



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

Universidad Nacional Autónoma de México, México.
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la
Educación

Maroñas Bermúdez, Andrea; Martínez García, Rubén; Gradaílle Pernas, Rita
Educación del ocio *en y con* la comunidad. Aportes desde la pedagogía social
Perfiles educativos, vol. XLI, núm. 163, 2019, Enero-Marzo, pp. 111-126
Universidad Nacional Autónoma de México, México. Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.14482/INDES.30.1.303.661>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271593007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UNAM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Educación del ocio *en y con* la comunidad

Aportes desde la pedagogía social

ANDREA MAROÑAS BERMÚDEZ* | RUBÉN MARTÍNEZ GARCÍA**
RITA GRADAÏLLE PERNAS***

En el marco de la actual sociedad red, donde el trabajo se ha instituido como el eje central sobre el que giran el resto de los tiempos sociales, el ocio —como tiempo con valor en sí mismo— tiende a ocupar un lugar secundario en la configuración de las agendas cotidianas de la ciudadanía. A través de una fundamentada reflexión teórica, en este trabajo se analiza la evolución histórica del ocio y su conceptualización en el contexto espacio-temporal de la sociedad actual. Igualmente, se examina el papel que la pedagogía social, y más concretamente la educación del ocio, han de jugar en la materialización del derecho a un ocio humanamente digno para todas y todos en aras de lograr una ciudadanía plena.

In today's network-based society, where work has become the central axis around which the rest of social times revolve, leisure--as a time with value in itself--tends to occupy a secondary space in the structure of citizens' daily agendas. Through grounded theoretic reflection, this paper analyzes the historic evolution of leisure and its conceptualization in the time-space context of contemporary society. It also examines the role that social pedagogy, and more concretely leisure education, should play in ensuring the right to a human and dignified leisure for all, in order to achieve a fuller exercise of citizenship.

Palabras clave

Educación del ocio
Comunidad
Ocio
Pedagogía social
Tiempos sociales

Keywords

Leisure education
Community
Leisure
Social pedagogy
Social time

Recepción: 21 de febrero de 2018 | Aceptación: 13 de noviembre de 2018

- * Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) (España). Máster Universitario de Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) (España). Líneas de investigación: tiempos educativos y sociales; desarrollo comunitario local; políticas socioeducativas y pedagogía del ocio. Publicación reciente: (2018, en coautoría con R. Martínez y L. Varela), "Tiempos de ocio compartidos en familia: una lectura socioeducativa de la realidad gallega", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 32, pp. 71-83. CE: andrea.maronas@usc.es
- ** Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) (España). Máster en Dirección de Actividades Educativas en la Naturaleza y en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario. Líneas de investigación: tiempos educativos y sociales; educación del ocio; educación al aire libre. Publicación reciente: (2018, en coautoría con A.L. De Valenzuela y L. Varela), "El impacto de la crisis en la conciliación de los tiempos cotidianos: análisis de las familias del alumnado de educación primaria en Galicia", *Sociología, Problemas e Prácticas*, núm. 87, pp. 29-44. CE: ruben.martinez.garcia@usc.es
- *** Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) (España). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: pedagogía-educación social; educación y desarrollo comunitario; tiempos sociales y de ocio; género y equidad; políticas socioeducativas y derechos humanos. Publicación reciente: (2018, en coautoría con C. Montserrat y L. Ballester), "Transition to Adulthood from Foster Care in Spain: A biographical approach", *Children and Youth Services Review*, vol. 89, pp. 54-61. CE: rita.gradaille@usc.es

INTRODUCCIÓN¹

El ocio es un fenómeno en constante evolución, respecto del cual se han formulado orientaciones conceptuales y prácticas dispares, acordes con las características socioculturales de cada época. Además de estas connotaciones, en la actualidad, los tiempos de ocio adquieren una creciente relevancia social en tanto que ahora se les considera como una dimensión ineludible del desarrollo humano (Caride, 2012, 2014; Cuenca, 2014). Ilustrativo de ello son las distintas encuestas dirigidas a la ciudadanía sobre el tema, de las que se desprende la estima social que tiene el ocio como una parcela clave de la vida de las personas (Aristegui y Silvestre, 2012).

Sin embargo, en la actual sociedad red —caracterizada por los ritmos frenéticos y la inmediatez— la organización y el uso social del tiempo se ha modificado considerablemente, de manera que la actividad productiva se ha erigido como eje central de la vida cotidiana. En este contexto, asistimos a una situación paradójica en la que el ocio se reconoce como tiempo con valor en sí mismo, derecho humano y fuente de calidad de vida, pero en la práctica tiende a estar relegado a un segundo plano frente a un planteamiento del tiempo mucho más pragmático y con una visión utilitarista (Martínez *et al.*, 2016).

Ante ello, la pedagogía social, y en particular la educación del ocio, están llamadas a plantear —especialmente desde las comunidades locales— alternativas orientadas a un uso más equilibrado y saludable del tiempo (Caballo *et al.*, 2011) en el que el ocio logre asentarse “como espacio de desarrollo individual y comunitario, como expresión de calidad de vida y, consecuentemente, como

un derecho del que ninguna persona debe ser privada” (Caballo *et al.*, 2017: 48).

APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL FENÓMENO DEL OCIO

En el siglo XXI el ocio se ha convertido en un fenómeno con un gran calado social a nivel internacional (Cuenca y Goytia, 2012). Tanto es así que sus múltiples manifestaciones (deporte, recreación, artes, espectáculos, cultura, etc.) lo avalan como un poderoso factor de desarrollo individual, social y económico. No obstante, las concepciones del ocio han sido —y siguen siendo— diversas; es decir, no existe un significado unánime respecto a este fenómeno, toda vez que a lo largo de la historia ha oscilado de ser concebido como un valor esencial a un contravalor aciago, y viceversa.

De acuerdo con Munné (1980), el hecho de que el ocio se presente como un dilema de la época moderna ha implicado que algunos sociólogos lo consideren un fenómeno circunscrito exclusivamente a nuestro tiempo. Sin embargo, según este autor, la dimensión histórica del ocio comporta un juicio de valor apriorístico; es decir, debemos considerarlo en coordenadas espacio-temporales que atienden a diferentes momentos históricos. Consecuentemente, el ocio es —dirán Munné y Codina (1996: 430)— un “fenómeno multi-forme”, íntimamente vinculado a una determinada época y, por ende, condicionado por las diversas concepciones propias de los momentos históricos y las ideologías políticas, religiosas, económicas y sociales de cada época.

Un breve recorrido muestra que los griegos entendían el ocio como un lujo del que sólo disfrutaban los hombres libres que no trabajaban y que dedicaban su tiempo a la contempla-

¹ Este trabajo toma como referencia el proyecto de investigación “Educar el ocio: realidades y perspectivas en clave intergeneracional, integral e inclusiva en una sociedad de redes (ENREDOS)” financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, en el marco del Plan Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad y por los Fondos FEDER de la Unión Europea. Asimismo, dicho trabajo se ha desarrollado gracias al financiamiento recibido por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) del Gobierno de España, en el marco del Programa Nacional de Formación del Profesorado Universitario (FPU).

ción. Esto era posible en el marco de una sociedad jerarquizada, donde, mientras la mayoría de la población trabajaba, unos pocos podían dedicarse al fomento de la sabiduría. Así surgió la *Skhole*² griega, cuya filosofía era el uso del tiempo libre para la contemplación sobre los valores del mundo. Esta concepción se modificó en la época romana, ya que el *otium* pasó a entenderse como el tiempo libre de las tareas asociadas al trabajo (*negotium*). En esta época, la finalidad del ocio era descansar para volver al trabajo; se concebía como una estrategia de control social mediante la asistencia a determinadas actividades de gran afluencia como, por ejemplo, el circo romano.

En la Edad Media y en el Renacimiento encontramos una visión del ocio inspirada en el espíritu lúdico clasista, que contemplaba la abstención del trabajo para dedicar el tiempo a actividades que eran libremente elegidas (la guerra, el deporte, la política, la religión, etc.). Por tanto, la vida ociosa se concebía como un claro indicador de un nivel social elevado (San Martín, 1997).

Con la llegada de la Edad Moderna, y más concretamente a partir del siglo XVII, surge una nueva idea de ocio como consecuencia de la ética reformista del calvinismo y las rígidas doctrinas del puritanismo inglés; una visión que vincula el ocio con el “tiempo improductivo”, asociado a valores y actitudes negativas, como el vicio personal y social. Es por esta razón que el tiempo de trabajo, como actividad productiva, fue la concepción imperante y socialmente aceptada (Munné, 1980).

Finalmente, destacamos la percepción del ocio que surgió en la Revolución Industrial, momento histórico de grandes cambios,

donde la clase trabajadora asumía jornadas laborales abusivas y, en general, sus condiciones de vida eran muy deficientes. En este contexto de dificultad surgieron diversos movimientos sociales reivindicativos que exigían mejores condiciones laborales (reducción de la jornada, mejoras salariales, etc.), lo que provocó que emergiese con fuerza el concepto de tiempo libre como tiempo liberado de trabajo. Así, el ocio pasó a entenderse como “un tiempo excedente, residual, que no es valorado en sí mismo sino en relación con el trabajo” (Munné y Codina, 1996: 431).

A la luz de lo expuesto, en los devenires históricos el ocio se ha ido transformando conceptualmente, y es por ello que su estudio y comprensión exige una perspectiva holística y multidisciplinar; constituye un concepto complejo, lo que, al menos en parte, explica la falta de una definición consensuada del mismo.

¿Cómo se concibe el ocio en el siglo XXI?

En las últimas décadas, diversos autores han afirmado que el ocio es un fenómeno que contribuye a satisfacer las necesidades psicológicas básicas y que, por tanto, influye en el desarrollo humano (Cuenca, 2000, 2014; Cuenca y Goytia, 2012; Iso-Ahola, 1980; Tinsley, 1986; WRLA, 1994); sin embargo, se cuestiona la falta de análisis “desde un horizonte de percepción común” (Cuenca, 2000: 16). En consecuencia, a pesar de que el ocio se entienda como un factor de indudable importancia social —cuenta con reconocimiento formal y jurídico en diversos documentos y declaraciones que lo protegen y convierten en un derecho humano fundamental—,³ todavía son muchas las

² Como indica Munné (1980: 40), “la *Skholé* no era un simple no hacer nada, sino su antítesis: un estado de paz y de contemplación creadora en que se sumía el espíritu”.

³ Un ejemplo es la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948); en su artículo 24 ya encontramos una primera aproximación al ocio, aunque desde el punto de vista del tiempo libre, al estipularse literalmente que: “Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas”. En el caso de España, la Constitución (1978) estipula en el artículo 40.2: “los poderes públicos... garantizarán el descanso necesario, mediante la limitación de la jornada laboral, las vacaciones periódicas retribuidas y la promoción de centros adecuados” y en su artículo 40.3 afirma que “los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo, facilitarán la adecuada utilización del ocio”. La Carta de la Asociación Mundial del Ocio y la Recreación (1994) indica, en el artículo 24, que “el ocio es un derecho humano básico, como la educación, el trabajo y la salud y nadie

personas que únicamente lo asocian con la diversión, el tiempo libre, el ejercicio de una actividad concreta o, incluso, con la pérdida de tiempo. Esta conceptualización del ocio resulta reduccionista e insuficiente, ya que descuida “la compleja interacción de flujos internos que sustentan las cogniciones, emociones, motivaciones, actitudes y valores que preceden y desencadenan las conductas de ocio, así como los procesos vivenciales que las acompañan” (Monteagudo, 2008: 83).

Esta visión sesgada, aunque en ocasiones todavía vigente, es propia de la orientación objetivista de la sociología del ocio que se desarrolló entre los años cincuenta y ochenta del siglo pasado, vinculada a la sociología del trabajo; se trata de una lectura que concebía el ocio como la realización de actividades en el tiempo libre que restaba tras cumplir con las obligaciones del sujeto (Cuenca Amigo, 2012). Esta visión, sin embargo, simplifica de forma considerable la conceptualización del ocio al dejar al margen otras perspectivas, como la psicológica y la educativa.

A partir de la década de los setenta comenzó a fraguarse una segunda línea de investigación en los estudios de ocio que se alejaba de la orientación exclusivamente objetiva para centrarse en el individuo y en su carácter subjetivo y personal (Cuenca Amigo, 2012). Esta perspectiva sitúa a la persona en el centro de referencia y, por tanto, identifica el carácter subjetivo de cada individuo como un elemento definitorio de este fenómeno. Aludimos concretamente a la aproximación psicológica del ocio que defienden Iso-Ahola (1980), Csikszentmihalyi (2007), Neulinger (1981) y Tinsley y Tinsley (1986).

El concepto de experiencia es el principal distintivo del enfoque psicológico, pues entiende y define el ocio con base en su carácter multidimensional. Con ello se supera la simplificación de concebirlo como actividad desarrollada en el tiempo libre (perspectiva

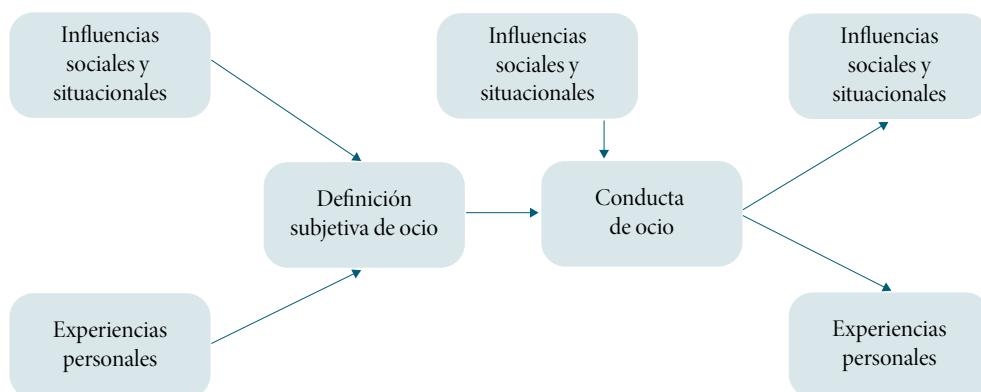
sociológica) y se sitúa a la persona como protagonista en este proceso de transformar un tiempo y una actividad concreta en una auténtica vivencia de ocio. Aludir a la experiencia humana implica hablar de la persona en el sentido más amplio del término, tanto en lo relativo a la esfera individual como a sus propias vivencias, pues se adentra “profundamente en el terreno de lo subjetivo” y adopta “infinitud de expresiones, intensidades y significados” (Monteagudo, 2008: 81). Así, el hecho de concebir este fenómeno como una experiencia refleja su propia esencia, ya que “el ocio no se tiene, ni se gasta, ni se consume, el ocio se vive” (Goytia, 2008: 47) y, por tanto, tiene sentido en las vivencias singulares de cada persona.

Esta concepción del ocio se apoya en la teoría del ocio humanista (Cuenca, 2000), que tiene como meta la realización y el desarrollo humano a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, el núcleo de la experiencia de ocio es la persona y el significado subjetivo de la propia vivencia; no obstante, no puede obviarse su dimensión social, puesto que en muchas ocasiones la materialización del ocio se ve influenciada por aquello que caracteriza a cada sociedad. Por ello, “las experiencias de ocio, en cuanto experiencias humanas, no se entienden sólo desde la subjetividad, hay que afirmar también la importancia de otros elementos objetivos” (Cuenca, 2010: 32).

Bajo este prisma, las experiencias de ocio no sólo han de entenderse como una actitud y/o decisión personal que deriva de la libre elección y de las motivaciones intrínsecas (variables personales) subyacentes, sino que han de considerarse otras variables situacionales derivadas de las características del entorno y el contexto (Fig. 1). En otras palabras, los factores subjetivos de las experiencias de ocio (sentimientos, emociones y pensamientos), junto con los elementos contextuales (enclave territorial, situación política, infraestructuras, etc.), constituyen simultáneamente un entramado

debería ser privado de este derecho por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica”.

Figura 1. Diseño de la investigación



Fuente: Iso-Ahola, 1980: 185.

que se retroalimenta y materializa de forma única en cada persona (Iso-Ahola, 1980).

A partir de las consideraciones expuestas entendemos el ocio como

...una experiencia humana integral, es decir, total, compleja (direccional y multidimensional), centrada en actuaciones queridas (libres, satisfactorias), autotélicas (con un fin en sí mismas) y personales (con implicaciones individuales y sociales). También como un derecho humano básico que favorece el desarrollo humano, como la educación, el trabajo, o la salud, y del que nadie debería ser privado por razones de género, orientación sexual, edad, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica (Cuenca, 2006: 14).

Así, el ocio, en sus múltiples dimensiones (lúdica, creativa, festiva, ambiental-ecológica y solidaria), representa un ámbito de desarrollo humano sustentado en tres cimientos fundamentales: la libertad de elección, los efectos gratificantes y el autotelismo; es decir, representa un tiempo con valor en sí mismo del que nadie puede ser privado, y que al contribuir a la satisfacción de necesidades humanas, favorece también la mejora de la calidad de vida de las personas.

USOS DEL TIEMPO EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD RED: REPERCUSIONES EN LOS TIEMPOS DE OCIO

Tal y como se ha expuesto, la vivencia del tiempo libre y las experiencias de ocio están estrechamente ligadas a las particularidades del momento sociohistórico en el que nos situamos. En ese sentido, realizar una aproximación a los tiempos sociales en el contexto actual pasa por reconocer la dificultad de la tarea, ya que “a medida que la complejidad de las sociedades industriales aumenta debido a una mayor racionalización de las instituciones, la inserción temporal de los acontecimientos en las estructuras de los tiempos organizativo, interaccional y personal gana en complejidad” (Lewis y Weigert, 1992: 127).

Desde las últimas décadas del siglo pasado se han sucedido cambios que han modificado considerablemente las formas de organización y relación de las personas, los grupos y las instituciones. En esta línea, la trascendencia de los avances científico-tecnológicos constituye un buen ejemplo para observar cómo los códigos y los ritmos que utilizamos diariamente para comunicarnos son muy diferentes a los utilizados hace 30 o 40 años. Asistimos a cambios sociales notables como consecuencia

de la sociedad cada vez más global e interconectada que nos ha tocado vivir; sin embargo, estas transformaciones resultan ambiguas e, incluso, ambivalentes (De Valenzuela *et al.*, 2017). Esto significa que, de un lado, han provocado el aumento de las relaciones, la integración y la comunicación entre distintas áreas geográficas; pero, por otro, han generado grandes desigualdades sociales como consecuencia de la agrupación económica estratégica a nivel mundial (Caride, 2001).

Desde esta perspectiva, es necesario destacar la influencia que ejercen los sistemas económico-financieros en la vida de las personas: en las últimas décadas, por ejemplo, la actividad productivo-comercial se ha situado como eje central en la organización de los tiempos cotidianos, de manera que

...el lugar de la producción se separó radicalmente del lugar de la reproducción (el hogar y la fábrica), y el tiempo de trabajo se diferenció claramente del resto del tiempo. La jornada... de trabajo adquiere un precio, así el dinero se convierte en un equivalente general del valor no sólo de las cosas, sino también del tiempo (Miranda, 2007: 101).

En muchas ocasiones, por lo tanto, la gestión del tiempo se traduce en una herramienta poderosa que influye directamente en la construcción de las normas y los valores sociales, y que se convierte en un instrumento de control social de gran calado al manifestarse como una realidad natural y objetiva (Lasén, 2000). Por estos motivos es necesario considerar las repercusiones sociales y educativas que trae consigo un sistema basado en valores como el consumismo y el individualismo, en donde el tiempo se transforma en un recurso, y su organización, en un ejercicio de poder.

Las inercias que se instalan en el mundo apresurado en el que nos hallamos inmersos han generado nuevas posibilidades que esconden una tensión de orden-caos temporal que dificulta el encuentro familiar, vecinal y

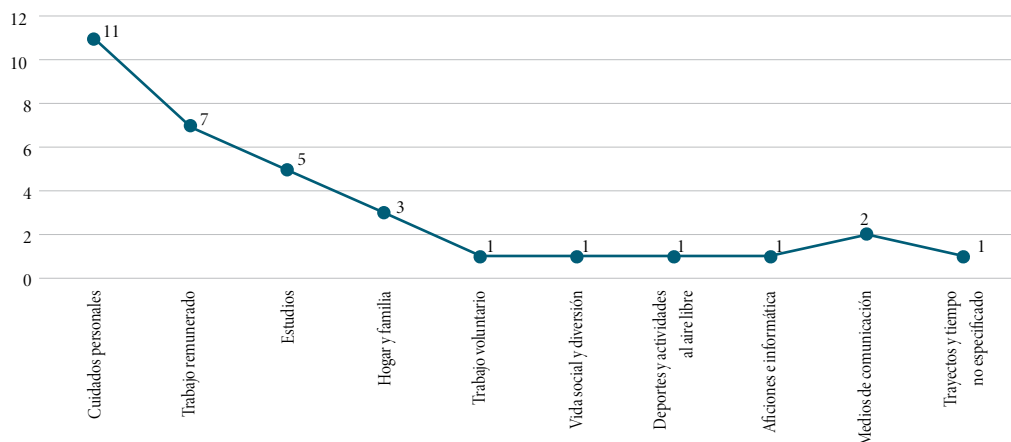
comunitario (Morán y Cruz, 2011). El equilibrio entre los horarios de las organizaciones y las biografías individuales se vuelve mucho más problemático y, con frecuencia, obliga a robarle tiempo de reloj a otras formas de tiempo social más deseables para un desarrollo integral y equilibrado de las personas (Lewis y Weigert, 1992; Martínez *et al.*, 2016).

En esta lógica de aceleración de los tiempos, los días tienden a convertirse en jornadas sobresaturadas que tienen como objetivo principal la promoción y el ascenso social. Por éstos y otros motivos constatamos que el tiempo libre —en cómputos globales— ocupa un segundo plano en relación a otros tiempos (Gráfica 1) (INE, 2011); una cuestión que resulta preocupante, máxime si se considera que éste constituye la premisa esencial —aunque no suficiente— para promover el desarrollo de experiencias de ocio autotéticas y satisfactorias.

Además, la investigación indica que la dimensión temporal está estrechamente ligada a la dimensión espacial, ya que el disfrute de este tiempo es sustancialmente diferente en función del contexto donde tengan lugar estas experiencias, sea en una gran ciudad o en un entorno rural (Wilcox *et al.*, 2000). En esta línea, además de considerarse elementos individuales, los determinantes sociales y ambientales (como la existencia de equipamientos, las barreras físicas y psicológicas o las presiones sociales) también han de ser estudiados, ya que condicionan la construcción de los “estilos de vida lúdica” y, en muchas ocasiones, varían en función del escenario en donde nos situemos (Henderson y Bialeschki, 2005).

Existen circunstancias que influyen decisivamente en la organización de los tiempos cotidianos y en la realización de prácticas lúdico-recreativas; en los núcleos urbanos, por ejemplo, el tiempo invertido en desplazamientos es cada vez mayor (Thomson y Bull, 2002; Sintés, 2010), las cotas de residuos y de contaminación sonora, lumínica y visual son cada vez más altas (Leyva-Ricardo *et al.*, 2016) y, en general, se asumen ritmos y modelos de

Gráfica 1. Distribución media diaria (en horas) de las actividades principales realizadas cotidianamente en España



Fuente: Instituto Nacional de Estadística - España, 2011.

vida insostenibles, cada vez más alejados de la naturaleza, que limitan las actividades al aire libre (Louv, 2010) y empobrecen las relaciones sociales (Weinstein *et al.*, 2009). Esta dinámica está generando, especialmente en los contextos urbanos, una disminución de los vínculos de identidad, de los encuentros vecinales y de las relaciones comunitarias (De Valenzuela *et al.*, 2015), para dar paso a prácticas de ocio más individualizadas y mediadas, en muchas ocasiones, por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Valdemoros *et al.*, 2017).

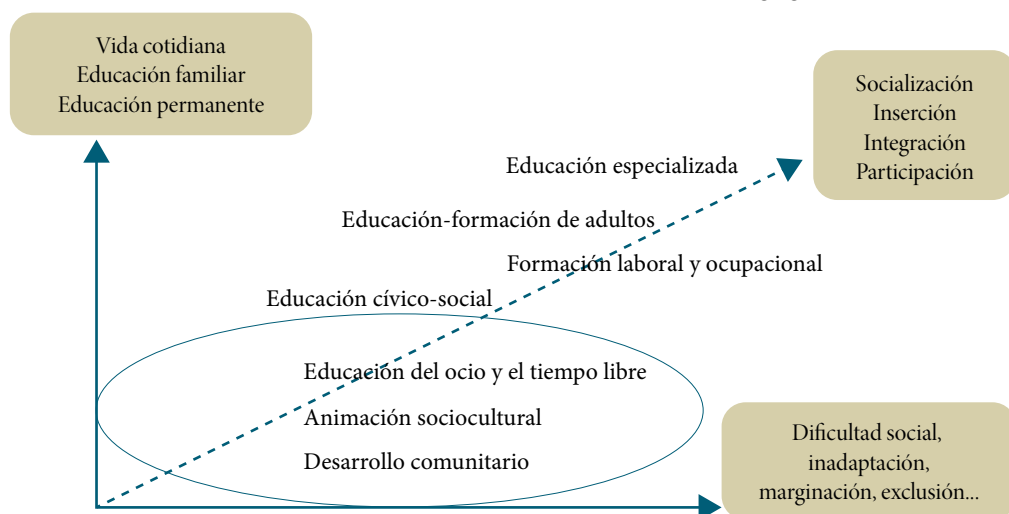
LA EDUCACIÓN DEL OCIO COMO DIMENSIÓN INELUDIBLE DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Los tiempos libres continúan siendo una tarea pendiente para una gran parte de la sociedad, al ser prácticamente inexistentes para ellos, mientras que para otros son tan cuantiosos como carentes de sentido (Setién y López, 2000). Sea como fuere, el uso que se tiende a hacer de los tiempos libres —y por extensión, de los de ocio— es cada vez más utilitarista, ya que se considera que éstos deben ser ocupados de una forma “productiva”; es por ello

que, siguiendo el retrato del ocio que dibujan Cuenca y Aguilar (2009: 18), nos situamos ante “un tiempo frágil, porque se ha contagiado de los planteamientos utilitaristas propios del tiempo de trabajo: las prisas, el estrés, el aprovechamiento y la inversión rentable”. Así las cosas, en las sociedades actuales se “depredan como nunca antes los tiempos personales y sociales no directamente ligados al tiempo laboral pagado, ya sea para incrementar la productividad y la competitividad, o para alimentar la espiral consumista sin la cual el modo de producción colapsaría” (Bauman, 2007: 17).

En este escenario, resulta fundamental impulsar el derecho a un “tiempo para uno mismo” (Leif, 1992) que sea armonizable con los tiempos sociales en los que éste se inserta. Para ello, los planteamientos de la pedagogía social adquieren especial relevancia al asumir como parte de sus tareas educar en un uso del tiempo más equilibrado y consciente, en el que “las personas, las comunidades y las sociedades accedan a grados superiores de humanización” y que, a su vez, se conviertan en promotores “de dinámicas de participación, cohesión e identificación social; pero también como ámbito de desarrollo experiencial” (Cuenca, 2011: 28). Tales planteamientos se

Figura 2. Ámbitos de acción-intervención de la pedagogía social



Fuente: adaptación a partir de Caride, 2003: 50.

reflejan, implícita y explícitamente, en los diferentes ámbitos de acción-intervención de la pedagogía social (Caride, 2003; 2005), donde se pone de manifiesto la constante preocupación de educar(nos) en los tiempos y, más concretamente, en los tiempos de ocio.

El ocio incide directa y/o indirectamente en los diferentes ámbitos de acción-intervención (Fig. 2), por lo que su conocimiento y su educación constituyen un área relevante para la pedagogía social (Caballo y Caride, 2005; Cuenca, 2011). En concreto, se constata que:

- a) La educación del ocio guarda una estrecha relación con el desarrollo comunitario, la animación sociocultural y la educación cívica. Así, el objetivo de la educación ha de asentarse en valores y principios cívicos; la animación sociocultural, además de ser un ámbito propio, representa una metodología idónea para su concreción; y el desarrollo comunitario comporta un proceso de dinamización colectiva mediante el cual es posible impulsar diferentes acciones relacionadas con la dimensión lúdica (Caballo y Caride, 2005).

- b) El ocio también está presente en otros ámbitos aparentemente más distantes, como la educación a lo largo de la vida, fenómeno que “emerge como ámbito de aprendizaje” (Cuenca, 2011: 33) en las diferentes etapas vitales; la educación inclusiva, ya que es necesario promover iniciativas que garanticen la accesibilidad y la igualdad de oportunidades para el disfrute de un ocio satisfactorio; o la formación ocupacional y laboral, donde el ocio —en sus múltiples dimensiones— se sitúa como un nicho de empleo emergente.
- c) Además, la educación del ocio constituye un ámbito con entidad propia, ya que constituye un proceso que

...facilita el desarrollo de valores, actitudes, conocimientos y habilidades de ocio, de manera que [la persona] pueda disponer de destrezas suficientes para vivir experiencias de ocio de calidad... ampliando los contextos de referencia y diversificando las iniciativas y los intereses, procurando la creatividad y la capacitación (Caballo, 2010: 226).

Tradicionalmente la idea de educar *en y para* el tiempo libre se reducía a una serie de conocimientos y actividades dirigidas a la infancia y a la juventud con el fin de aprovechar del mejor modo posible ese tiempo (Kleiber, 2002). Esta visión fue cambiando con el paso de los años para concebirse, a partir de la década de los sesenta y setenta del siglo pasado, como un medio para la mejora de la calidad de vida de las personas; esto es, el ocio emerge como un ámbito necesario para el desarrollo humano y, por tanto, adquiere mayor relevancia educativa.

Así las cosas, se produce una situación de carácter ambivalente en la que el ocio se reconoce como un derecho humano básico del que nadie debería ser privado, y se produce un mayor reconocimiento social del mismo; sin embargo,

...al igual que sucede con el trabajo u otras prácticas sociales, las oportunidades para el disfrute del ocio siguen siendo profundamente desiguales y discriminatorias. Una realidad a la que, si se habla en términos de derechos, no puede ser ajena ni a las políticas sociales ni, en lo que nos preocupa, a una pedagogía-educación del ocio que favorezca su desarrollo humano del modo más universal e integral posible (Caride, 2014: 45).

En este contexto se reivindica la importancia de un ocio concebido como experiencia humana, como fuente de calidad de vida y como un derecho humano esencial para las personas; y se evidencia la necesidad de educar(nos) *con y en* el ocio, toda vez que ello permite desarrollar conocimientos, destrezas, valores y actitudes para vivenciar experiencias de calidad (Varela *et al.*, 2016). Por todo lo anterior, la educación del ocio se ha reconocido como un ámbito propio de la pedagogía social (Caride *et al.*, 2015), que procura —entre otras cuestiones— desarrollar acciones que permitan a las personas adquirir competencias para una autogestión del tiempo más saludable y una vivencia del ocio más completa (Caballo

et al., 2011). Para este fin, la educación del ocio —de acuerdo con Caballo (2010: 227)— tiene como objetivos:

- Dotar de recursos para superar el activismo y el utilitarismo presentes en el tiempo libre y alcanzar un ocio positivo y humanamente digno, asumiendo la importancia que tienen las experiencias de ocio en cualquier etapa de la vida. Esto implica considerar las necesidades específicas de cada persona y colectivo, así como también la importancia de generar espacios de ocio intergeneracional.
- Desarrollar destrezas y recursos que permitan —en el marco de la sociedad del consumo de la que formamos parte— aprender a consumir ocio, pero también —y sobre todo— a crearlo activa y colectivamente, transitando de unas experiencias eminentemente individuales y pasivas, a otras más activas y comunitarias, que impliquen procesos de participación social y compromiso asociativo.

Propósitos de este tipo asumen la labor —ya explicitada por Dumazedier (1964)— de convertir el ocio en un tiempo educativo que vaya más allá del simple descanso y la recuperación para volver al trabajo. Desde esta óptica, la Carta Internacional para la Educación del Ocio (WRLA, 1994) reconoce que esta tarea ha de ser asumida de manera corresponsable entre los diferentes actores y agentes sociales, entre los que destacan la familia y las comunidades locales.

LA EDUCACIÓN DEL OCIO COMUNITARIA

La educación del ocio, concebida como un proceso de aprendizaje que favorece el desarrollo personal y social (WRLA, 1994), se encuentra íntimamente vinculada al desarrollo comunitario, pues es un proceso que no sólo otorga ventajas y oportunidades individuales,

sino que sus beneficios son —y deben ser— extensibles al conjunto de la sociedad. Así lo entiende Sivan (2002: 58) al afirmar que

...siendo el ocio una necesidad común para todos los individuos, y siendo la comunidad quien alberga a los individuos, se ha destacado la responsabilidad de la sociedad a la hora de ayudar a los individuos a satisfacer sus necesidades de ocio a través de la educación en esta materia.

Esta idea conduce al concepto de educación comunitaria del ocio, la cual busca el cambio de actitudes y hábitos comunitarios en beneficio de una paulatina implantación del derecho al ocio y el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad; y esto, a su vez, supone el impulso del desarrollo a nivel individual (Cuenca, 2004).

En este sentido, es necesario destacar el papel que tienen —o deberían de tener— las comunidades locales en la promoción y la educación del ocio, ya que son el espacio más próximo a la ciudadanía y un escenario privilegiado para promover procesos participativos que favorezcan una mejor organización de los tiempos individuales y colectivos. También porque la comunidad, en tanto destinataria de la educación del ocio, plantea interesantes retos para los profesionales de la educación basados en los principios de igualdad, equidad y justicia social (De Valenzuela *et al.*, 2017). Finalmente, cabe llamar la atención sobre la importancia de lograr una integración de las iniciativas en el marco de la comunidad local, puesto que “en la mayoría de los casos, forman parte de actuaciones dispersas, con el riesgo de descoordinación o, lo que es más grave, el riesgo de intervenciones contradictorias” (Cuenca, 2004: 87). Es necesario diseñar propuestas de actuación en clave comunitaria donde los profesionales de la educación del ocio trabajen de modo colaborativo con las administraciones locales.

Las comunidades locales, más allá de las funciones pragmáticas que se les pueden

atribuir, deberían representar un lugar de encuentro y convivencia para garantizar los derechos sociales; para que esto se dé, es necesario generar procesos de participación social donde las personas retomen su condición de ciudadanía activa, corresponsable, crítica y democrática (De Valenzuela *et al.*, 2015). Se trataría de crear entornos que posibiliten “estar más y transitar menos”; que faciliten “experimentar más y producir menos”; que permitan “hacer más y consumir menos”; y que, en definitiva, se conviertan en lugares donde poder compartir y disfrutar con los demás.

De lo anterior se sigue que las comunidades constituyen un referente clave en la promoción y el desarrollo de las prácticas de ocio, ya que éstas desempeñan un papel importante en la activación y la dinamización de los procesos de desarrollo local. Un desarrollo que, dicho sea de paso, ha de integrar diferentes estrategias y prácticas que promuevan el bienestar individual y colectivo en aras de lograr la ansiada equidad social (Caride, 2014).

En la década de los noventa del siglo XX aparecieron referentes ético-normativos que insisten en la necesidad de reforzar las prácticas de ocio, entendidas no como un elemento de responsabilidad exclusivamente individual, sino como un derecho que ha de experimentarse en el espacio público, en diferentes escenarios y con múltiples actores sociales, y que daría respuesta a las dificultades generadas en los entornos rurales y urbanos. En este sentido, la Declaración de Quebec (2008) es el documento de referencia internacional de la educación comunitaria del ocio, ya que reivindica la importancia del derecho al ocio y manifiesta la necesidad de que las administraciones y los diferentes agentes sociales (con diferente grado de responsabilidad) pongan los medios necesarios para su efectivo cumplimiento. Por su parte, la Carta Internacional para la Educación del Ocio (WRLA, 1994) identifica a las comunidades locales como agentes clave para la materialización de alternativas educativas de ocio. En el Cuadro 1 se

Cuadro 1. Propuestas de la Carta Internacional para la Educación del Ocio referidas a la comunidad

Objetivos	Principios y estrategias	Marcos de acción
• <i>Capacitación</i>: desarrollar la capacidad individual y colectiva para aumentar la calidad de vida durante el ocio y la capacidad de autogestión. • <i>Accesibilidad e inclusión</i>: llegar a los diferentes sectores de población en condiciones de igualdad; minimizar las barreras de acceso al ocio. • <i>Educación a lo largo de la vida</i>: aprender a disfrutar del ocio en las diferentes etapas vitales. • <i>Participación social</i>: crear oportunidades para desarrollar redes sociales comunitarias. • <i>Responsabilidad cívica y moral</i>: desarrollar un sentido de ciudadanía consciente promoviendo un ocio serio y responsable. • <i>Preservación</i>: educar en el respeto y conservación de los entornos naturales y culturales.	• <i>Inclusión</i>: los servicios de ocio comunitarios necesitan alentar la inclusión con oportunidades de educación del ocio sensibles a las necesidades de cada colectivo presente en la comunidad. • <i>Conexiones</i>: fomentar las interrelaciones entre la escuela, los servicios de recreación y otros agentes sociales y trazar líneas de acción compartidas. • <i>Continuidad y cambio</i>: promover la estabilidad de proyectos de ocio presentes, en combinación con la innovación y el desarrollo de nuevas acciones. • <i>Compromiso</i>: involucrar a la población en los procesos de planificación colectiva y de programación de multiservicios, así como en el reparto de responsabilidades.	• <i>Servicios de educación del ocio</i>: centros comunitarios, centros de educación de adultos, clubes de jóvenes, centros de interpretación ambiental y patrimonio. • <i>Servicios de ocio y turismo</i>: parques, lugares de juegos, centros deportivos, bibliotecas, salas de vídeos, museos o el teatro. • <i>Medios de comunicación</i>: televisión, radio, prensa, Internet y redes sociales. • <i>Otros servicios</i>: centros comerciales, hoteles, bares o cafeterías.

Fuente: elaboración propia con base en la Carta internacional para la educación del ocio (WRLA, 1994).

presentan, de forma sintética, algunas propuestas que se desarrollan en la Carta.

A partir de estas premisas puede afirmarse que “las iniciativas que se promuevan están llamadas a generar un espacio común para el entendimiento y la puesta en valor del capital social de las comunidades” (Caride, 2014: 48); esto pone de manifiesto la necesidad de transformar el ocio como un medio transversal de acción-intervención, con el fin de facilitar la recuperación y la ampliación de las redes de solidaridad presentes en las comunidades.

Las tareas referidas al ocio en las comunidades, tradicionalmente han sido asumidas (con una cantidad de trabajo y dedicación incalculable) por el tejido asociativo; sin embargo, es cada vez más evidente la necesidad de que las administraciones locales asuman nuevas responsabilidades en lo que a la educación del ocio se refiere. Para ello, se propone un mayor compromiso con la profesionalización de este campo mediante acciones que alienten los movimientos cívicos y que, al

mismo tiempo, promuevan “políticas que logren hacer real el derecho al ocio, así como la creación de las condiciones necesarias para su desarrollo” (Caballo y Caride, 2005: 22).

Se trata, en definitiva, de promover una labor “compartida y coordinada entre los poderes públicos, el tercer sector, el ámbito empresarial, las instituciones educativas y los medios de comunicación social” (Caballo, 2010: 227); de ahí la importancia de “complementar las políticas sectoriales con las de carácter integral para abordar, entre otras cuestiones, la complejidad del ocio como realidad social interrelacionada con factores educativos, culturales, económicos, urbanísticas, etc., realizando una apuesta decidida a nivel territorial” (Caballo, 2010: 227). Para ello, resulta ineludible impulsar procesos participativos donde toda la ciudadanía tenga voz y capacidad de decisión para realizar diagnósticos que respondan a sus necesidades y demandas respecto de la organización social de los tiempos, incluyendo los de ocio; pero

también para elaborar líneas de acción compartidas y estables en el tiempo que permitan a las comunidades avanzar hacia mejores cotas de bienestar individual y colectivo.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En una sociedad donde se fomenta el individualismo, el consumo y la competitividad, y donde todo está supeditado a los ritmos impuestos por el reloj, los tiempos de ocio resultan esenciales para el desarrollo humano; unos tiempos que han de estar “inscritos en la complejidad de otros tiempos, como los familiares, los laborales, los comerciales, los institucionales, etc.” (Caballo, 2009: 197) y que han de promover la formación de la identidad y la personalidad individual (De Valenzuela *et al.*, 2015) así como experiencias de ocio compartido *en* y *con* la comunidad (Caballo, 2010; Sivan, 2002).

El ocio ha pasado de ser un fenómeno de carácter individual y de relevancia secundaria, a ser reconocido como un derecho de tercera generación, porque en su garantía se encuentran elementos ineludibles para alcanzar otros de igual relevancia como el “derecho al desarrollo” o el “derecho a la calidad de vida” (Lázaro y Madariaga, 2014). En consecuencia, los tiempos de ocio adquieren mayor interés para la labor de la pedagogía social y, de una forma más especial, para la educación del ocio, reconocida como un ámbito de acción-intervención idóneo para promover iniciativas y/o experiencias con fines culturales, educativos, etc. En este contexto, la educación del ocio toma como uno de sus escenarios de intervención las comunidades locales, porque se considera un espacio educativo privilegiado, por ser el más cercano a la población y el que configura la cotidianidad de las personas y los colectivos que la conforman.

Por último, dadas las variables estructurales que caracterizan a la sociedad actual (con ritmos frenéticos y prácticas cada vez más individualizadoras), consideramos que la pedagogía social —y específicamente la educación

del ocio— deben asumir como principales objetivos-desafíos los siguientes aspectos:

- Promover, mediante políticas e iniciativas socioeducativas, una gestión equilibrada y consciente entre los tiempos productivos y reproductivos, así como una mayor presencia de los tiempos de ocio en la vida cotidiana de las personas.
- Revitalizar las dinámicas comunitarias para favorecer el encuentro comunitario y la actividad en los entornos de proximidad a las personas (barrios, aldeas, etc.); ello con el objetivo de romper las inercias de un sistema que tiende al aislamiento y para recuperar y ampliar las redes sociales de apoyo y solidaridad entre la ciudadanía.
- Educar para un ocio no consumista, en el que las posibilidades socioeconómicas no representen una barrera para disfrutar de experiencias lúdico-recreativas satisfactorias.

Todo lo anterior supone la creación de líneas de trabajo sinérgicas entre los diferentes agentes sociales; es decir que la educación del ocio comunitaria debe ser, necesariamente, una tarea compartida entre las administraciones públicas, el sector empresarial y la sociedad civil, en todo caso, con diferentes grados de responsabilidad. Situar el ocio como una dimensión prioritaria en las agendas diarias exige el compromiso de las instituciones públicas que, mediante normativas, planes y programas, pueden promover una concepción del ocio más compartida y vivencial en los contextos locales; para ello es necesario acompañar a los discursos con recursos económicos, infraestructurales y humanos, así como facilitar la profesionalización y la estabilidad de figuras como las de técnico/a o agente de cultura, educadoras/es de calle y animador/a sociocultural, entre otros. En suma, si se pretende reajustar la configuración de los horarios, desde el sector empresarial

pueden promoverse acciones para una mayor y mejor conciliación de la vida laboral y familiar que permita a las personas disfrutar del ocio cotidianamente. Por último, dar mayor relevancia a las relaciones de proximidad y a las experiencias de ocio comunitarias también

exige un ejercicio de ciudadanía en el que las personas puedan proponer y promover acciones que contribuyan a una organización más humana de los tiempos sociales, así como a mejorar la oferta lúdica de sus comunidades.

REFERENCIAS

- ARISTEGUI, Iratxe y María Silvestre (2012), "El ocio como valor en la sociedad actual", *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, núm. 754, pp. 283-291.
- BAUMAN, Zygmunt (2007), *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona, Tusquets.
- CABALLO, María Belén (2009), "Una aproximación a los tiempos de la infancia", en Manuel Cuenca y Eduardo Aguilar (eds.), *El tiempo del ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 195-217.
- CABALLO, María Belén (2010), "Educación do lecer", en José Antonio Caride y Felipe Trillo (dirs.), *Diccionario Galego de Pedagogía*, Vigo, Editorial Galaxia, pp. 226-228.
- CABALLO, María Belén y José Antonio Caride (2005), "A acción municipal e as políticas de ocio nos procesos de desenvolvemento comunitario", en María Belén Caballo y Raúl Fraguera (coords.), *A acción municipal no tempo libre*, A Coruña, Deputación de A Coruña, pp. 19-24.
- CABALLO, María Belén, José Antonio Caride y Pablo Meira (2011), "El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red", *Educación Social*, núm. 27, pp. 11-27.
- CABALLO, María Belén, Laura Varela y Eusebio Manuel Nájera (2017), "El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras", *Obets. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 12, núm. extra 1, pp. 43-64.
- CARIDE, José Antonio (2001), "Las redes del desarrollo: conceptos, enfoques y perspectivas", en Emilio Lucio-Villegas (ed.), *Espacios para el desarrollo local*, Barcelona, PPU, pp. 14-61.
- CARIDE, José Antonio (2003), "Las identidades de la educación social", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 321, pp. 48-51.
- CARIDE, José Antonio (2005), *Las fronteras de la pedagogía social*, Barcelona, Gedisa.
- CARIDE, José Antonio (2012), "Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social", *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, núm. 754, pp. 301-313.
- CARIDE, José Antonio (2014), "Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio como desarrollo humano", *Edetania*, núm. 45, pp. 33-53.
- CARIDE, José Antonio, Rita Gradaílle y María Belén Caballo (2015), "De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 148, pp. 4-11.
- Constitución Española (1978, 27 de diciembre) (BOE nº 311, del 29 de diciembre), en: <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf> (consulta: 26 de septiembre de 2017).
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2007), *Aprender a fluir*, Barcelona, Kairós.
- CUENCA Amigo, Jaime (2012), "Génesis de la comprensión experiencial del ocio en la modernidad tardía: transformaciones del concepto de vivencia", *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, núm. 754, pp. 315-325.
- CUENCA, Manuel (2000), *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, Manuel (2004), *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, Manuel (2006), *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, Manuel (2010), "La apropiación espacial del ocio, una mirada desde el siglo XXI", en Iduurre Lazkano y Joseba Doistua (eds.), *Espacio y experiencia de ocio: consolidación, transformación y virtualidad*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 15-54.
- CUENCA, Manuel (2011), "El ocio como ámbito de educación social", *Educación Social*, núm. 47, pp. 25-40.
- CUENCA, Manuel (2014), *Ocio valioso*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, Manuel y Eduardo Aguilar (2009), "Introducción", en Manuel Cuenca y Eduardo Aguilar (eds.), *El tiempo del ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 13-22.
- CUENCA, Manuel y Ana Goytia (2012), "Ocio experiencial: antecedentes y características", *ARBOR*

- Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, núm. 754, pp. 265-281.
- DE VALENZUELA, Ángela Lucía, Andrea Maroñas y Paulo Ferreira (2015), "El papel del ocio en la ciudad. Una mirada desde la infancia y la juventud en situación de riesgo o exclusión social", en José M. González, Fernando Bayón y Carolina Meloni (eds.), *Repensar la ciudad desde el ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 53-67.
- DE VALENZUELA, Ángela Lucía, Andrea Maroñas y Rubén Martínez (2017), "La dualidad del ocio en las (des)igualdades sociales: oportunidades socioeducativas en clave comunitaria", en Idurre Lazcano y Joseba Doistua (eds.), *Desafíos contemporáneos del ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 213-226.
- DUMAZEDIER, Joffre (1964), *Hacia una civilización del ocio*, Barcelona, Estela.
- GOYTIA, Ana (2008), "Claves interpretativas de la experiencia de ocio. Más allá de la participación y el disfrute está la persona", en María Jesús Monteagudo (ed.), *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 43-56.
- HENDERSON, Karla A. y Deborah, M. Bialeschki (2005), "Leisure and Active Lifestyles: Research reflections", *Leisure Sciences*, vol. 27, núm. 5, pp. 355-365.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2011), *Encuesta del empleo del tiempo 2009-2010*, Madrid, Instituto Nacional de Estadística, en: <http://www.ine.es/prensa/np669.pdf> (consulta: 20 de enero de 2018).
- Iso-Ahola, Seppo (1980), *Social Psychology of Leisure and Recreation*, Dubuque, Brown Company.
- KLEIBER, Douglas (2002), "La intervención para el desarrollo y la educación del ocio: una perspectiva/visión a lo largo de la vida", en Cristina de la Cruz Ayuso (ed.), *Educación del ocio. Propuestas internacionales*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 69-84.
- LASÉN, Amparo (2000), *A contratiempo. Un estudio de las temporalidades juveniles*, Madrid, CIS.
- LEIF, Joseph (1992), *Tiempo libre y tiempo para uno mismo. Un reto educativo y cultural*, Madrid, Narcea.
- LEWIS, J. David y Andrew J. Weigert (1992), "Estructura y significado del tiempo social", en Ramón Ramos Torre (ed.), *Tiempo y sociedad*, Madrid, CIS, pp. 89-132.
- LEYVA-Ricardo, Sonia, José Pancorbo, Miriam Natividad Recalde-Quiroz, Efraín Eduardo Vizueté-Jaramillo y Francisco Florencio Liberio (2016), "Impactos de la contaminación ambiental en la imagen de un destino turístico urbano. Estudio de caso: la ciudad de Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador", *Retos Turísticos. Revista Cubana de Investigaciones Turísticas*, vol. 15, núm. 3, pp. 1-9.
- LOUV, Richard (2010), *Last Child in the Woods. Saving our children from nature-deficit-disorder*, London, Atlantic.
- MARTÍNEZ, Rubén, Andrea Maroñas y Rita Gradaílle (2016), "Vida familiar y ocio infantil: una aproximación socioeducativa a la realidad española", en Magdalena Sáenz de Jubera y Emanuele Isidori (coords.), *Ocio y familia: contextos educativos*, Roma, Quaepeg, pp. 37-47.
- MIRANDA, María Jesús (2007), "Apuntes para una genealogía del afecto", en Carlos Prieto (ed.), *Trabajo, género y tiempo social*, Barcelona, Hacer, pp. 100-110.
- MONTEAGUDO, María Jesús (2008), "Reconstruyendo la experiencia de ocio: características, condiciones de posibilidad y amenazas en la sociedad de consumo", en María Jesús Monteagudo (ed.), *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los estudios de ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 81-110.
- MORÁN, María Carmen y Laura Cruz (2011), "Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia", *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 47, pp. 84-94.
- MUNNÉ, Frederic (1980), *Psicosociología del tiempo libre: un enfoque crítico*, México, Trillas.
- MUNNÉ, Frederic y Nuria Codina (1996), "Psicología social del ocio y el tiempo libre", en José Luis Álvaro, Alicia Garrido y José Ramón Torregrosa (coords.), *Psicología social aplicada*, Madrid, McGraw-Hill Interamericana de España, pp. 420-450.
- NEULINGER, John (1981), *The Psychology of Leisure*, Springfield, Charles C. Thomas.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948), *Declaración universal de los derechos humanos*, París, ONU, en: http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf (consulta: 26 de septiembre de 2017).
- SAN MARTÍN, Jesús Emilio (1997), *Psicosociología del ocio y el turismo*, Málaga, Ediciones Algibe.
- SETIÉN, María Luisa y Arantza López (2000), *El ocio de la sociedad apresurada: el caso vasco*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SINTES, Elena (2010), *Diagnosis de tiempo de barrio, tiempo educativo compartido. Tiempo y actividades fuera del horario escolar*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona.
- SIVAN, Atara (2002), "Educación del ocio y desarrollo humano: el caso de Hong Kong", en Carmen de la Cruz Ayuso (ed.), *Educación del ocio. Propuestas internacionales*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 57-65.
- THOMSON, Iam y Alberto Bull (2002), "La congestión del tránsito urbano: causas y consecuencias económicas y sociales", *Revista de la CEPAL*, núm. 76, pp. 109-121.
- TINSLEY, Howard E. y Diane J. Tinsley (1986), "A Theory of the Attributes, Causes and Effects of

- Leisure Experience”, *Leisure Sciences*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-45.
- VALDEMOROS-San-Emérito, María Ángeles, Eva Sanz-Arazuri y Ana Ponce-de-León-Elizondo (2017), “Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de educación postobligatoria”, *Comunicar*, vol. 25, núm. 50, pp. 99-108.
- VARELA, Laura, Rita Gradaílle y Yésica Teijeiro (2016), “Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España”, *Educação e Pesquisa*, vol. 42, núm. 4, pp. 987-999.
- WEINSTEIN, Netta, Andrew K. Przybylski y Richard Ryan (2009), “Can Nature Make us More Caring? Effects of immersion in nature on intrinsic aspirations and generosity”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 35, núm. 10, pp. 1315-1329.
- WILCOX, Sara, Cynthia Castro, Abby C. King, Robyn Housemann y Ross C. Brownson (2000), “Determinants of Leisure Time Physical Activity in Rural Compared with Urban Older and Ethnically Diverse Women in the United States”, *Epidemiol Community Health*, vol. 54, núm. 9, pp. 667-672.
- World Leisure & Recreation Association (WLRA) (1994), *Carta internacional para la educación del ocio*, Jerusalén, WRLA, en: <http://studylib.es/doc/6093636/carta-wlra-de-educaci%C3%B3n-del-ocio> (consulta: 26 de septiembre de 2017).
- World Leisure Organization (WLO) (2008), *Québec Declaration: Leisure, essential to community development*, Quebec, WLO, en: http://worldleisure.org/wp-content/uploads/2016/05/2008_Quebec_Declaration.pdf (consulta: 2 de octubre de 2017).