presente en los discursos de la educación en el tiempo libre. No podía ser de otra manera ya que es una disciplina básica para comprender cualquier proceso educativo, sea en el ámbito que sea. Aquí no podemos pretender hacer un repaso exhaustivo de las aportaciones psicológicas a los discursos sobre la educación en el tiempo libre, pero sí destacar ciertos énfasis, algunos de los cuales pueden ser significativos. En cuanto a las diversas especialidades psicológicas, obviamente algunas de ellas han tenido una presencia mayor en el ámbito, y particularmente aquellas que, como decíamos antes, aportan conocimiento sobre el educando (Psicología Evolutiva y de la Personalidad...). La Psicología del Aprendizaje, que en los ámbitos educativos formales resulta insoslayable, ha tenido en cambio escasa presencia en nuestro sector; algunos motivos ya los hemos apuntado antes. También cabe resaltar que ciertas aportaciones procedentes de la Psicología han tenido una repercusión que desborda las funciones (básicamente fundamentadoras o contextualizadoras) que atribuimos a los discursos de este apartado. Determinadas aportaciones de la Psicología de la Educación y también de la Psicología Social (Dinámica de Grupos, por ejemplo) claramente las deberíamos situar en el apartado anterior, ya que se refieren de manera directa a aspectos metodológicos de la intervención y la relación educativa en el tiempo libre. Ya se sabe que entre los discursos de



disciplinas como estas y los propiamente pedagógicos no suele haber fronteras claras. Del mismo modo que se dice que algunos psicólogos de la educación lo que hacen es, de hecho, didáctica, igualmente hay que reconocer que una parte de las aportaciones de las disciplinas psicológicas mencionadas son de aplicación directa en la práctica educativa del tiempo libre: el ejemplo de la Dinámica de Grupos es del todo evidente. Más adelante ya diremos algo más sobre lo absurdo de las disputas academicistas gremiales: cualquier aportación valiosa debe ser bienvenida, venga de donde venga y sea cual sea la etiqueta que se le ponga.

Dentro de este apartado sobre los discursos tomados que contribuyen a fundamentar y contextualizar la educación en el ocio, aunque quisiéramos dedicar unas líneas a comentar la presencia en el sector de otros dos tipos de discurso. En el primer caso para lamentar la precariedad de su presencia, y en el segundo, para agradecer con nosotros para todo lo contrario.

Sorprende un poco que desde nuestro sector no se hayan acogido, en la medida en que creemos que haría falta, aportaciones valiosas al conocimiento de la realidad del ocio procedentes de otras disciplinas distintas de las mencionadas. Nos referimos concretamente a la Antropología Cultural y los estudios que, desde ella, se han hecho sobre las prácticas de tiempo libre.⁵ La perspectiva antropológica, con sus métodos etnográficos de investigación, ofrecen una aproximación a la realidad del ocio de indudable valor y que debería ser complementaria a la sociológica y la psicológica. Y así como en los cursos de formación de monitores, manuales y otras fuentes del sector resulta habitual la presencia del discurso sociológico y psicológico, el de la antropología cultural, sin ser inexistente, resulta mucho más reducida. En nuestra opinión, el conocimiento descriptivo (más *micro* que el de la Sociología y, al mismo tiempo, más comprensivo) que ofrecen los métodos etnográficos y cualitativos de la Antropología sobre cómo viven los sujetos su ocio espontáneo, sería de gran valor a la hora de diseñar la intervención educativa.

Y el último tipo de discurso que en este apartado no deberían omitir es el historiográfico. Es decir, lo que proporciona conocimiento sobre los antecedentes y la génesis de la educación en el tiempo libre. El balance que se puede hacer en relación a la investigación histórica específica sobre el sector es bastante positivo. Hay que reconocer que sobre el conjunto de la educación en el tiempo libre no disponemos todavía de un volumen suficientemente satisfactorio de investigación propiamente dicha; sobre todo si comparamos la investigación existente sobre este ámbito con la invertida en otros sectores educativos. Pero dentro del propio ámbito, las aportaciones historiográficas relacionadas con la educación en el tiempo libre, mediante tesis doctorales y publicaciones de nivel académico, son lo suficientemente apreciables, tanto por la cantidad como por la calidad.⁶

Discursos ideológicos

Hasta aquí hemos visto discursos metodológicos sobre las prácticas reales de la educación en el tiempo libre y discursos que sirven para fundamentarlas y contextualizarlas. Ahora es el turno de los que hablan de lo que se pretende con estas prácticas, de hacia dónde deberían orientarse. Es decir, de fines, objetivos, misiones... de la educación en el tiempo libre: discursos, pues, teleológicos, inevitablemente contruidos a partir de contenidos ideológicos. La pregunta, doble y complementaria, a la que se quiere dar respuesta por medio de estos discursos es principalmente: ¿qué tipo de persona se quiere formar y para qué sociedad?



¿qué tipo de persona se quiere formar y para qué sociedad?

Un vistazo a los idearios, afirmaciones identitarias o declaraciones de principios de los movimientos y entidades de educación en el tiempo libre, enseña rebela algunas diferencias ideológicas entre los respectivos discursos, pero también permite descubrir coincidencias. Sería muy interesante disponer de un análisis de contenido exhaustivo y minucioso de estos discursos, pero a falta de la misma nos atreveremos emborronar algunos comentarios provisionales que son fruto sólo de una lectura atenta de las propias declaraciones identitarias de los principales movimientos y del conocimiento, más o menos amplio, que podamos tener de la realidad del sector.

Decíamos que, de forma explícita y autoreconocida, los idearios de los movimientos muestran ciertas diferencias ideológicas. En cuanto a sus posiciones sobre la cuestión religiosa, los hay que explícitamente se declaran laicos, mientras que otros -aunque no siempre usan para autoidentificarse la palabra *confesional* - sí que introducen en sus declaraciones claras referencias religiosas (“humanismo cristiano”, “valores evangélicos” ...). En relación a las opciones políticas, los idearios no suelen contener posicionamientos partidistas específicos (declararse afín a un partido u otro), en pocos casos se hacen afirmaciones políticas muy concretas o identificatorias (declararse de derechas o de izquierdas ...), pero sí se pueden detectar ciertas decantaciones a partir de algunos énfasis que aparecen en los respectivos idearios cuando hablan del modelo de persona a formar o, sobre todo, del tipo de sociedad que se quiere contribuir a edificar.⁷

Pero, sin embargo, lo que acabamos de decir sobre estas decantaciones ideológicas tampoco debería magnificarse. Por un lado, porque también, como adelantábamos, existen coincidencias suficientemente notables. En la mayoría de declaraciones de principios de los grandes movimientos, con unas u otras palabras, se apuesta por el desarrollo integral de las personas, por su dignidad, por la formación de individuos activos, críticos, participativos y comprometidos con la mejora o transformación social, y por unas concepciones bastante similares sobre el tiempo libre deseable que se quiere promover. Por otro lado, porque en general los grandes movimientos, sean cuales sean sus declaraciones identitarias, suelen ser bastante abiertos tanto a sus clientelas como en el reclutamiento de los educadores: en movimientos confesionales no es extraño encontrar educadores no creyentes y viceversa,

ni tampoco se suelen exigir filiaciones políticas o ideológicas determinadas. Afortunadamente las decantaciones ideológicas de que hablábamos, pocas veces se traducen en la defensa de ortodoxias cerradas o planteamientos muy dogmáticos y sectarios. Es posible que desde el interior de cada opción, como mecanismo de autoafirmación de la propia identidad y para reforzar el sentido de pertenencia, se tienda a sobrevalorar las diferencias ideológicas con las otras opciones. Pero desde fuera estas diferencias se aprecian de forma más limitada. De hecho, muy probablemente podría haber tantas o más diferencias ideológicas entre una entidad y otra pertenecientes a un mismo movimiento -o incluso entre un grupo y otro de una misma entidad-, que entre un movimiento y otro.

El talante más mayoritario y compartido de los discursos ideológicos de la educación en el tiempo libre podría describirse como el de un humanismo progresista y social

A nuestro juicio, tampoco se correspondería con la realidad la fácil y tópica afirmación de que los discursos ideológicos presentes en la educación en el tiempo libre vienen a ser un reflejo fiel y proporcionado del arco ideológico existente. Diríamos que los discursos mayoritarios en el ámbito presentan un mayor escoramiento hacia posiciones *progresistas* que lo que se da en el conjunto de la sociedad. Quizá el talante más mayoritario y compartido de los discursos ideológicos de la educación en el tiempo libre podría describirse como el de un humanismo progresista y social (sea laico o cristiano).⁸

En este apartado, a diferencia de los anteriores, todavía no hemos sacado ningún nombre propio como proveedor de los discursos correspondientes. Nos abstendremos de citar ideólogos de cabecera de los diferentes movimientos -que obviamente están-, pero sí diremos un nombre ya que parece ser una referencia bastante transversal, y también porque el hecho de hacerlo salir aquí y no en otro apartado no deja de suponer una paradoja interesante para comentar. Se trata de Paulo Freire. El brasileño es un autor a menudo aludido en el ámbito y, como decíamos, de forma bastante transversal. Es un pedagogo en el sentido más estricto de la palabra y, por tanto, con aportaciones metodológicas relevantes, pero en cambio no hemos hecho mención en el apartado que antes sobre los discursos pedagógicos y metodológicos. Y es que la utilización del discurso freiriano por parte del sector ha tenido un función más ideológica que no metodológica. Como es bien conocido, las aportaciones metodológicas principales de Freire han centrado en el campo de la educación de personas adultas, cuando la educación en el ocio tradicionalmente se ha centrado mucho más en niños, adolescentes y jóvenes, y tampoco ha asumido como prioritarias funciones de recuperación o suplencia de la escuela como la de la alfabetización. En cambio, el discurso ideológico y político freiriano resultaba una excelente, acreditada y prestigiosa concreción del aludido *humanismo progresista y social* que, como decíamos ahora mismo, ha sido una especie de mínimo común denominador ideológico en el ámbito; con el añadido a su favor que igualmente podía ser compartido por las opciones confesionales y laicas.

Y todavía más discursos: los de legitimación conceptual y académica

Estos los ponemos al final no porque sean, ni cuantitativa ni cualitativamente, más importantes para el sector que los anteriores, sino más bien por todo lo contrario; de hecho, son los que menos incidencia directa tienen en la práctica de la educación en el tiempo libre. Nos referimos a un tipo de discurso de carácter fundamentalmente conceptualizador que se propone legitimar académicamente el ámbito, y que se ha desarrollado, sobre todo, a partir del momento en el que la educación en el ocio se convierte en contenido universitario para la formación de educadores profesionales. Se trata de elaboraciones sobre el propio concepto de educación en el tiempo libre (o variantes como el de pedagogía del ocio, del tiempo libre, recreacionismo, utilizado éste en la literatura anglosajona, etc.), Sobre sus relaciones con otros conceptos cercanos como los de animación sociocultural, desarrollo comunitario..., o su inclusión en marcos conceptuales más amplios como los de educación no formal, pedagogía social, etc. A pesar de estos discursos tengan, como decíamos, una incidencia directa muy limitada en la realidad del sector, cumplen ciertas funciones indudablemente positivas: pueden aportar un mayor rigor teórico, contribuyen a sistematizar y ordenar el ámbito, ayudan a prestigiar determinadas acciones educativas hasta entonces menospreciadas o no suficientemente valoradas, descubren nuevas posibilidades de intervención, justifican e impulsan la necesidad de la investigación, etc.

Ahora bien, también existe el peligro que este tipo de discurso degeneren en un academicismo estéril, más preocupado por las etiquetas que por las prácticas reales. O lo que es peor, que ciertos debates conceptuales enmascaren puros intereses corporativos. Tal sería el caso, me parece, de este tipo de polémica bizantina, promovida desde hace pocos años por algunos destacados miembros de la pedagogía académica española, sobre si es mejor usar la etiqueta “educación social” o bien la de “educación no formal”, como si fueran incompatibles la una con la otra. De hecho, el alcance referencial de ambos conceptos no coincide, cumplen también funciones taxonómicas diferentes y, por consiguiente, pueden convivir pacíficamente en el discurso pedagógico.⁹ Pretender eliminar uno de ellos en favor del otro, además de empobrecer la terminología y el discurso pedagógico, puede hacer sospechar, como sugeríamos, que detrás de aquella pretensión haya más motivaciones gremiales que no verdaderos intereses de clarificación conceptual y teórica. Pero entrar a fondo en todo esto quizá debería ser objeto de otro artículo. Éste, lo vamos terminando con un conocido diálogo entre Alicia y Humpty Dumpty, los personajes inventados por Lewis Carroll. Diálogo muy adecuado en la actual polémica aludida.



—“Cuando yo me sirvo de una palabra”, insistió Humpty Dumpty con un tono de voz desdeñoso, “quiere decir aquello que quiero que diga..., ni más ni menos”.

—“La cuestión”, objetó Alicia, “es si es posible hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes”.

—“La cuestión”, cortó Humpty Dumpty, “es saber quién manda..., eso es todo”.

(Lewis Carroll, *Alicia a través del espejo*)

Para algunos, las palabras deben tener dueño y, por ello, están convencidos de que si ganan las que consideran suyas, sus discursos serán también los que ganen. El autor de este artículo, que quizás ya ha escrito demasiado sobre cada una de las etiquetas en litigio, pero nunca con la intención de convertirlas en rivales, no cree necesario que una elimine a la otra, ni que palabra alguna tenga que tener dueño. Como tampoco considera deseable disfrazar como debate epistemológico o conceptual serio, lo que sólo parece una disputa corporativa intra-académica para ver quién acaba mandando más.

Jaume Trilla

Catedrático de la Facultad de Pedagogía de la *Universitat de Barcelona*
jtrilla@ub.edu

Bibliografía

- Adroher, R.; Jiménez, E.; Vallory, E.** (eds.) (2005), *Escoltisme laic i transformació social. L'experiència d'Escoltes Catalans*. Eumo Editorial. Vic.
- Balcells, J.; Samper, G.** (1993), *L'escoltisme català (1911-1978)*. Ed. Barcanova. Barcelona.
- Calvo, A. M.** (1997), “Animación sociocultural en la infancia. La educación en el tiempo libre”, en J. Trilla (coord.), *Animación Sociocultural. Teorías, Programas y Ámbitos*, Barcelona, Ariel, pp. 211-221.
- Cerdà, M.** (1999), *L'Escoltisme a Mallorca, 1907-1995*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona.
- Cuenca, M.** (2004), *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Dumazedier, J.** (1971), “Realidades del ocio e ideología”, en AA.VV., *Ocio y sociedad de clases*. Ed. Fontanella. Barcelona.
- Esteban, L.** (1989), “Las colonias escolares en España y especialmente en Valencia”, prólogo a la edición facsímil de *Memorias de la Junta Valenciana de Colonias Escolares. Años 1914-1933*, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana. Valencia.
- Feixa, C.** (1998), *De jóvenes, bandas y tribus*. Ed. Ariel. Barcelona.
- Feixa, C.** (2008a), “La generación digital”, en B. Gros (coord.), *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona, Editorial Graó, pp. 31-50.

Feixa, C. (2008b), “L’oci en una societat de masses”, en B. de Riquer (dir.), *Història. Política, Societat i Cultura dels Països Catalans. L’inici del nou mil·lenni, 1998-2007*. Barcelona, Fundació Enciclopèdia Catalana, pp. 336-353.

Feixa, C.; Urtega, M. (2011), “Jóvenes re-tratados: espacio público y performatividad”, en J. Trilla (Coord.), J. Casal, C. Feixa, M. Figueras, A. Planas, O. Romani, J.R. Saura, & P. Soler (Eds.), *Jóvenes y espacio público: del estigma a la indignación*. Barcelona, Editorial Bellaterra, pp. 143-172.

Franch, J.; Martinell, A. (1984), *L’animació de grups d’esplai i de vacances. Fer de monitor*. Barcelona, Ed. Laia. (Libro ampliado posteriormente por Alfons Martinell y publicado en castellano con el título *Animar un proyecto de educación social* Ed. Paidós, (1994). Barcelona.

Franch, J. (1985), *El lleure com a projecte*. Generalitat de Catalunya. Barcelona..

Galceran, M^a del Mar (2000), *La participació en els centres de temps lliure*. Tesis doctoral presentada en el Programa de Doctorado de Educación Cívica y Moral del departamento de Teoría e Historia de la educación de la Universitat de Barcelona. Dirigida por Josep M^a Puig y Jaume Trilla,

Galí, A. (1978-1985), *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya (1900-1936)*, Fundació Alexandre Galí. Barcelona.

Ghanem, E.; Trilla, J. (2008), *Educação formal e nao formal*. Summus Editorial. Sao Paulo.

González-Agàpito, J. (ed.) (2009), *Escoltisme, autoformació i ciutadania activa*. Pagés Editors S.L. Barcelona.

ICESB (1978), *Colònies d’estiu i escoltisme a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona.

Hernández Díaz, J. M.; Tejedor, M. (2003-2004), “El esculatismo en Castilla y León (1970-1983)”, *Historia de la Educación*. n. 22-23, pp. 139-166.

Morata, Ma. Jesús (2009), *De la animación sociocultural al desarrollo comunitario: su incidencia en el ocio*, tesis doctoral presentada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Dirigida por Jaume Trilla.

Pedró, F. (1983), *Rasos de Peguera. Les colònies a Catalunya (1893-1975)*. Edebé. Barcelona.

Pereyra, M. (1982), “Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España”, *Historia de la Educación*, n^o 1, pp. 145-168.

Puig, E.; Vila, J.M. (2005), *Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya (1893-1993)*, tres volums, Ed. Mediterrània. Barcelona

Puig, J.; Trilla, J. (2000) *La pedagogia del ocio*. Barcelona, Ed. Laertes.

Samper, G. (1993), *50 anys d’escoltisme català*, Secretaria General de la Joventut. Barcelona.

Soler, P. (1994), *L’educación en el lleure a Girona*, Tesis Doctoral, inédita, Universitat de Girona.

Trilla, J. (1985), *La educación informal*. PPU. Barcelona.

--- (1992), “La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación”, en Sarramona, J. (ed.), *La educación no formal*. Barcelona, Ed. Ceac, pp. 9-50.



- (1993a), *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ed. Ariel. Barcelona.
- (1993b), *Otras educaciones*. Ed. Anthropos. Barcelona.
- (1999), “Tres pedagogies del lleure i una més”, en *Educació social. Revista d’Intervenció Socioeducativa*, num.11, pp. 54-72.
- (2000a), “El universo de la educación social”, en Romans, M.; Petrus, A.; Trilla, J., *De profesión: educador social*. Barcelona, Paidós Ibérica S.A., pp. 15-59.
- (2000b), *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l’obra de Joaquim Franch*. Edicions 62/Eumo Editorial. Barcelona.
- (2007), “L’educació en el lleure a Catalunya. Una mirada descriptiva i projectiva”, ponència pel *2n Congrés de perspectives de l’educació en el lleure*, Fundació Pere Tarrés, (<http://www.peretarres.org/congreslleure/ponencia2.asp>).
- (2007), “Educational discourse and educational practice”, *Encounters on Education*, Vol. 8, pp. 127-142.
- (2009b), “L’educació en el lleure i l’escoltisme”, en González-Agàpito, J. (ed.), *Escoltisme, autoformació i ciutadania activa*. Barcelona, Pagés Editors S.L., pp. 147-168.
- (2011), “Educación en el tiempo libre y animación sociocultural”, en Soler, P. (coord.), *Educación Social*. Hospitalet de Llobregat, Wolters Kluwer España, S.A., pp. 121-137.

-
- 1 “Entrevista amb Jaume Trilla”, *Estris*. (40 anys al servei de l’educació en el lleure), n. 182, p.28.
 - 2 Exactamente, en Minyons Escoltes i Guies Sant Jordi de Catalunya entre los años 1975 y 1979.
 - 3 Concretamente, los dos libros que publicó en los años ochenta y que todavía son bastante vigentes: *L’animació de grups d’esplai i de vacances. Fer de monitor* (1984), amb l’Alfons Martinell; i *El lleure com a projecte* (1985).
 - 4 “Conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse de manera completamente voluntaria, sea para descansar, sea para divertirse, sea para desarrollar su información o su formación desinteresada, su participación social voluntaria, tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares o sociales.” (Dumazedier, J., 1971, p. 20).
 - 5 Por ejemplo, trabajos como los de Carles Feixa (1998, 2008, 2011).
 - 6 Por ejemplo, y entre muchas otras referencias posibles: Galí, A., 1975-1985; Pereyra, M., 1982; Pedró, F., 1983; Esteban, L., 1989; Balcells, J.; Samper, G., 1993; Soler, P., 1994; Cerdà, M., 1999; Hernández Díaz, J. M., Tejedor, M., 2003-2004; Adroher, R.; Jiménez, E.; Vallory, E., eds., 2005; Puig, E., Vila, J.M., 2005; González-Agàpito, J., ed., 2009.
 - 7 Sin embargo, fuera de algunos casos en los que sí parece haber un cierto interés en que el ideario propio refleje unos determinados posicionamientos políticos -no partidistas pero sí un poco concretos-, aquellas decantaciones a las que aludíamos podrían ser también detectables a partir de otros indicadores como, por ejemplo, las trayectorias o filiaciones políticas de sus dirigentes.
 - 8 A buen seguro que en el sector de la educación en el ocio se podrían encontrar con relativa facilidad casos contrarios y que s’apartan de todo esto que estamos decimos. Es decir, entidades y movimientos suaves con posiciones muy dogmáticas y excluyentes: reminiscencias de los viejos tiempos franquistas (del Frente de Juventudes, por ejemplo), grupos religiosos claramente sectarios, ofertas de ocio educativo de nuevos movimientos ultra-derechistas, etc. Pero, sobre todo en el contexto catalán, estos casos son cuantitativamente poco significativos y, por tanto, insuficientes para desmentir que lo “políticamente correcto” en el sector se escora hacia aquel tipo de humanismo del que hablábamos.
 - 9 Todas estas cuestiones (relación entre dichos conceptos, ventajas e inconvenientes de una u otra etiqueta, críticas posibles a la de educación no formal...), fueron ampliamente tratadas y debatidas mucho antes del actual contencioso (Trilla, 1985, 1992, 2000a). El cual, por cierto, ni se ha referido explícitamente a estos planteamientos anteriores, ni tampoco ha aportado sustanciales argumentos novedosos.