

20

TERCERA ÉPOCA
JULIO 2012



Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

Tiempos educativos,
tiempos de ocio

20

TERCERA ÉPOCA
JULIO-DICIEMBRE 2012

Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

DIRECTORA / EXECUTIVE DIRECTOR

M^a Gloria Pérez Serrano. *Catedrática. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid*

SUBDIRECTOR / ASSISTANT DIRECTOR

José Vicente Merino Fernández. *Catedrático. Universidad Complutense. Madrid*

SECRETARÍA DE REDACCIÓN / EDITORIAL SECRETARY

M^a Victoria Pérez de Guzmán Puya. *Profesora titular. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla*

CONSEJO EDITOR / EDITORS BOARD

Xavier Úcar Martínez. *Universidad Autónoma de Barcelona*

Rita Gradañlle Pernas. *Universidad de Santiago de Compostela*

Asunción Llena Berñe. *Universidad de Barcelona*

Vanderlei Bruschi de Fraga. *Ludens Projectos Educacionais Ltda. (Brasil-Brazil)*

Paulo Ferreira Delgado. *Universidade do Minho (Portugal)*

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Encarnación Bas Peña. *Universidad de Murcia*

José Antonio Caride Gómez. *Universidad de Santiago de Compostela*

Rosa María Ytarte. *Universidad de Castilla-La Mancha*

Antonio Víctor Martín García. *Universidad de Salamanca*

Manuel Cuenca Cabeza. *Universidad de Deusto*

COMITÉ CIENTÍFICO / ADVISORY BOARD

Américo Nunes Peres. *Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro (Portugal)*

André Lemieux. *Universidad de Montreal (Canadá)*

Carmen Orte Socias. *Universidad de las Islas Baleares (España-Spain)*

Carmen Stadolhoffen. *Universidad de Ulm (Alemania-Germany)*

Cristine Elaine Sleeter. *Universidad de Monterrey (EE UU-USA)*

Estela Miranda. *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina)*

Georgina Szilagyí. *Universitatea Creștină Partium din Oradea (Rumania-Romania)*

Horacio Marín García. *Universidad Mayor (Chile)*

Joaquim Azevedo. *Universidade Católica (Portugal)*

Jorge Arrosteia. *Universidade de Aveiro (Portugal)*

José María Quintana Cabanas. *Universidad Nacional de Educación a Distancia (España-Spain)*

José Ortega Esteban. *Universidad de Salamanca (España-Spain)*

Juan Sáez Carreras. *Universidad de Murcia (España-Spain)*

Juha Hämäläinen. *Universidad de Kuopio (Finlandia-Finland)*

Margarita Barrón. *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*

Markus Höffer-Mehlmer. *Universidad de Mainz (Alemania-Germany)*

Mezirow. *Universidad de Columbia (EEUU-USA)*

Paolo Orefice. *Universidad de Nápoles (Italia-Italy)*

Peter Jarvis. *Universidad de Surrey (Reino Unido-United Kingdom)*

Ronald Mannheimer. *Universidad de Carolina del Norte (EE UU-USA)*

Walter Leirman. *Universidad de Lovaina (Bélgica-Belgium)*

Wilfred Carr. *Universidad de Sheffield (Reino Unido-United Kingdom)*

Winfried Böhm. *Universidad de Würzburg (Alemania-Germany)*

© Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). <http://sips-es.blogspot.com/> - sips@usc.es

Redacción, dirección de intercambios y sección correspondencia**Editorial, address of exchanges and correspondence section****PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA**

A/a M^a Victoria Pérez de Guzmán Puya

Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias Sociales

Dpto. Ciencias Sociales, Edif. 11, 2^a Pta., 13

Ctra. de Utrera, km. 1. 41013 Sevilla (Spain)

Tfno. +34 954 97 80 09. Fax +34 954 34 91 99. pedagogiasocialrevista@upo.es

www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria – www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/index

Diseño y producción / Printed by: Calamar Edición & Diseño

ISSN: 1139-1723. **e-ISSN:** 1989-9742. **Depósito legal:** V-4110-1998. **DOI:** 10.7179

Impreso en España - *Printed in Spain*

Periodicidad: Semestral. **Publication frequency:** 2 issues per year.

La dirección de la revista no se responsabiliza de las opiniones vertidas por cada autor en su texto.

Statements and opinions expressed in the articles and communications herein are those of the author(s) and not necessarily those of the editor(s) or publisher, and the editor(s) and publisher disclaim any responsibility or liability for such material.

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA está indexada en/is index in:

BASES DE DATOS NACIONALES / NATIONAL DATABASES: ISOC del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), PSICODOC, DIALNET, REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa), BEG (GENCAT).

BASES DE DATOS INTERNACIONALES / INTERNATIONAL DATABASES: BANCO DE DATOS SOBRE ED. IBEROAMERICANA, IRISIE Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México), ULRICH'S Periodicals Directory, Redalyc, Academic OneFile/ Informe de Revistas en Español / InfoTrac Custom (Cengage Gale).

CATÁLOGOS NACIONALES / NATIONAL CATALOGUES: CCUC Catálogo Colectivo de Universidades de Catalunya, Centro de Documentación de la Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración, Google Académico, REBIUN Red de Bibliotecas Universitarias, RECOLECTA: Recolector de ciencia abierta, CIR-BIC (Catálogos Informatizados de la Red de Bibliotecas del CSIC), CATÁLOGO COLECTIVO DEL CBUA, DULCINEA, a360grados, CENDOC, Biblioteca Nacional de España, SUMARIS CBUC Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya.

CATÁLOGOS INTERNACIONALES / INTERNATIONAL CATALOGUES: SCIRUS for scientific information only, Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), RED DE REVISTAS DE COMUNICACIÓN Y CULTURA, Captel, UNAM. Dirección General de Bibliotecas, Bibliografía Latinoamericana. Hemeroteca Latinoamericana, Fuente Académica Premier, Worldcat, EBSCOhost EJS, Proquest, Academic y National Library Catalogue (COPAC), Captel, Elektronische Zeitschriftenbibliothek Universitätsbibliothek Regensburg.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS / EVALUATION PLATFORM FOR JOURNALS: Recyt (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología – Fecyt), IN-RECS, Latindex, RESH, DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas), MIAR Matriz d'Informació per al'Avaluació de Revistes, ERIH, CIRC (Clasificación Integrada de Revistas), CARHUS Plus+.

* Más información sobre otras indexaciones, criterios de calidad y datos estadísticos de la publicación en la web / More information about other indexations, qualities criteria and statistical data for the journal on the web.

Sumario/ Table of Contents

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria

Nº 20. Julio-diciembre de 2012

Tiempos educativos, tiempos de ocio / Educational times, leisure times

► JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ 7

MONOGRÁFICO/MONOGRAPHIC

Tiempos educativos, tiempos de ocio/ Educational Times, Leisure Times

Educación cotidiana: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada

Educate every day: time as teaching and social scenario in adolescence schooling

Educar todos os dias: o tempo como de ensino e cenário social na escolaridade adolescência

► JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ, JUAN JOSÉ LORENZO CASTIÑEIRAS

Y MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ 19

Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO):

entre la escuela, la familia y la comunidad

Uses and images of the time in the Spanish compulsory secondary education (ESO) students: between the school, the family and the community

Usos e imagens de tempo em estudantes do ensino secundário: entre família, escola e comunidade

► M^{ra} CARMEN MORÁN, LUCÍA IGLESIAS, GERMÁN VARGAS Y JAVIER FRANCISCO ROUCO 61

Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones

Leisure Itineraries from a Research Perspective: Trends, Challenges and Contributions

Rotas de lazer de pesquisa: tendências, desafios e contribuições

► MARÍA JESÚS MONTEAGUDO Y MANUEL CUENCA 103

La educación para el ocio como preparación para la jubilación en Estados Unidos y España

Leisure Education for Retirement Preparation in the United States and Spain

Educar livre para se preparar para a aposentadoria em os EUA e Espanha

► DOUGLAS A. KLEIBER, FERNANDO BAYÓN MARTÍN Y JAIME CUENCA AMIGO 137

INVESTIGACIÓN/RESEARCH

Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares:

situación de la infancia en la Galicia urbana

Community services and shared responsibility in the conciliation of family timetables:

the situation of urban Galician children

Serviços sociais e educacionais e de responsabilidade no processo de conciliação de tempo

para a família: a situação das crianças em áreas urbanas Galiza

► M. BELÉN CABALLO VILLAR, RITA GRADAÍLLE PERNAS Y TANIA MERELAS IGLESIAS 179

<i>Educación informal y ocio juvenil. El influjo de los amigos en el abandono de la práctica físico-deportiva</i>	
<i>Informal education and youth leisure. The influence of friends in the dropout of physical sport activity</i>	
<i>A educação informal e lazer da juventude. A influência dos amigos no abandono da prática física e desportiva</i>	
▶ <i>M^a ÁNGELES VALDEMOROS SAN EMETERIO, EVA SANZ ARAZURI Y ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO</i> ...	203

<i>La percepción de las familias ante la animación hospitalaria: estudio realizado en el Hospital Materno-Infantil de Oviedo</i>	
<i>Familys' Perception of Hospital Animation: A case study carried out at Hospital Materno-Infantil in Oviedo (Spain)</i>	
<i>Percepção Familys' Hospital de Animação: Um estudo de caso realizado no Hospital Materno-Infantil em Oviedo (Espanha)</i>	
▶ <i>M^a TERESA BERMÚDEZ REY Y SUSANA TORÍO LÓPEZ</i>	223

MISCELÁNEA/MISCELANEA

<i>Jubilación, educación y calidad de vida</i>	
<i>Retirement, education and quality of life</i>	
<i>Aposentadoria, Educação e qualidade de vida</i>	
▶ <i>ANDRÉS ESCARBAJAL DE HARO Y SILVIA MARTÍNEZ DE MIGUEL LÓPEZ</i>	245

<i>The Education in Latin America: Limits and Possibilities of Social Participation and Employment of the Youth. Beyond the Panacea and Skepticism</i>	
<i>La educación en América Latina: límites y posibilidades de la participación social y laboral de los jóvenes. Más allá de la panacea y el escepticismo</i>	
<i>Educação na América Latina: limites e possibilidades de emprego e de participação social dos jovens. Além da panacéia e ceticismo</i>	
▶ <i>PABLO CHRISTIAN APARICIO</i>	273

<i>Narraciones de derechos: educación social, ética y deontología profesional</i>	
<i>Narrations of rights: social education, ethics and professional deontology</i>	
<i>Narrativa direitos: educação social, ética e deontologia profissionnal</i>	
▶ <i>VÍCTOR MANUEL MARTÍN SOLBES Y EDUARDO SALVADOR VILA MERINO</i>	303

INFORMACIONES

<i>Reseñas bibliográficas / Reviews</i>	327
<i>Resumen de tesis / Thesis abstract</i>	335
<i>Actividades pedagógicas / Educational Activities</i>	349
<i>Colaboran en este número / Contributions to this Issue</i>	353
<i>Normas para la redacción / Guidelines for author(s)</i>	361
<i>Boletín de suscripción / Newsletter Subscription</i>	373

Presentación/Presentation

José Antonio Caride Gómez
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Del tiempo da cuenta la lexicografía moderna asignándole un amplio repertorio de acepciones. Diecisiete son las que figuran en las ediciones más recientes del *Diccionario de la Real Academia Española*, poniendo de relieve las complejidades que subyacen a su definición. Lejos quedan las cuatro nociones que describen lo que cabe entender por ocio y educación: dos voces que, sean cuales sean los recorridos semánticos a los que se vinculen, siempre evocan el tiempo. Sin él no son nada, como tampoco lo son la mayoría de las circunstancias que afectan al desarrollo humano, individual y colectivamente. Al fin y al cabo, como diría Fernando Savater (1999: 243) nadie puede hablar de sí mismo o de su vida, de lo que hacemos o de lo que nos pasa, de dónde estamos y de lo que nos rodea, sin mencionar al tiempo: “sin indicaciones cronológicas de algún tipo resultamos ininteligibles e inexpresables”, concluye.

Estamos ante un tiempo de tiempos, que va de lo obvio e intuitivo a lo misterioso e insondable, atravesando todos los instantes de nuestra vida, que es ella misma temporal. La mera conciencia de “no tener tiempo”, o de sentirse concernidos por lo que somos o deseamos ser en él, nos precipita –aún sin pretenderlo– hacia su percepción como una realidad que nos afecta. Nada ocurre fuera del tiempo,

Modern lexicography accounts for time by assigning it a wide repertoire of accepted meanings. Seventeen are the meanings listed in the latest editions of the dictionary of the Spanish Royal Academy of language (Real Academia Española) highlighting the complexities behind the definition. Gone are the four concepts of what we understand as leisure and education; two concepts that, regardless the semantic paths they might be bound to, they always evoke time. Without time, they are nothing, as neither the majority of circumstances that affect human development, both individually and collectively. After all, as Fernando Savater (1999:243) would say, no one can speak of himself or his life, about what we do or what happens to us, where we are and what surrounds us, without mentioning time: “without chronological references of any sort we become unintelligible and inexpressible”, he concludes.

We name a time of times, that goes from the obvious and intuitive to the mysterious and unfathomed, going through every instant of our life that is also temporary in itself. Just being aware of “not having time” or feeling concerned about what we are or want to be in it, precipitates us- even unwittingly- towards its perception as a reality that affects us. Nothing oc-

en algún tiempo. Ese es su problema y nuestro problema. Lo testimonió magistralmente el escritor mexicano Carlos Fuentes (2002: 123), advirtiéndolo que “el tiempo siempre ha sido un problema. Desde el principio del tiempo. Un problema redundante, puesto que el problema del tiempo es el tiempo mismo”.

Todo lo que atañe a la educación sucede en el tiempo, acomodándose a las variadas formas que adoptan los modos de educar y educarnos socialmente. Tanto como para poder afirmar que no hay educación sin tiempo, y que todas lo necesitan, en cada uno de los ámbitos en los que proyectan sus prácticas: en las familias, los centros escolares, las comunidades, etc. Porque el tiempo lo alcanza todo en la educación, conformando junto con el espacio y el lenguaje, una de sus dimensiones vertebradoras más relevantes: un entramado de libertades y coacciones, en el que muy poco de lo que se decide acerca de su planificación, distribución y usos –por ejemplo, en la disposición de los calendarios y horarios escolares– es inocente, sino radicalmente interesado: un sistema de cómputo y poder que opera, interactuando con otras construcciones y prácticas sociales en “los procesos de socialización, entre la biología y la cultura”, (Escolano, 2000: 85), diversificando o restringiendo las oportunidades formativas de la población, desde la infancia hasta la vejez. La sociedad, recuerda Gimeno Sacristán (2008: 47), “ordena y regula los tiempos para hacer posible su funcionamiento, de modo que los individuos quedan sometidos a su disciplina en el ejercicio de las actividades públicas y privadas”, influyendo en la vida laboral y familiar, en el transporte y las comunicaciones, los flujos comerciales, la recreación y el ocio, etc. Un tiempo que, a menudo, además de imponer un determinado orden social, es un claro reflejo de cómo se articulan y organizan las sociedades, colocando a cada persona “en su lugar” en función de la clase social a la que pertenece, la edad, el género, las actividades que desarrolla, el contexto geográfico-social, etc.

curs outside time, in any time. This is time’s problem and our problem. Carlos Fuentes (2002:123), Mexican writer, masterfully expressed it advising that “Time has always been a problem. From the beginning of time. It is a redundant problem, since the problem with time is time itself”.

Everything regarding education occurs in time, accommodating itself to the various forms adopted by the ways of educating and educating us socially. We can even affirm that there is no education without time and that every form of education needs it, in every field where they plan to be put into practice: in family, school centers, communities, etc. Because time reaches everything in education, building together with space and language one of its most relevant structural dimensions: a web of liberties and coercions where very little decisions regarding its planning, distribution and uses- for example, arrangements of school schedules and timetables- is innocent, but rather it is radically interested: a compute and power system that operates, interacting with other social practices in “the socialization process between biology and culture,” (Escolano, 2000:85), diversifying or restricting the training opportunities of the population, from childhood to seniors. The society, as Gimeno Sacristán reminds us (2008:47), “organizes and regulates time to make operations viable, so that the individuals are subject to discipline in the exercise of public and private activities,” affecting the working and family life, transportation, communication, trade flows, recreation and leisure, etc. A time that very often, besides imposing a certain social order, is also a clear reflection of how the societies are articulated and organized, placing every person in “its place” according to the social class, age, gender, activities, social-geographic context, etc.

El tiempo necesita *a y de* la educación porque, sin ella, difícilmente podrán analizarse e interpretarse con fundamento los múltiples significados que aquél encierra, como una realidad susceptible de ser conocida, sentida y experimentada. De igual modo que la educación necesita *al* tiempo: ya, de partida, para contextualizar sus realizaciones en la biografía de cada sujeto, coyuntural e históricamente; en cualquier momento, porque sin él las metas y los ideales educativos carecen de algunos de sus anclajes más precisos, como un proceso que dura toda la vida, al que siempre es factible y deseable incorporarse. Por ello, aunque casi todas las creencias que se han ido generando sobre el tiempo –en los territorios de la Física, la Matemática, la Biología, las Psicología o la Historia– han sido puestos en cuestión, la importancia del tiempo en la educación humana es incuestionable, cuantitativa y cualitativamente. De un lado, porque el tiempo ha de existir para que en él pueda basarse el conocimiento de las cosas, como enseñanza y aprendizaje; pero también para que se pueda intervenir en ellas, conformándolas o transformándolas. Lo argumentaba Kant en su *Crítica de la razón pura*, relacionando nuestra condición de sujetos con los aconteceres del tiempo y las contingencias del espacio, con la experiencia y la acción. Ninguna educación es posible sin ellas; de hecho, ni tan siquiera las que se han abonado a los postulados del postmodernismo y del relativismo consiguen o saben cómo esquivarlas.

Aludimos a un tiempo, que siendo objeto de abundantes lecturas en clave pedagógica y social (Romero, 2000; St-Jarre y Dupuy-Walter, 2001; Gimeno Sacristán, 2008), ha superado “su prolongada desatención por quienes se dedican a la ciencia social” (Ramos, 1992: VII), constituyendo un ámbito de estudio cada vez más normalizado. Así se desprende del quehacer multi e interdisciplinar con el que están abordando “el problema del tiempo” las comunidades científicas y académicas que se ocupan de la educación, desde saberes –no

Time is in need of and requires education because, without it, the multiple meanings that it holds could hardly be analyzed and interpreted in depth, as something capable of being known, felt and experienced. In the same way education needs time: from the beginning, in order to contextualize its accomplishments in the biography of each subject, circumstantially and historically; at any moment, because without it the goals and educational ideals lack some of their more precise anchors, as a lifetime process, which is always feasible and attractive to join. Therefore, although almost all beliefs that had been created about time- in physics, math, biology, psychology or history fields- they had been subjected to test, the importance of time in human education is unquestionable, both in content a quality. On one side, because time must exist so that the knowledge of things can be based on it, like teaching and learning; but on the other to enable its intervention, accepting it or converting it. Kant argued this topic in *Critique of Pure Reason*, relating our condition of being subject to time events and space contingencies with the experience and action. No education is possible without them; in fact, not even those who subscribed to postmodernism and relativism find or know how to find a way around them.

We make reference to a time, that being the object of abundant readings in pedagogical and social key (Romero, 2000; St-Jarre & Dupuy-Walter, 2001; Gimeno Sacristán, 2008), it overcomes its “extended neglect by those dedicated to social science” (Ramos, 1992: 7), and constitute a study field increasingly regulated. This can also be seen from multi and interdisciplinary work where the “problem of time” has been studied in the scientific and academic communities that are in charge of education, from the knowledge

siempre confluyentes— como los protagonizan la Psicopedagogía, la Cronopsicobiología, la Didáctica, la Sociología de la Educación, la Organización Escolar, la Política Educativa, la Educación Comparada o la Pedagogía Social... Ya sea por iniciativa propia o en respuesta a las demandas e inquietudes que los tiempos educativos y sociales han suscitado en nuestras sociedades, movilizándolo a distintos sectores de la población, desde las familias hasta las Administraciones Públicas, pasando por los sindicatos de la enseñanza, los colectivos de renovación pedagógica, los operadores turísticos, los centros comerciales, los medios de comunicación o las industrias culturales.

Como ha analizado la profesora Agnès Cavet (2011), adscrita al *Institut Français de l'Éducation* en Lyon, son preocupaciones que inscriben sus dinámicas en los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales que afectan a la educación en las sociedades contemporáneas, dentro y fuera de las instituciones escolares: las reivindicaciones de los movimientos sociales a favor de la reducción del tiempo de trabajo, ya desde los inicios del pasado siglo; los intereses de la economía y del transporte, a partir de los años sesenta; la adopción de hábitos saludables, procurando una mayor aplicabilidad de los avances producidos en las cronociencias al bienestar individual y a la calidad de vida, desde los primeros años ochenta; la presión de las familias y de los grupos feministas por alcanzar niveles de conciliación y una mayor equidad en las relaciones de género, en los años noventa; y la influencia de las comparaciones internacionales (OCDE, EURYDICE, etc.), ya en los años dos mil. A ellas se añaden otras miradas que elogian la calma y la lentitud, creando o recuperando la filosofía del tiempo reposado, móvil y flexible para la educación, como “una de las premisas más importantes para poder educar a la ciudadanía” (Domènech, 2009: 59).

En su conjunto, son procesos y/o realidades que han acrecentado el “valor” del tiempo en la sociedad red, tanto en sus magnitudes fí-

- not always confluent – like psychopedagogy, chronopsychobiology, didactic, education's sociology, school organization, education policy, compared education or social pedagogy... either by own initiative or as a response to the demands and concerns that the social and educational times have led in our societies, mobilizing different population sectors, from families to public administrations, through to teacher unions, pedagogic renewal groups, tour operators, shopping centers, media or cultural industries.

As Professor Agnès Cavet (2011), associated with the *Institut Français de l'Éducation in Lyon* explained, the concerns that enroll their dynamics in the social, economic, technological and cultural issues affecting education in contemporary societies, both within and outside the schools are the following: the claims of social movements in favor of the reduction of working time, since the beginning of last century; the interests of economy and transport, from the sixties; the adoption of healthy habits, ensuring a greater applicability of the progress made in chronoscience in the individual welfare and quality of life, from the early eighties; the pressure from families and feminist groups to reach reconciliation levels and greater equality in gender relations, since the nineties; and the influence of international comparisons (OECD, Eurydice, etc) in the two thousands. In addition, there are other views that compliment the quiet and slow rhythm, creating or retrieving the philosophy of quiet, mobile and flexible time for education as “one of the most important statements to educate the public” (Domenech, 2009:59).

All in all, they are processes and/or realities that have increased the “value” of time in the network society, both in quantitative and physical dimensions and in their emotional and qualitative impulses:

sicas y cuantitativas como en sus pulsiones emocionales y cualitativas: como *kronos*, que representa el tiempo como una sucesión duradera, que se enumera o mide; y como *Kai-rós*, entendiendo el tiempo como el instante oportuno, que se interioriza e interpreta. El tiempo, en ambas, como un bien escaso, a cuya correcta administración suele asociarse una mayor o menor felicidad de las personas (Cebrián, 1998; Durán, 2007; Novo, 2010). También, sin que sea fácil detallar su verdadero alcance, lo que en su logro puede y debe hacer la educación. Todas las educaciones, especialmente cuando la crisis económica que padecemos, inducida por las políticas neoliberales y la voracidad de los mercados, obliga a abrir las fronteras del aprendizaje y de la convivencia a nuevos modos de pensar, actuar y desarrollarnos, local y globalmente. Una tarea compleja y desafiante, en la que el tiempo –como recuerda Ulrich Mückenberger (2007), haciendo suyas las aportaciones de algunos de los principales teóricos sociales– juega un rol estructurante, subjetiva y objetivamente.

No es que el tiempo sea escaso por naturaleza, por mucho que pueda discutirse esta afirmación en sus connotaciones absolutas y relativas; lo es, más bien, como resultado de los ajustes y desajustes que trajo consigo la sociedad industrializada, obligando a los individuos a sincronizar sus conductas, sin necesidad de intermediarios, por medio de la escritura y los relojes. Sin el reloj –testigo mudo del valor del tiempo– “no hubiera sido posible la ruptura del individualismo precapitalista y dar paso a la nueva sociedad de masas... La armonización de la nueva sociedad tenía que contar, como piedra angular, con el reloj. Su prestigio alcanza a convertirse en arquetipo, metáfora y símbolo de precisión y exactitud” (Iglesias de Ussel, 2006: 57). De ahí que siempre tenga interés aproximarnos a la explicación y comprensión de lo que comporta su transcurso como un “tiempo mecánico” (que pauta la duración y distribución, la regulación del ritmo y la intensidad), pero

as *kronos*, which represents time as a lasting sequence, which is listed or measured; and as *kairós*, understanding time as the precise moment, which is internalized and interpreted. Time in both cases is a scarce commodity whose proper management is often associated with more or less happiness of people (Cebrián, 1998; Duran, 2007; Novo, 2010). And also, what it can and should do to education if it succeeds, being difficult to know its real scope. All education, especially in the current economic crisis we are suffering, induced by neoliberal policies and the veracity of markets, requires opening the frontiers of learning and living to new ways of thinking, acting and develop both local and globally. It is a complex and challenging task in which time -as Ulrich Mückenberger (2007) reminds us, endorsing the contributions of some of the major social theorists- plays a structuring role, subjectively and objectively.

It is not that time is limited by nature, however much this claim may be discussed in its absolute and relative connotations; rather, it is as a result of the adjustments and disparities brought about by the industrial society, forcing individuals to synchronize their behavior, without intermediaries, through writing and clocks. Without a clock -a silent witness to the value of time- “would not have been possible the rupture of pre-capitalist individualism and usher in the new mass society... the harmonization of the new society needed, as a cornerstone, the clock. Its reputation extends to become an archetype, a metaphor and a symbol of precision and accuracy” (Iglesias de Ussel, 2006:57). Hence the permanent interest to get closer to the explanation and understanding of what comprises its way like a “mechanical time” (that rules the duration and distribution, regulation of the rate and intensity), but also as a “reflective

también como un “tiempo reflexivo”, del que se espera una mayor capacidad de empatía con valores, sentimientos, actitudes o responsabilidades que pongan énfasis en los derechos y los compromisos cívicos.

En este escenario, el derecho a un tiempo propio, compatible con los tiempos sociales en los que aquél se enmarca, también adquiere nuevos impulsos. Comenzando por los que reivindican la libertad y la autonomía de los sujetos para decidir juiciosamente sobre las condiciones temporales de su cotidianidad, armonizando las obligaciones familiares y comunitarias con su vida personal, consigo mismos y con los otros diferentes. Continuando por los que propicien la plena participación de los ciudadanos en la vida pública, como actores-protagonistas de una historia que no ha concluido, situando las políticas del tiempo entre las prioridades –simbólicas e inmateriales– del tercer milenio, con las importantes consecuencias prácticas que podrán tener sus propuestas en un mundo tan impredecible y desbocado como el que habitamos. Conseguirlo obliga a recuperar la vocación “pedagógica” y “social” del tiempo (Caballo, Caride y Meira, 2011; Caride, 2012), como un pilar fundamental en la construcción, presente y futura, de nuestras señas de identidad colectivas. O lo que es lo mismo, como una experiencia decisiva “para que podamos conectar las transformaciones percibidas en el entorno con nosotros mismos y nuestras acciones” (Gumbrecht, 2010: 77).

Lo que hemos dado en llamar “*tiempo libre*” y su vivencia como “*ocio*” –una necesidad y un derecho que ya invocaron las utopías renacentistas–, participa plenamente de este deseo. Lo es, sin duda, por su afán de buscar alternativas a las ruinas del tiempo hipermoderno, volviendo a dotar de sentido a la historia: un tiempo que, además de pasar, dure, cuya exploración no concierna sólo a una élite del saber y del poder, sino a toda la Humanidad, recorriendo el Planeta en todas las direcciones (Augé, 2003 y 2012). Pero también

time”, from which it is expected a greater ability to empathize with values, feelings or responsibilities that emphasize the rights and civic duties.

In this scenario, the right to one’s own time, compatible with the social times in which it is framed, also gains new momentum. Beginning by those who claim the freedom and autonomy of individuals to decide wisely on the temporal conditions of their everyday life, harmonizing family and community obligations with their personal lives to themselves and others; following by those that encourage full participation of citizens in public life, as actors, protagonist of a story that isn’t over, placing the politics of time between the priorities –symbolic and immaterial– of the third millennium, with the important consequences that their proposals may have in a unpredictable and unstoppable world we live in. Its achievement requires to recover the “educational” and “social” vocation of time (Caballo, Caride & Meira 2011; Caride, 2012), as a fundamental pillar in the present and future building of our collective identity hallmarks. Or what is the same, as a defining experience “so we can connect the perceived changes in the environment with ourselves and our actions” (Gumbrecht, 2010:77).

What we call “free time” and its experiencing as “leisure” –a need and a right already invoked by the Renaissance utopias– fully shares this desire. It is, no doubt, by its desire to find alternatives to the ruins of hypermodern times, giving meaning again to history: a time that, besides passing by, it would last; whose exploration does not concern only to an elite of knowledge and power, but to all humanity, traversing the planet in all directions (Augé, 2003, 2012). But it is also, or it should be, like an attitude: on one hand because the art of leisure has little or “nothing to do with the amount of free hours” (Schnabel, 2011:55), on the

lo es, o debe serlo, como una actitud: de un lado, porque el arte del ocio tiene muy poco o “nada que ver con el número de horas libres” (Schnabel, 2011: 55); de otro, porque en una sociedad apresurada como en la que vivimos nada que afecte al ocio se da en el vacío, al margen de factores tan determinantes en su disfrute como la edad, las generaciones, los estilos de vida o las circunstancias socio-económicas, educativas y culturales en las que aquél se potencia o inhibe. Un ocio que transita entre la reproducción de las condiciones de existencia y su caracterización como un dispositivo de transformación social, en cuyas prácticas, más allá de inducir o consolidar ciertas dependencias (difíciles de combatir en la sociedad de consumo que nos envuelve), se afiancen los valores que sostienen el humanismo y sus propósitos emancipatorios. No se trata, por tanto, de observar el ocio y su educación en un sentido general y abstracto, sino desde un punto de vista específico y concreto, que permita discurrir por el tiempo desde el ocio y por el ocio desde el tiempo (Cuenca y Aguilar, 2009), con el concurso privilegiado –en nuestro caso– de la Pedagogía Social.

A este paisaje temático adscriben sus argumentos los textos que se incluyen en el monográfico “*tiempos educativos, tiempos de ocio*”. Un título en el que se expresa la pluralidad de contenidos que subyacen a las líneas de investigación y/o especialización de sus autores y autoras, todos ellos co-participes –en las Universidades de Deusto, Santiago de Compostela, Coruña y Georgia (Estados Unidos)– de los programas académicos y científicos que viene promoviendo en los últimos años la “*Red de Equipos de Investigación OcioGune*”, de la que también forman parte profesores e investigadores de las Universidades de Barcelona, Burgos, La Rioja, Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Valencia.

El primer artículo, del que son autores José Antonio Caride, Juan José Lorenzo y Miguel Ángel Rodríguez, pertenecientes al Grupo de Investigación “*Pedagogía Social y Educación*

other hand, because in a hasty society as ours nothing that affects leisure is given in a void, outside of factors as determinant in their enjoyment as age, generations, lifestyle or socio-economic circumstances, educational and cultural where leisure is enhanced or inhibited. Leisure that travels between the reproduction of the conditions of existence and its characterization as a device for social transformation, in whose practices, beyond inducing or consolidating certain dependencies (hard to fight in the consumer society that surrounds us), take hold the values underpinning humanism and its emancipatory purposes. Therefore, it is not a matter of observing leisure and education in a general and abstract sense, but from a specific and concrete point of view, that allows time to run through time to leisure and leisure to time (Cuenca & Aguilar, 2009), with the privilege aid -in our case- of Social Pedagogy.

To this topical scenario the texts included in the study “educational times, times for leisure” ascribe their arguments. A title which expresses the plurality of contents that underlie the research and/or expertise of their authors, all co-participants -at the universities of Deusto, Santiago de Compostela, Coruña and Georgia (U.S)- the scientific and academic programs has been promoting in recent years the “*Red de Equipos de Investigación OcioGune*” (OcioGune, Research team network). Teachers and researches from the Universities of Barcelona, Burgos, La Rioja, National Distance Education (UNED, Spanish acronym) and Valencia are also part of this team.

The first article written by José Antonio Caride, Juan Jose Lorenzo and Miguel Angel Rodriguez (members of the Research Group “Social Education and Environmental Education” SEPA in Spanish, from the University of Santiago de Compostela)

Ambiental" (SEPA) de la Universidad de Santiago de Compostela, insiste en la trascendencia que tienen los tiempos escolares en los procesos de socialización de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España, con una doble perspectiva: de un lado, la que desvela los significados inherentes a sus contextos espaciales, temporales y relacionales (familia, amigos, redes sociales, etc.); de otro, la que pone en valor el tiempo libre y la necesidad de una educación del ocio que contribuya al desarrollo integral de su personalidad. Una tarea que reivindica el valor de la vida cotidiana en la educación, acentuando la importancia que tiene el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia, sin pasar por alto las problemáticas específicas que la afectan y las alternativas que deberán adoptarse para afrontarlas.

Los profesores Carmen Morán, Lucía Iglesias y Germán Vargas, también vinculados al Grupo SEPA de la Universidad de Santiago de Compostela, junto con el profesor Francisco Javier Rouco (Universidade da Coruña), centran su aportación en el análisis de los tiempos escolares y su relación con las vivencias familiares y comunitarias de una amplia muestra de estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria en España. Los resultados que manejan ayudan a entender la estrecha interdependencia que existe entre los tiempos educativos y sociales, entre la escuela y otros contextos cotidianos de los y las adolescentes, saliendo al paso de los viejos y nuevos interrogantes que se surgen en torno a las formas de organizarlos y gestionarlos en las familias, las instituciones escolares y las comunidades.

Para María Jesús Monteagudo y Manuel Cuenca, los "itinerarios de ocio" forman parte de los nuevos temas que la investigación social debe contribuir a conocer e implementar. Para ello, señalan, debe consolidarse el tratamiento del ocio como un proceso que ha de extenderse a lo largo de todo el ciclo vital, como una vivencia directamente relacionada con su calidad. En este sentido, exponen algunos de los

stresses the importance of school time in the socialization of adolescents enrolled in secondary education in Spain, under a double perspective: on one side, it reveals the inherent meanings in their space, temporal and relational context (family, friends, social networks, etc), and on the other hand, it adds value to leisure time and the need for leisure education that contributes to the development of personality. It is a task that claims the value of everyday life in education, emphasizing the importance of time as a pedagogical and social stage in adolescence, without ignoring the specific issues that affect it and the alternatives needed to address them.

Professors Carmen Moran, Lucía Iglesias, and Germán Vargas, also associated to the SEPA group at the University of Santiago de Compostela, along with Professor Francisco Javier Rouco (University of A Coruña), focus their contribution on the analysis of school time and the relationship with family and community experiences of a large sample of students in secondary education in Spain. The results they are obtaining help understand the close interdependence between education and social time, between school and other everyday context of adolescents, heading off the old and new questions that arise around ways of organizing and controlling them within families, educational institutions and communities.

According to María Jesús Monteagudo and Manuel Cuenca, the "leisure itineraries" are part of the new issues that social research should help to know and apply. To do this, they explain that the treatment of leisure should be consolidated as a process that has extended over the entire life cycle, as an experience directly related to its quality. In this sense, they expose some of the challenges posed by the incorporation of these "itineraries" to educational and social programs which refer to human de-

retos que plantea la incorporación de estos “itinerarios” a los programas educativos y sociales que toman como referencia el desarrollo humano, reforzando la relevancia del ocio como una experiencia valiosa para las personas y las sociedades, en la autorrealización de los sujetos y en la mejora de sus estilos de vida.

El monográfico concluye con el trabajo que subscriben Douglas A. Kleiber (University of Georgia), Fernando Bayón y Jaime Cuenca (Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto), acerca de la educación del ocio, los procesos de envejecimiento y la jubilación en dos realidades diferenciadas: Estados Unidos y España. El artículo incide en la necesidad de clarificar los significados y las potencialidades del ocio en sociedades –como las nuestras– caracterizadas por el creciente envejecimiento de la población, lo que obliga a repensar las necesidades educativas y los modos de satisfacerlas.

Como ya ha sucedido con los monográficos que preceden al que ahora presentamos, *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria* abre sus páginas a la reflexión y al debate sobre un tema-problema ante el que ninguna educación puede mostrarse indiferente; menos aún la que adjetivamos como “social”, ni por lo que representan sus logros del pasado ni por lo que han ser sus proyectos de futuro. Porque el tiempo –escribía Carlos Fuentes (2002: 124), a quién volvemos justo cuando hace pocos días su vida lo dejó sin él– “no se detiene a esperarnos mientras viajamos al pasado o al futuro. Siempre llegamos tarde. Un minuto o un siglo: da igual”. Posiblemente, y esta es una lección pedagógica y social que cuesta aprender, porque “a nadie le es dado vivir completamente su tiempo posible”. La Pedagogía Social no está detenida en el tiempo, aunque si deba “entretenerse” en su mayor y mejor conocimiento, ensanchando los márgenes educativos y sociales que la arquitectura temporal nos brinda para educar humanizando.

velopment, reinforcing the importance of leisure as a valuable experience for individuals and societies in the self-fulfillment of the subjects and in improving their lifestyles.

The monograph concludes with the work subscribed by Douglas A. Kleiber (University of Georgia), Fernando Bayón and Jaime Cuenca (Institute for Leisure Studies at the University of Deusto), about the education of leisure, aging and retirement in two different realities: United States and Spain. The article highlights the need to clarify the meaning and potential of leisure in societies, like ours, characterized by the increasing aging population, forcing to rethink the educational needs and ways of meeting them.

As in the preceding cases presented here, **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria** is open to discussion and debate on an issue or problem where no education can remain indifferent, let alone the education we label as “social” neither by their past achievements nor by its future projects. Because time –as Carlos Fuentes (2002:124) wrote, to whom we return shortly after life left him– “doesn’t stop to wait for us as we travel to the past or the future. We always arrive late. One minute or a century: it does not matter”. Possibly, and this is an educational and social lesson very hard to learn, because “no one is given time to live fully as possible”. Social Pedagogy isn’t stopped in time, although it should “linger” in its major and better knowledge, widening the educational and social margins that the temporary architecture offers us to educate humanizing.

Referencias bibliográficas

- AUGE, M. (2003). *El tiempo en ruinas*. Barcelona: Gedisa.
- AUGE, M. (2012). *La comunidad ilusoria*. Barcelona: Gedisa.
- CABALLO, M. B.; CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, nº 47, pp. 11-24.
- CARIDE, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, nº 754, pp. 301-313.
- CAVET, A. (2011). Rythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. *Dossier d'actualité de la VST*, 60. Retrieved from: <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/60-fevrier-2011.php>
- CEBRIAN, J. L. (1998). *La red: cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- CUENCA, M. y AGUILAR, E. (2009). *El tiempo del Ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DOMÈNECH, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graò.
- DURÁN, M. A. (2007). *El valor del tiempo: ¿cuántas horas te faltan al día?* Madrid: Espasa-Calpe.
- ESCOLANO, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FUENTES, C. (2002). *En esto creo*. Barcelona: Seix Barral.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- GUMBRECHT, H. U. (2010). *Lento presente: sinomatología del nuevo tiempo histórico*. Madrid: Escolar y Mayo Editores.
- MÜCKENBERGER, U. (2007). *Metronomo de la vida cotidiana: prácticas del tiempo de la ciudad en Europa*. Gijón-Asturias: Ediciones Trea.
- NOVO, M. (2010). *Despacio, despacio... 20 razones para ir más lentos por la vida*. Madrid: Ediciones Obelisco.
- RAMOS, R. (1992). Introducción. En R. RAMOS, (comp.): *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS-Siglo XXI, pp. VII-XXIII.
- ROMERO, C. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Laertes: Barcelona.
- SAVATER, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- SCHNABEL, U. (2011). *Ocio: la felicidad de no hacer nada*. Barcelona: Plataforma editorial.
- ST-JARRE, C. y DUPUY-WALKER, L. (2001). *Le temps en éducation: regards multiples*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

MONOGRÁFICO

Tiempos educativos, tiempos de ocio

Educate every day: time as teaching and social scenario in adolescence schooling

Educar todos os dias: o tempo como de ensino e cenário social na escolaridade adolescência

► JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ, JUAN JOSÉ LORENZO CASTIÑEIRAS

Y MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ19

Uses and images of the time in the Spanish compulsory secondary education (ESO) students: between the school, the family and the community

Uses and images of the time in the Spanish compulsory secondary education (ESO) students: between the school, the family and the community

Usos e imagens de tempo em estudantes do ensino secundário: entre família, escola e comunidade

► M^ª CARMEN MORÁN, LUCÍA IGLESIAS, GERMÁN VARGAS Y JAVIER FRANCISCO ROUCO61

Leisure Itineraries from a Research Perspective: Trends, Challenges and Contributions

Leisure Itineraries from a Research Perspective: Trends, Challenges and Contributions

Rotas de lazer de pesquisa: tendências, desafios e contribuições

► MARÍA JESÚS MONTEAGUDO Y MANUEL CUENCA103

Leisure Education for Retirement Preparation in the United States and Spain

La educación para el ocio como preparación para la jubilación en Estados Unidos y España

Educar livre para se preparar para a aposentadoria em os EUA e Espanha

► DOUGLAS A. KLEIBER, FERNANDO BAYÓN MARTÍN Y JAIME CUENCA AMIGO137

Educación cotidiana: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada

*Educate every day: time as teaching and social scenario
in adolescent schooling*

*Educar no cotidiano: o tempo como cenário pedagógico e social
na adolescência escolarizada*

*José Antonio Caride Gómez
Juan José Lorenzo Castiñeiras
Miguel Ángel Rodríguez Fernández*

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN AMBIENTAL (SEPA)
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Resumen

Poniendo énfasis en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en España, el artículo muestra la importancia que tienen los tiempos escolares en sus procesos de socialización, con una doble perspectiva: de un lado, la que incide en los significados inherentes a sus contextos espaciales, temporales y relacionales (familia, grupo de iguales, redes sociales, etc.); de otro, la que pone en valor el tiempo libre y la necesidad de una educación del ocio que contribuya al desarrollo integral de su personalidad.

En este sentido, y de forma complementaria, en el texto se presentan parte de los resultados de un proyecto de investigación cuyo trabajo de campo se realizó entre los años 2009 y 2011, describiendo e interpretando las respuestas dadas por más de 3.600 adolescentes (12-17 años) a un cuestionario elaborado y aplicado *ad hoc* en centros educativos de las diecisiete Comunidades Autónomas

Abstract

Emphasizing in adolescent daily life during the high school period, the article shows how the school times are important in their socialization process, with double perspective: on one hand it stresses the meanings of the spatial, temporary and interrelated (family, groups, social networks, etc) context; on the other hand, the one that assesses the leisure time and the necessity of a leisure education to contribute to the overall development of their personality.

In this sense, moreover, the text displays part of an investigation project results which field work was done between 2009 and 2011, describing and interpreting the answers from more than 3.600 adolescents (12-17 years old) to the questionnaire elaborated and applied "ad hoc" in educational establishments from the seventeen Autonomous Communities in Spain. Among other things, it allows the investigation

que conforman el territorio español. Entre otras cuestiones, permiten indagar acerca de las actividades que realizan en los días lectivos y en los fines de semana, de los intereses y expectativas que se generan en sus tiempos libres, sin obviar sus problemáticas específicas y las alternativas que deben adoptarse en clave pedagógica y social.

PALABRAS CLAVE: pedagogía social, vida cotidiana, adolescencia, tiempos escolares, tiempos sociales, educación del ocio, educación secundaria.

Resumo

Pondo ênfase na vida quotidiana dos adolescentes da Educação Secundária Obrigatória em Espanha, o artigo mostra a importância que têm os tempos escolares nos seus processos de socialização, com uma dupla perspectiva: de um lado, a que incide nos significados inerentes aos seus contextos espaciais, temporais e relacionais (família, grupo de iguais, redes sociais, etc.); de outro, a que põe em valor o tempo livre e a necessidade de uma educação do lazer que contribua ao desenvolvimento integral de sua personalidade.

Neste sentido, e de forma complementar, no texto se apresentam parte dos resultados de um projeto de investigação cujo trabalho empírico foi realizado entre os anos 2009 e 2011, descrevendo e interpretando as respostas dadas por mais de 3.600 adolescentes (12-17 anos) a um inquérito elaborado e aplicado ad hoc em centros educativos das dezessete Comunidades Autônomas que conformam o território espanhol. Entre outras questões, permitem indagar a respeito das atividades que realizam nos dias letivos e nos fins de semana, dos interesses e expectativas que se geram em seus tempos livres, sem esquecer as suas problemáticas específicas e as alternativas que se devem adotar pedagógica e socialmente.

about the activities that they do during school days and weekends, interests and expectations in their leisure time, without forgetting their specific problems and the alternatives that should be taken in social and pedagogical key.

KEY WORDS: social pedagogy, dayli life, adolescence, school times, social times, leisure education, secondary education.

Resumo

Pondo ênfase na vida quotidiana dos adolescentes da Educação Secundária Obrigatória em Espanha, o artigo mostra a importância que têm os tempos escolares nos seus processos de socialização, com uma dupla perspectiva: de um lado, a que incide nos significados inerentes aos seus contextos espaciais, temporais e relacionais (família, grupo de iguais, redes sociais, etc.); de outro, a que põe em valor o tempo livre e a necessidade de uma educação do lazer que contribua ao desenvolvimento integral de sua personalidade.

Neste sentido, e de forma complementar, no texto se apresentam parte dos resultados de um projeto de investigação cujo trabalho empírico foi realizado entre os anos 2009 e 2011, descrevendo e interpretando as respostas dadas por mais de 3.600 adolescentes (12-17 anos) a um inquérito elaborado e aplicado ad hoc em centros educativos das dezessete Comunidades Autônomas que conformam o território espanhol. Entre outras questões, permitem indagar a respeito das atividades que realizam nos dias letivos e nos fins de semana, dos interesses e expectativas que se geram em seus tempos livres, sem esquecer as suas problemáticas específicas e as alternativas que se devem adotar pedagógica e socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: *pedagogia social, vida quotidiana, adolescência, tempos escolares, tempos sociais, educação do lazer, educação secundária.*

1. El tiempo y lo cotidiano en el quehacer educativo

La educación es una tarea cotidiana. Lo ha sido siempre y en todas las sociedades, aunque, a menudo, el empeño puesto en situar sus prácticas en tiempos y espacios acotados (en las escuelas, las familias, la infancia, etc.) contraría el alcance universal de lo que se propone y hace en su nombre. Educamos y nos educan permanentemente, a pesar de que muchas de las prácticas educativas renuncien a tan estimable propósito, explícita o implícitamente; así se viene afirmando y reivindicando desde hace años, enfatizando la naturaleza “social” de la educación y de la pedagogía que debe desarrollarla científica, académica y profesionalmente.

La cotidianidad, o acaso con mayor sentido, lo que hemos dado en llamar “vida cotidiana”, ocupa a las Ciencias Sociales desde hace relativamente pocos años. Martin Heidegger, en su obra *Sein und Zeit* (1927), sería uno de los primeros filósofos en considerar su importancia para reflexionar sobre las realidades sociales y los sujetos que las construyen, aunque ya en los inicios del siglo XX Sigmund Freud se interesara por sus *psicopatologías* y la Escuela Francesa de los *Annales* –con el importante protagonismo que en ella adquirieron Marc Bloch, Lucien Febvre o Fernand Braudel–, propiciaran una nueva lectura de la historia y sus acontecimientos. En sus posteriores desarrollos científicos se han ido implicando otras disciplinas como la Sociología, la Psicología, el Derecho, la Antropología o la Pedagogía, poniendo de manifiesto la importancia de los enfoques cualitativos, interpretativos y etnometodológicos en el conocimiento de los procesos sociales. También en todo lo que significa posicionarse

PALAVRAS-CHAVE: *pedagogia social, vida quotidiana, adolescência, tempos escolares, tempos sociais, educação do lazer, educação secundária.*

1. Time and everyday life in educational work

Education is and it has always been a daily task in all societies, but often the effort in placing its practices in limited times and spaces (in schools, families, children, etc.) runs counter to the universal scope of what is proposed and done in its name. We educate and are educated permanently, although many of the educational practices renounce to so valuable purpose, explicitly or implicitly; thus it has been argued and affirmed for years, emphasizing the “social” nature of education and pedagogy to be developed scientifically, academically and professionally.

The daily existence, or perhaps with greater sense, what we call “everyday life”, is a subject of Social Sciences since relatively recently. Martin Heidegger, in his book *Sein und Zeit* (1927), was one of the first philosophers to consider its importance reflecting on the social realities and subjects which are a part of it; although in the early twentieth century Sigmund Freud was interesting for its “psychopathology” and the French School *Annales* – with the important role acquired by Marc Bloch, Lucien Febvre or Fernand Braudel – propitiate a new reading of history and its events. In the later scientific developments it has also included other disciplines such as sociology, psychology, law, anthropology and pedagogy, highlighting the importance of qualitative, interpretative and ethnomethodologic approaches in the knowledge of social processes and also in all that it means to assess and act on them with the intention of improving them.

e intervenir en ellos con la intención de mejorarlos.

El listado de obras y autores preocupados por lo cotidiano es amplio y no ha dejado de crecer: Goffman, Garfinkel, Elias, Berger y Luckman, Ariés, Dubby, Heller, Schutz, Lakoff, Wolf, Lefebvre, Le Goff, Lehr, Ibáñez, Berteaux, Giddens... Con sus aportes y los de quienes se han vinculado a esta línea de trabajo, también se han ido diversificando y complicando los saberes acerca de la cotidianidad, tanto en sus enfoques epistemológicos como metodológicos. Y, también, inevitablemente, sus consecuencias prácticas para los modos de conocer, explicar y transformar sus realidades, sin que los criterios espacio-temporales puedan o deban ser soslayados (Lindón, 2000); como tampoco se puede eludir, en clave pedagógica, que la educación en la vida cotidiana es una práctica social, que vive de los valores sociales o cívicos, aunque no se reduce a ellos, al precisar también de valores morales (Mèlich, 1994), de iniciativas y actores que la agranden en todos sus significados.

Del tiempo y del espacio las personas toman conciencia a medida que se produce su desarrollo evolutivo, poniendo de relieve los significados que en él tienen los factores contextuales relativos a la experiencia y al estatus a lo largo del ciclo vital. Como señala Bueno (1993: 49), “durante la adolescencia la conciencia del tiempo aumenta... Las variables contextuales relacionadas con condicionantes socioculturales adquieren un gran peso sobre la naturaleza de las perspectivas temporales que cada adolescente mantiene”. Y, por tanto, sobre lo que son sus aspiraciones educativas, ocupacionales, relacionales, económicas, afectivas, culturales, etc.

No se trata de una cuestión menor, ya que “el uso del tiempo, entendido como aquella experiencia (objetiva y subjetiva) que ordena, estructura y jerarquiza nuestras actividades en la vida cotidiana, se ha construido en la ciencia social como categoría de medida de la desigualdad” (Brullet, 2010: 64). Un tiempo

The list of works and authors concerned with the everyday is large and has not stopped growing: Goffman, Garfinkel, Elias, Berger and Luckman, Ariés, Dubby, Heller, Schutz, Lakoff, Wolf, Lefebvre, Le Goff, Lehr, Ibáñez, Berteaux, Giddens... with their contributions and those who have been linked to this line of work, the knowledge about everyday life has diversified and it has become more complex in both its epistemological and methodological approaches. Their practical implications on the ways of knowing, explaining and transforming the realities, have also been diversified, but time-space criteria may or must be overlooked (Lindón, 2000); nor can it not be avoided in teaching that education in everyday life is a social practice living in social and civic values but not limited by them, needing as well moral values (Mèlich, 1994) of initiatives and actors that make it bigger in all its meanings.

People become aware of time and space as their evolutionary development occurs, highlighting the meanings therein of the contextual factors related to the experience and status throughout the life cycle. As noted by Bueno (1993:49), “during adolescence the awareness of time increases... The contextual variables related to socio-cultural conditions acquire a lot of weight with the nature of time perspective that every teenager maintains” and therefore also on what their aspirations are: educational, working, social, economic, emotional and cultural.

This is not a minor issue, since “the use of time, understood as the experience (objective and subjective) that ordains, structures and hierarchies our daily life activities, has been built in social science as part of the inequality measurement category” (Brullet, 2010:64). A time that, however much it appeals to conciliation or equity, is distributed unevenly between sexes and social groups in almost all societies, as for

que, por mucho que se apele a la conciliación o a la equidad, se reparte de forma desigual entre sexos y grupos sociales en casi todas las sociedades, tanto como para que los llamados “tiempos libres” (pero también los que afectan al trabajo, a las relaciones sociales, etc.), como tiempos personales –de uno mismo y para uno mismo, que diría Leif (1992)–, tengan un significado muy relevante en sus peculiares formas de hacer valer su individualidad en el conjunto social, ya desde la infancia (Fraguela, Lorenzo y Varela, 2011). Las circunstancias concretas en las que han de armonizarse los tiempos de los ciudadanos con la cotidianeidad son cada vez más importantes, obligando a una nueva lectura de los tiempos sociales y de los aprendizajes que comporta el derecho al tiempo propio (Mückenberger, 2007). Circunstancias y aprendizajes que tienen en los sistemas educativos y en la educación del ocio algunos de sus principales marcos de referencia.

Ha de tenerse en cuenta que, incluso, en un contexto como el que define la Unión Europea, en el que se tiende a la homogeneización o –cuando menos– a la armonización de sus tiempos sociales, existe una gran diversidad de criterios en la planificación y organización de los ritmos escolares, con sus respectivas concreciones en los calendarios y horarios lectivos. Como ha expresado Egido (2011: 263), no son “un elemento estable dentro de los sistemas educativos. Por el contrario, han ido cambiando con el transcurso del tiempo, pudiendo encontrarse en su evolución fases más o menos intensas de reforma”, activados por los intensos y complejos debates que se han ido suscitando en todo el mundo acerca de los tiempos educativos, con un especial significado en Estados Unidos, América Latina y Europa. También en España, donde nada o muy poco de lo que los afecta parece quedar al margen de la insatisfacción generalizada que existe en las comunidades educativas sobre sus modos de distribuirse y aprovecharse. Los tiempos epi-

the so-called “free time” (but also affecting work, social relations, etc.) and as personal time – one’s own and for himself, as Leif (1992) would say – having a very significant meaning in the peculiar ways of asserting their individuality in the social whole, since childhood (Fraguela, Lorenzo & Varela, 2011). The circumstances in which the timing of the citizens harmonizes with the everyday are becoming increasingly important, forcing a new reading of social time and learning that involves the right to proper time (Mückenberger, 2007). The circumstances and learning that have some of its major frameworks in the education systems and education of leisure.

It should be noted that, even in a context like the one that defines the European Union, which tends towards homogenization or – at least – the harmonization of social time, there is a wide variety of criteria in planning and organizing school rhythms with their specific actions in the calendars and schedules of classes. As Egido (2011:263) expressed, they are not “a stable element within education systems. On the contrary, they have been changing over time having, during evolution, more or less phases of reform” activated by the intense and complex debates that have arisen around the world about the educational times with special significance in the U.S, Latin America and Europe; also in Spain, where little or nothing that affects them appears to be spared from the widespread dissatisfaction that exists in the educative communities on their modes of being spread and used. The episodic times, referred by Bauman (2007) to account for the uncertainties of liquid modernity in which we have settled, explain in part this disenchantment.

In compulsory education – from “primary”, “elementary” or “basic” to “lower secondary” – the teaching time tends to in-

sódicos, a los que se refiere Bauman (2007) para dar cuenta de las incertidumbres de la modernidad líquida en la que nos hemos instalado, explican –en parte– este desencanto.

En la educación obligatoria –desde la llamada *primaria, elemental o básica* hasta la *secundaria inferior*– los tiempos lectivos tienden a aumentar según los alumnos avanzan en su escolarización. Así sucede en Europa, de modo tal que el número de horas en Educación Primaria es distinto al de la Educación Secundaria inferior, en el caso español, la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) (Red Eurydice-EACEA, 2009). Un horario lectivo que suele distribuirse en cinco días a la semana, con variaciones progresivas en la carga lectiva conforme se avanza en los procesos de escolarización. En España el aumento es de 875 a 1.050 horas anuales, cuya distribución en un “horario flexible” (es decir, posibilitando que los centros tengan autonomía para administrar la totalidad o parte del tiempo lectivo entre las diferentes materias) supone entre un tercio y la mitad del horario total. El número de horas lectivas obligatorias en España, previstas en las instituciones públicas de enseñanza para un alumno de 15 años (programa típico), es bastante superior a la media de la OCDE (902 horas) y la Unión Europea-21 (897 horas), según datos contenidos en los indicadores oficiales más recientes (Ministerio de Educación, 2011a).

Ciertas distinciones entre el tiempo escolar y el “no escolar” tienen cada vez más dificultades para dirimirse, ya que “muchas de las actividades que ofrecen las escuelas fuera del horario escolar se dedican a la realización de deberes, a clases de refuerzo para los alumnos que fallan o a ampliaciones curriculares para los más capaces” (Egido, 2011: 272), con importantes consecuencias en los procesos de individualización y socialización cotidianos. De este modo, la presencia de la escuela en la vida de los sujetos, recuerda Gimeno Sacristán (2008: 92), “va más allá de los límites del tiempo físico de horarios y calendarios, convirtiéndose en un potente regulador del

crece as students progress through their schooling. This is the case in Europe, and so that the number of hours in primary education is different from lower secondary education, the ESO (Compulsory Secondary Education) in Spain (Eurydice-EACEA network, 2009). A school schedule that generally falls into five days a week, with progressive changes in the workload as the student goes along in the process of schooling. In Spain the increase is from 875 to 1050 hours per year, which are distributed in a “flexible schedule” (i.e. allowing the centers to have autonomy to manage all or part of school time between different subjects), accounts for a third to a half of the total time. The number of compulsory teaching hours in Spain, scheduled in public educational institutions for a student of 15 years old (a typical program), is substantially higher than the OECD average (902 hours) and the EU-21 (897 hours) according to data obtained in the latest official indicators (Ministry of Education of Spain, 2011a).

Distinctions between school and “no school” time are increasingly difficult to be defined, because “many of the activities offered by schools outside school hours are engaged in helping with homework, remedial classes for students that fail or curricular extensions for the more capable” (Egido, 2011:272) with important consequences in the daily processes of individualization and socialization. Thus, the presence of the school in the life of the subjects, as Gimeno Sacristán (2008:92) reminds us, “goes beyond the limits of physical time schedules and calendars, becoming a powerful regulator of student’s social time and their family environments...colonizing them.”

We mean, in any case, a time of times, that in addition to being specific and ordinary it also is something abstract and generic for teenagers, a producer and player

tiempo social de los alumnos y alumnas y de sus entornos familiares... colonizándolos”.

Aludimos, en todo caso, a un tiempo de tiempos, que además de ser concreto y rutinario también tiene para los adolescentes algo de abstracto y genérico, productor y reproductor de una socialización diferida, sujeta a múltiples intereses educativos y sociales, coyunturales y prospectivos: influyen en el presente y configuran el futuro, otorgándole al tiempo “una función importante como distribuidor social de prácticas y como clasificador social” (Lozares, López y Domínguez, 1998: 129). De ahí que la vida cotidiana no pueda contemplarse tan solo como un espacio y un tiempo privados, rutinarios y circunstanciales, sino como un ámbito de interacciones sociales significativas, entre lo preexistente y lo emergente, sobre todo en momentos tan decisivos para la vida como los que se identifican con la infancia y la adolescencia.

2. La fuerza de la fragilidad: una mirada paradójica acerca de la condición adolescente en la sociedad red

Nos hemos ido acostumbrado a observar la adolescencia como una etapa decisiva para el desarrollo y crecimiento del ser humano, en la que a pesar de sus límites imprecisos (López y Castro, 2007), cada persona construye buena parte de su identidad individual y colectiva, en un proceso de constante apertura hacia las realidades sociales que la contornan. Una fase de la vida, que como recuerda Lahire (2007: 23), está marcada “por socializaciones múltiples y a menudo complejas, en las cuales se hace sentir la influencia conjunta, y en ocasiones contradictoria” de diversos agentes o actores sociales, desde la familia hasta el grupo de iguales, pasando por la institución escolar, los medios de comunicación social o las industrias culturales. Una adolescencia de adolescentes que se reivindican en su singularidad, a la que contribuyen diversos modos de ser y estar en sociedad, aunque con per-

of a deferred socialization, subject to multiple educational and social interests, situational and prospective: it influences the present and shapes the future, while giving time “an important role as a social distributor of practices and as social classifier” (Lozares, Lopez & Dominguez, 1998:129). Hence daily life cannot be seen merely as a private space and time, ordinary and circumstantial, but as an area of significant social interactions between the pre-existing and emerging, especially in critical moments of life that are identified in the childhood and adolescence.

2. The power of fragility: paradoxical view about the adolescent condition in the network society

We have grown accustomed to observe adolescence as a decisive step in the development and growth of man, which despite its imprecise boundaries (Lopez & Castro, 2007), each person builds much of its individual and collective identity in a constant process of openness towards the social realities that outline it. A life's stage that, as Lahire (2007:23) points out, is marked by “multiple and often complex socializations, where the joint influence – and sometimes contradictory – is felt”, of various social agents or actors, from the family to peer group, through the school, the media and cultural industries. Adolescent teenagers that claim their uniqueness through various ways of thinking and being in society contribute, but with cognitive, emotional, social and axiological profiles, among others, that transcend each

files cognitivos, emocionales, sociales, axiológicos, etc. que trascienden a cada sujeto particular, al vincular su trayectoria biográfica a formas de aprender, participar, consumir o relacionarse compartidos generacionalmente.

La educación y el ocio, como veremos, son dos prácticas sociales en las que lo común y lo propio de la adolescencia, o si se prefiere de *los y las* adolescentes, adquieren una de sus mayores cotas de visibilidad; ambas forman parte de los procesos que explican el crecimiento de los adolescentes y los significados más estimables de la “aventura de hacerse mayor” (Castillo, 1999). El ocio, ya sea como juego o recreación, entre las opciones que ofrece para el descanso reparador, el mero “pasatiempo” y el desarrollo personal, siempre se ha asociado a la infancia y a la adolescencia: un patrimonio común, simbólica y materialmente construido desde diversos tiempos (vacacionales, extraescolares, etc.), puesto al servicio de las generaciones más jóvenes de la sociedad, que más allá de los compromisos familiares y escolares, se espera que proporcione beneficios saludables para los procesos de socialización, incluso teniendo como horizonte la vida productiva. La condición de estudiante, inherente a la escolarización obligatoria hasta una determinada edad, ha determinado históricamente este hecho, al menos en las sociedades occidentales y en los países que abogaron hace décadas por la abolición del trabajo infantil y el establecimiento de la edad laboral en los 16 años.

2.1. Entre las viejas y las nuevas identidades de la adolescencia en el mundo digital

En verdad, la adolescencia son muchas adolescencias, cuyas circunstancias –individuales y colectivas– no pueden ser interpretadas al margen de los escenarios demográficos, culturales, tecnológicos, educativos o sociales en los que inscriben su cotidianidad, en una doble perspectiva: de un lado, la que debe permitir entender quiénes y cómo son, qué hacen y qué les preocupa; de otro, la que ha de po-

particular subject by linking the biographical career to forms of learning, participating, consuming and interacting shared through generations.

Education and leisure, as we shall see, are two social practices in which the common and typical of adolescence, or if it is preferred, teenagers, gain one of their higher levels of visibility; both practices are part of the process explaining the growth of adolescents and the valuable meanings of the “adventure of growing up” (Castillo, 1999). Leisure, either as a game or recreation – among the options offered for rest, the mere “hobby” and personal development – have always been associated with childhood and adolescence: a common heritage, symbolically and materially constructed from different times (holidays, school, etc.), in the service of the younger generations of society that, beyond family and school commitments, is expected to provide health benefits in the socialization processes, even as having a productive life as a goal. Student status, inherent in compulsory education until a certain age, has historically determined this fact, at least in Western societies and countries that for decades advocated the abolition of child labor and the establishment of working age in 16 years old.

2.1. Between the old and new identities of adolescence in the digital world

Indeed, adolescence includes many adolescents whose circumstances – individual and collective – cannot be interpreted outside the demographic scenarios, cultural, technological, educational or social where they register their daily life in a dual perspective: on one side, it allows them to understand who and how they are, what they do and what they care about; on the other

ner énfasis en el reconocimiento de sus derechos y responsabilidades cívicas, dando respuesta a sus necesidades y expectativas, ya sean heredadas o emergentes. A esta doble lectura tardaron en incorporarse las inquietudes intelectuales y científicas de nuestras sociedades; y, con ellas, el interés de la educación y de la política por buscar vías alternativas a las convencionales formas de educar *escolarizando* (por muy importante que haya sido, históricamente, democratizar la educación ampliando la enseñanza obligatoria hasta los 16 o incluso más años) o de garantizar la protección jurídico-social de los menores, especialmente en situaciones de desamparo, vulnerabilidad y riesgo social. Todo ello, sin poder obviar, como recuerda Jaume Funes (2008) que los adolescentes siempre han tenido un encaje difícil en la sociedad, antes y, posiblemente más que nunca, también hoy.

La misión resultó complicada en las sociedades del pasado, que aceptaron acríticamente diversos tópicos sobre la infancia y la adolescencia privilegiando lo instituido como si fuese algo natural o universal, cuando en realidad se trata de una construcción social e histórica, llena de confrontaciones “entre sectores sociales, algunos de los cuales se han valido de todo tipo de dispositivos –violencia y manipulación incluidas– para hacer prevalecer como ‘normal’ un determinado modelo de socialización de los niños, el que mejor se avenía a sus intereses y condición social” (Colectivo IOÉ, 1989:19). También una tarea difícil en las sociedades del presente y en lo que se anticipa como su futuro, un mundo distinto de todo lo anterior, que da paso a una adolescencia diferente, con nuevos agentes de socialización como la televisión, internet, los mercados y los consumos (Gómez-Granell y otros, 2004: 21): “un cambio profundo en las formas de ‘ser niño’ o ‘ser adolescente’”, dado el impacto que están a generar en la formación de su personalidad distintos fenómenos sociales, que van desde la crisis y desorientación de las instituciones socializadoras clásicas

side, it emphasizes the recognition of their civic rights and responsibilities, responding to their needs and expectations whether they are inherited or emergent. To this double reading the intellectual and scientific concerns of our society have taken a long time to join, and along with them the interest of education and politics to seek alternative routes to conventional forms to educate “schooling” (however important it has been historically to democratize education by extending compulsory education to 16 years or even more) or to ensure the legal protection of youth, especially in situations of helplessness, vulnerability and social risk. All this recognizing, as Jaume Funes (2008) reminds us, that adolescents have always had difficulty fitting in society and possibly now more than ever.

The mission proved difficult in past societies, that accepted uncritically various topics on children and adolescents favoring what was established as something natural or universal, when in fact it is a social and historical construction full of confrontations “between social sectors, some of which have used all kinds of devices – including violence and manipulation – to assert as “normal” a particular model of socialization of children that best suited to their interests and status” (Collective IOE, 1989:19). Also a difficult task in modern society and what is expected to be its future, a different world from the previous one, which leads to a different adolescence with new agents of socialization such as television, internet, markets and consumption (Gomez-Granell et al, 2004:21): a profound change in the ways of “being a child” or “being a teenager” given the impact that will generate different social phenomena in the formation of personality, ranging from crisis and disorientation of traditional socializing institutions to the penetration of events in their living space that come via television, con-

cas, hasta la penetración en sus espacios vitales de acontecimientos que llegan a través de la televisión, el consumo o las tecnologías de la información y la comunicación". Un mundo digitalizado "en el que se interactúa sin presencia física" (Terceiro, 1996: 20).

En este mundo, los adolescentes son percibidos como "nativos digitales" (Prensky, 2011), que han nacido y se han criado con internet, teléfonos móviles, videojuegos..., que prolongan tecnológicamente sus habilidades sensoriales (táctiles, auditivas y visuales) en lo que han dado en llamarse redes sociales (Facebook, Twitter, Tuenti, MySpace, Wamba, Badoo, etc.) y sus pantallas. Una adolescencia en tránsito, que habita la *galaxia internet* como ninguna generación lo ha hecho hasta ahora, sobreponiéndose no solo a las limitaciones del espacio y del tiempo (Bacigalupe y Cámara, 2011) sino también a lo que fueron los primeros signos de la globalización mediática y cultural de la contemporaneidad. Como analiza Bernete (2007: 52), son generaciones que "no han conocido la radio y la televisión de las décadas anteriores, que socializaban uniformizando, sino la de varios canales y emisoras de radiodifusión, la del satélite y el cable y, en muchos hogares de clase media y media-alta, la recepción individual en el dormitorio. El mismo dormitorio donde tienen entrada también otros equipamientos que permiten grabar y oír música y, últimamente, chatear con los amigos". No se sitúan ante las tecnologías comunicacionales de forma pasiva, sino que son activas en la recepción y transmisión de los mensajes, productores de significados que inciden cotidianamente en sus estilos de vida y en los de quienes les rodean. Como señalan Freixa y otros (2004: 176), "los menores no son meros receptores pasivos de los bienes y actividades culturales y lúdicas que ofrecen el mercado, las administraciones públicas y otras instituciones; por una parte, se apropian selectivamente de las ofertas que tienen a su alcance; por otra parte, las utilizan activa-

sumption or information technology and communication. A digitized world "in which you interact without a physical presence" (Terceiro, 1996:20).

In this world, adolescents are perceived as "digital natives" (Prensky, 2011), who were born and bred with the internet, mobile phones, video games, etc...technologically prolonging their sensory skills (tactile, auditory and visual) in what is called social networks (Facebook, Twitter, Tuenti, MySpace, Wamba, Badoo, etc.) and their screens. Adolescence in transit which inhabits the internet galaxy, as no generation has done so far, overcoming not only the limitations of space and time (Bacigalupe & Cámara, 2011) but also what were the first signs of media globalization and contemporary culture. As Bernete (2007:52) analyzed, they are generations that "haven't known radio and television from previous decades that socialized by standardizing, but the television with various channels and radio broadcasting, satellite and cable and, in many middle-class and medium-high homes, individual reception in the bedroom. The same room where there is also other equipment that can record and play music and, lately, chat with friends." They don't use the communication technologies in a passive way, but they are active in receiving and transmitting messages, producing meanings that affect their daily lifestyles and those of others around them. As noted by Freixa et al. (2004:176), "children are not passive recipients of goods and cultural and recreational activities offered by the market, the government and other institutions; on one hand, they take selectively what they have at their disposal and on the other hand, they actively use it to build their own personal and group identity."

Their time is definitely a different time, diachronically and synchronically. As indicated by Pereira (2011:12), adolescents in

mente para construir su propia identidad personal y grupal”.

Los suyos son, definitivamente, otros tiempos, diacrónica y sincrónicamente. Como indica Pereira (2011: 12), los y las adolescentes de las primeras décadas del siglo XXI “son capaces de desarrollar varias tareas simultáneas. Son impacientes y lo quieren todo al instante, a la velocidad del mail o del sms. Han visto muchísimas horas de televisión, han colocado de forma simultánea sus fotos en la web y mirado decenas de miles de ellas. Han pasado más tiempo jugando con su ordenador que con juegos ‘físicos’, y pasado más horas con sus amigos ‘virtuales’ que con los reales. Hablan el lenguaje digital con la fluidez que da haberlo aprendido en la niñez”. La aceleración de los ritmos sociales, la atemporalidad de las interacciones, la compulsión de los acontecimientos... parece que han llegado para quedarse definitivamente en sus vidas, deparando procesos de socialización e inmersión en la vida cotidiana (familiar, escolar, comunitaria, etc.) desconocidos hasta el momento. De ahí que los “contratiempos” de los adolescentes –cabría decir también, de los niños y jóvenes, en cuyo estudio se detuvo, hace años, Lasén (2000)– ya no son accidentales, sino estructurales, aunque con otras estructuras, basadas en la cultura digital y en el papel determinante que las tecnologías de la información y la comunicación tienen en sus formas de ser y comportarse.

2.2. La necesidad encontrar anclajes individuales y sociales

De la socialización de los adolescentes en la sociedad red se ha puesto de manifiesto su carácter problemático y contradictorio, al tener que conciliar la búsqueda de una mayor autonomía –incluyendo una mayor privacidad e intimidad en el núcleo familiar– y la mecánica creación de dependencias externas, dada su exposición física y moral al escrutinio público en la red. Para Bernete (2007: 51),

the early decades of the 21st century “are able to develop multi-tasking. They are impatient and want everything instantly, at the speed of e-mails or SMS. They have seen many hours of television; they have placed their pictures simultaneously on the web and viewed tens of thousands. They have spent more time playing with computer games than “physical games” and they have spent more time with their “virtual” friends than with the real ones. They speak digital language with the fluency that comes by learning it in childhood.” The acceleration of social rhythms, the timelessness of the interactions, the compulsion of events... seem to have come to stay permanently in their lives, providing socialization processes and immersion in daily life (family, school, community, etc.) unknown so far. Hence the “setbacks” of the teenagers – it may be said also of kids and youth whose study was stopped years ago, Lasén (2000) – are not accidental, but structural, although with different structures based on digital culture and the role that information technologies and communication have in their ways of being and behaving.

2.2 The need to find individual and social anchors

The socialization of adolescents in the network society has shown its problematic and contractor character, having to reconcile the pursuit of greater autonomy – including greater privacy and intimacy in the family– and the mechanical creation of external dependencies given its physical and moral exposure to public scrutiny on the network. To Bernete (2007: 51) they are teens that exemplify the contradictions of

son adolescentes que ejemplifican las contradicciones de una sociedad que no puede atender como debiera a sus hijos: “por un lado, se les deja solos durante largas horas, por la dedicación de los mayores al trabajo; por otro, en compensación, se les garantiza el cobijo afectivo y material y se les pagan muchas cosas que les mantienen entretenidos, pero que no aceleran sino que aplazan su autonomía... Consecuencias de esa dinámica son una ampliación del espacio y el tiempo de la adolescencia, un mayor reconocimiento de sus iguales y un correlativo distanciamiento del mundo adulto”. No obstante, y aunque las lógicas de la sociabilidad adolescente derivan en registros culturales, lúdicos o recreativos que escapan al control escolar, “no por ello dejan de estar ligadas a sus orígenes escolares como marco que posibilita estas sociabilidades y como marco respecto al que se definen los tipos de ocio juvenil” (Lahire, 2007: 27). El influjo de los tiempos escolares en los tiempos sociales, y más concretamente, en las formas de articular los tiempos de ocio cotidianos –inicialmente en la infancia y la adolescencia, más tarde en la vida adulta– es prolongado, en su persistente afán por disciplinar temporalmente a quienes comenzando por ser sus alumnos/as aspiran a su más plena condición de ciudadanos/as (Caballo, Caride & Meira, 2011; Morán y Cruz, 2011).

Paradójicamente, a medida que se incrementan y expanden las “redes sociales”, los adolescentes sienten más necesidad que nunca de encontrar su propio anclaje, no solo en el entorno familiar sino también en los terminales tecnológicos y en sus variadas opciones de comunicación, sin los que la adolescencia en nuestras sociedades resulta impensable, ya desde los primeros años dos mil: “la preservación de los contactos y de la comunicación con los pares es posible gracias al uso de celulares. Sin celulares y sin mensajes SMS... El anclaje en un grupo de pares, el estar accesible para los amigos, se sustenta en buena medida en dicha técnica de comu-

a society that cannot properly care for their children as it should: “on one hand, they are left alone for long hours for the dedication of the grownups to work; on the other, in return they are guaranteed emotional and material shelter and they are paid for a lot of things that keep them entertained, but it doesn’t speed up but postpones their autonomy...The consequences of this dynamic are an extension of space and time of adolescence, greater recognition of their peers and a corresponding distance of the adult world.” However, although the logic of adolescent sociability is derived in cultural records, recreational or entertainment beyond the school control, “they nonetheless are linked to its school origins as a framework that enables such sociability and as a framework with regard to the definition of the types of youth entertainment” (Lahire, 2007:27). The influence of study time into social time, and more specifically, in the forms of articulate leisure times daily – initially in childhood and adolescence and later in adult life –, is prolonged in its continuing effort to discipline temporarily those who start by being students, aspiring to their fullest capacity as citizens (Caballo, Caride & Meira 2011; Mora & Cruz, 2011).

Paradoxically, as the “social networks” increase and expand, teenagers feel more than ever the need to find their own anchor, not only in the family but also in the technology terminals and its variety of communication options, without which the adolescence in our society is unthinkable since the early 2000’s: “the preservation of contacts and communication with peers is possible thanks to mobile phone use. Without mobile phones and SMS messages...the anchor in a peer group, being accessible to friends, is based largely on this technique of communication. The skills and technical devices also help to differentiate adolescents from adults.” (Tully, 2007: 12) In these

nicación. Las competencias y los aparatos técnicos ayudan, además, a diferenciarse de los adultos” (Tully, 2007: 12). En estas dinámicas, en las que lo tecnológico es consustancial a la vida y a los procesos de socialización, el tiempo –real y virtual– y los contextos –materiales y simbólicos– adquieren significados hasta ahora desconocidos, para los que se precisa romper con las formas heredadas de vivir la intimidad (Giddens, 1995).

Las actividades a través de la red están induciendo relaciones y afectividades personales de nuevo cuño, dándoles a los y las adolescentes “un sentimiento de poder y la capacidad de poder autorregularse y modular su tiempo. Adolescentes y jóvenes a través de internet consiguen una apropiación simbólica de una realidad con la que identificarse y sentirse parte del grupo generacional, y de paso del mundo” (Giner y Homs, 2009: 41-42). En este sentido, la función social de los dispositivos tecnológicos deriva en una doble posibilidad: de un lado, en la medida en que se haga uso de ellos, proporciona soportes de utilidad para la inclusión social; de otro, quien por las razones que sea no participe de sus dinámicas, se ve abocado a la exclusión y marginación social, en su grupo de iguales y en todo lo que habilita la red. El riesgo consiste en que al fiar una parte importante de su desarrollo a las conexiones tecnológicas, se inhiban de las realidades circundantes y posterguen el aprendizaje de las competencias sociales que en ellos se habilitan, cognitiva y emocionalmente. Es entonces cuando la fuerza de la adolescencia –una etapa en la que se produce una transformación completa a nivel físico y cognitivo, poniendo en cuestión normas de los adultos que antes aceptaban sin mayores sobresaltos– contrasta con la fragilidad que supone vivirla cada día, en circunstancias no deseadas o inesperadas, impuestas por la escuela, los pares, la familia, el mercado o el ciberespacio.

dynamics, in which the technology is integral to life and socialization processes, time – real and virtual – and context – material and symbolic – acquires meanings hitherto unknown for which it is required to break with the inherited forms of living in intimacy (Giddens, 1995).

Activities through the network are leading personal relationships and affectivity newly minted, giving adolescents “a sense of power and the ability to self-regulate and modulate their time. Adolescents and young people over the internet get a symbolic appropriation of a reality to feel identified with and feel a part of the age group, and incidentally, part of the world” (Giner & Homs, 2009: 41-42). In this sense the social function of technological devices results has a double possibility: first, to the extent that they make use of them, it provides useful tools for inclusion; and second, who for whatever reason is not part of these dynamics, is doomed to marginalization and social exclusion in the peer group and all that enables the network. The risk is that trusting an important part of their development to technological connections, they inhibit from the surrounding realities and postpone learning social skills that are enabled in them cognitively and emotionally. This is when the power of adolescence – a stage in which there is a complete transformation at physical and cognitive levels, putting in jeopardy adult standards formerly accepted with any major problem – contrasts with the fragility that is lived each day in unwanted or unexpected circumstances, imposed by school, peers, family, market or cyberspace.

2.3. Volver la mirada hacia la educación social

La vulnerabilidad asociada a los estilos de vida adolescentes –consumo y/o abuso de sustancias nocivas (tabaco, alcohol, drogas, etc.), acoso escolar, accidentes de tráfico o en prácticas deportivas extremas, hábitos alimenticios insanos, sujeción a unos determinados cánones de belleza, etc.– tiene en nuestras sociedades estímulos que ni en situaciones de crisis como las que vivimos parecen atenuarse, al sugerir unos modos de vivir intensos y atractivos, alentados desde hace décadas por el capitalismo neoliberal: “gran parte de los efectos nocivos de las particularidades de los estilos de vida juveniles se ven potenciados por las necesidades del propio sistema socioeconómico en el que vivimos. La capacidad de seducción del aparato propagandístico de algunas industrias, como las del ocio, la moda, el tabaco, el alcohol o el automovilismo difícilmente tiene un contrapeso eficaz en las bienintencionadas, pero infradotadas a distintos niveles, políticas públicas” (Romaní y González, 2004: 151).

Las prácticas de un consumo recreativo generalizado, la automatización de las experiencias lúdicas, la accesibilidad virtual a personas y ambientes desconocidos, etc. desvelan un mundo caracterizado por los atractivos de su imprevisibilidad, sin que se advierta que son comportamientos de ocio y consumo sometidos “a la presión de un mercado que ha descubierto en los jóvenes una de sus franjas más expansivas” (Giner y Homs, 2009: 42). Por otra parte, como ponen de relieve estudios recientes, para muchos padres y madres el consumo de alcohol por parte de sus hijos/as no constituye un problema, siempre que sea moderado y relacionado con el ocio... de tal modo que acaba siendo un hábito “normalizado” en un contexto social y cultural permisivo, aun cuando se tiende a exigir a las Administraciones Públicas la aprobación y el cumplimiento de medidas reguladoras (March y otros, 2010).

2.3. Look back social education

The vulnerability associated with adolescent lifestyles – consumption and/or abuse of harmful substances (tobacco, alcohol, drugs, etc), bullying, traffic accidents or extreme sport activities, unhealthy eating habits, subject to certain canons of beauty, etc. – have in our society stimulus that not even in situations of crisis seem to be attenuated, suggesting a rich and attractive way of living encouraged by decades of neoliberal capitalism: “much of the harmful effects of the particularities of youth lifestyles are compounded by the needs of the socio-economic system in which we live. The seductiveness of the propaganda machine of some industries, like entertainment, fashion, tobacco, alcohol or motor-racing is hardly an effective counterbalance to the public policies (well-intentioned but underfunded at various levels)” (Romani & Gonzalez, 2004:151).

The practices of a widespread recreational use, automation of recreational experiences, virtual accessibility to unknown people and environment, reveal a world characterized by the attractions of its unpredictability without any indication that they are leisure behavior and consumption under “pressure from a market that has discovered in the youth one of its most expansive slots” (Giner & Homs, 2009:42). Moreover, as illustrated by recent studies, many parents think that alcohol consumption by their children is not a problem, if it is moderate and related to leisure...thus it ends up being a “normalized” habit in permissive social and cultural context; even if it tends to be required to the government the approval and enforcement of regulatory measures (March et al, 2010).

Educating and being educated daily in the terms in which Social Pedagogy claims

Educación y educarse cotidianamente en los términos en los que así lo reivindica la Pedagogía Social (Caride, 2004, 2005), no puede obviar las consecuencias prácticas de este cúmulo de circunstancias. No debe hacerse aislando a la educación de la sociedad –como ha venido sucediendo secularmente al enclausurar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los recintos escolares– ni dubitativamente, con presencias tímidas e informales, ya sea en las familias, las comunidades o en el quehacer de las Administraciones públicas. Porque no basta con volver la mirada hacia la educación y sus instituciones cada vez que se constata que los adolescentes están desprotegidos frente a la influencia negativa que causan distintos elementos externos a la familia o al sistema escolar, amplificados por el eco “sociocultural” que les proporcionan los medios tecnológicos y audiovisuales: “esos agentes (amigos, medios de comunicación, productores de videojuegos, etc.) que, para el joven que quiere llenar su tiempo libre, aparecen, con frecuencia, como más disponibles que los padres o hermanos mayores” (Bernete, 2007: 56). O los maestros, profesores, educadores sociales, psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, etc. que ni la sociedad ni los poderes públicos son capaces de situar –por mucho que lo precisen– en el horizonte formativo de nuestros/as adolescentes para un desarrollo más pleno e integral de su personalidad. En este logro, la educación social ha de incrementar su protagonismo cívico.

3. Una aproximación al ocio adolescente: conocer para actuar socioeducativamente

En las coordenadas –científicas y sociales– que hemos venido presentando, situamos nuestra intención de conocer los significados que los tiempos educativos y sociales tienen en la vida cotidiana de los adolescentes escolarizados en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

(Caride, 2003, 2005), cannot ignore the practical consequences of this combination of circumstances. It should not be made by isolating education from society – as has been happening for centuries enclosing teaching and learning processes in school premises – nor doubtfully, with timid and informal presence whether in families, communities or in the work of public administrations. Because it is not enough to look back at education and its institutions whenever it is found that adolescents are unprotected from the negative influence of various external factors that cause external elements from the family or school system, amplified by the “sociocultural” echo that provide technological and audiovisual media: “these agents (friends, media, video game producers, etc.) that, for the young man who wants to fill his spare time, are often more available than parents or older siblings” (Bernete, 2007:56). Or the teachers, professors, social workers, psychologists, pedagogues, etc. that neither the society or authorities are able to place – however much they might be needed – on the educational horizon of our teenagers for a more complete development of their personality. In this achievement, social education is to increase its civic role.

3. An approach to adolescent leisure: to learn in order to act socio-educationally

In the coordinates – scientific and social – that we have presented, we place our intention to know the meanings that educational and social times have in the daily lives of adolescents enrolled in compulsory secondary education (ESO, Spanish

gatoria (ESO) en España, con un doble propósito: de un lado, identificar las problemáticas específicas que toman como referencia los calendarios y horarios escolares en el sistema educativo español, valorando en qué medida determinan o condicionan sus procesos de socialización en distintos contextos y realidades, con especial énfasis en los tiempos libres y en las alternativas que en ellos se habilitan para la educación del ocio; de otro, contribuir a una lectura amplia e integradora de las múltiples perspectivas que confluyen en los tiempos educativos y sociales en la sociedad red, vinculando sus aportes a un quehacer pedagógico-social que proyecte sus iniciativas en valores, aprendizajes y experiencias formativas que mejoren el desarrollo humano, individual y colectivamente.

En este sentido, tanto los planteamientos temáticos y metodológicos en los que inscribimos nuestros argumentos, como el trabajo empírico realizado y los análisis que de él se derivan, deben ser interpretados atendiendo a los objetivos específicos que se formularon, que adaptamos y resumimos en:

- a) Valorar cómo inciden los tiempos escolares (jornadas y semanas lectivas) en la vida cotidiana de los adolescentes escolarizados en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), analizando el alcance que tienen sus modos de planificarse y distribuirse en los procesos de socialización, en las relaciones familiares y con el grupo de iguales, en las actividades extracurriculares y las prácticas de ocio, etc.
- b) Identificar las necesidades y expectativas de los y las adolescentes en relación con sus tiempos libres, tomando en consideración los condicionantes que imponen los calendarios y horarios lectivos en la Educación Secundaria Obligatoria.
- c) Conocer las prácticas culturales, recreativas, lúdicas, formativas, comunicativas, etc. en las que participan los adolescentes escolarizados en sus tiempos libres, po-

acronym) in Spain, with a dual purpose: on one hand, to identify the specific problems which refer to calendars and school schedules in the Spanish educational system, assessing to what extent determine or condition their socialization processes in different contexts and realities, with special emphasis on leisure time and the alternatives enabled by them to leisure education; on the other hand, to contribute to a broad reading and integrating of the multiple perspective that come together in educational and social times in the network society, linking their contributions to a social-pedagogical work that projects its values, learning and educational experiences that enhance human development, individually and collectively.

In this sense, both thematic and methodological approaches in which we inscribe our arguments, as the empirical work and analysis resulting from it, should be interpreted taking into account the specific objectives that were formulated and we adapted and summarized in:

- a) Assess how the school time (days and weeks of class) affects in the daily lives of adolescents enrolled in ESO, analyzing the extent that have their ways of planning and distributing in the socialization process, in the family relationship and peer groups, extracurricular activities and entertainment practices, etc.
- b) Identify the needs and expectations of adolescents about their free time, taking into account the constraints imposed by the timetables and learning times in Secondary Education.
- c) Learn the cultural practices, recreation, leisure, training, communication, etc involving school pupils in their free time, highlighting the circumstances in which they are carried out and the important role that is attributable to the

niendo de relieve las circunstancias en las que llevan a cabo y el importante papel que cabe atribuirle a la Educación del Ocio en la promoción de hábitos saludables y en un desarrollo más pleno de su personalidad.

3.1. De los adolescentes, sus contextos familiares y sociales en el proceder metodológico

Con un planteamiento metodológico plural, abierto a la integración de diversos modos de conocer e interpretar las realidades objeto de estudio, la triangulación de diferentes procedimientos, técnicas y fuentes documentales –cuantitativos y cualitativos– constituyó uno de los principales soportes del trabajo empírico realizado, tratando de ser congruentes con dos líneas de actuación principales: la primera, orientada a obtener información a través de los actores pedagógicos directamente afectados por el tema-problema (alumnado, profesorado, familias, equipos directivos de los centros escolares, etc.), en las comunidades educativas a las que adscriben cotidianamente su actividad en la ESO; la segunda, destinada a conocer de forma extensiva y, en la medida de lo posible “representativa”, sus respectivas percepciones acerca de las problemáticas y alternativas inherentes a las transiciones que se producen entre los tiempos escolares (la semana y jornadas lectivas) y los tiempos sociales (familiares, laborales, de ocio, etc.), y entre estos y aquellos.

A ambas se asoció un trabajo de campo cuya realización tuvo lugar entre los cursos académicos 2008-09 y 2010-11: a) cuestionarios elaborados *ad hoc*, a cumplimentar por alumnos, profesores, equipos directivos y familiares (padres y/o madres de alumnos) de centros que imparten la ESO en las 17 Comunidades Autónomas de la geografía española, así como por empresas-instituciones que prestan “servicios de ocio”; b) Estudio de casos e identificación de buenas prácticas, tanto en la gestión de los tiempos escolares, como en iniciativas (programas, experiencias, etc.)

Leisure Education in promoting healthy habits and a fuller development of the personality.

3.1. Adolescents, their family and social contexts in the methodological procedure

With a plural methodological approach, open to the integration of various modes of knowing and interpreting the realities under study, the triangulation of different procedures, techniques and documentary sources, both quantitative and qualitative, was one of the main supports of the empirical work trying to be consistent with two main lines of action: the first, aimed at obtaining information through pedagogical agents directly affected by the subject/problem (students, teachers, families, managements teams of schools, etc) in the educational communities where they daily ascribe its activity in the ESO (Compulsory Secondary Education in Spanish); and second, designed to meet extensively and, as far as possible, “represent” their perceptions of the problems and inherent alternatives to the transitions that occur between school time (during the week and school days) and social times (family, work, leisure, etc) and between them.

Both were associated with fieldwork which took place between academic years 2008-09 and 2010-11: a) Questionnaires developed ad hoc, to be filled by students, teachers, management teams and family (fathers and/or mothers of students) in schools providing secondary education in each of the 17 regions of the Spanish territory and in companies/institutions providing “recreational services”; b) Case studies and identification of good practices, both in the management of study time as in initiatives (programs, experiences, etc) of leisure education, reconciliation of fam-

Tabla 1. Identificación y distribución de la muestra (N = 3.306)

SEXO	%	EDAD	%	CURSO	%	HÁBITAT	%	TITULARIDAD	%
Mujeres	50,5	12-15	89,3	1º	26,5	Urbano	82,6	Público	50,8
		16	8,1	2º	26,5			Privado concertado	44,1
Hombres	49,5	17	2,6	3º	24,7	Rural	17,4	Privado no concertado	5,0
				4º	22,3				

Table 1. Identification and distribution of the sample (N=3.306)

GENDER	%	AGE, IN YEARS	%	YEAR OF ESO	%	RESIDENCE	%	TYPE OF CENTRE	%
Woman	50,5	12-15	89,3	1st	26,5	Urban	82,6	Public	50,8
		16	8,1	2nd	26,5			Private subsidised	44,1
Men	49,5	17	2,6	3rd	24,7	Rural	17,4	Private unsubsidised	5,0
				4th	22,3				

Fuente/Source: Elaboración propia / Created by the author.

de Educación del Ocio, conciliación de la vida familiar y laboral, etc.; c) Grupos de discusión (entrevistas colectivas) con distintos sectores y agentes de la comunidad educativa, fundamentalmente con adolescentes escolarizados en la ESO; y d) Análisis de dietarios, semanarios y/o agendas personales de adolescentes escolarizados en esta etapa educativa.

Sin que podamos extendernos en una explicación exhaustiva de los procesos muestrales y de las razones que motivan sus respectivos criterios de validez y fiabilidad, refiriéndonos exclusivamente a los y las adolescentes –al ser el colectivo en el que centramos nuestro interés en este artículo–, el nú-

ily and working life, etc; c) Discussion groups (group interviews) with different sectors and members of the educational community, primarily with teenagers enrolled in ESO; d) Analysis of dietary, seminars and/or personal agendas of adolescent students at the secondary level of education.

The number of questionnaires administered to students aged between 12 and 17 years was finalized in a total of N= 3,306 (confidence level of 99% with a sampling error of 2.24; $p=q=0.5$) with a relatively equal distribution by gender and from the four academic years of established ESO. We

mero de cuestionarios aplicados al alumnado, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, se concretó en un N total de 3.306 (nivel de confianza del 99%, con un error muestral del 2,24; $p=q=0,5$), con una distribución relativamente equitativa en función del género y de los cuatro cursos académicos de la Educación Secundaria Obligatoria en los que se articula su formación académica (véase tabla nº 1).

Del alumnado que ha dado respuesta al cuestionario, el 81,9% han nacido en España. De los que proceden de otros países, un 8,0% proceden de América Latina (de los que un 2,7% han nacido en Ecuador y un 0,7% en República Dominicana), un 0,8% de Marruecos y un 0,7% de Rumanía. Geográficamente, la mayoría residen en las comunidades de Cataluña (10,2%) y Madrid (10,1%); un 8,9% en Andalucía y un 8,0% de la Comunidad Valenciana, siendo inferior al 6% la representatividad de las restantes autonomías en el conjunto de los cuestionarios aplicados.

El perfil de las familias a las que pertenecen los adolescentes escolarizados en la ESO, y que conformaron la muestra objeto de estudio se resume, básicamente, en los siguientes términos: un 89,2% de los padres y un 72,7% de las madres tenían un trabajo retribuido en el momento en que se aplicaron los cuestionarios, siendo dos porcentajes que con toda probabilidad se han visto reducidos por la crisis económica que ha impactado en la sociedad española a partir de 2009, incrementando las tasas de desempleo entre la población activa. Entre las ocupaciones predominantes destacan, en el caso de las madres, las relacionadas con la hostelería, los servicios domésticos, los cuidados personales, la protección y la seguridad (en conjunto, representaban un 24,2%), mientras que solo un 16,4 por ciento se identificaban como profesionales, técnicos o similares. Y, en el caso de los padres, un 29,5% tenían ocupaciones vinculadas a la preparación y tratamiento de materiales, a la fabricación de productos, al uso de maquinaria y a la cons-

cannot expand on a full explanation of the sampling process and the reasons for their validity and reliability criteria referring exclusively to adolescents – the group in which we focus our interest in this article – (see Table nº1).

From the students that responded the questionnaire 81.9% were born in Spain. Of those from another countries, 8.0% were from Latin America (2.7% were born in Ecuador and 0.7% in Dominican Republic), 0.8% were from Morocco and 0.7% from Romania. Geographically, most of them reside in the communities of Catalonia (10.2%) and Madrid (10.1%); only 8.9% reside in Andalusia and 8.0% in Valencia; the representativeness of the remaining regions was below 6 percent in the set of questionnaires.

The profile of the families of adolescents in ESO that formed the study sample is summarized basically as follows: 89.2% of the fathers and 72.7% of the mothers had paid work at the time the questionnaires were administered; these two rates have probably reduced due to the economic crisis that has impacted the Spanish society since 2009 increasing unemployment rates among working people. The predominant occupations include, in the case of mothers, those related to catering, domestic services, personal care, protection and security (together accounted for 24.2%), while only 16.4 percent identified themselves as professionals, technicians or similar. And in the case of the fathers, 29.5% had occupations related to the preparation and processing of materials, manufacture, the use of machinery and construction; 16% was included in the group of professionals, technicians or similar, while 15.9% were company directors, managers or employees in various areas of public service. It should be noted that in the questionnaire the adolescents were asked if their parents had paid work and if the an-

trucción; un 16% se incluía en el grupo de profesionales, técnicos o similares; mientras que un 15,9% eran directores de empresas, gerentes o empleados en diversos ámbitos de la función pública. Debe advertirse que en el cuestionario se preguntaba a los adolescentes si sus progenitores disponían de un trabajo remunerado y, en caso de que la respuesta fuese afirmativa, se les daba la oportunidad de señalar la ocupación que desempeñaban. Las categorías objeto de análisis, considerando la diversidad de las respuestas aportadas, fueron elaboradas a posteriori. Con todo, no puede obviarse que el colectivo que conforma el alumnado de ESO es un grupo de adolescentes “fácilmente identificable” (Muñoz y Olmos, 2010: 141), de modo que aún cuando el análisis se concreta al alumnado escolarizado en esta etapa educativa puede extenderse al conjunto de los adolescentes españoles.

3.2. Los tiempos de la ESO y sus mecanismos instituyentes

En la interpretación de los datos obtenidos ha de tenerse en cuenta que en el sistema educativo español la escolaridad obligatoria se concibe como un servicio público, que el Estado tiene el deber de proporcionar atendiendo a los dos grandes niveles que conforman la educación básica: la Educación Primaria (6-12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), ambas siendo gratuitas para todos los alumnos. Las enseñanzas de esta última se imparten en centros de educación secundaria, de titularidad pública (denominados Institutos de Educación Secundaria, IES) o privada (en un volumen importante, a través de ciertos establecidos con las Administraciones Públicas), que pueden ofrecer, además de estas enseñanzas, las de Bachillerato y Formación Profesional, de carácter postobligatorio. En general, los centros que ofertan la ESO deben impartir los cuatro cursos que la componen, con al menos una unidad por cada curso, y disponer de instala-

swer was yes, they were given an opportunity to indicate the occupation they performed. The categories analyzed were written afterwards considering the diversity of the responses. It cannot be ignored that the group of students of ESO is a group of teenagers “easily identifiable” (Munoz & Olmos 2010:141), so even when the analysis is specific to students enrolled at this educational level, it can be extended to all Spanish adolescents.

3.2. The time in Secondary Education (ESO) and its instituting mechanism

In the interpretation of the data it has to be noted that in the Spanish educational system compulsory education is conceived as a public service that the State has the duty to provide, including the two major levels that constitute basic education: Primary education (age 6-12 years) and Secondary education (age 12-16 years), both free to all students. The teachings of the latter are taught in publicly owned secondary schools (called secondary education institutions, IES, Spanish acronym) or private (in a significant volume through established agreements with government) that can offer, besides this level, also high school and vocational training as post-compulsory. In general, the schools that offer ESO must teach the four courses that it comprises of with at least one unit for each course and have facilities such as a classroom/workshop, science lab, library, gym, playground, music room, computer and arts spaces for

ciones como: aula-taller, laboratorio de ciencias experimentales, biblioteca, gimnasio, patio de recreo, aula de música, informática y plástica, espacios destinados a la actividad docente, de dirección y gestión del centro, etc. En la ley que regula sus enseñanzas se prevé un máximo de 30 alumnos por aula, de obligado cumplimiento en toda España, independientemente la titularidad del centro y de los fondos que los sostienen.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO), a la que se accede al finalizar la Educación Primaria, comprende cuatro años académicos, que se cursan –comúnmente– entre los 12 y los 16 años de edad. No obstante, los alumnos pueden permanecer escolarizados hasta el curso académico en el que cumplan los 18 años de edad; esta circunstancia explica que en la muestra un 2,6% tengan 17 años. Normalmente, los grupos-aula se forman en función del año de nacimiento, teniendo cada uno de ellos asignado un profesor-tutor, aun cuando cada materia o área de conocimiento se imparta por un/a profesor/a especialista. En el curso académico 2007-08, previo al que se inició el trabajo de campo de la investigación que presentamos, cursaban la ESO un total de 1.829.874 alumnos (lo que supone el cien por cien de tasa neta de escolarización para las edades de referencia, 12-16 años), de los que un 66,1% lo hacían en centros públicos. La media de alumnos por aula no llegaba a los 25 alumnos, siendo inferior en los centros de titularidad pública (23,6) que en los de titularidad privada: 26,2. Las tasas brutas de graduación son inferiores al 70%, lo que supone un índice de fracaso o abandono escolar que afecta al 31,7% de los alumnos matriculados, con un reparto desigual cuando se comparan mujeres (71,6% de tasa de graduación) y hombres, sensiblemente inferior: el 62,8%.

El calendario escolar suele iniciarse a mediados del mes de septiembre, finalizando en torno a la segunda semana de junio, constando de un mínimo de 175 días lectivos –que fijan anualmente las Administraciones Edu-

teaching, leadership and school management, etc. The law regulating teaching in schools sets a maximum of 30 students per class and it is mandatory in the whole country regardless the type of centre and their funds.

Secondary education (ESO) that follows primary education comprises four academic years commonly between ages 12 and 16 years. However, students may remain enrolled until the academic year in which they turn 18 years old; this circumstance explains that there 2.6% of the sample are 17. Typically, classroom groups are formed according to their year of birth. Each class has an assigned teacher, even though each subject or area of knowledge is conducted by a teacher/specialist. In the academic year 2007-08, prior to the beginning of the fieldwork of the research we present, a total of 1,829,874 students were enrolled in ESO (representing one hundred percent of the net enrolment rate for the ages of reference 12-16 years old) of which 66.1% were enrolled in public schools. The average class size was less than 25 students; in public schools the average was lower (23.6) than in private schools (26.2). Gross graduation rates are less than 70%, representing a failure/dropout rate that affects 31.7% of students enrolled unevenly distributed when compared to women (71.6% graduation rate) and men (62.8%, significantly lower).

The school calendar usually begins in mid September and ends around the second week of June, consisting of a minimum of 175 days a year – which are set annually by the education authorities in each Autonomous Community – spread over 35 weeks of five schooldays. The distribution of the holidays is estimated that approximately 12 weeks correspond to summer, 15 days at Christmas and 7-10 days at Easter; added to this are other holidays declared by local or regional governments at differ-

cativas de cada Comunidad Autónoma-, repartidos en 35 semanas de cinco días lectivos. La distribución de las vacaciones supone que aproximadamente 12 semanas correspondan al periodo estival, 15 días a las Navidades y entre 7-10 días a la Semana Santa; a estos días se añaden los de otras festividades declaradas por las Administraciones Autonómicas o Locales, en distintos momentos del año. La semana escolar en la ESO transcurre de lunes a viernes, en las que se distribuyen un total de 30 sesiones lectivas de 55-60 minutos de duración cada una de ellas, lo que representa hasta 6 sesiones diarias; esto es: un volumen anual mínimo de 1.050 horas lectivas anual. Más allá de este horario, cada centro debe especificar las horas y condiciones en las que estará abierto, poniendo a disposición de la comunidad educativa, los servicios y equipamientos que se estime oportuno.

La distribución de la jornada lectiva y el horario general de los centros que imparten la ESO se adecua a los requisitos aprobados por el consejo escolar del centro, autorizados por la Administración educativa correspondiente, debiendo permitir la realización de todas las actividades académicas y complementarias programadas. Puede ser distinta para las diferentes enseñanzas que se imparten, facilitando no solo cierta optatividad en las asignaturas que cursen los alumnos, sino también un mayor rendimiento de estos en función de la edad, o un mejor aprovechamiento de los espacios y recursos del centro. En este sentido, son las corporaciones municipales las que, junto con las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (AMPAS), podrán hacer uso fuera del horario lectivo de los equipamientos disponibles en cada centro, para realizar actividades educativas, culturales, deportivas, u otras de carácter social. Un ámbito en el que la Pedagogía Social y la Educación Social han ido adquiriendo una mayor presencia, aunque todavía lejos de las contribuciones que vienen realizando en buena parte de los países de del norte y centro de Europa.

ent times of the year. The school week in ESO runs from Monday to Friday in which are distributed a total of 30 classes of 55-60 minutes each, corresponding up to 6 classes per day, that is: a minimum annual volume of 1,050 teaching hours per year. Beyond this schedule, each centre must specify the hours and conditions when it will be open providing the services and equipment that are deemed necessary to the educational community.

The distribution of the school day and the general schedule of the ESO centers fit the requirements approved by the school board of the center authorized by the corresponding education administration allowing the realization of all academic and complementary activities. It may be different for each course providing not only some optional subjects for the students, but also an increase in their performance in terms of age, or a better use of space and resources of the center. In this sense, the municipal corporations together with the associations of parents of pupils (AMPAs, Spanish acronym) may use the facilities available at each center outside school hours for educational, cultural, sport or social activities. This is one area in which the Social Pedagogy and Social Education has gained a greater presence, but it is still far from the contributions being made in most of the countries of northern and central Europe.

4. Entre la escuela y la casa: usos y recursos del tiempo libre en la adolescencia que cursa la ESO

Del conjunto de los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario elaborado específicamente para el alumnado, al que dieron respuesta los y las adolescentes que cursaban la ESO en el curso 2010-11, nos detendremos en el análisis de una serie de variables o cuestiones que inciden directamente en el uso que hacen de su tiempo libre: recursos de los que disponen para el ocio, ya sea de forma autónoma, en el medio familiar y/o en otros contextos; valoración de las actividades o tareas que realizan con mayor frecuencia en los días lectivos, por iniciativa propia o atendiendo a requerimientos externos (familias, centros educativos, grupo de iguales, etc.), con especial énfasis en los *hobbies* o aficiones que practican cotidianamente. Para el análisis de las informaciones obtenidas se tendrán en cuenta cuatro variables contextuales o de identificación, como son el sexo (hombre-mujer), el hábitat o medio de residencia (rural-urbano), el curso en el que estaban escolarizados (de 1º a 4º de la ESO) y la edad (de 12 a 17 años).

4.1. Disponer de recursos en una sociedad de consumo

Una de las conclusiones más relevantes de la *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación* en los hogares españoles, realizada recientemente por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2011), destacaba el incremento que se ha venido produciendo en las familias españolas en la posesión de dispositivos y/o recursos relacionados con las Tics, asociando este hecho al aumento de los tiempos libres y a la atención prestada a diversas pantallas o terminales electrónicos, en bastantes casos de forma individual e independiente.

En este sentido, las respuestas dadas a la pregunta ¿Dispones para ti solo/a de...?, for-

4. Between school and home: uses and resources of free time in adolescence enrolled in ESO.

Of all the data obtained from the questionnaires developed specifically for students, which the adolescents enrolled in ESO during 2010-11 responded, we have focused on the analysis of a series of variables or issues affecting directly the use of their leisure time: resources available for leisure, either independently, in the family and/or in other contexts; assessment of activities or tasks performed most often in the school days, on its own initiative or in response to external requirements (families, schools, peer groups, etc.) with special emphasis on hobbies or interests practiced daily. For the analysis of the information obtained four contextual or identification variables such as gender (male-female), habitat or place of residence (rural-urban), the course in which they were enrolled (from 1st to 4th ESO) and age (12 to 17 years) will be taken into account.

4.1. Availability of resources in a consumer society

One of the main conclusions of the *Survey on equipment and use of information and communication technology* in Spanish households conducted recently by the National Statistics Institute (INE 2011, Spanish acronym), highlighted the increase that has been occurring in the Spanish families in the possession of devices and/or resources related with information and communication technology (ICT), linking this to the increased free time and attention paid to different screens or electronic terminals in many cases individually and independently.

In this sense, the answers to the question “Do you have your own...?” asked to the

mulada a los adolescentes que participaron en la muestra (N=3,306), un 37,7% disponen de televisión para sí mismos; un 52,7% de equipo de música; el 61,2% de videoconsola; un 79,2% de Mp3, Mp4 o similares; un 50,2% de ordenador personal; el 29,5% de acceso a internet; de cámara de fotos un 49,0%; de cámara de vídeo el 18,9%; de teléfono móvil el 86,8%; y de teléfono fijo el 11,3 por ciento. Aunque en algunos casos el acceso estos recursos (la conexión a internet o a un teléfono fijo), forma parte de los equipamientos comunes de los que disponen las familias, la mayoría son dispositivos de uso personal, que emplean los adolescentes con márgenes de libertad y autogestión muy amplios. El *consumo* de televisión y la exposición continuada a diversas pantallas se ha demostrado que tiene una relación significativa con distintas variables de naturaleza sociocultural y demográfica, como son la edad, el sexo, la formación o el contexto económico o familiar. Y que sus efectos en los procesos de adaptación, motivación y aprovechamiento escolar en los adolescentes son dispares, aún cuando su utilización cotidiana vaya en detrimento del tiempo dedicado a otras formas de ocio, como la práctica deportiva, la lectura o la realización de tareas escolares. La modulación que introducen dichas variables siguen desempeñando un papel relevante (Bringas, Rodríguez y Herrero, 2008). Más allá de la necesidad de acentuar la incidencia que tienen estos dispositivos en la gestión y/o aprovechamiento que hacen de sus tiempos libres los adolescentes, su uso "privado" ha inducido un cambio de tendencia en prácticas no hace mucho habituales, como la visitas a los *ciber* o a los salones de juego recreativos; también, sin duda, en las relaciones que las generaciones más jóvenes mantienen entre sí y con la oferta-demanda de productos que pone a su alcance la red.

Interesa destacar el alto porcentaje de adolescentes que disponen de teléfono móvil, de uso exclusivo: un 86,6% de los encuestados,

adolescents in the sample (N=3,306) were: 37.7% owns a television; 52.7% have their own stereo; 61.2% have a video game console; 79.2% owns a Mp3, Mp4 or similar; 50.2% have a personal computer; 29.5% have internet access; 49.0% owns a camera and 18.9% a video camera; 86.8% have mobile phone and 11.3% landline. Although in some cases the access to these resources (internet connection or landline) is part of the common facilities available to the family, most are personal devices that the teens use with a lot of freedom and self-management. The "consumption" of television and the continued exposure to various screens have shown to have a significant association with different variables of socio-cultural and demographic nature such as age, sex, education, economic or family background. Its effects on the adaptation processes, motivation and school achievements of adolescents are inconsistent, even if its everyday use undermines the time spent on other forms of entertainment such as sports, reading or doing homework. The modulation introduced by those variables continues to play a key role (Bringas, Rodríguez & Herrero, 2008). Beyond the need to emphasize the impact of these devices on management and/or use of their free time, the "private" use has led to a change in the trend of not longstanding habits such as going to cyber-centers or game parlors; and it has also undoubtedly affected the relationships between the younger generations and the supply and demand offered on the internet.

It is interesting to note the high percentage of adolescents who have exclusive use of a mobile phone: 86.6 per cent of respondents; including everything that entails access to terminals characterized by constant innovation of the services they offer and also access to multiple applications – and interactions – that can be activated. Our results are consistent with those re-

con todo lo que ello comporta de acceso a terminales caracterizados por la constante innovación de las prestaciones que ofrecen, así como de las múltiples aplicaciones –e interacciones– que con ellos pueden activarse. Nuestros resultados coinciden con los difundidos por el INE (2011), en cuya encuesta el porcentaje de jóvenes entre 12 y 15 años que disponen de teléfono móvil supera el 80%. E, igualmente, con los que se presentaron en el estudio promovido por la Oficina del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid-ODMCM, dirigido por García Galera (2008) por iniciativa de la Oficina del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (ODMCM), alertando acerca de la tendencia a un paulatino adelanto del uso de teléfonos móviles por los adolescentes. Las diferencias observadas con nuestro trabajo consideramos que se deben, principalmente, a dos hechos: de un lado, a que en el estudio de la ODMCM también recoge información proveniente de la infancia, cuestión importante ya que el incremento de la edad correlaciona positivamente con la posesión de un teléfono móvil; y, de otro, a que una diferencia de casi tres años en la recogida de los datos bien puede justificar el aumento en la adquisición y uso de este dispositivo, cuya incidencia en la vida cotidiana de la población –de cualquier edad– es cada vez mayor.

Además, remitiéndonos al cuestionario que hemos aplicado al alumnado de la ESO, cabe destacar que tener teléfono móvil en propiedad correlaciona positivamente con la edad de las y los adolescentes (con el incremento de la edad también se incrementa la posesión de “móviles” en propiedad: $\chi^2=51,494$; $p=0,000$), siendo independiente del medio de procedencia, rural o urbano ($\chi^2=1,89$; $p>0,05$). La progresiva inclusión en la vida cotidiana de este tipo dispositivos no solo abre nuevas posibilidades en la interacción y comunicación social, sino que también implica desafíos importantes para la educación en la gestión de los tiempos libres ado-

leased by the INE (2011) whose survey shows that the percentage of people between 12 and 15 who have mobile phones exceeds 80 percent. The results are also in line with the study promoted by the Office of the Ombudsperson for Children of the Community of Madrid (ODMCM, Spanish acronym) directed by García Galera (2008), alerting about the tendency to a gradual advancement of mobile phone use by teenagers. The differences observed with our work we believe are due to two facts: first, the study of ODMCM also collects information from children, which is important because the increase in age correlates positively with mobile phone ownership; and secondly, the difference of almost three years of data collection because it may well justify the increase in the acquisition and use of this device whose impact on the daily life of the population – of any age – is increasing.

In addition, referring to the questionnaire that we applied to ESO’s students, it should be noted that to own a mobile phone is positively correlated to the age of adolescents (the increase of age also increases the possession of “mobile”: $x^2 = 51.494$, $p = 0.000$) and it is independent from their backgrounds, rural or urban ($x^2 = 1.89$, $p > 0.05$). The progressive inclusion in the daily life of these devices not only opens new possibilities for social interaction and communication, but also involves significant challenges for education in the management of adolescent’s free time, invoking the need to generate innovative proposals that transform it in autotelic leisure that promotes personal and social welfare.

The context – either rural or urban – does not determine that adolescents may own devices such as a television ($x^2 = 0.006$, $p > 0.05$), stereos ($x^2 = 0.024$, $P > 0.05$) or video game consoles ($x^2 = 0.264$, $P > 0.05$), since the access has been generalized

lescentes, invocando la necesidad de generar propuestas innovadoras que lo transformen en un ocio autotélico, que promueva el bienestar personal y social.

El contexto –rural o urbano– tampoco determina que los adolescentes dispongan, para sí mismos, de dispositivos tales como televisión ($\chi^2=0,006$; $p>0,05$), equipo de música ($\chi^2=0,024$; $p>0,05$) o videoconsolas ($\chi^2=0,264$; $p>0,05$), ya que el acceso a este tipo de se ha generalizado al conjunto del territorio español. No puede decirse lo mismo del acceso a internet ($\chi^2=4,248$; $p=0,039$), ya que los adolescentes que viven en el medio rural tienen más dificultades para hacer uso de este recurso. También se aprecian diferencias significativas en relación al género: en la posesión de videoconsolas ($\chi^2=241,811$; $p=0,000$), pues los chicos poseen este recurso en una mayor proporción que las chicas (un 74,6% de ellos disponen de videoconsola propia, frente a un 48,2%), siendo éstas las que poseen en mayor proporción cámara fotográfica (un 61,7% de las adolescentes frente a un 36,3% de los varones; $\chi^2=212,688$; $p=0,000$).

4.2. La incidencia de la jornada lectiva en la ocupación del tiempo de libre: entre los deseos y las realidades

El tiempo de libre disposición, que para Josep Leif (1992: 15) tiene el sentido de otorgarle a cada persona, de manera individual, “un tiempo para sí mismo que sea esencialmente el de sus actividades libremente escogidas, según sus propias determinaciones, con su responsabilidad personal”, se proyecta en la vida cotidiana de los adolescentes escolarizados en la ESO de un modo contradictorio, desvelando la distancia que existe entre lo que sería deseable –pedagógica y socialmente, comenzando por lo que expresan los alumnos que han dado respuesta al cuestionario– y lo que sucede habitualmente (véase tabla nº 2).

De partida, se observa que los deberes o tareas que se encargan en los centros escolares

to the entire Spanish territory. It cannot be said the same about internet access ($\chi^2 = 4.248$, $P = 0.039$); adolescents living in rural areas have more difficulty using this resource. It is also noticeable the significant differences related to gender: possession of video game consoles ($\chi^2 = 241.811$, $p = 0.000$) as boys own this resource at a higher rate than girls (74.6% of males have their own videogame compared to 48.2% of females), but more girls own cameras (61.7% of girls compared to 36.3% of males; $\chi^2 = 212.688$, $p = 0.000$).

4.2. Incidence of school day in the occupation of free time: between wishes and realities

Time to be used at will – which according to Josep Leif (1992:15) has the purpose of granting to each person individually “a time for himself that is essentially for the activities freely chosen according to his own determinations with his personal responsibility” – is projected into the daily lives of adolescents enrolled in ESO in a contradictory way, revealing the gap between what is desirable – socially and pedagogical, beginning with what is expressed by students who have responded to the questionnaire – and what usually happens (see table no. 2).

For starters, it appears that homework or tasks from school represent a considerable part of “busy time” in school days:

Tabla 2. Actividades realizadas cotidianamente y tiempo que les dedican en los días lectivos, en porcentajes (N = 3.306)

Tiempo diario Actividades	Ninguno nunca	1-15 minutos	16-30 minutos	31-60 minutos	1-2 horas	2-3 horas	Más de 3 horas
Videojuegos- ordenador	26,8	14,7	15,8	17,4	13,4	5,4	6,4
Jugar en casa a otras cosas	47,1	22,6	16,0	8,5	3,6	1,2	1,0
Escuchar música	13,0	24,6	21,3	17,6	10,6	5,3	7,7
Escuchar la radio	62,5	16,5	8,5	5,7	3,6	1,2	1,9
Navegar por internet	12,7	15,0	19,2	20,5	17,0	7,6	8,0
Leer	26,2	26,1	22,3	14,6	7,1	2,0	1,7
Deberes-estudiar	2,5	5,1	12,9	23,6	30,9	16,3	8,7
Estar con familia	3,1	8,6	13,3	17,4	16,4	10,7	30,6
Usar móvil	22,8	36,7	15,7	10,2	5,2	2,3	7,2
No hacer nada	49,1	21,9	12,4	7,2	4,7	1,5	3,3
Ver televisión	4,1	9,1	19,9	25,6	23,2	10,0	8,2
Chatear- redes sociales	17,7	14,0	15,4	18,2	16,9	7,8	8,8

Table 2. Everyday activities and the time spend on school days, in percentages. (N=3.306)

Daily time Activities	None never	1-15 minutes	16-30 minutes	31-60 minutes	1-2 hours	2-3 hours	More than 3 hours
Videogames- computer	26.8	14.7	15.8	17.4	13.4	5.4	6.4
To play with other things at home	47.1	22.6	16.0	8.5	3.6	1.2	1.0
Listening to music	13.0	24.6	21.3	17.6	10.6	5.3	7.7
Listening to radio	62.5	16.5	8.5	5.7	3.6	1.2	1.9
Surfing the internet	12.7	15.0	19.2	20.5	17.0	7.6	8.0
Reading	26.2	26.1	22.3	14.6	7.1	2.0	1.7
Homework-study	2.5	5.1	12.9	23.6	30.9	16.3	8.7
Being with your family	3.1	8.6	13.3	17.4	16.4	10.7	30.6
Using a mobile phone	22.8	36.7	15.7	10.2	5.2	2.3	7.2
Doing nothing	49.1	21.9	12.4	7.2	4.7	1.5	3.3
Watching television	4.1	9.1	19.9	25.6	23.2	10.0	8.2
Chat-social network	17.7	14.0	15.4	18.2	16.9	7.8	8.8

Fuente/Source: Elaboración propia / Created by the author.

suponen una parte considerable del tiempo “ocupado” en los días de clase: más de una hora en el 56% de los encuestados. En todo caso, destaca el *tiempo en familia* como la actividad a la que se dedica más tiempo, ya que un 30,6% lo hace más de tres horas diarias, aunque debe matizarse que *estar en familia* no entra en conflicto con la realización simultánea de otras actividades: hacer uso del

more than one hour for 56 percent of respondents. In any case, it highlights the “family time” as the activity to which more time is dedicated: 30.6% dedicates more than three hours, but it must be qualified by the fact that “being with your family” does not come into conflict with other activities that can be done simultaneously: use of mobile phone, computer and/or

móvil, del ordenador y/o de la videoconsola, escuchar la radio, ver la televisión, etc.

Uno de cada diez alumnos de la ESO dedica más de tres horas diarias a ver televisión, siendo equivalente la proporción de los que pasan un tiempo similar navegando por internet; del conjunto de todos ellos, una cuarta parte dedica más tres horas diarias a cada una de estas actividades, superando el tiempo que pasan ante “sus” pantallas al que habilitan los centros educativos para su formación reglada. En este sentido, y además de constatar que existe correlación entre el consumo de televisión y la navegación por la red ($\chi^2=418,670$; $p=0,000$), todo indica que la incidencia de los dispositivos audiovisuales en la organización del tiempo libre de los adolescentes juega un papel determinante (Marta, 2007), por sí mismo y en comparación con otras actividades “recreativas” a las que podrían dedicarse potencialmente. La prevalencia de conductas sedentarias frente a las activas sigue siendo una constante en la población adolescente, que aumenta conforme se avanza en el sistema educativo y, consiguientemente, en la edad; todo ello, a pesar de tener interiorizada una cultura favorable a la práctica físico-deportiva en los tiempos de ocio y de mostrar una actitud positiva hacia estilos de vida físicamente activos (Ramos, 2009).

La lectura aparece como una de las grandes perdedoras en este juego de contrastes: un 26,2% de los encuestados responden que no le dedican ningún tiempo en los días lectivos, por mucho que el acto de leer no pueda disociarse de las tareas que se llevan a cabo en los centros educativos o del acceso que realizan a diferentes pantallas (ordenador, móvil, etc.). Que un 74,6% indique que dedican como máximo 30 minutos diarios –de lunes a viernes, durante el curso escolar– a la lectura, o que tan solo un 3,3% la señale como uno de sus *hobbies* preferidos, enfatiza el escaso interés que tienen los y las adolescentes por la práctica lectora, en los términos en los que convencionalmente ha sido conside-

videogame, listening to radio, watch television, etc.

One in ten ESO pupils spends more than three hours a day watching television, and the proportion of those who spend time surfing the internet is the same; a quarter of the total spends more than three hours a day for each of these activities; thus the time spent in front of a screen exceeds the time spent at school for their regular training. In this regard, in addition to the correlation between the use of television and surfing the internet ($\chi^2 = 418.670$, $p = 0.000$), all indications are that the incidence of audiovisual devices in the organization of leisure time of adolescents plays a key role (Marta, 2007) by itself and in comparison with other “recreational” activities they could potentially do. The prevalence of sedentary behavior compared to active behavior remains a constant in the adolescent population, which increases as they move through the education system and, therefore, the age; this is despite having internalized a supportive culture towards sports and having a positive attitude towards physically active lifestyles (Ramos, 2009).

Reading habit appears as one of the biggest losers in this game of contrasts: 26.2% of respondents answered that they do not spend any time reading on school days, regardless the fact that reading cannot be divorced from the tasks developed at schools or accessing different screens (computer, mobile phone, etc.). 74.6% indicated that they spend more than 30 minutes daily – Monday through Friday during the school year – to read, and only 3.3% indicated reading as favorite hobby; these results highlight the low interest of the adolescents reading habits compared to terms in which it was conventionally considered until a few years ago. Although reading more hours does not necessarily lead to improvements, “the more versatile the reader

rada hasta hace pocos años. Aunque leer más horas no comporta, necesariamente, mejoras, “cuanto más versátil sea el lector, mejor nivel de rendimiento conseguirá, aunque algunos tipos de material se asocian más sólidamente que otros con el rendimiento” (Ministerio de Educación, 2011b: 126); a lo que debe añadirse que “existe un umbral que indica que la diferencia estriba en que lean diariamente por diversión, no en la cantidad ‘bruta’ de tiempo que pasan leyendo (op. cit.). Además, la percepción que tiene el alumnado que cursa la ESO a la hora de distinguir entre lo que significa “leer” y lo que supone realizar otras actividades –como hacer deberes o “estudiar” fuera del horario lectivo– a las que, sin embargo, la lectura y la escritura resulta consustancial, no deja lugar a dudas. Para ellos son cosas distintas, en función de los datos que hemos obtenido en el cuestionario aplicado, en los que el tiempo dedicado “a la realización de deberes o al estudio” en los días lectivos es bastante amplio: como mínimo 30 minutos en un 79,5% de los casos; de los que un 55,9% lo hacen más de una hora y un 25% más de dos horas.

Analizando estos datos en función de las variables que tipifican la muestra, lo más destacable se resume en que, atendiendo al sexo, la prueba *chi cuadrado* indica diferencias significativas en la utilización del ordenador y de videoconsolas ($\chi^2=77,082$; $p=0,000$), prácticas a las que los varones dedican más tiempo, así como al juego libre en casa ($\chi^2=66,881$; $p=0,000$). Las adolescentes, en cambio, dedican más tiempo a escuchar música ($\chi^2=93,862$; $p=0,000$), a la lectura ($\chi^2=106,292$; $p=0,000$), a las redes sociales ($\chi^2=72,611$; $p=0,000$) y al móvil ($\chi^2=84,802$; $p=0,000$). También son ellas las que invierten más tiempo en la realización de deberes y en otras actividades de estudio ($\chi^2=96,004$; $p=0,000$). Aunque hay indicios que apuntan a una menor accesibilidad a la navegación por internet, a la utilización cotidiana de las redes sociales y/o el chat, no existen dife-

is, the better level of performance they will achieve, although some types of material are more strongly associated than others with performance” (Ministry of Education of Spain, 2011b:126); it should be added that “there is a threshold indicating that the difference is to read for fun, not the quantity “the gross amount” of time spent reading (ibid.)”. Moreover, the perception of the students currently enrolled in ESO. in distinguishing between what it means “to read” and to develop other kind of activities, – like homework or “study” outside school hours – where reading and writing are inseparable, is clear: they are different things for them, according to the data obtained in the questionnaire. Time spent “in the performances of homework or study” during school days is quite large: at least 30 minutes in 79.5 percent of cases of which 55.9% spend more than an hour and 25 percent spend more than two hours.

Analyzing the data in terms of variables that characterizes the sample, the highlight is, in summary, that according to sex, the Chi-square test indicates significant differences in the use of computer and video game consoles ($\chi^2 = 77.082$, $p = 0.000$), activities that men spend more time and also play at home ($\chi^2 = 66.881$, $p = 0.000$). Female adolescents, however, spend more time listening to music ($\chi^2 = 93.862$, $p = 0.000$), reading ($\chi^2 = 106.292$, $p = 0.000$), using social networks ($\chi^2 = 72.611$, $p = 0.000$) and mobile phone ($\chi^2 = 84.802$, $p = 0.000$). They are also the ones who spend more time in doing homework and other study activities ($\chi^2 = 96.004$, $p = 0.000$). Although there are signs pointing to a lower accessibility of web navigation, the daily use of social networks and/or chat, there are no significant differences in terms of residence, rural or urban.

There are also significant differences according to age in leisure time activities more personal and autonomous, high-

Tabla 3. Actividades realizadas en los días lectivos por el alumnado de la ESO, en su correlación con la edad (N = 3.306)

Actividad realizada	Media	Desviación típica	Correlación de Spearman	Significación (bilateral)
Estar con la familia	4,81	1,918	-,092**	,000
Deberes-estudiar	4,52	1,496	-,081**	,000
Ver la televisión	4,13	1,551	,034**	,053
Navegar por internet	3,61	1,799	,192**	,000
Chatear, redes sociales	3,58	1,896	,218**	,000
Escuchar música	3,31	1,746	,234**	,000
Usar móvil	2,68	1,727	,140**	,000
Leer	2,60	1,452	-,039**	,009
No hago nada	2,10	1,548	,078**	,000
Jugar en casa a otras cosas	2,02	1,339	-,182**	,000
Escuchar la radio	1,80	1,391	,081**	,000
Videojuegos-ordenador	3,16	1,860	,051**	,004

Table 3. Activities of school days of students enrolled in ESO. and its correlation with age (N=3.306)

Activity	Average	Standard deviation	Spearman correlation	(Bilateral) Significance
Spend time with family	4.81	1.918	-.092**	.000
Homework-study	4.52	1.496	-.081**	.000
Watching television	4.13	1.551	.034**	.053
Surfing the internet	3.61	1.799	.192**	.000
Chat, social network	3.58	1.896	.218**	.000
Listening to music	3.31	1.746	.234**	.000
Use of mobile phone	2.68	1.727	.140**	.000
Reading	2.60	1.452	-.039**	.009
Not doing anything	2.10	1.548	.078**	.000
Play at home with other things	2.02	1.339	-.182**	.000
Listening to the radio	1.80	1.391	.081**	.000
Videogame- computer	3.16	1.860	.051**	.004

Fuente/Source: Elaboración propia / Created by the author.

rencias significativas en función del medio de residencia, rural o urbano.

También se aprecian diferencias significativas en función de la edad en las actividades de tiempo libre de carácter más personal y autónomo, destacando la correlación negativa en el juego libre en casa (correlación de Spearman: $p=0,182$; $p=0,000$), en la dedicación a deberes y tareas de estudio ($p=0,081$;

highlighting the negative correlation in playing at home (Spearman correlation: $p = -0.182$, $P = 0.000$), spending time doing homework or studying ($p = -0.081$, $P = 0.000$) or spending time with family ($p = -0.092$, $P = 0.000$): the participation in these activities decreases as the student age increases. On the contrary, listening to music ($p = 0.234$, $P = 0.000$), chat and use social networks ($p =$

$p=0,000$) o a estar con la familia ($p=0,092$; $p=0,000$), disminuyendo la participación en este tipo de actividades a medida que aumenta la edad del alumnado. En sentido contrario, escuchar música ($p=0,234$; $p=0,000$), chatear y utilizar las redes sociales ($p=0,218$; $p=0,000$), así como navegar por internet ($p=0,192$; $p=0,000$), correlacionan positivamente con la edad, de modo que a medida que los y las adolescentes tienen más años, también es mayor su participación en este tipo de actividades (véase tabla nº 3).

4.3. Esperando el fin de semana: los días cambian, lo que hacen los adolescentes también

Hace veinte años que el arquitecto y educador Witold Rybczynski (1992) publicó en España una interesante exploración acerca del concepto de semana y su actual complemento, “el mágico y entrañable *fin de semana*”: un tiempo conquistado al trabajo y a las libertades colectivas, que desde mediados del siglo XIX “viajó por muchos lugares, se adaptó a circunstancias diferentes y se expandió rápidamente” (ibid.: 136). También en los sistemas educativos, en los que ha ido acomodando su articulación en la semana escolar al conjunto de los ritmos lectivos, a los tiempos vacacionales, los recreos y descansos. Un tiempo de tránsito, con sentido en sí mismo, que cierra (o abre) temporalmente el quehacer académico de los profesores y alumnos, de las aulas y de las instituciones escolares, para dar paso a un diversificado elenco de actividades y ocupaciones, muchas de ellas situadas en el ámbito doméstico, en los espacios y en las “ofertas” de ocio, ya sea con fines culturales, recreativos, deportivos, formativos o sociales.

Como en muchos otros ámbitos de la vida cotidiana (en el trabajo, el deporte, la religión, etc.), también en el sistema escolar los fines de semana (sábados y domingos) han ido distanciándose de los “otros” días, que entre el lunes y viernes definen la semana lectiva y sus cinco jornadas, en la modalidad de “única” y/o

$0,218$, $P = 0,000$), as well as surfing the Internet ($p = 0,192$, $P = 0,000$) are positively correlated with age, so that as their age increases, their participation in these activities also increases (See table No. 3).

4.3. Waiting for the weekend: days change and so does what the adolescents do.

Twenty years ago the architect and educator Witold Rybczynski (1992) published in Spain an interesting exploration about the concept of the week and its current complement, “the beloved and magical *week-end*”: a time apart from work and the collective freedoms, that “travelled to many places, adapted to different circumstances and expanded rapidly” (ibid.: 136) since the mid-nineteenth century. It also adapted itself to the education systems, fitting its articulation into the school week, the school rhythm, holidays, breaks and rest times. A transit time, with its own meaning, temporarily opening (or closing) the academic tasks of teachers and students, of the classes and schools, to make room for diverse activities, many of them belonging to the domestic sphere, in the leisure areas and options, either with cultural, recreational, sports, educational or social purposes.

As in many other areas of everyday life (work, sports, religion, etc.), and also in the school system, weekends (Saturdays and Sundays) have been distancing themselves from the “other” days, that between Monday to Friday define the school week in the form of “a whole” and/or “part time”. The distinction in the everyday lives of adolescents in ESO, in the relationships and the

“partida”. La incidencia de esta ruptura en la vida cotidiana de los adolescentes escolarizados en la ESO, en las relaciones y los procesos de socialización que procuran, es inequívoca: el fin de semana se espera y, en general, se disfruta de múltiples formas, realizando actividades que las jornadas lectivas inhiben o, de ningún modo, permiten. El contraste entre la condición de *estudiante* (sin dejar de ser adolescente) y la de *adolescente* (sin dejar de ser estudiante), tiene aquí uno de sus máximos exponentes. Así puede deducirse de las respuestas aportadas al cuestionario (véase tabla nº 4) por los alumnos y alumnas que cursan la ESO, en las que se aprecia como en los fines de semana se incrementan sustancialmente sus oportunidades para estar con las y los amigos, en la calle o en el parque, la práctica deportiva y los *hobbies*, o salir de noche. Sobre esta última cuestión cabe destacar que un 43% de los adolescentes declara salir al menos una noche todos los fines de semana, llegando a ser la práctica que más frecuencias concentra en los sábados.

En este análisis, las coordenadas espacio-temporales vuelven a mostrar las tensiones que los adolescentes experimentan cotidianamente en el plano cognitivo, emotivo y social, al diferenciar el tiempo obligado (la semana lectiva) del tiempo liberado, desde la tarde del viernes hasta las últimas horas del domingo. El primero –dirá Marta (2007: 237)– “es aburrido, convencional, estático; el segundo es divertido, creativo, dinámico”; a lo que añade: “la rotunda brecha entre el tiempo obligado, asociado al día y al aburrimiento; y el tiempo de ocio, asociado a la noche y la diversión, obstaculiza la creación de puentes no sólo entre los dos tiempos, también entre los dos espacios” (op. cit.).

4.4. El valor de “estudiar” versus el afán de hacer algo distinto

Para Stebbins (2000), en la caracterización del fenómeno del ocio, es posible realizar una do-

socialization processes they seek is unequivocal: the weekend is expected and in general enjoyed in many ways, doing different activities that school days inhibit or make impossible. The contrast between student status (while still being a teenager) and adolescent (while still a student) shows one of its greatest exponents. This can be inferred from the responses to the questionnaire (see Table no. 4) for students enrolled in ESO that show how during the weekends the opportunities to be with friends, in the street or at the park, playing sports and hobbies or going out at night, substantially increased. On the last point it is worth noting that 43% of adolescents said they go out at least one night every weekend, becoming the most common activity on Saturdays.

In this analysis, time and space coordinates again show the tensions adolescents experience daily cognitively, emotionally and socially by differentiating “mandatory time” (school week) from free time, from Friday afternoon until the last hours of Sunday. The first one – said Marta (2007:237) – “is boring, conventional and static; the second one is fun, creative, dynamic”; and she adds, “the absolute gap between mandatory time associated with days and boredom; and leisure time associated with nights and fun, hampers the development of bridges not only between the two times, but also between the two spaces” (ibid.).

4.4. The value of “study” versus the desire to do something different

For Stebbins (2000), characterizing the phenomenon of leisure allows a double read-

Tabla 4. Actividades realizadas en los fines de semana por el alumnado de la ESO, en porcentajes (N = 3.306)

Actividades/días	Ninguno	Sábado	Domingo	Sábado y domingo
Estar con amigos/as	31,59	27,58	1,45	39,38
Estar en la calle, en el parque...	50,05	17,88	2,53	29,54
Salir por la noche	57,03	31,80	0,49	10,67
Deporte	65,98	15,98	2,79	15,26
Practicar algún hobby	66,25	10,45	3,87	19,43
Estar en bares, cafeterías o pubs	66,89	20,35	2,91	9,85
Ir de tiendas o de compras	70,28	22,97	1,46	5,29
Caminar o pasear	72,26	7,53	5,42	14,79
Jugar en la calle, en el parque...	72,57	9,15	2,50	15,78
Ir de botellón	78,62	17,84	0,37	3,16
Ir a salones de juegos recreativos	92,75	4,23	0,80	2,22
Ir al ciber	94,20	3,56	0,43	1,81
Realizar actividades artísticas	94,82	3,44	0,47	1,27
Participar en asociaciones-voluntariado	95,06	2,98	0,83	1,14
Asistir a clases de baile, danza, ballet...	96,36	2,13	0,46	1,05
Tener clases particulares	97,63	1,44	0,28	0,65

Table 4. Activities during weekends for students of ESO, in percentages (N=3.306)

Activities / Days	None	Saturdays	Sundays	Saturdays y sundays
Spend time with friends	31.59	27.58	1.45	39.38
Spend time on the street, at the park...	50.05	17.88	2.53	29.54
Going out at night	57.03	31.80	0.49	10.67
Sports	65.98	15.98	2.79	15.26
Hobbies	66.25	10.45	3.87	19.43
Going to bars, cafes or pubs	66.89	20.35	2.91	9.85
Going shopping	70.28	22.97	1.46	5.29
Walking and hiking	72.26	7.53	5.42	14.79
Playing on the street or park	72.57	9.15	2.50	15.78
Drinking in the street	78.62	17.84	0.37	3.16
Going to game parlors	92.75	4.23	0.80	2.22
Going to internet cafes	94.20	3.56	0.43	1.81
Artistic activities	94.82	3.44	0.47	1.27
Involvement in associations and voluntary org.	95.06	2.98	0.83	1.14
Join classes of ballet, dance, etc.	96.36	2.13	0.46	1.05
Private lessons	97.63	1.44	0.28	0.65

Fuente/Source: Elaboración propia / Created by the author.

ble lectura, atendiendo a la naturaleza de las experiencias que comporta según el estado mental y la intencionalidad con las que se llevan a la práctica. En su opinión cabe diferenciar entre el ocio sustancial (al que también se denomina “ocio serio”) y el casual: el primero se caracteriza por el esfuerzo que se le reconoce a quien emprende la actividad, por los conocimientos y destrezas que median la experiencia, la continuidad en la superación de las adversidades, al tiempo que proporcionan unos beneficios duraderos, por tener unas implicaciones sociales al permitir interactuar con el entorno, y por la identificación de las personas con la práctica; el segundo, que responde a la acepción de ocio casual o “poco serio”, se manifiesta en experiencias con un elevado componente de inmediatez en su planificación, no requiriendo una preparación específica para el disfrute ni que se descarte su vertiente hedonista (Stebbins, 2000; Cuenca, 2004). Un ocio que son muchas cosas, y que, por ello, no debe limitarse a contemplarlo como “una actividad relajada, sino que puede salirnos al encuentro de muchas formas: en conversaciones enjundiosas, en el juego –en el que nos olvidamos de nosotros mismos–, en el paseo, en la práctica de la música e incluso en el trabajo; en una palabra, en los momentos que conllevan su propio valor y no están sometidos a la moderna lógica del aprovechamiento” (Schnabel, 2011:27).

Un ocio, diremos, que ha de estar siempre abierto a la posibilidad de ejercer la libertad, como un ámbito de desarrollo experiencial (Cuenca, 2011) que afecta íntimamente a las personas proyectándolas en las realidades que las envuelven, que transforman y que las transforma. Ese ocio que no puede sustraerse de las edades, las circunstancias que nos rodean, o de los intereses, expectativas y motivaciones que animan sus prácticas. Todas ellas muy visibles en la adolescencia, entre la importancia que se le concede al estudio y el afán por hacer algo distinto, como se desprende de las respuestas dadas a una cuestión abierta

ing depending on the nature of the experiences involved according to the mental state and intent in which they are put into practice. According to him, a difference can be made between substantial leisure (also called “serious leisure”) and casual leisure: the first one is characterized by the person’s effort in performing the activity, the knowledge and skills mediating the experience, the perseverance overcoming obstacles, while providing lasting benefits for having social implications allowing interaction with the environment and the identification of individuals with the activity; the second one corresponds to the meaning of casual entertainment or “not serious”. It is manifested in experience with a high level of immediacy in its planning, requiring no special preparation for enjoyment continuing its hedonistic side (Cuenca, 2004; Stebbins, 2000). A leisure activity can be many things; therefore, it should not be limited to the idea of “a relaxing activity, but it can appear in many forms: a substantial conversation, a game –where we forget about ourselves–, hiking, playing some music and even working; in short, times involving their own value and are not subject to the modern logic of exploitation (Schnabel, 2011:27)”.

A leisure activity, which must always be open to the possibility of exercising freedom, as an area of experiential development (Cuenca, 2011) which closely affects people projecting them into the realities that surround them, that transform them; that leisure which cannot escape ages, circumstances around us, interests, expectations and motivations that encourage its practice. All of them highly visible in adolescence, between the importance that is given to study and the desire to do something different, as is shown in the responses to an open question posed in the questionnaire administered to a large sample of students en-

Tabla 5. Actividades a las que les concede mayor importancia el alumnado de la ESO, en función de la variable sexo (N = 3.306)

Tipo de actividades	Chicos	Chicas	Total
Estudiar, hacer los deberes, ir al cole o a clase	34,20	32,80	33,50
Estar con amigas/os	18,12	11,07	14,57
Deportes	6,18	20,62	13,45
Estar con familia	14,75	7,82	11,26
Actividades extraescolares y artísticas: música, pintura, idiomas...	6,04	4,01	4,57
Descanso - dormir	3,72	4,36	4,04
Ordenador - internet	3,86	2,35	3,10
Escuchar música o la radio	3,72	1,59	2,65
Jugar al ordenador- videojuegos	0,56	4,29	2,44
Desayuno, comida y cena	1,90	2,91	2,41
Ver la televisión	1,26	2,63	1,95
Redes sociales, chatear	2,67	0,83	1,74
No hacer nada	0,77	1,45	1,12
Leer	1,05	0,97	1,01
Estar con su pareja	0,98	0,90	0,94
Jugar de forma libre	0,21	1,38	0,80
TOTAL	100,00	100,00	100,00

Table 5. Activities with greater importance for students enrolled in ESO, according to gender variable (N=3.306)

Type of activity	Girls	Boys	Total
Study, homework, go to school	34.20	32.80	33.50
Spend time with friends	18.12	11.07	14.57
Sports	6.18	20.62	13.45
Spend time with family	14.75	7.82	11.26
Extracurricular activities and arts: music, painting, languages...	6.04	4.01	4.57
Rest- sleep	3.72	4.36	4.04
Computer- Internet	3.86	2.35	3.10
Listening to music or radio	3.72	1.59	2.65
Computer games- videogames	0.56	4.29	2.44
Breakfast, lunch and dinner	1.90	2.91	2.41
Watch television	1.26	2.63	1.95
Social network, chat	2.67	0.83	1.74
Not doing anything	0.77	1.45	1.12
Read	1.05	0.97	1.01
Spend time with your partner	0.98	0.90	0.94
Play freely	0.21	1.38	0.80
TOTAL	100.00	100.00	100.00

Fuente/Source: Elaboración propia / Created by the author.

formulada en el cuestionario aplicado a la amplia muestra de alumnos y alumnas que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en España (véase tabla nº 5).

Con diferencia, estudiar es la actividad a la que le conceden mayor importancia los y las adolescentes de la ESO, explicitando en sus respuestas que hacer los deberes, acudir a clases particulares (pasantías) de alguna asignatura, o el mero hecho de ir al Instituto, son las tareas que más peso tienen en su vida cotidiana: así lo expresan el 33,5% de los encuestados, con ligeras variaciones en función de la variable sexo. Como ya analizaron años atrás Domínguez y Aciego (1998), los problemas y deseos de los adolescentes se centran principalmente en los estudios y en cómo podrá ser su futuro personal, de modo tal que sus cualidades y actividades de tiempo libre suelen ser un reflejo de su "afectividad" (estar con los amigos, sinceridad, carácter, etc.), mientras que sus defectos, dificultades y deseos suelen asociarse más a la "efectividad": estudio, trabajo, pereza, etc. En todo caso, la escuela o el "instituto" siempre están presentes en su cotidianidad, sea por su incidencia directa o porque muchas de las actividades que se adscriben a los "tiempos libres" se vinculan al quehacer escolar, llegando algunas de ellas a ser propuestas y organizadas desde los propios centros docentes. De ahí que, con frecuencia, cuando se trata de distinguir las actividades de *ocio* y las *extraescolares* o *extracurriculares* se insista en la necesidad de precisar en qué medida están asociadas, o no, a la actividad lectiva o curricular.

En sus respuestas también destaca el tiempo que están con sus amigos/as, con la familia y el que dedican a prácticas deportivas, siendo aquí donde se aprecian los mayores contrastes entre chicos y chicas: un 20,62% ellos (de los que la mitad practican fútbol) y un 6,18% ellas. En sentido contrario, son las adolescentes las que dedican más tiempo a las actividades relacionales, tales como estar con la familia (14,75% frente a un 7,82% en los varones) y con los amigos/as (un 18,2% de las

rolled in Secondary Education in Spain (see table No. 5).

To study is by far the most important activity for the adolescents enrolled in ESO, explaining in their responses that to do homework, attend tutorials (internships) in any subject or simply going to school, are the tasks with greater weight in their daily lives: which is expressed by 33.5 percent of respondents, with slight variations depending on the gender variable. As discussed many years ago Domínguez and Aciego (1998), problems and desires of adolescents are primarily focused on education and how their personal future will be, so that their qualities and leisure activities are often a reflection of their "affection" (spend time with friends, honesty, character, etc.), while their flaws, difficulties and wishes are related to the "effectiveness" (study, work, laziness, etc.). In any case, the school is always present in their daily lives, either through direct impact or because many of the activities ascribed to "free time" are linked to school work, sometimes being proposed and organized by the school centers. Hence, often when trying to distinguish between "leisure activities" or "extracurricular activities" the need to clarify to what extent they are related or not to the classes or curricular activities is emphasized.

In their responses, it is also significant the time they spend with their friends or family and the time for sports; this is where the greatest contrast between boys and girls is shown: 20.62% of boys (half of them play soccer) and 6.18% of girls. In contrast, the girls spend more time doing relational activities such as spending time with their families (14.75% vs. 7.82% of boys) and friends (18.2% compared to 11.07% of boys).

Considering the variables of age and course, there is a perception of a clear tendency towards increasing the value of these

alumnas, frente a un 11,07% de los alumnos). Si se consideran las variables curso y edad, se percibe una tendencia clara hacia el incremento de la valoración de estas actividades interactivo-afectivas con otras personas (estar con los/las amigos/as o con la pareja) a medida que progresan académicamente y, consiguientemente, tienen más edad. Por otra parte, ellos dedican más tiempo a jugar con videoconsolas y con el ordenador (un 4,29% consideran que es la actividad más importante que realizan, frente a un 0,56% de las chicas); y ellas dedican una mayor cantidad de tiempo al uso del ordenador –no para jugar– y a navegar por internet (3,86% frente a un 2,35%), así como a chatear y a las redes sociales (2,67% por un 0,83% respectivamente). Las comidas y el descanso también son actividades que muestran diferencias significativas entre chicos y chicas, con una valoración más favorable de ellos hacia estos quehaceres cotidianos (2,91% frente a un 1,9% en lo referido a las comidas; y un 4,36% frente a un 3,72% en lo que atañe al descanso).

4.5. La importancia de las aficiones y su construcción en clave de género

En las preferencias que muestran por sus *hobbies*, los datos también son reveladores de las diferencias que existen entre los y las adolescentes que están escolarizados en la ESO, sobre todo a la hora de decantarse por las prácticas deportivas (un 24,1% de los chicos y un 16,5% de las chicas) y las diferentes modalidades que propician, desde el fútbol hasta el baloncesto, montar en bicicleta, gimnasia, natación, etc. apreciándose claras distinciones entre ellos (por ejemplo, siendo el fútbol o los deportes de riesgo actividades por las que optan mayoritariamente los hombres; y la gimnasia o montar a caballo, por las que muestran casi su única predilección las mujeres). El baile y el cante (que escoge como *hobby* el 7,8% de la muestra) también son actividades por las que optan sobre todo las adolescentes.

interactive-emotional activities with other people (spending time with friends or partner) as they progress through school and consequently as they get older. On the other hand, boys spend more time playing videogames or computer games (4.29% of boys consider this the most important activity, compared to 0.56% of girls); and girls spend more time using computers – not to play – and surfing the internet (3.86% compared to 2.35% of boys), as well as chatting or using social networks (2.67% and 0.83% respectively). Meals and rest are also activities that show significant differences between boys and girls, boys having a more favorable assessment to these daily tasks (2.91% vs. 1.9% for meals and 4.36% vs. 3.72% for rest).

4.5. The importance of hobbies and their construction in terms of gender

In the preferences shown by their hobbies, the data is also revealing in the differences between boys and girls enrolled in ESO, especially when choosing a sport (24.1% of the boys and 16.5% of girls) and the different types they favor, from soccer to basketball, cycling, gymnastics, swimming, etc. with clear distinctions between them (for example, soccer or extreme sport activities are chosen by boys; and in gymnastics, horse riding the girls show their only predilection). Dancing and singing (7.8% of the sample chose it as a hobby) are also activities that adolescents choose.

Video games and computer (in its various forms, both to play or chat, or participate in social networks, Tuenti mainly) are of interest to 8.7% of respondents; in their

Los videojuegos y el ordenador (en sus diversas modalidades, tanto para jugar como para chatear, o participar en las redes sociales, Tuenti fundamentalmente) tienen interés para un 8,7% de los encuestados; en sus preferencias también se constata que la variable género desempeña un papel importante: mientras hay actividades como chatear, navegar por internet o conectarse al Tuenti que son predominantemente femeninas (un 76,8% lo expresan así), las prácticas más relacionadas con videojuegos, videoconsolas, jugar con el ordenador u otros dispositivos electrónicos se acomodan a un perfil masculino (concentrando el 96% de las respuestas aportadas).

Las motivaciones hacia la lectura (3,3%), a pintar o dibujar (4,7%), más allá de ser prácticas que concitan un interés minoritario, son actividades que también presentan un perfil esencialmente femenino. Otras aficiones de índole cultural, como son la música, el teatro o tocar instrumentos llaman la atención de un 13,6% de los alumnos encuestados, también con diferencias significativas en función del sexo, siendo las mujeres las que optan en mayor medida por este tipo de actividades. Las etiquetas y los roles de género también aquí son relevantes; sirva de ejemplo que en el uso que hacen de instrumentos musicales quienes tocan el piano o el violín son chicas en un 91,49% de los casos, mientras que a la guitarra o a la batería se dedican el 71,23% de los chicos. Como recuerdan Trilla y García (2004: 164), los estereotipos sociales de género inciden de forma constatable en las preferencias y la realización de las actividades que se llevan a cabo en el tiempo libre, “en algunos casos lo hacen probablemente de forma incluso más marcada que en el caso de la escuela, ya que la mayor voluntariedad y diversidad propias del sector no formal posibilitan que en este ámbito los modelos sociales dominantes se reproduzcan con mayor facilidad”.

Valorados en su conjunto, los *hobbies* de los alumnos escolarizados en la ESO en clave

preferencias it is confirmed that the gender variable plays an important role: while activities like chatting, surf the internet or Tuenti are predominantly female (76.8%), activities related to video games, consoles, computer games or other electronic devices fit the male profile (96% of the responses).

Motivations towards reading (3.3%), painting or drawing (4.7%) besides being activities with low interest, also have an essentially feminine profile. Other hobbies of cultural nature, such as music, theater, playing instruments, are interesting for 13.6% of respondents, with also significant differences by gender, women opting more to these activities. Labels and gender roles are relevant here as well; for example, in the use of musical instruments girls play piano or violin in 91.49% of cases, while the guitar or drum is chosen by 71.23 percent of the boys. As pointed Trilla and García (2004:164), social gender stereotypes have an evident impact in the preferences and the performance of activities carried out during free time, “in some cases even more than in the school, since the most voluntary and diverse characteristic of the informal sector in this field make it possible for dominant social models to reproduce more easily”.

Rated as a whole, the hobbies of students enrolled in ESO in terms of gender, seem to show a larger cultural component (reading, painting, music in its various aspects, etc.) in the interest of girls, while boys are focused on sports and activities mainly related to video games. In addition, we note a difference of a certain scope in the use of media and computer technology because boys use them for recreational purposes (play) and girls focus on the relational character using the devices to chat, participate in social networks, etc.

Daily education, that in its educational and social dimensions favor some or other

de género, parecen poner de manifiesto un mayor componente cultural (la lectura, la pintura, la música en sus variadas vertientes, etc.) en los intereses de las adolescentes, mientras que los adolescentes centran su atención en prácticas deportivas y actividades relacionadas, fundamentalmente, con los videojuegos. Además, se constata una diferencia de cierto alcance en el uso de los medios tecnológicos e informáticos, ya que mientras los adolescentes los emplean para menesteres recreativos (jugar), las adolescentes inciden sobre todo en su carácter más relacional, haciendo uso de ellos para chatear, participar en redes sociales, etc.

La educación cotidiana que en sus dimensiones pedagógicas y sociales propician unas y otras prácticas, determina que no solo sean importantes por el tiempo que ocupan, sino porque en ellas se van depositando y proyectando –como en muchas otras actividades formativas o recreativas que se realizan en los tiempos libres– modos de socializarse especialmente significativos para sus vidas, para el futuro profesional y para lo que podrán acabar siendo sus centros de interés más vitales. Una misión que nos sitúa más allá de la posibilidad de aprender durante toda la vida, al requerir que incluso se haga en todo momento (Gimeno Sacristán, 2008: 114): “el tiempo de educarse es todo el tiempo, en cualquier oportunidad, sobre temas de muy diverso tipo”. De ahí que no deba interpretarse exclusivamente como un tiempo pautado por los horarios escolares, sino por principios, valores e iniciativas que abran las fronteras de la educación a las anchas avenidas de lo cultural y lo social, cotidianamente, desde la infancia hasta la vejez. Aún en los tiempos de crisis que habitamos, las políticas educativas, sociales y culturales han de asumir este desafío como una misión irrenunciable, pedagógica y socialmente.

practices, determines that not only are important for the time involved but also because in these practices are invested and projected – as in many other educational or recreational activities that take place in its free time – ways to socialize especially meaningful for their lives, for their professional future and for what may be their vital centers of interest. A mission that takes us beyond the possibility of learning throughout life, requiring even to do it at all times (Gimeno Sacristán, 2008:114): “the time to educate yourself is all the time, at any time, on highly diverse topics”. Hence, it should not be interpreted solely as a time scheduled by the school hours, but by principles, values and initiatives to open the frontiers of education to the broad avenues of the cultural and social, daily, from childhood to old age. Even in the current time of crisis, the educational, social and cultural policies must take on this challenge as an indispensable mission, educational and socially.

Referencias bibliográficas/References

- Bacigalupe, G. y Camara, M. (2011). Adolescentes digitales: el rol transformador de las redes sociales y las interacciones virtuales. En Pereira, R. (comp.): *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata, pp. 227-244.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Bernete, F. (2007). Culturas juveniles como aperturas de espacios, tiempos y expresividades. *Revista de Estudios De Juventud*, 78, pp. 45-61.
- Bringas, C.; Rodríguez, F.J. y Herrero, F.J. (2008). Adaptación y motivación escolar: análisis de la influencia del consumo de medios electrónicos de comunicación por adolescentes. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, pp. 141-153.
- Brullet, C. (2010). Cambios familiares y nuevas políticas sociales en España y Cataluña. El cuidado de la vida cotidiana a lo largo del ciclo de vida. *Educación*, 45, pp. 51-79.
- Bueno, M.B. (1993). El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo. *Infancia y Aprendizaje*, 61, pp. 29-54.
- Caballo, M.B.; Caride, J.A. y Meira, P.A. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, pp. 11-24.
- Caride, J.A. (2004). ¿Qué añade lo "Social" al sustantivo "Pedagogía"? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11 (segunda época), pp. 55-85.
- Caride, J.A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- Colectivo IOÉ (1989). Infancia moderna y desigualdad social: dispositivos de regulación y exclusión de los niños 'diferentes' (monográfico). *Documentación Social*, 74, pp. 9-403.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2011). El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, pp. 25-40.
- Domínguez, R. y Aciego, R. (1998). Intereses, cualidades, dificultades y deseos de los adolescentes: diferencias según edad y sexo. *CyE: Cultura y Educación*, 9, pp. 113-124.
- Egido, I. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, pp. 255-278.
- Fraguela, R.; Lorenzo, J.J. y Varela, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 2, pp. 429-446.
- Freixa, C. y otros (2004). Identidades culturales y estilos de vida. En: Gómez-Granell, C y otros (2004). *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel, pp. 175-204.
- Funes, J. (2008). Adolescentes de hoy: un encaje difícil en una sociedad compleja. En Brullet, C. y Gómez-Granell, C. (coords.): *Malestares: infancia, adolescencia y familias*. Barcelona, Graò, pp. 127-168.
- García Galera, M. C. (dir.) (2008). *La telefonía móvil en la infancia y la adolescencia. Usos, influencias y responsabilidades*. Madrid: Oficina del Defensor del Menor.
- Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Giner, S. y Homs, O. (2009). Jóvenes y vida activa: mercado e instituciones. *Revista de Estudios De Juventud*, 87, pp. 31-44.
- Gómez-Granell, C. y otros (coords.): *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Miemeyer Verlag.
- INE (2011). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 21-38.
- Lasén, A. (2000). *A contratiempo: un estudio de las temporalidades juveniles*. Madrid: CIS.
- Leif, J. (1992). *Tiempo libre y tiempo para uno mismo: Un reto educativo y cultural*. Madrid. Narcea.

- Lindón, A. (coord.) (2000). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Barcelona: Anthropos.
- López, A.M. y Castro, A. (2007). *Adolescencia: límites imprecisos*. Madrid: Alianza.
- Lozares, C.; López, P. y Domínguez, M. (1998). La articulación de ámbitos sociales a partir de la base temporal". *Papers. Revista de Sociología*, 55, pp. 115-130.
- March, J.C. y otros (2010). Posicionamiento de padres y madres ante el consumo de alcohol en población de 12 a 17 años en el ámbito urbano de seis Comunidades Autónomas. *Gaceta Sanitaria*, 24, 1, pp. 53-58.
- Marta Lazo, C. (2007). La educación para el consumo de pantallas, como praxis holística. *Revista Latina de Comunicación Social*, 62. Disponible en: [http://www.ull.es/publicaciones/latina\(200720_Carmen_Marta_Lazo.htm](http://www.ull.es/publicaciones/latina(200720_Carmen_Marta_Lazo.htm) (fecha de acceso: enero de 2012).
- Mèlich, J.C. (1994). *Del extraño a cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Ministerio de Educación (2011a). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE. Informe español*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- Ministerio de Educación (2011b). *PISA-ERA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE: Informe español*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- Morán, M.C. y Cruz, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, pp. 84-94.
- Muñoz, J. M. y Olmos, S. (2010). Adolescencia, Tiempo Libre y Educación. Un estudio con alumnos de la ESO. *Educación XXI*, 13, 2, 2010, 139-162. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70617175006> (fecha de acceso: enero de 2012).
- Pereira, R. (comp.) (2011). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata.
- Prenksy, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.
- Ramos, R. (2009). *El ocio físico-deportivo de los escolares de Educación Secundaria Obligatoria de la Rioja. Análisis y propuestas de intervención*. Tesis Doctoral. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Red Eurydice-EACEA (2009). *Cifras clave de la educación en Europa 2009*. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105ES.pdf (fecha de acceso: noviembre de 2011).
- Romaní, O. y González, I. (2004). Infancia y salud: vulnerabilidad, dependencia y estilos de vida. En Gómez-Granell, C. y otros (coords.): *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel, pp. 130-152.
- Rybczynski, W. (1992). *Esperando el fin de semana*. Barcelona: Emecé Editores.
- Schnabel, U. (2011). *Ocio: la felicidad de no hacer nada*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Stebbins, R. (2000). Un estilo de vida óptimo de ocio: combinar ocio serio y casual en la búsqueda del bienestar personal. En Cuenca, M. (ed.) *Ocio y desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto y World Leisure, pp. 109-116.
- Terceiro, J.B. (1996). *Sociedad digital: Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza.
- Trilla, J. y García, I. (2004). Infancia y tiempo libre organizado. En Gómez-Granell, C. y otros (coords.): *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel, pp. 153-173.
- Tully, C.J. (2007). La socialización en el presente digital. Informalización y contextualización. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 8,3, pp. 9-22.

Notas / Notes

¹ El texto que se presenta toma como referencia el proyecto de investigación *Tiempos escolares y tiempos de ocio: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria*, financiado con Fondos FEDER de la Unión Europea, a través de la convocatoria pública del Ministerio de Ciencia e Innovación de España (Plan Nacional de I+D+i 2008-2011), siendo su IP el Prof. Dr. José Antonio Caride. Los autores agradecen el apoyo de las entidades que lo han financiado, así como de los centros educativos y de las personas (alumnos, profesores, padres y madres, etc.) que han colaborado en su desarrollo.

¹ The text presented took as a reference the research project "School time and leisure time: specific problems and social pedagogical alternatives in the everyday life of students in Secondary Education", funded by ERDF of the European Union, through a public call of the Ministry of Science and Innovation of Spain (National plan R+D+I 2008-2011) its IP was Professor Dr. José Antonio Caride. The authors acknowledge the support of the entities that have funded it, as well as the educational institutions and individuals (students, teachers, parents, etc) who collaborated in its development.

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES /

AUTHORS ADDRESSES: José Antonio Caride Gómez, Juan José Lorenzo Castiñeiras, Miguel Ángel Rodríguez Rodríguez Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus vida. 15782. Universidad de Santiago de Compostela (A Coruña). Spain.
Tlf.:34+881813754 ó 34+881813753

Correos electrónicos / e-mail:
joseantonio.caride@usc.es,
juanjo.lorenzo@usc.es,
miguelangel.rodriguez@usc.es

Fecha de recepción del artículo/
received date: 26.III.2012
Fecha de revisión del artículo/
reviewed date: 16.IV.2012
Fecha de aceptación final/
accepted date: 18.V.2012

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO /

HOW TO CITE THE ARTICLE:

Caride Gomez, J.A., Lorenzo Castineiras, J.J. y Rodríguez Fernandez M.A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 19-60.

Caride Gomez, J.A., Lorenzo Castineiras, J.J. & Rodríguez Fernandez M.A. (2012). Educate every day: time as teaching and social scenario in adolescent schooling. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 19-60.

Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): entre la escuela, la familia y la comunidad¹

Uses and images of the time in the Spanish compulsory secondary education (ESO) students: between the school, the family and the community

Usos e imagens de tempo em estudantes do ensino secundário (ESO): entre família, escola e comunidade

M^a Carmen Morán, Lucía Iglesias, Germán Vargas y Javier Francisco Rouco

GRUPO DE INVESTIGACIÓN SEPA
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Resumen

El artículo se centra en el análisis de los tiempos escolares y su relación con la experiencia vital familiar y comunitaria de una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los resultados permiten comprender mejor aspectos como: el carácter condicionante de los tiempos escolares sobre el desarrollo y las oportunidades de socialización de los adolescentes; la interdependencia entre las formas del gestión del tiempo escolar y la experiencia de la vida familiar y comunitaria; la visión dispar e, incluso, en algunos casos, contradictoria sobre los usos e imágenes del tiempo escolar y social entre el alumnado y el profesorado de secundaria; la apertura al medio social de los centros como infraestructuras posibilitando su uso para otras actividades no estrictamente docentes; la confirmación de las nuevas tecnologías como agentes relevantes de socialización. El mejor conocimiento de la interdependencia entre los tiempos escolares y los procesos de socialización en la adolescencia permite formular nuevos interrogantes y ampliar el debate social, político y académico en

Abstract

This article focuses on the analysis of school time and its relationship with the family and community life experiences of Spanish compulsory secondary education (ESO) students. The results revealing ideas such as: The conditioning nature of school times on teenagers socialising development and opportunities; the interconnection between the types of school time management and family and community life experience; the distorted vision and, even in some cases contradictory, on the uses and images of school and social time amongst students and secondary school teachers; the opening to the social environment of centres offering their facilities to be used for other non-teaching activities; confirmation of new technologies as important agents of socialisation.

A better understanding of the interdependence between teenage school time and socialisation processes allows the formulation of new questions and broadens the social, political and academic debate about ways of management for private, educational, and social time.

torno a las formas de gestión de los tiempos personales, educativos y sociales.

PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria, adolescencia, tiempo escolar, tiempo social, familia, comunidad.

Resumo

Este artigo centra-se na análise do tempo escolar e sua relação com as experiências da família e da comunidade de vida dos espanhóis obrigatórios secundário (ESO) alunos. Os resultados revelam idéias, tais como: A natureza condicionamento dos tempos escolares em adolescentes de socialização e desenvolvimento de oportunidades; a interligação entre os tipos de gestão da escola e da família de tempo e experiência de vida da comunidade; a visão distorcida e, até mesmo em alguns casos, contraditórias, sobre os usos e imagens da escola e tempo social entre alunos e professores do ensino secundário, a abertura para o ambiente social de centros que oferecem suas instalações a serem utilizadas para outros não-docentes atividades; confirmação de novas tecnologias como importantes agentes de socialização.

Uma melhor compreensão da interdependência entre o horário escolar, adolescente e processos de socialização permite a formulação de novas questões e amplia o debate social, político e acadêmico sobre as formas de gestão de tempo privado, educacional e social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Secundário, a adolescência, o tempo de escola, tempo social, família, comunidade.

Introducción

Los estudios del tiempo han venido incrementándose en la misma medida que lo han hecho las consecuencias personales y sociales de la presión a la que se ve sometido en

KEY WORDS: *Secondary Education, adolescence, school time, social time, family, community.*

Resumo

Este artigo centra-se na análise do tempo escolar e sua relação com as experiências da família e da comunidade de vida dos espanhóis obrigatórios secundário (ESO) alunos. Os resultados revelam idéias, tais como: A natureza condicionamento dos tempos escolares em adolescentes de socialização e desenvolvimento de oportunidades; a interligação entre os tipos de gestão da escola e da família de tempo e experiência de vida da comunidade; a visão distorcida e, até mesmo em alguns casos, contraditórias, sobre os usos e imagens da escola e tempo social entre alunos e professores do ensino secundário, a abertura para o ambiente social de centros que oferecem suas instalações a serem utilizadas para outros não-docentes atividades; confirmação de novas tecnologias como importantes agentes de socialização.

Uma melhor compreensão da interdependência entre o horário escolar, adolescente e processos de socialização permite a formulação de novas questões e amplia o debate social, político e acadêmico sobre as formas de gestão de tempo privado, educacional e social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Secundário, a adolescência, o tempo de escola, tempo social, família, comunidade.

Introduction

Time studies have been steadily increasing in the same way that personal and social consequences have done due to the pressure that the contemporary world is being subjected to. Marramao (2008) points out that haste, spiritual situation of our present times and genuine expression of the

el mundo contemporáneo. La prisa, señala Marramao (2008), situación espiritual de nuestro presente y expresión genuina del síndrome temporal de la época *hipermoderna*, ha acabado por transformar los proyectos, entendidos como medios para obtener fines determinados, en dispositivos técnicos de aceleración del cambio y de colonización del futuro. Así, medios y fines se distancian, se independizan de tal modo que el futuro “ya no aparece como una dimensión libertadora; se ha convertido en una rutina innovadora” (op. cit.: 21).

Estamos ante tiempo que es devorado, más que utilizado o consumido, a cuyos dictados se subordinan razón y –sobre todo– sentimiento. Por esta razón, lejos de ser un elemento secundario en el análisis de los procesos y grupos sociales, “es un revelador de las determinaciones más hondas de esos fenómenos [trabajo, vida cotidiana, familia...] tanto de los sujetos que los protagonizan o sufren, como de las actividades que realizan” (Ramos, 2007: 173). Es un tiempo hecho, para una gran mayoría de personas, de tiempos confrontados, asincrónicos e incompatibles, que agudizan sus diferencias de uso y disfrute en función del género, la edad, la posición económica y social o el capital cultural.

Para añadir más confusión a este caos se ha acabado por distorsionar el remedio: la conciliación. Este término, antes que definir la armonización y conquista de la capacidad personal de gestión y uso del horario, ha visto suplantado este significado liberador por el incremento de medidas y recursos que externalizan el cuidado y la atención (¿o simplemente la custodia?) de pequeños y adultos dependientes, para continuar con horarios, jornadas y hábitos laborales al servicio de la gestión empresarial. Esta tergiversación de significado oculta que el derecho a la conciliación, como subraya Sánchez (2011: 14), apela a la ética de la responsabilidad para poder ejercer el cuidado de uno mismo, de las personas con quienes convivimos, y para la educación de los

temporal syndrome of the *hypermodern* period, has finally transformed the projects, understood as means to achieve concrete purposes, in technical devices of change acceleration and colonization of the future. Thus, means and purposes are becoming distanced, they become independent in such a way that the future “is no more a liberating dimension; it has become an innovative routine” (ibid.: 21).

We live in a period in which time is devoured, more than used or consumed; its dictates are subordinated to reason and –above all– feelings. For this reason, far from being a secondary element in the analysis of social processes and groups, “it is a developer of the deeper determinations of these phenomena (work, everyday life, family...), not only of the individuals that live or suffer them, but the activities that they execute” (Ramos, 2007: 173). For an overwhelming majority, it is time comprised by confronted, asynchronous and incompatible times, which intensify their differences of use and enjoyment in line with gender, age, economic and social position or cultural capital.

In order to add more confusion to this chaos, the solution has also been distorted: conciliation. This term, before defining the harmonization and achievement of the personal ability of management and use of the schedule, has witnessed the replacement of this liberating meaning by the increase of measures and resources that outsource the care and attention (or maybe only the custody?) of young and adult dependents, in order to continue with work schedules, school or working days and habits at the service of business management. This twisting of meaning conceals that the right to conciliation, as Sanchez (2011:14) points out, it appeals to the responsibility ethics to exercise the care of oneself, of the people we live with and for the education of our children, because “education needs

hijos, porque “la educación necesita tiempo, un tiempo que se ha de sincronizar con otros tiempos”. Los tiempos y ritmos escolares lejos de acomodarse al compás educativo han venido orquestándose en función de demandas sociales de diversa índole a las que se han superado las necesidades, posibilidades e intereses de la infancia y adolescencia. Al respecto, Cavet (2011) ha dibujado un elocuente recorrido por lo acontecido en Francia desde inicios del siglo XX, demostrando que el devenir de los tiempos escolares ha sido utilizado como comodín para hacer frente a la emergencia de diversos retos sociales:

- La reducción de la jornada laboral, y por lo tanto los ritmos escolares como producto de la gestión de la jornada de los docentes.
- El florecer de las industrias del tiempo libre, y la superación de los tiempos vacacionales escolares a las presiones de los lobbies del transporte, turismo y ocio.
- El desafío de la conciliación familiar, y consecuentemente las reformas en los tiempos escolares que, más allá de permitir el encuentro, incrementan la custodia externa de las niñas y niños o reducen el número de días semanales de clases (4 días en Francia) en contra la opinión de los expertos.
- Las comparaciones internacionales (OCDE –Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico–, Eurybase) que hacen cuestionarse las unidades cronológicas escolares atendiendo a los resultados obtenidos por los diversos sistemas educativos. Se apunta un modelo emergente en el que se vislumbra: la reducción de las vacaciones estivales; el escalonamiento del calendario escolar a lo largo del año; la alternancia regular entre periodos escolares y periodos vacacionales (como el *six-term school year*²); las semanas escolares de 4,5 hasta 6 días; la jornada escolar más leve en Primaria (4 horas) que en Secundaria (5 horas).

time, time that must be synchronized with other times.” School times and paces, far from being adapted to the educational meter, have been steadily organized in line with various types of social demands, to which childhood and adolescence needs, possibilities and interests depend on. Regarding this issue, Cavet (2011) has painted an eloquent path due to the events which occurred in France at the beginning of the XX century, proving that the school time evolution has been used as a joker to face the emergency of various social challenges:

- The reduction of the working day and, as a consequence, the school pace as product of the management of the teachers working day.
- The blossoming of the free time industries and the subordination of vacation school times to the pressure of the transportation, tourism and leisure lobbies.
- The challenge of the family conciliation and, consequently, the reforms on school times that, beyond permitting an encounter, increase the external custody of girls and boys or reduce the number of weekly days of classes (4 days in France), against the expert opinion.
- The international comparisons (OECD, Eurybase) that question the school chronological units regarding the results obtained by the different educational systems. It arises an emerging model that discern the reduction of summer vacation, the staggering of the school calendar throughout the year, the regular alternation between school and vacation periods (such as the *six-term school year*²), the school weeks of 4.5 to 6 days, the shorter school day in primary education (4 hrs) than in secondary education (5 hrs).

Coincidimos con Sánchez (2011), y así lo hemos expresado en otros escritos (Caride, 2003; Morán, 2005; Morán y Caride, 2005; Morán y Cruz, 2011), en destacar que la educación, como derecho que es de las y los menores, demanda cambios en los poderes públicos, las empresas, las familias y la propia institución escolar, para redistribuir los tiempos de vida bajo un prisma en cuya cúspide se sitúen los derechos de la infancia y juventud.

En esta línea se orienta el desarrollo de presente artículo: reflexionar en torno a las relaciones entre tiempo educativo, familia, escuela y comunidad, desde la perspectiva de los equipos directivos de centros, el profesorado y el alumnado de Secundaria, centrandó la atención en los usos y las imágenes que tienen del tiempo los alumnos y alumnas de la ESO. La estructura del artículo toma en cuenta diversos aspectos: el primer punto hace referencia a los datos básicos de la investigación, presentación que responde a la intención de contextualizar al lector; el segundo centra la reflexión en los procesos de gestión del tiempo en el contexto educativo de la Secundaria, observado como un tiempo que condiciona la gestión del tiempo personal, familiar y comunitario; el tercer punto incide en la relación entre el tiempo educativo y la vida familiar; por último, se aborda la interdependencia entre el tiempo educativo y los procesos de construcción del sentido y experiencia de comunidad. El artículo finaliza con algunas conclusiones que remiten a los hallazgos y razonamientos más relevantes del mencionado estudio.

1. La investigación de referencia

El proyecto de investigación *Tiempos escolares y tiempos de ocio: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria*, ha tenido como fi-

We agree with Sanchez (2011) and we have expressed so in other documents (Caride, 2003; Moran, 2005; Moran y Caride, 2005; Moran and Cruz, 2011), underlining that the education, as rights of the minors, demands changes in the public powers, the enterprises, the families and the school institution itself to redistribute the life times under a prism, in which top childhood and youth rights are situated.

The development of this article is designed in this spirit: reflecting around the connection between educational, family, school and community times, from the perspective of center executive teams, teachers and students of secondary education, focusing the attention on the uses and images that the ESO students have. The structure of the article takes into account different aspects: the first point refers to the basic data of the investigation, a presentation that answers the intention of contextualizing the reader; the second point focuses on the reflection on the processes of time management in the educational context of secondary education, being observed as a time that conditions the personal, family and community time management; the third point has a bearing on the connection between educational time and the family life; and finally, interdependence between educational time and the processes of meaning construction and community experience is tackled. The article finishes with some conclusions that refer to the more relevant finds and reasoning of the aforementioned study.

1. The benchmark research

The investigation project *School times and leisure times: specific problems and socio-pedagogic alternatives in the everyday life of the compulsory secondary education students* has had as its main purpose to know

alidad principal conocer e interpretar cómo inciden los tiempos escolares en los procesos de socialización de las y los adolescentes escolarizados en la ESO, analizando de qué forma y en qué grado afectan a la vida cotidiana, así como a los modos de configurar su tiempo libre en la sociedad española actual.

En la hipótesis de trabajo se afirmaba la posición determinante de los tiempos escolares y, especialmente, del calendario y del horario escolar, en la vida cotidiana de las y los adolescentes, erigiéndose en articuladores de las transiciones e, incluso, de la calidad de las experiencias socializadoras de las chicas y los chicos en su vida cotidiana. Las posibilidades de convivencia familiar, de encuentros con iguales, de disfrute de experiencias de ocio y de integración comunitaria están fuertemente mediatizadas por las presiones y demandas derivadas del tiempo que ordena la institución escolar. De los cronómetros escolares depende también, en buena medida, el tránsito entre espacios y tiempos de ocio, cada vez más significativos para los aprendizajes y las experiencias que tienen como soporte los vínculos sociales que en ellos se generan. Por otra parte, el análisis de la gestión y uso interno del tiempo escolar desvela algunos de los resortes que frenan el desarrollo de procesos educativos innovadores y, consecuentemente, el ejercicio del derecho a la educación –y además– de calidad. Tiempos escolares que, urgidos por la presión de la demanda social, están iniciando lentamente un proceso de armonización con las temporalidades laborales y familiares (calendarios, trimestres, revisión de tiempos vacacionales, etc.) aunque, en la mayoría de los casos, conservando internamente resabios anacrónicos, rígidos y tantas veces insensibles a las necesidades y posibilidades pedagógicas, psicológicas y fisiológicas del alumnado, aspectos que acaban por constituirse en factores de desigualdad educativa y, por ende, social.

A nivel metodológico, en esta investigación se han combinado estrategias cuantita-

and interpret how school times have a bearing on the socialization processes of the teenagers enrolled in ESO, by analyzing in what way and to what extent they affect everyday life, as well as the manners for shaping their free time in the current Spanish society. This project has been run by the professor J. A. Caride, funded by the *Plan Nacional de I+D+i* (National Plan of Scientific Investigation, Development and Technological Innovation) of the *Ministerio de Ciencia e Innovación* (Ministry of Science and Innovation) (PS12008-04368) and developed between 2008-2011.

The working hypothesis states the determinant position of school times and particularly the school calendar and schedule in the everyday life of the teenagers, rising in organizers of the transitions and even of the quality of the socializing experiences of girls and boys in their everyday life. The possibilities of family coexistence, encounters among equals, enjoyment of leisure experiences and community integration are strongly influenced by the pressures and demands arisen from the time that the school institution imposes. The passage between spaces and leisure times depends also to a large extent on the school chronometers, which are increasingly more significant for learning processes and experiences that have as support the social ties in which they are created. On the other hand, the analysis of the management and the internal use of the school time reveals some of the strings that slow down the development of innovative educational processes and, consequently, the exercise of the right to education and –in addition– of quality. School times that, driven by the pressure of the social demand, are slowly beginning a harmonization process with the labor and family temporality (calendars, three-month periods, revision of vacation times, etc.), although in most cases they internally keep bad habits that are anachronistic, inflexible and so many times insensitive to the needs and pedagogic,

Cuadro 1: Características del proceso muestral

Universo	Alumnado (1º, 2º, 3º, 4º curso de ESO), profesorado y equipos directivos de centros de Educación Secundaria Obligatoria en colegios públicos, privados y privados-concertados españoles.
Ámbito	España: 17 Comunidades Autónomas
Muestreo	<p><i>Estratos alumnado:</i> Comunidad autónoma, curso, sexo, titularidad del centro, hábitat del centro (rural-urbano). Margen de confianza: 95%. Margen de error: $\pm 3\%$.</p> <p><i>Estratos profesorado:</i> Comunidad autónoma, nivel de docencia, sexo, titularidad del centro, hábitat del centro (rural-urbano). Margen de confianza: 95,5%. Margen de error: $\pm 4,5\%$.</p>
Tamaño muestral	<p>3306 alumnas y alumnos</p> <p>480 profesoras y profesores</p> <p>41 equipos directivos de centro</p>

Chart 1: Characteristics of the sampling process

Universe	Students (1st, 2nd, 3rd, 4th year), teachers and center executive teams of compulsory secondary education in public, private and subsidized private Spanish schools.
Area	Spain: 17 Autonomous Communities
Sampling	<p><i>Students strata:</i> Autonomous Community, year, sex, type of center, center environment (rural-urban). Credibility gap: 95.5%. Margin of error: $\pm 3\%$</p> <p><i>Teachers strata:</i> Autonomous community, teaching level, sex, type of center, center environment (rural-urban). Credibility gap: 95.5%. Margin of error $\pm 4.5\%$</p>
Sample size	<p>3306 students</p> <p>480 teachers</p> <p>41 center executive teams</p>

Fuente/Source: Elaboración propia / Created by the author.

tivas y cualitativas, aplicando técnicas e instrumentos de recolección de datos como: los cuestionarios elaborados *ad hoc* para alumnado, familias, profesorado e instituciones-empresas de “servicios de ocio”; grupos de discusión con distintos sectores de las comunidades educativas y el análisis de dietarios de adolescentes. En el presente trabajo se toman como soporte los resultados obtenidos en los cuestionarios diseñados y aplicados al alumnado, profesorado y equipos directivos de centros de Secundaria, tras un proceso de muestreo intencional-probabilístico estratificado de afijación proporcional en cada submuestra. Las características de este proceso se resumen en el cuadro nº 1.

psychological and physiological possibilities of the students; aspects that may end up by representative factors of educational and, therefore, social inequality.

At a methodological level, quantitative and qualitative strategies have been combined in this investigation, applying techniques and instruments of data collection such as the questionnaires prepared *ad hoc* for students, families, teachers and business-institutions of “leisure services”; debate groups with different sectors in the educational communities and the analysis of diaries of the adolescents. In this work, the results obtained in the questionnaires designed and applied to students, teachers and center executive teams are adopted as

En los epígrafes que siguen se abordan los resultados obtenidos sobre la percepción y valoración de uso del tiempo en el centro escolar, con la familia y en la comunidad social de referencia.

2. Dinámicas de gestión del tiempo en los centros educativos de Secundaria

En el debate educativo actual parece haber ganado un espacio central el tema del tiempo y su gestión. Además del enfrentamiento entre modalidades de jornada, casi el único elemento organizativo puesto en cuestión en el conjunto de las temporalidades escolares, la vista se vuelve ahora hacia la reorganización del calendario y el incremento de horas lectivas como posible solución al fracaso y al abandono escolar. Pero la reflexión y el debate sobre el tiempo escolar tendría que ir más allá de horarios y calendarios para detenerse en la vida que circula entre esas cuadrículas administrativas y aproximarse al mundo de la vida cotidiana en la escuela, una perspectiva que en palabras de Vázquez (2007: 2) debería asumir “la complejidad de la realidad de la organización escolar en la que no solo intervienen aspectos estructurales sino también aspectos micropolíticos y culturales de la institución, así como determinantes normativos e ideológicos de la administración educativa”. En esta perspectiva, los resultados de la investigación que aquí se presentan pueden ayudar a ir comprendiendo las vivencias entrelazadas en la realidad de un tiempo realmente policrónico como es el escolar.

La relevancia cuantitativa del tiempo escolar se expresa magníficamente a través de la *esperanza de vida escolar*. Este indicador se define como el número medio de años que previsiblemente una alumna o un alumno de 5 años vaya a prolongar su escolarización en

support after a stratified of proportional fixation purposive-probabilistic sampling process in each subsample. Characteristics of this process are summarized in Chart 1.

In the following epigraphs, the results obtained on the perception and assessment of the use of the time in the school center, with the family and in the reference social community are addressed.

2. Management dynamics of the time in the educational center of secondary education

In the current educational debate, the topic of time and its management seems to have won a central space. In addition to the clash among the different forms of work (which is almost the unique organizational element put in question in the group of school temporalities), the attention focuses now on the reorganization of the calendar and the increase of the hours of lessons as a possible solution to school failure and non completion. But the reflection and debate around school time would have to go beyond schedules and calendars to focus on the life that walks between these administrative hurdles and approach the world of everyday life at school, a perspective that in the words of Vazquez (2007:2) would have to assume “the complexity of the school organization reality which not only takes part in structural aspects but also micropolitical and cultural aspects of the institution, as well as regulatory and ideological determinants of the educational administration.” In this perspective, the results of the investigation that are presented in this work can help to understand the coexistences interconnected in the reality of a really polychronic time such as school time is.

The quantitative relevance of school time is magnificently expressed through the *school life expectancy*. This indicator is defined as the average number of years that a five year old student is foreseen to extend

Tabla 1: Calendario escolar en Educación Secundaria Obligatoria 2010-2011

	Días lectivos	Horas anuales
España	176	1.050
Unión Europea-19	183	897
OCDE	186	902

Fuente: MEC (2011). Elaboración propia.

un sistema educativo. Los sucesivos informes de la OCDE muestran un incremento progresivo de este indicador en España que alcanza, según datos publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2011)³, el valor de 17,2 años, similar a la media de la OCDE (17,8) y de la Unión Europea (18,1), y solo superado en los países nórdicos –más de 21 años en Finlandia–. A este cómputo de permanencia en el sistema educativo deberían añadirse los años previos cursados en Educación Infantil, tanto en el segundo ciclo con una escolarización prácticamente plena –del 97,5% a los tres años; el 98,5% a los cuatro y el 98,8% a los cinco (MEC, 2010)–, como en el primero, con un 35,0% de asistencia a instituciones educativas entre la infancia de 2 años, un 19,8% de 1 año y un 5,6% en menores de uno.

La concreción anual de esta permanencia en el sistema viene definida por el *calendario escolar*, sobre el que la disposición adicional quinta de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación ordena un mínimo de 175 días lectivos anuales en los niveles obligatorios de enseñanza (Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), parámetro que no ha sido respetado por todas las administraciones educativas autonómicas hasta el pasado curso 2010-2011. La comparación del calendario escolar español con el de los países de la OCDE y la Unión Europea (tabla nº 1) pone en evidencia que España es uno de los países con menor número de días lectivos por curso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria,

Table 1: School calendar in compulsory secondary education 2010-2011

	School days	Annual hours
Spain	176	1.050
UE-19	183	897
OCDE	186	902

Source : Created by the author. Source: MEC (2011)

his or her schooling in the educational system. The consecutive reports of the OECD shows a progressive increase of this indicator in Spain that reaches the value of 17.2 years, according to data published by the MEC (Ministry of Education and Culture of Spain) (2011)³, a figure that is similar to average of the OECD (17.8) and the average of the European Union (18.1), only exceeded in the Nordic countries (more than 21 years in Finland). The previous years of Children's Education should be added to this calculation of the continuance in the educational system, both in the secondary school with practically full schooling – from 97.5% three years old, 98.5% four years old and 98.8% five years old (MEC, 2010) – and in kindergarten, with 35.0% of attendance to educational institutions when children are two years old, 19.8% one year old and 5.6% under one year old.

Annual precision of this continuance in the system is defined by the *school calendar* that, with the Fifth Supplementary Provision of the Organic Law 2/2006 of Education, demands a minimum of 175 annual school days in the compulsory education levels (primary and secondary education), a parameter that has not been applied to all the autonomic educational administrations until 2010-2011. The comparison of the Spanish school calendar with the calendars of the OECD and European Union countries (Table 1) demonstrates that Spain is one of the countries with the lowest number of school

aunque otro tanto sucede en la Educación Primaria y la Secundaria Post-obligatoria. Tan solo Portugal e Italia cuentan con un calendario escolar más reducido.

El alumnado español de Secundaria Obligatoria dispone de 7 días anuales menos que el promedio de los países de la Unión Europea y 10 días anuales menos que los de la OCDE. Contrariamente a la tendencia que se viene señalando, si se analizan las *horas anuales de clase* en Secundaria Obligatoria (MEC, 2011) el sistema educativo español (1.050 horas) supera el promedio de la OCDE (902 horas) y el de la Unión Europea (897 horas). Consecuentemente, si en España se disponen de más horas anuales de clase pero distribuidas en un menor número de días lectivos, esta particularidad debe traducirse, inevitablemente, en una mayor presión temporal en la jornada escolar diaria, como efectivamente ocurre. Sus efectos se dejan sentir en la difícil acomodación o encaje de los otros acontecimientos de la vida cotidiana de las y los adolescentes, tal como permiten constatar los resultados obtenidos en nuestra investigación.

2.1 La visión de los equipos directivos sobre la jornada escolar del alumnado

El horario de inicio de la actividad docente de los centros educativos determina una de las dimensiones temporales más decisivas a la hora de organizar los tiempos familiares matutinos, dado que ha de ser coordinado con las horas de entrada al trabajo de los progenitores. En este sentido, Meil (2006) indica que dos de cada tres padres ya han entrado a trabajar a las 8:00 h. y que entre las madres lo más frecuente es que inicien su jornada laboral entre las 8:00 y las 9:00 de la mañana.

Los datos que se han obtenido de los equipos directivos indican que prácticamente la mitad de los centros de la muestra (48,8%) inician su actividad docente entre las ocho y las ocho y media de la mañana –mayoritariamente centros públicos– y el 43,9% comienza entre

days per school year in the compulsory secondary education, although the same happens in Children's Education and post-compulsory secondary education. Only Portugal and Italy have a shorter school calendar.

Spanish students of the compulsory secondary education have 7 annual days less than the average of European Union countries and 10 annual days less than the OECD countries. Contrary to the trend, if the annual hours of class in compulsory secondary education (MEC, 2011) is analyzed, the Spanish educational system (1050 hours) exceeds the OECD average (902 hours) and the European Union average (897 hours). Consequently, if there are more annual hours of class but distributed in a lower number of school days in Spain, this particularity must be inevitably transformed in a greater temporal pressure in the school day, as it actually occurs. Its effects are demonstrated in the difficult accommodation or readjustment of the other events in the everyday life of the teenagers, as the results obtained in our investigation prove.

2.1 The vision of executive teams regarding the students school day

The time teaching starts in the educational centers determines one of the more decisive temporal dimensions when it comes to organizing families morning time, because it must be coordinated with the working hours of the parents. In this sense, Meil (2006) points out that two out of three fathers already report to work at 8 a.m. and that mothers frequently begin their working day between 8 a.m. and 9 a.m.

Data obtained from the executive teams indicate that practically half of the sample centers (48.8%) begin their teaching activity between eight and half past eight a.m. (in the main public centers) and 43.9% begins between half past seven a.m. and eight a.m. (in the main private cen-

las siete y media y las ocho –mayoritariamente centros privados–. Se evidencia así un desfase de alrededor de media hora (dependiendo del tiempo que se necesite para llegar tanto al centro educativo como al puesto de trabajo) que, en muchos casos, se intenta salvar habilitando actividades matinales no docentes en los propios centros. Así sucede en 23 de los 41 centros estudiados de los que un 47,8% abre sus puertas para este fin entre las 7:31 y las 8:00 horas, y el 34,8% entre las 8:01 y las 8:30. No obstante, atendiendo a la titularidad del centro se observa que esta oferta conciliadora es provista en mayor porcentaje por los centros privados que en los públicos: entre las 7:00 y las 8:00 de la mañana se ofrecen estas iniciativas en el 69,2% de los centros privados frente al 40,0% de los de titularidad pública de la muestra. Se constata, por lo tanto, que las familias con menores recursos económicos, usuarias de la escuela pública, contarían con menores posibilidades de cobertura de la necesidad de atención y custodia ante la discrepancia de los tiempos laborales y escolares.

En términos generales, estas propuestas suelen ocupar la media hora anterior al comienzo de la actividad académica. Su orientación (tabla 2) ratifica la finalidad de custodia del alumnado por motivos de conciliación de la vida laboral y familiar (24,4%), sin que se tenga constancia del contenido de la activi-

ters). Thus, there clearly is a phase lag of around half an hour (depending on the time needed to arrive at both the educational center and the workplace) that people try to avoid in many cases by authorizing non-teaching morning activities in the centers. That is what happens in 23 of the 41 centers studied, in which 47.8% of them open their doors with this aim between 7.31 and 8.00 a.m. and 34.8% between 8.01 and 8.30 a.m. Nevertheless, taking into account the type of center, it is observed that a conciliatory offer is provided in a higher percentage by private centers than by public centers: these initiatives are offered between 7.00 and 8.00 a.m. in 69.2% of the private centers in opposition to 40% of the public centers of the sample. In that way it can be verified that families with lower economic resources, users of the public school, would have less cover probabilities of the attention and custody needed before the discrepancy of labor and school times.

In general terms, these proposals usually occupy half an hour previous to the beginning of the academic activity. Its orientation (Table 2) ratifies the student custody aim due to conciliation of the labor and family life reasons (24.4%), with no proof of the content of the activity executed; in

Tabla 2: Actividades realizadas en el centro antes de iniciar la actividad docente-discente por la mañana

Categorías	n	%
Acogida a madrugadores	10	24,4
Refuerzo y apoyo	2	4,9
Actividades extraescolares	2	4,9
Otras	4	9,7
No sabe/no contesta	23	56,1
Total	41	100,0

Table 2: Activities executed in the center before the beginning of the teaching activity in the morning

Categories	n	%
Taking in of early risers	10	24.4
Reinforcement and support	2	4.9
Out-of-school activities	2	4.9
Other	4	9.7
n/a	23	56.1
Total	41	100

Fuente/Source: Elaboración propia / Created by the author.

dad realizada; de hecho sólo un 9,8% de casos explicita que ese tiempo se dedica a acciones de refuerzo/apoyo escolar o a actividades extraescolares.

No obstante, 23 centros abren sus puertas directamente para iniciar la jornada lectiva. Este patrón implica, en los casos de incompatibilidad entre los tiempos escolares y laborales dentro de la unidad familiar, la necesidad de organizar externamente la custodia (apoyándose en la red social de referencia o acudiendo a la contratación de servicios específicos), con las consecuentes desigualdades que se derivan de las diferencias socioeconómicas entre las familias. La otra posibilidad es la gestión autónoma de estos tiempos -en casa o en la calle- por parte de las y los adolescentes, alternativa que tampoco está exenta de dificultades.

El tiempo total de permanencia del alumnado en el centro que revelan los datos de la investigación es, en muchos casos, excesivo. Así, un estudiante de la ESO puede llegar al centro sobre las siete y media de la mañana (programa de madrugadores/as con o sin actividades extraescolares) para comenzar media hora después una jornada lectiva concentrada por lo general solo en un periodo de tiempo matinal fragmentado en seis sesiones como mínimo. Seguidamente, incluso a mediodía, puede participar en actividades extraescolares, entre las que a veces se incluyen iniciativas de refuerzo escolar. Esta secuencia de acciones estructura una jornada de más de ocho horas diarias, que excede ampliamente cualquier convenio laboral vigente.

2.2 Las actividades extraescolares en los centros de Educación Secundaria Obligatoria

Sin duda, el tiempo libre de las y los adolescentes representa uno de los principales referentes de la calidad de su vida cotidiana, por lo que contiene de potencialidades a favor de un desarrollo más integral, y/o en lo

fact only 9.8% of the cases specify that this time is dedicated to school reinforcement/support actions or out-of-school activities.

Nevertheless, 23 centers open their doors immediately before the school day begins. In cases of incompatibility between school and labor times within the family unit, this pattern explains the need to organize externally the custody (being supported by the reference social network or asking for the contracting of specific services), with the consequent inequalities that are derived from the socioeconomic differences among families. Another possibility is the autonomous management of these times (at home or in the street) by the teenagers, an alternative that is exempt from difficulties.

The total time of the continuance of the students in the center reveals that the data of the investigation is excessive in many cases. Thus, an ESO student can arrive at the center around half past seven a.m. (early risers program with or without out-of-school activities) to begin half an hour later after a school day concentrated in general in only one period of morning time made up of at least six sessions. Next, even at midday, this student can take part in out-of-school activities, in which school reinforcement initiatives are sometimes included. This sequence of actions structures a school day of more than eight daily hours, which greatly exceeds any current labor agreement.

2.2. Out-of-school activities in secondary education centers

Without any doubt, teenagers free time represents one of the main referents of their everyday life quality, so that it contains potential in favor of a more comprehensive development and/or what can

que puede suponer de amenaza para ese mismo desarrollo. Igualmente, tanto desde una perspectiva psico-social como sociocultural, considerando las distintas circunstancias que concurren en el mismo, puede interpretarse no solo como tiempo de libertad, propicio para el ocio reparador y creativo, sino también como un tiempo de simple actividad y/o incluso de alienación y consumo (Caride, 2003). Ante esta constatación, la sociedad ha venido demandando no solo la identificación de posibles problemas sino también la propuesta de soluciones preventivas desde una perspectiva que deje de centrarse en los déficits y pase a ocuparse de las capacidades.

Con frecuencia, las actividades extraescolares han supuesto no solo una ayuda para la gestión razonable del tiempo libre de la infancia y la adolescencia (en el que, además del descanso, han de tener cabida actividades variadas que complementen su formación), sino también una solución a las dificultades de conciliación entre la vida familiar, escolar y laboral. En la actualidad existe una oferta casi generalizada de actividades extraescolares por parte de los centros educativos que da lugar a una participación muy amplia en los tramos de educación Infantil y Primaria, pero considerablemente menor entre el alumnado de ESO, como se constata en esta investigación, y también en el de Bachillerato. En este panorama, la participación de los y las estudiantes oscila, en una oferta amplia, entre la opcionalidad de la realización o la "obligación" de asistir para estar custodiados. Sea como fuere, la participación en estas actividades contribuye en muchos casos a incrementar la ya sobrecargada jornada educativa de los y las adolescentes.

En esta línea, se constata que en el 92,7% de los centros de la muestra, entre los que se cuentan la totalidad de los situados en zona rural, se ofertan actividades extraescolares, sin prácticamente diferencias en función de la titularidad. Como se recoge en la

be a menace for this same development. Likewise, both from a psychosocial and a socio-cultural perspective and considering the different circumstances that come together in this development, it can be interpreted not only as free time, propitious for the refreshing and creative leisure, but also as time of simple activity and/or even alienation and time consumed (Caride, 2003). Before this verification, society has steadily demanded not only the identification of possible problems but also the proposal of preventive solutions from a perspective that no longer focuses on the deficits and begins to pay attention to the capacities.

Frequently, out-of-school activities have involved not only help for the reasonable free time management of the childhood and adolescence (in which there must be varied activities that complement their education in addition to rest), but also a solution to the conciliation difficulties among family, school and labor life. Nowadays there is an almost widespread offer of out-of-school activities by educational centers that creates a very wide participation in phases of kindergarten and primary education, but that is considerably minor among the ESO students, as verified in this investigation, and also in High School. In this scene, the participation of the students ranges in a wide offer among the options of execution or "obligation" of attending to be guarded. In any case, the participation in these activities contributes in many cases to the increase of the already overburdened educational day of the teenagers.

In this spirit, it is verified that 92.7% of the sample centers (among which is the total of centers in a rural environment) offer out-of-school activities practically without differences are in line with the type of center. As indicated in Table 3, half of these activities (51.9%) are of cultural nature (languages, music, painting, etc.),

Tabla 3: Tipo de actividades extraescolares ofertadas en el centro para el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Categorías	n	%
Culturales	55	51,9
Deportivas	32	30,2
Acompañamiento y refuerzo escolar	14	13,2
Acción Social y/o voluntariado	4	3,8
Otras	1	0,9
No sabe/no contesta	-	-
Total	106*	100,0

Fuente: Elaboración propia.

* La frecuencia se corresponde al número total de actividades señaladas en los 41 centros.

tabla 3, la mitad de estas actividades (51,9%) son de carácter cultural (idiomas, música, pintura, etc.), el 30,2% son deportivas y el 13,2% se diseñan como una continuación de la actividad académica (acompañamiento y refuerzo escolar).

Cabe destacar que solo el 3,8% son actividades de proyección social, como las relacionadas con el voluntariado, que tan interesantes y formativas podrían resultar para el alumnado de estas edades. En este contexto, uno de los retos a los que se enfrentan los centros educativos, entendidos como comunidades de aprendizaje o como espacios comunitarios, es conseguir que, en el ámbito de la educación para la participación y para la democracia, el discurso y la práctica sean coherentes, haciendo visible y tangible un modo solidario de vivir en democracia (Vidal, 2003:10).

La responsabilidad organizativa de estas actividades recae fundamentalmente en el propio centro (70,7%). Las Asociaciones de Madres y Padres - AMPAS (41,5%) o los Ayuntamientos (34,1%) parecen tener menor presencia en esta tarea, en la que también se cita, aunque casi de forma testimonial (17,1%), a

Tabla 3: Tipo de actividades extraescolares ofertadas en el centro para el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Categories	n	%
Cultural	55	51.9
Sports	32	30.2
Complement and school reinforcement	14	13.2
Social action or voluntary service	4	3.8
Other	1	0.9
n/a	-	-
Total	106*	100

Source : Created by the author.

* Frequency is related with total number of activities indicated in the 41 centers.

30.2% are sports and 13.2% are designed as a continuation of the academic activity (complementary and school reinforcement).

It should be noted that only 3.8% are activities with a social implication, such as those related to voluntary service, that could so interesting and formative be for students of this age bracket. In this context, one of the challenges the educational centers face, understood as learning communities or community spaces, is to achieve that discourse and practice should be coherent in the field of education for participation and democracy, making visible and tangible a way to live with solidarity in democracy (Vidal, 2003:10).

The organizational responsibility of these activities mainly falls on the center itself (70.7%). *Asociaciones de Madres y Padres* (AMPAS, Association of mothers and fathers of the students) (41.5%) or city councils (34.1%) seem to have a lower presence on this task, in which it is also mentioned but only symbolically (17.1%), other social entities such as private enterprises,

otras entidades sociales como empresas privadas, ONGS, asociaciones culturales o a la Administración autonómica.

Los lunes y los miércoles por la tarde son los dos periodos que concentran la realización de actividades extraescolares en la mayoría de los centros (48,8%). Es preciso destacar que un número importante de las mismas se desarrollan al mediodía, sobre todo los martes (14,7% de los centros) y los viernes (12,2%). En el caso de los martes conviene recordar que es el día que muchos centros de secundaria con jornada continua utilizan para completar el horario lectivo semanal prescrito, incluyendo clases también por la tarde; estas actividades de mediodía saturan la jornada del alumnado privándole de un necesario descanso para continuar por la tarde, sobre todo después de haber tenido seis sesiones de clase matinales.

Sin embargo, la participación del alumnado de la ESO en las actividades extraescolares es, en general, escasa (tabla nº 4), de forma que en el 61% de los centros no se supera el 30% de asistencia, sin diferencias apreciables en función del contexto rural o urbano. Hay que destacar, además, que el 29,3% de los equipos directivos informan de una participación inferior al 10% del alumnado de Secundaria Obligatoria.

Dentro de la tónica negativa de datos de participación, la titularidad de los centros anota diferencias favorables a la pública: es menor el número de centros con porcentajes inferiores al 30% de asistencia (56% frente al 66,6% de titularidad privada), y mayor el número de centros que señalan participaciones altas, superiores al 60% del alumnado (26,0% frente al 11,1% de la privada).

En la mayoría de los casos, las actividades extraescolares se dirigen exclusivamente al alumnado del centro (46,3%) y solo en el 22% están abiertas a otros miembros de la comunidad educativa o de la comunidad en general (24,4%).

Los datos muestran un tímido avance en la necesidad de apertura de los centros a sus

NGOs, cultural associations or the regional administration.

Mondays and Wednesdays afternoons are the two periods in which the execution of out-of-school activities is concentrated in most of the centers (48.8%). It should be emphasized that an important number of these out-of-school activities are carried out at midday, mainly on Tuesdays (14.7% of the centers) and Fridays (12.2%). It should be indicated that Tuesday is the day that many secondary education centers with full-time school day use to complete the prescribed weekly school schedule, including also classes on the evening. These midday activities saturate the school day of the students depriving them of rest to continue into the evening, particularly after having six morning sessions.

However, the participation of the ESO students in out-of-school activities is in general scarce (Table 4), in such a way that 61% of the centers do not exceed 30% of attendance, without appreciable differences in line with the rural or urban environment. It should also be highlighted that 29.3% of the executive teams have less than 10% participation for the compulsory secondary education students.

Within the general negative trend of participation data, the type of centers has favorable differences to the public: the number of centers with inferior percentages up to 30% of attendance is lower (56% against 66.6% of private centers) and the number of centers that point out high participation, greater than 60% of the students is higher (26.0% against 11.1% of the private centers).

In most of the cases, out-of-school activities are exclusively focused on the students of the center (46.3%) and only 22% are open to other members of the educational community or the community in general (24.4%).

The data proves a slight advance in the need to open the centers to their reference

Tabla 4. Porcentaje de alumnado de la ESO que acude a actividades extraescolares en cada centro

Categorías	Total		Centros públicos		Centros privados*	
	n	%	n	%	n	%
Menos del 10%	12	29,3	6	26,1	6	33,3
Entre 11 – 20%	7	17,0	2	8,7	5	27,8
Entre 21 – 30%	6	14,6	5	21,7	1	5,5
Entre 31 – 40%	3	7,3	2	8,7	1	5,5
Entre 41 – 50%	1	2,4	0	-	1	5,5
Entre 51 – 60%	-	-	0	-	0	-
Entre 61 – 70%	4	9,8	2	8,7	2	11,1
Más del 70%	4	9,8	4	17,4	0	-
No sabe/no contesta	4	9,8	2	8,7	2	11,1
Total	41	100	23	100	18	100

Fuente: Elaboración propia.

* Privados concertados y privados no concertados.

Table 4. Percentage of ESO students that attend out-of-school activities in each center

Categorías	Total		Public centers		Private centers*	
	n	%	n	%	n	%
Less than 10%	12	29.3	6	26.1	6	33.3
Between 11-20%	7	17.0	2	8.7	5	27.8
Between 21-30%	6	14.6	5	21.7	1	5.5
Between 31-40%	3	7.3	2	8.7	1	5.5
Between 41-50%	1	2.4	0	-	1	5.5
Between 51-60%	-	-	0	-	0	-
Between 61-70%	4	9.8	2	8.7	2	11.1
More than 70%	4	9.8	4	17.4	0	-
n/a	4	9.8	2	8.7	2	11.1
Total	41	100	23	100	18	100

Source : Created by the author.

* Subsidised and non-subsidised private centers.

contextos sociales de referencia. En la sociedad red contemporánea las instituciones escolares deben tender a crear o a integrarse en otras redes culturales y formativas de mayor amplitud, que den cabida a todas las instituciones sociales y culturales preocupadas por la formación y educación de la ciudadanía. El trabajo en equipo de personas diferentes haría realmente más factible coordinar las acciones de formación regladas con otro

social contexts. In the contemporary social network, school institutions must tend to create or to integrate themselves in other cultural and formative networks with a larger scope, which can hold all the social and cultural institutions concerned about the education and training of the citizens. Team work with different people would be made feasible to coordinate training activities in order with another type of activities

Tabla 5: Usos para los que se abre el centro después de la jornada escolar

Categorías	n	%
Actividades extraescolares y complementarias	9	21,9
Apoyo y refuerzo	4	9,7
Formación profesorado	2	4,9
Actividades familias (AMPA)	4	9,7
Biblioteca	1	2,4
Actividades religiosas	2	4,9
Actividades de otros colectivos	8	19,5
Deportes	11	27,0
Total	41	100,0

Fuente: Elaboración propia.

tipo de actividades (educativas, sociales, deportivas, culturales, etc.) que, al margen del horario escolar, organizan los propios centros educativos u otros colectivos o agentes pertenecientes a la red no escolar (Torres, 2011).

2.3 Otros usos y tiempos en los centros educativos

La actividad académica en los centros de la muestra finaliza mayoritariamente entre las 14:00 y las 15:00 horas (29,3%), aunque un 17,1% de los casos termina entre las 17:00 y las 18:00 o incluso un poco antes, dado que el 14,7% lo hace entre las 16:00 y las 17:00 horas. Cabe destacar un 14,7% de los casos en los que la actividad académica concluye más allá de las 20:00 horas.-

El 44,0% de los centros de la muestra cierra sus puertas después de las 20:00 horas, mientras que el 36,6% lo hace entre las 18:00 y las 20:00 horas. Solo el 9,8% concluye totalmente las actividades a mediodía. Estos datos reflejan que buena parte de los centros educativos ya han asumido que el horario del

Table 5: What the centre is used for after the school day

Categories	n	%
Out-of-school and complementary activities	9	21.9
Support and reinforcement	4	9.7
Teaching training	2	4.9
Family activities (AMPA)	4	9.7
Library	1	2.4
Religious activities	2	4.9
Activities of other groups	8	19.5
Sports	11	27.0
Total	41	100

Source : Created by the author.

(educational, social, sports, cultural, etc.) that the educational centers themselves or other groups or agents belonging to a non-school network to organize out of the school schedule (Torres, 2011).

2.3. Other uses and times in educational centers

Academic activity in centers of the sample mainly ends between 14.00 and 15.00 p.m. (29.3%), although 17.1% of the cases end between 17.00 and 18.00 p.m. or even before, because 14.7% end between 16.00 and 17.00 p.m. It should be highlighted that in 14.7% of the cases academic activity finishes beyond 20.00 p.m.

44% of the centers in the sample close their doors after 20:00 p.m., while 36.6% close between 18.00 p.m. and 20.00 p.m. Only 9.8% of the centers completely finish the activities at midday. This data shows that a large proportion of the educational centers have already assumed that the schedule of the students, teachers and

alumnado, del profesorado y el del propio centro pueden (e incluso deben) ser distintos, manteniéndose las instalaciones abiertas más allá de la jornada lectiva, una situación que facilita el empleo de las instalaciones educativas para otros fines sociales. Más en concreto: el 82,9% de los equipos directivos encuestados, sin diferencias en función de la titularidad, señalan diversos usos del centro tras el horario estrictamente lectivo (tabla 5); cabe destacar que entre estos se encuentra la totalidad de los situados en zonas rurales, frente al 73,3% de los situados en ámbitos urbanos. Entre los usos destacan la realización de actividades deportivas y extraescolares. Otras asociaciones o iniciativas formativas (de vecinos, centro de personas adultas, etc.) parecen ir conquistando un tiempo y un espacio de encuentro en la infraestructura escolar (19,5%), aunque no en la misma medida que las propias familias del alumnado, fundamentalmente a través de las AMPA, de quien se señala por parte de los equipos directivos una presencia escasa (solo en cuatro centros se anotan actividades de esta asociación). La apertura a otros usos se produce fundamentalmente de lunes a viernes, en horario de tarde y a partir del intervalo 16:00-17:00 horas. Los sábados y domingos la apertura se restringe al 43,9% de la muestra, fundamentalmente para actividades deportivas y de diversas asociaciones.

Cabe concordar con Torres (2011) en la urgencia de avanzar decididamente en la conformación de una comunidad educativa más amplia y democrática; sería este el mejor remedio para, por una parte, airear los centros, vincularlos más con el entorno y, por otra, desentumecer la vida comunitaria. No se puede obviar que los procesos de globalización afectan también a las instituciones escolares, demandando de ellas una mayor flexibilidad y amplitud de miras ya que:

“en la medida en que el mundo se convierte en una aldea global, los espacios con contornos muy marcados, con funciones ex-

the center itself can (and even must) be different, keeping the installations open beyond the school day, a situation that facilitates the use of the educational installations for other social purposes. In particular, 82.9% of those polled executive teams point out varied uses of the center after the strictly school schedule without differences in line with the type of center (Table 5). It should be emphasized that among them there is the total of centers in rural environments against 73.3% of those in urban environments. Among the different uses the execution of sports and out-of-school activities must be highlighted. Other associations or formative initiatives (from neighbors, centers for adult people, etc.) seem to conquer a time and space encounter in the school infrastructure (19.5%), although this is not in the same way that the own families of the students, above all through the AMPA, which has a scarce presence as pointed out by the executive teams (only four centers have activities of this association). The opening to other uses is fundamentally from Mondays to Fridays, in the afternoon and from 16.00-17.00 p.m. On Saturdays and Sundays the opening is restricted to 43% of the sample, above all for sports activities and from activities of different associations.

We agree with Torres (2011) on the urgency to make a decision on the creation of a wider and more democratic educational community; that would be the best solution for making public the centers and linking them with the environment on one hand, and for relaxing the community life on the other. It cannot be avoided that the globalization processes also affects school institutions demanding greater flexibility and breadth of vision from them, because

“as the world becomes a global hamlet, spaces with well defined outlines and with exclusive functions are always

clusivas son cada vez más inapropiados [...] Una sociedad en red es una estructura social en la que sus instituciones y asociaciones funcionan de un modo flexible para adecuarse a una comunidad en la que las personas disponen de diversos horarios, espacios y ofertas para las mismas o parecidas tareas; donde ya no es imprescindible estar manteniendo siempre idénticas rutinas, con similares recursos, realizando tareas los mismos días, a las mismas horas, y en los mismos espacios” (op. cit.: 295).

Así pues se pone de evidencia la necesidad de flexibilizar las estructuras escolares, sus tiempos y sus espacios, para posibilitar que la actividad escolar, extraescolar y comunitaria se vertebré coordinadamente en el entramado armónico que cabe esperar de las sociedades educadoras.

3. El tiempo y la vivencia de las realidades familiares

Si la sociedad española anterior a los años ochenta del siglo pasado se caracterizaba por el modelo de familia extensa, donde convivían en el mismo hogar parientes con lazos estrechos de consanguinidad pertenecientes a dos o tres generaciones⁴, en la actualidad el modelo que predomina (exceptuando el caso de los hogares unipersonales) es el de “pareja con dos hijos” (17,7%)⁵. Además, se está produciendo un proceso de diversificación social que ya no permite definir un patrón familiar unívoco: las personas inmigrantes, la presencia e incorporación de otras culturas religiosas no católicas, los proyectos de vida deslocalizados geográficamente con respecto al lugar de nacimiento, etc. ofrecen un panorama plural en la composición y los patrones de comportamiento familiares.

El tratamiento que las familias dan a la adolescencia también ha sufrido importantes modificaciones. Por un lado, se desarrolla una mayor protección y atención a sus necesidades (educación, alimentación, acti-

more inappropriate [...] A network society is a social structure in which their institutions and associations work in a flexible way to be adequate to a community in which people have various schedules, spaces and offers for the same or similar tasks; where always maintaining identical routines, with similar resources, carrying out tasks every day, at the same time and in the same spaces is no longer essential” (ibid.: 295).

Thus, it is evident the need to make school structures, its times and spaces more flexible to make possible that the school, out-of-school and community activity is organized with coordination in the harmonic framework that the educational societies are supposed to have.

3. Time and experience of the family reality

If the prior Spanish society 1980's were characterized by the extended family model, where relatives with close blood relation belonging to two or three generations⁴ lived together in the same household, nowadays the predominant model (except the case of single households) is the one of “couples with children” (17.7%)⁵. Moreover, a process of social diversification is taking place hampering the definition of a univocal family pattern: immigrant people, the presence and incorporation of other religious and non-catholic cultures, the geographically non-localized life projects regarding the place of birth, etc. offer a plural scene in the composition and the family behavior patterns.

The treatment families give to teenagers has also suffered important changes. On one hand, it has developed greater protection and attention to their needs (education, nourishment, leisure, sports and musical activities)⁶ and, on the other hand, a

vidades lúdicas, deportivas y musicales)⁶ y, por otro, una mayor permisividad para con los comportamientos y las pulsiones de emancipación adolescente. Los menores de quince años representan el 14,5% de la población total española (Censo de 2001), siendo que en los años ochenta alcanzaba el 25,7% del conjunto demográfico (INE, 2004). En esta evolución desciende el número de hogares compuestos con menores de edad y la mayoría de las familias ya no son de más de tres miembros.

3.1 Percepciones sobre el tiempo con la familia

Años atrás las familias ejercían la custodia y la educación inicial de las nuevas generaciones durante periodos más prolongados que en el presente; además, la familia extensa se complementaba con el barrio para ejercer un control social difuso pero intenso en el seno de la comunidad. Pero, el desarrollo de las sociedades actuales ha llevado a que los miembros adultos de la unidad familiar deban someterse a las reglas del juego del mercado de trabajo (jornada laboral, desplazamientos, deslocalización, desregulaciones horarias), al tiempo que los poderes públicos ponen en marcha políticas educativas y sociales para atender las nuevas demandas que esta situación genera (entre otras, la prolongación de la escolarización obligatoria). Como consecuencia, se ha producido un trasvase en las funciones de socialización desde la familia hacia los centros educativos y hacia otras instancias, públicas y privadas, que se convierten en sucedáneos de la unidad familiar. Al abrigo de estos cambios también ha surgido todo un segmento del mercado de servicios personales que atiende estas nuevas necesidades (ludotecas, servicios de transporte y custodia, tiempo libre, apoyo escolar, etc.).

En la investigación realizada se ha recogido la opinión del alumnado de ESO y su profesorado sobre los tiempos que las y los adolescentes tienen a su disposición para compartir con las familias. Los resultados indican

major permissiveness with the behaviors and drives of the teenager emancipation. Minors of 15 years old represent 14.5% of the total Spanish population (census from 2001), when this percentage reached 25.7% of the demographic group in the eighties (INE, the Spanish National Institute of Statistics 2004). The household number made up of minors decreases in this period and most of the families no longer have more than three members.

3.1. Perceptions on time with the family

Years ago, families exercised the custody and initial education of new generations over longer periods than in the present. Also, the extended family was complemented with the neighborhood to exercise a diffuse social but intense control in the heart of the community. But the development of the current societies has made it that the adult members of the family union must be subject to the rules of the work market game (working day, displacements, non-localization, hourly deregulations), at the same time that the public powers put in place educational and social politics to attend the new demands that this situation creates (the extension of the compulsory schooling among others). Consequently, there has taken place a transfer of the socialization functions from the family to the educational centers and other public and private authorities that turn into substitutes of the family union. Sheltered by these changes, a whole market segment of personal services has arisen to attend these new needs (toy libraries, transportation and custody services, free time, school support, etc.).

In the investigation carried out, the opinion of the ESO students and their teachers about the times that teenagers have at their disposal to share with their families has been collected. Results indi-

una precarización en las posibilidades de convivencia, aunque con visiones y percepciones contrapuestas entre ambos colectivos.

El alumnado percibe positivamente la disponibilidad de tiempo para la convivencia familiar en los días lectivos. Algo más de la mitad de la muestra (52%) se ubica a este respecto en los valores superiores de la escala afirmando disponer de *bastante o mucho tiempo*. En detalle, las diferencias entre hábitat (urbano o rural) y sexo no arrojan diferencias significativas, pero si se observan en función de la titularidad del centro: la percepción de disponer de *mucho* tiempo para estar con su familia es superior entre el alumnado de centros públicos (55,7%), que entre los de centros privados (44,35)⁷. Sin embargo, al trasladar la percepción cualitativa a un cómputo horario, solo el 30% de las chicas y chicos afirman estar *más de tres horas diarias* con su familia (tabla nº 6) y el 26,5% *entre una y tres horas*. Es muy destacable, y muestra elocuentemente de las dificultades de convivencia familiar, que el 30% declare compartir tan solo entre *un cuarto de hora y una hora diaria*, o que un 8,4% señale alrededor de *quince minutos*.

Exceptuando ese 30% del alumnado que afirma estar con su familia más de tres horas diarias, el resto de situaciones, con las variaciones porcentuales correspondientes, dibuja un panorama aparentemente “desprotegido”. Frente a la tradición de la protección familiar, en la sociedad española actual la custodia de los menores se deslocaliza, cada vez más, fuera del hogar: en actividades extraescolares, clases particulares, actividades deportivas, etc. Como se ha señalado, esta tendencia conlleva un incremento de contratación de servicios por parte de las familias para cuidar, acompañar o entretener a los y las menores a su cargo entretanto los progenitores están ocupados en sus trabajos fuera del hogar; y lo que es más grave, de no ser esto posible, puede derivar en el incremento de la desa-

cate the scarcity in the coexistence possibilities, although there are visions and perceptions contrasted among both collectives.

Students receive positively the time availability for family coexistence on school days. More than half of the sample (52%) is positioned in the highest values of the scale asserting that they have enough or a lot of time. Differences among environments (urban or rural) and sex do not produce significant differences in detail, but if they are observed in line with the type of center: the perception of having *a lot of* time to be with their families is higher among the students of public centers (55.7%) than that of private centers (44.35%)⁷. Nevertheless, if qualitative perception is transferred to an hourly calculation, only 30% of girls and boys assert to be *more than three daily hours* with their family (Table 6) and 26.5% declare to be *between one and three hours*. It is really noteworthy and an eloquent sample of the family coexistence difficulties that 30% of them declare that they share only between *quarter an hour and an hour per day* or that 8.4% point out around *fifteen minutes*.

Except from the 30% of the students that assert to spend time with their family more than three daily hours, the rest of the situations paint an apparently “unprotected” scene with the respective variations in percentage terms. In the view of the tradition of the family protection, the custody of the minors in the current Spanish society is located less often out of the household: in out-of-school activities, private classes, sports activities, etc. As indicated, this trend entails an increase of the services contracted by the families to look after, keep company or entertain minors at their charge, while parents are busy in their workplace out of the household. And what is even more serious, if this is not possible, it can produce an increase in the lack of attention and/or even neglect in a per-

Tabla 6. Tiempo dedicado los días lectivos a actividades familiares

Categorías	Estar con la familia		Ayudar en la actividad laboral familiar		Ayudar en las tareas domésticas	
	n	%	n	%	n	%
Más de 3 horas	982	30,0	71	2,2	55	1,7
2-3 horas	344	10,5	56	1,7	88	2,7
1-2 horas	525	16,0	147	4,5	243	7,4
30-60 minutos	558	17,0	333	10,2	641	19,5
15-30 minutos	427	13,0	560	17,1	996	30,3
1-15 minutos	276	8,4	632	19,3	921	28,0
Nada	99	3,0	1388	42,4	287	8,7
No sabe/no contesta	62	1,9	84	2,6	60	1,8
Total	3.273*	100,0	3271*	100,0	3.291*	100,0

* 33, 35 y 15 casos perdidos respectivamente.

Table 6. Time spent on family activities on school days

Categories	To spend time with the family		To help with the family work activity		To help with the housework	
	n	%	n	%	n	%
More than 3 hours	982	30.0	71	2.2	55	1.7
2-3 hours	344	10.5	56	1.7	88	2.7
1-2 hours	525	16.0	147	4.5	243	7.4
30-60 minutes	558	17.0	333	10.2	641	19.5
15-30 minutes	427	13.0	560	17.1	996	30.3
1-15 minutes	276	8.4	632	19.3	921	28.0
Nothing	99	3.0	1388	32.4	287	8.7
n/a	62	1.9	84	2.6	60	1.8
Total	3273*	100	3271*	100	3291*	100

Fuente/Source: Elaboración propia / Created by the author.

* 33, 35 and 15 lost cases respectively

tención y/o incluso del desamparo en una etapa del desarrollo personal y emocional en la que son especialmente necesarias las referencias adultas estables, situación potencial para 4 de cada 10 alumnas y alumnos de la muestra.

El profesorado de ESO, a diferencia de las chicas y chicos, percibe negativamente (73,2%) la disponibilidad temporal del alumnado para estar con su familia (*poco* 36,9%; *algo* 36,3%). Sin embargo, solo un 43,6% de los docentes concuerda con la afirmación “el

sonal and emotional development period in which the stable adult references are particularly needed, a potential situation for 4 out of 10 students of the sample.

The ESO teachers, in contrast to the girls and boys, perceive negatively (73.2%) the temporal availability of the students for being with their family (*a little* 36.9%; *something* 36.3%). However, only 43.6% of the teachers agree with the statement “students share little time with their family”, with which they declare their disagreement

alumnado comparte poco tiempo con su familia” con la que manifiesta su desacuerdo el 47,6% sin diferencias significativas en función de sexo, titularidad o hábitat del centro; incluso un 4% se posiciona totalmente en contra de la misma. Es decir, en opinión del profesorado las chicas y chicos disponen de un tiempo limitado para estar con su familia, pero no es cierto que compartan poco tiempo con la misma, lo que resulta incongruente.

Las visiones contrapuestas entre profesorado y alumnado sobre la cantidad de tiempo para la relación familiar, pueden originarse en los distintos significados que ambos colectivos atribuyan al concepto familia. Así, entre el profesorado y la colectividad adulta en general “estar con la familia” requiere la presencia de algún progenitor, muchos de los cuales no pueden disponer de tiempo para sus hijos. Por otro lado, para la comunidad adolescente, socializada en una presencia cotidiana fugaz del padre y/o la madre, la expresión también incluye a otros miembros (hermanos, abuelos, primos, y otras personas) que, con mayor o menor intensidad, están presentes en la experiencia cotidiana del alumnado de ESO, sea presencialmente o a través de redes sociales. La familia para los adolescentes es siempre “extensa”.

Entre las causas que subyacen a las dificultades del alumnado de ESO para estar con sus familias cabe destacar, sin duda, la incompatibilidad horaria entre los tiempos escolares, laborales y familiares. Parecía por lo tanto pertinente interrogar al profesorado sobre la incidencia que los tiempos de la jornada escolar pueden tener en esta descoordinación horaria. Las respuestas muestran a un cuerpo docente dividido. Esto es, el 47,5% del profesorado afirma que la jornada permite *mucho* o *bastante* la conciliación, en tanto que el 49,2% valora esta posibilidad conciliadora en términos de *algo* o *poco*, o incluso el 2,5% se decanta por la opción *nada*.

Esta bipolarización del profesorado se mantiene cuando se pregunta sobre el grado

in 47.6% without significant differences in line with sex, type or center environment; even 4% stand totally against it. That is to say, teachers believe that girls and boys have limited time at their disposal for being with their family, but it is not true that they share little time with them, which does not make sense.

The contrasted visions among teachers and students on the quantity of time they spend with their family can be originated in the different meanings that both collectives ascribe to the concept “family”. Thus, for the teachers and the adult collective in general, “to spend time with the family” requires the presence of the father or mother, which cannot have time to be with their children in most cases. On the other hand, for the teenager community (which is socialized in a fleeting daily presence of the father and/or the mother), the expression also includes other members (brothers, grandparents, cousins and other people) that are present with less or greater intensity in the daily experience of the ESO students, whether in person or through the social networks. Teenagers always think about the family as something “extensive”.

Among the causes that underlie the difficulties of the ESO students for spending time with their families, it is without doubt noteworthy the hourly incompatibility between the school, work and family times. Therefore it seems appropriate to question teachers about the incidence that school day times can have on this lack of hourly coordination. Answers show a teaching group that is divided, that is to say, 47.5% of the teachers assert that the school day allows *a lot* or *enough* for conciliation, while 49.2% value this conciliating possibility in terms of *something* or *a little*, or even 2.5% prefer the option *nothing*.

This bipolarity of the teachers remains when they are asked about the level of agreement with the declaration “families

de acuerdo con la afirmación “las familias dependen del horario escolar para organizar su tiempo”, ante la que el 43,4% se manifiesta altamente de acuerdo (*mucho o bastante*) y el 48,2% *algo o poco* de acuerdo, mientras que el 6,5% se posiciona en total desacuerdo, sin apreciar diferencias significativas en función de género o titularidad de centro.

Dentro de la diversidad de opiniones expresada por el profesorado, puede observarse una tendencia exculpatoria de la incidencia de los horarios que articulan la jornada escolar en la organización de la vida cotidiana de las y los adolescentes y de sus familias. Un posicionamiento, por otra parte, nada extraño a la celosa y poco flexible tradición monopolizadora de la institución escolar en relación a la toma de decisiones escasamente consensuadas y codecidas con el colectivo social que fundamentalmente sufrirá sus consecuencias: el alumnado y las familias.

3.2. El tiempo para la actividad laboral familiar y los trabajos domésticos

En las sociedades actuales, con una regulación laboral sometida a consecutivas modificaciones, con menor proporción de empleos por cuenta propia, con estructuras empresariales más tecnificadas, el papel socializador de la familia con respecto al mundo del trabajo es cada vez más difícil, a lo que se añade una actitud “que se ha vuelto permisiva, tolerante y, sobre todo protectora en exceso, incapaz de transmitir valores y educar con normas y límites” (Royo, 2008: 202). Incluso se puede apoyar una hipótesis más radical relacionada con el *capital social y cultural* (Bourdieu, 1988) de las familias españolas contemporáneas, esto es: que la red de relaciones y los conocimientos que actualmente poseen y transmiten las familias, que era el capital adecuado para insertarse en la economía industrial, ahora ha perdido su capacidad funcional “para facilitar la integración de los hijos en la nueva economía postindustrial” (Gil, 2002: 7).

depend on the school schedule to organize their time”, because 43.4% declare that they strongly agree (*a lot or enough*) and 48.2% assert that they agree *something or a little*, while 6.5% is totally opposed, without appreciating significant differences in line with the gender or type of center.

Within the diversity of opinions expressed by the teachers, an exculpatory trend on the incidence of the schedules that articulate the school day in the organization of the daily life of the adolescents and their families can be observed. On the other hand, that is a common position before the jealous and too inflexible monopolistic tradition of the school institution regarding the little agreed by consensus decision-making with the social collective that will fundamentally suffer its consequences: students and their families.

3.2. Time for family labor activity and housework

In today's society, the socializing role of the family regarding the world of work is always more difficult due to the work regulation subject to consecutive changes, the less proportion of self-employment and the ever more technical business structures. It must be added an attitude “that has become permissive, tolerant and, above all, protective to excess, unable to transmit values and educate with rules and limits” (Royo, 2008: 202). An even more radical hypothesis can be supported with *social and cultural capital* (Bourdieu, 1988) of the contemporary Spanish families, that is to say: the links network and the knowledge families have and transmit, which was the adequate capital to be inserted in the industrial economy, has now lost its functional capacity “for facilitating the integration of the children in the new post-industrial economy” (Gil, 2002: 7).

Tomando en cuenta las ideas del párrafo precedente, en la investigación que sirve de base a este artículo, el 42% del alumnado encuestado, sin diferencias significativas en las respuestas atendiendo a la titularidad de centro ni al hábitat, no dedica tiempo alguno a la actividad laboral de su familia (tabla 6), bien porque no sea factible o porque directamente no lo haga. Algo más de una cuarta parte de la muestra (26,4%) incluye en su jornada cotidiana una dedicación de alrededor de media hora a colaboraciones de este tipo, que se prolonga hasta una hora para el 10,2%. El 8,4% de los chicos y chicas señalan intervalos de dedicación superiores a una e, incluso, a más de tres horas.

Una cuestión diferente es la colaboración en las tareas domésticas, un trabajo sin remuneración que constituye uno de los caballos de batalla de las reivindicaciones relacionadas con la igualdad de oportunidades por ser las mujeres quienes asumen tradicionalmente la mayor carga en dichas tareas⁸. Los datos obtenidos por el INE (2011) a través de la “encuesta de empleo del tiempo” informan que los varones, en 2009-2010, ocupaban un promedio de 1 hora y 50 minutos en tareas relacionadas con el hogar y la familia, mientras que las mujeres dedicaban un promedio de 4 horas y 4 minutos. Este dato, con respecto a la encuesta realizada en 2002-2003, muestra un desequilibrio que apenas se ha compensado, siendo que los varones dedicaban 20 minutos menos (1:30) y las mujeres 20 minutos más (4:24).

Los tiempos de dedicación a las tareas domésticas son apreciados desde la subjetividad del particular proceso de socialización, y, consecuentemente, con los matices de adjudicación y caracterización de roles, funciones y tareas que cada familia atribuya a sus miembros. La mayoría del alumnado de la muestra (58,3%) apunta una dedicación a las actividades del hogar que no supera la media hora (hasta *quince* minutos el 28%; entre *quince* y *treinta* el 30,3%). El 19,5% anota

Taking into account the ideas of the previous paragraph, 42% of the students polled in the investigation that serves as the basis of this article do not dedicate any time to the labor activity of their family without significant differences in the answers attending neither the type of center or the environment (Table 6), either because it is not feasible or because they do not do it. More than a quarter of the sample (26.4%) includes dedication of around half an hour in their daily school day to these types of collaborations that is extended up to one hour for 10.2% of the sample. A percentage of 8.4 of the boys and girls points out that they spend dedication intervals higher than one or even more than three hours.

A different matter is the collaboration regarding housework, an unpaid work that constitutes one of the central issues of the demands related with equal opportunities, because it is women who traditionally assume the highest burden of those tasks.⁸ Data obtained by the INE (2011) through the “time use survey” informs us that in 2009-2010 men occupied an average of an hour and 50 minutes on housework, while women dedicated an average of 4 hours and 4 minutes. This figure, regarding the survey carried out in 2002-2003, shows an imbalance that is scarcely compensated, when men dedicated 20 less minutes (1.30) and women 20 more minutes (4.24).

Time spent on housework is appreciated from the subjectivity of the particular socialization process and, consequently, with the connotation of allocation and character of the roles, functions and tasks that each family ascribe to their members. Most of the students of the sample (58.3%) point out a dedication to the housework that does not exceed half an hour (28% up to *fifteen* minutes; 30.3% between *fifteen and thirty* minutes). A percentage of 19.5 of them indicate up to *an hour* of housework, that is only exceeded by 10.1%, situated in the in-

hasta *una hora* de trabajos domésticos, que es sobrepasada tan sólo por el 10,1% situado en el intervalo de *hasta 3 horas*, y un pequeño porcentaje (1,7%) con *más de tres horas*. El 8,7% de la muestra no dedica *ningún* tiempo a estas labores, sin que se constaten diferencias significativas atendiendo a la variable sexo. Si se aprecian, sin embargo, entre los adolescentes varones en función de la titularidad del centro: en el intervalo de dedicación de *uno a quince minutos* las diferencias porcentuales entre alumnos de centros privados (59,2%) y públicos (40,8%) son estadísticamente significativas⁹, diferencia que no se constata entre las chicas. El resultado podría apuntar a la mayor permanencia de estilos patriarcales de socialización y crianza entre las familias de posición socioeconómica alta-media/alta, clientela tradicional de los centros de titularidad privada.

La percepción del profesorado al respecto concuerda en gran medida con la opinión expresado por las chicas y chicos, aunque exacerba la visión negativa: un 65,2% señalan que el alumnado trabaja *poco* (47,2%) o *nada* (18%) en las labores domésticas, y un 18,4% opina que dedican *algo* de su tiempo a estas tareas.

Las características de la vida actual van restando posibilidades a los miembros de la unidad familiar para estar juntos, para compartir y concertar sus tiempos para facilitar una transmisión imprescindible de la cultura

interval of *up to three hours* and a small percentage (1.7%) with *more than three hours*. A percentage of 8.7 of the sample do not dedicate *any* time to housework, without existing significant differences regarding the variable "sex". However, these differences are seen among male teenagers in line with the type of center: in the interval of dedication of *one to fifteen minutes*, percentage differences among students of private centers (59.2%) and public centers (40.8%) are statistically significant⁹, a difference that is not verified among girls. The result could indicate the higher continuance of patriarchal socialization and raising styles among families of high/medium-high socioeconomic position, which are the traditional users of the private type of centers.

Perception of the teachers regarding this issue agree to a great extent with the opinion expressed by girls and boys, although aggravate the negative vision: 65.2% point out that students do *a little* (47.2%) or *nothing* (18%) of the housework and 18.4% believe that they dedicate *some* of their time to these tasks.

The features of the current life take away possibilities from the members of the family union for being together, for sharing their times to facilitate an essential transmission of the family culture that

Tabla 7. Alumnado que percibe como lo más importante del día "estar con la familia"

Estar con la familia: Tiempo compartido			
Categorías	n	%	
Chicas n= 1663	210	61,7	
Chicos n= 1633	103	30,3	
Total n= 3296*	313	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

*10 estudiantes no informan de género.

Table 7. Students that perceive "spending time with the family" as the most important part of the day

Spending time with the family. Shared time			
Category	n	%	
Girls n= 1663	210	61,7	
Boys n= 1633	103	30,3	
Total n= 3296*	313	100,0	

Source : Created by the author.

* 10 students gender is unknown.

familiar que ayude a conformar la identidad de las personas que forman parte de ella. Experiencias como el juego, la representación de los “detalles del mundo”, en expresión de Tonucci (1997), para poder enfrentarse a situaciones futuras como personas adultas, se está trasladando a contextos sociales, virtuales y tecnológicos para los que los progenitores apenas tienen “cartas de navegación”.

La situación que se muestra de unos tiempos de convivencia en el hogar tan frágiles concuerda con la escasa importancia que los adolescentes de la muestra le conceden a la institución familiar. Una de las intenciones del estudio fue recoger su percepción sobre lo que consideran más importante de entre todo lo que hacen a diario. A la pregunta abierta respondió un pequeño porcentaje de la muestra (9,5%), como se puede observar en la tabla 7. El resultado, después de agregar en categorías sus respuestas, es por orden de mayor frecuencia: 1^º) estudiar, hacer los deberes y acudir a clases (inglés, matemáticas, ciencias), agrupando al 30% de las opiniones; 2^º) el deporte, con un 14%; 3^º) los “pares”, sus amistades y sus parejas, indicado en un 13% de respuestas; 4^º) la familia, con un 10%; y en 5^º) las “experiencias mediadas por la tecnología” con un 6,5%, donde se incluye el ordenador, internet, las redes sociales, así como el uso de otros elementos tecnológicos presentes en las casas como las videoconsolas, la wii, etc. El restante 26,5% hacen mención a “otras cosas” (21,5%) o no contesta (5%).

Por tanto, el alumnado de ESO que respondió a esta cuestión pospone a un cuarto lugar, y con porcentajes apenas apreciables, su interés por *estar con la familia* aunque la perciba como una de las cuestiones a las que otorga importancia de entre las actividades que realiza a diario. Ahora bien, sus expresiones introducen matices que diferencian entre *estar con miembros de la familia* (92,0%), *ayudar en los trabajos domésticos* (4,7%), *jugar con familiares* (2,6%), o *ayudar en la actividad laboral* (0,6%).

helps to make up the identity of the people that constitute it. Experiences such as playing or the representation of the “world details”, as Tonucci (1997) said, that help to be able to face future situations as adult people, are being moved to social, virtual and technological contexts, in which parents scarcely have “charts”.

The current situation of a certain type of so fragile coexistence times at home agree with the scarce importance that the teenagers of the sample concede to the family institution. One of the intentions of this study was to collect their perception about what they consider more important in their daily life. A small percentage of the sample (9.5%) answered the open question, as indicated in Table 7. After adding in categories for their answers, the result is in order of higher frequency: 1st studying, doing homework and going to classes (English, mathematics, science) for 30% of those polled; 2nd sport with 14%; 3rd peer group, friends and couple, indicated in 13% of the answers; 4th family with 10%; and 5th “experiences mediated by technology” with 6.5%, in which are included computers, Internet, social networks, as well as the use of other technological elements that are present at home such as games console, Wii, etc. The remaining 26.5% mention “other things” (21.5%) or do not answer (5%).

Therefore, the ESO students that answered this question put their interest for being with their family in fourth place and with scarcely considerable percentages, although they perceive it as one of the questions that they must give importance to among the activities that they do every day. Nevertheless, their expressions introduce connotations that difference between *spending time with members of the family* (92.0%), *helping with the housework* (4.7%), *playing with relatives* (2.6%) or *helping with a work activity* (0.6%).

Ayudar en casa, ayudar en el trabajo, son interiorizaciones de significados culturales de lo que es importante en el mundo adulto. Todas las expresiones recogidas pueden estar bajo este sesgo de deseabilidad social, por ello no es extraño que sean las chicas (61,7%) las que más importancia dan al hecho de “estar en familia” o con familiares (la abuela, los primos, etc.). La sociedad continua transmitiendo modelos en los que son las mujeres quienes se ocupan del “bienestar familiar” y las adolescentes tienden a valorarlo como algo positivo, aprendiéndolo y reproduciéndolo en sus actos.

Así pues, las opiniones en torno al tiempo que los adolescentes de la ESO pasan con sus familias son matizables en función del colectivo que las manifiesta. Limitando el análisis a la visión de los y las estudiantes, el hecho de que perciban estar *mucho o bastante* tiempo con su familia, comprendida en un sentido amplio, puede aportar elementos interpretativos para el desarrollo del concepto de comunidad y de los principios de cooperación y solidaridad. Esta idea refuerza el hecho de que en la mayor parte del territorio español la institución social más importante y significativa siga siendo la familia, no sólo en un sentido afectivo, sino y sobre todo en aspectos referidos a la articulación de la comunidad.

4. El tiempo escolar en la construcción del sentido y experiencia de la comunidad

La comunidad es una dimensión de la organización y de la experiencia social especialmente relevante en la etapa de desarrollo evolutivo en la que se encuentran los estudiantes de la ESO, la adolescencia. Es esta una fase esencial en la construcción de su sentido de pertenencia socio-comunitaria a través de diversas experiencias vitales, en las cuales las coordenadas espacio-temporales constituyen un marco fundamental de socialización. Dicha dimensión se hace visible en la participa-

Helping at home or helping at work are interiorizations of cultural meanings of what is important on the adult world. All the expressions collected can be related with this bias of social desirability, so that it is not strange that girls (61.7%) are who consider the fact of “spending time with the family” is more important or with relatives (grandmother, cousins, etc.). Society continues transmitting models in which women occupy themselves with the “family welfare” and female teenagers tend to value it as something positive, learning and reproducing it in their actions.

Thus, opinions about the time that ESO teenagers spend with their families can be qualified in line with the collective that express them. If we limit the analysis to the vision of the students, the fact that they perceive spending *a lot or enough* time with their family (understood as a comprehensive sense) can contribute interpretative elements for the development of the concept “community” and of the cooperation and solidarity principles. This idea strengthens the fact that in most parts of the Spanish territory, the most important and significant social institution should continue to be the family, not only in an emotional sense but also –and above all– in aspects referred to the community articulation.

4. School time in the sense and community experience construction

The community is a dimension of the organization and social experience particularly relevant in the evolutionary development stage in which ESO students are: adolescence. This is an essential phase in the construction of their sense of socio-community membership through different vital experiences, in which the space-time coordinates constitute an important framework of socialization. This dimension becomes visible in the participation and integration of social

ción e integración a la vida social y adquiere diversos matices en función de intereses, objetivos compartidos (o no) origen, franja etaria, sexo, etc. que configuran la identidad y condicionan el horizonte de desarrollo de cada sujeto. En esta perspectiva, la comunidad se plantea como el espacio simbólico y territorial, una estructura social primaria (Sánchez, 2004) que ancla a las personas, otorgándoles una identidad individual y colectiva que asegura el sentimiento de pertenencia y de integración en un contexto humano.

El sentido de comunidad, los valores que representa y las emociones que genera forman parte de una cultura construida que, para ser real, precisa de vivencias socioculturales condicionadas por el *cronos*. La mayor o menor "inversión" en tiempo dedicado a la creación y consolidación de relaciones humanas influye en la adquisición de afectos y en la identificación con aquellas personas que conforman el entorno próximo y también lejano, a través de vivencias compartidas en espacios y tiempos concretos o que se singularizan por la virtualidad. No obstante, el desarrollo del sentido y del sentimiento comunitario no se adquiere de forma automática simplemente por el hecho de estar con los otros, sino que también depende de la calidad de los procesos y del nivel de convivencia que se desenvuelva.

En el caso de los estudiantes de la ESO, la experiencia comunitaria se construye y consolida por medio de procesos de socialización primaria y secundaria en los que intervienen múltiples agentes: la familia, las relaciones entre iguales, los vecinos, las amistades, los medios tecnológicos de comunicación (masivos y personales); y todo el entorno humano con el cual los adolescentes establecen interacciones en base a algún tipo de identificación, interés u objetivo común.

La familia, como primer referente de socialización, es clave en la construcción de comunidad. En este sentido, la cantidad de tiempo que comparten los adolescentes con

life and acquires different connotation in line with interests, shared (or not) purposes, origin, age bracket, sex, etc. that configure the identity and condition the development horizons of each individual. Regarding this perspective, the community poses itself as the symbolic and territorial space, a primary social structure (Sanchez, 2004) that anchors people, giving them an individual and collective identity that assures them of the membership and integration feeling in a human context.

The sense of community, the values that represent and the emotions that it creates, constitute part of a build culture that needs socio-cultural experiences conditioned by the *cronus* for being real. The greater or lower "investment" on time dedicated to the creation and consolidation of human relations have an influence on the affection acquisition and on the identification with those people that constitute the near and also the distant environment, through shared experiences in concrete spaces and times or that are especial due to virtuality. Nevertheless, the sense and community feeling development is not acquired in an automatic way by simply being with other people; it depends on the quality of the co-existence processes and level in which it is developed.

In the case of the ESO students, community experience is built and consolidated through primary and secondary socialization processes in which multiple agents take part: family, relationships among equals, neighbors, friendship, technological communication media (mass and personal) and the entire human environment with which teenagers establish interactions on the basis of any type of identification, interest or common aim.

Family, as a first socialization referent, is the key in the community construction. In this sense, the quantity of time that teenagers share with their family group is

Tabla 8. Grado de acuerdo con la afirmación: Los días de clase tengo tiempo suficiente para estar con mis amigos o amigas

Categorías	n	%
Mucho	443	13,5
Bastante	658	20,0
Algo	931	28,3
Poco	825	25,1
Nada	396	12,0
No sabe/no contesta	34	1,0
Total	3287*	100,0

Fuente: Elaboración propia.
*19 casos perdidos.

Table 8. Level of agreement with the declaration: I do not have enough time for spending time with my friends during school days

Categories	n	%
A lot	443	13,5
Enough	658	20,0
Something	931	28,3
A little	825	25,1
Nothing	396	12,0
n/a	34	1,0
Total	3287*	100

Source : Created by the author.
* 19 lost cases.

su grupo familiar es revelador, toda vez que este núcleo es el principal transmisor de valores relacionados con la cooperación, la solidaridad, el respeto y la reciprocidad. Al mismo tiempo, la familia introduce e integra a las personas a una red social cuya existencia responde, las más de las veces, a comportamientos singularizados por la reciprocidad y la responsabilidad.

En el análisis de la relación adolescencia, tiempo y comunidad, los vínculos con el grupo de iguales también tienen un papel relevante, constituyéndose en otro ámbito experiencial significativo para la consolidación del sentido comunitario. Los lazos de solidaridad, la confluencia de intereses, el desarrollo de objetivos compartidos y el cultivo de relaciones de reciprocidad son más intensos cuando están soportados de forma transversal por el principio de la amistad, que supone un alto nivel de complicidad, de compañerismo y de compromiso personal. En esta línea, desde una perspectiva de construcción de comunidad, es fundamental que los adolescentes tengan el tiempo suficiente para experimentar relaciones alejadas del sentido de obligatoriedad que supone la vida escolar, de

revealing, as this nucleus is the main transmitter of values related with cooperation, solidarity, respect and reciprocity. At the same time, family introduces and integrates people into a social network whose existence answers special behaviors in most cases due to reciprocity and responsibility.

On the analysis of adolescence, time and community relations, bonds with groups of equals also play an important role, being constituted in another significant experiential sphere for the consolidation of community feeling. The bonds of solidarity, confluence of interests, development of shared aims and promotion of reciprocity links are more intensive when they are burdened in a transversal way by the principle of friendship, which means a high level of complicity, comradeship and personal commitment. In this spirit, from a perspective of community construction, it is fundamental that teenagers have enough time to experience relationship away from the sense of obligation that school life means, so that they can structure their own reference groups

forma que puedan estructurar sus propios grupos de referencia que aseguren el bienestar individual derivado de la convivencia equilibrada con los otros.

Centrando la atención en el punto de vista de los docentes de la ESO, se observa que la mayor parte tiene la percepción de que los adolescentes, además del tiempo dedicado a instituciones como la familia y la escuela, también tienen un amplio margen temporal para experimentar la amistad con amigos y amigas. Así lo considera el 54,6% del profesorado de la muestra (el 38,8% *bastante* y el 15,8% *mucho*). Esta percepción apenas varía si se toma en cuenta la variable hábitat, no apreciándose diferencias porcentuales significativas entre las respuestas del profesorado de área urbana (53,9%) o rural (55,9%). Esta visión contrasta con la opinión de los estudiantes (tabla 8), entre los que solo el 33,5% indican una valoración positiva de la disposición temporal dedicada diariamente a esta actividad. También cabe destacar el alto porcentaje de chicas y chicos, un 37,1%, que afirma tener *poco* o *nada* de tiempo para estar con los amigos durante los días de clase.

Es posible que la visión del profesorado no coincida con la percepción de los estudiantes, en la medida en que un número importante de docentes pueden estar fundamentando sus opiniones más en prejuicios que en constataciones empíricas. Afirmaciones como “tienen mucho tiempo”, “no hacen nada”, “pierden el tiempo con sus amigos” son comunes entre los adultos para referirse a las experiencias sociales y a las formas en que usan el tiempo jóvenes y adolescentes. Apreciaciones, que, como muestra esta investigación, están alejadas de la visión de las chicas y chicos, para quienes estar con sus amigos es una actividad fundamental, para la cual perciben tener un tiempo marcadamente insuficiente. Así lo demuestran las cifras en cuanto un 36,0% de 2717 estudiantes encuestados en el ámbito urbano sostienen tener *nada* o *poco* tiempo para

that guarantee the individual welfare derived from the balanced coexistence with other people.

Focusing the attention on the point of view of the ESO teachers, it is observed that the majority perceive that teenagers also have a wide temporal margin to experience friendship in addition to time dedicated to institutions such as family and school. Thus, 54.6% of the teachers of the sample consider so (38.8% *enough* and 15.8% *a lot*). This perception scarcely varies if the variable “environment” is taking into account and significant percentage differences are not seen among the answers of the urban area teachers (53.9%) or the rural area (55.9%). This vision contrasts with the opinion of the students (Table 8), in which only 33.5% of them point out a positive valuation of the daily temporal disposition dedicated to this activity. It should also be highlighted the high percentage of girls and boys (37.1%) that asserts to have *a little* or *any* time for being with their friends during school days.

It is possible that the vision of the teachers does not coincide with the perception of the students, taking into account that a significant number of teachers can base their opinions on prejudices more than in empirical verifications. Declarations such as “they have a lot of time”, “they do not do anything” or “they waste time with their friends” are common among adults to refer the social experiences and the way young people and teenagers use their time. These are interpretations that, as a sample of this investigation, are far away from the vision of girls and boys, who consider fundamental being with their friends and for what they believe they do not have enough time. Figures corroborate it: 36.0% of 2717 polled students in an urban environment and 42.2% of 570 students in a rural environment support that they have *a little* or *no* time for being with their friends.

estar con los amigos y un 42,2 % de 570 estudiantes en el mundo rural.

Las experiencias con amigos y amigas o con otros iguales no solo tienen lugar en las relaciones cara a cara, sino también a través de medios tecnológicos como la red de telefonía e Internet. En esta línea, Braga et al. (2007: 5) señalan que “el móvil es un aparato muy extendido entre la infancia y la adolescencia, sobre todo en los tramos de edad más alta. Los adolescentes usan el móvil en mayor medida que los adultos y lo usan más para enviarse mensajes que para hablar, mensajes, con mucha frecuencia de contenido afectivo”. Algo parecido sucede con la utilización de Internet que es el nuevo espacio de socialización donde la persona “del presente siglo vive, se relaciona, juega, coge adicciones, disfruta, se aburre, se intoxica o queda marginado” (Martín et al., 2011: 27). Considerando la importancia de los medios tecnológicos de comunicación para la vida de los y las adolescentes, es imperativo destacar su importancia para la concreción de identidades compartidas, edificadas sobre la base de intereses y procedimientos que facilitan la dislocación y la relación a distancia. Estos nuevos espacios y redes virtuales les permite mantener lazos de amistad y solidaridad al margen de las condicionantes tradicionales o modernas del tiempo y el espacio (Rheingold, 1999), de manera que en el presente el individuo puede estar localizable y en condiciones de interactuar con otros las 24 horas del día. Esta disponibilidad permite incrementar el tiempo empleado para cultivar relaciones de amistad y definir intereses compartidos y, consecuentemente, potenciar las posibilidades de construcción del sentido de comunidad, aunque ésta sea virtual.

En concordancia con la creciente importancia de las redes de comunicación para los adolescentes, la mayoría del profesorado de la muestra (84,4%) sostiene que el tiempo dedicado a las redes sociales presentes en Internet es *mucho* y *bastante*; solo un por-

Experiences with friends or among equals do not only take place in relationships in person, but also through technological media such as the phone or the Internet. In this spirit, Braga et al (2007:5) points out that “the mobile is a much extended device among childhood and adolescence, above all on the higher age stages. Teenagers use the mobile in a greater extent than adults and they use it more for texting (usually with an emotional content) than speaking.” It happens something similar with the use of the Internet, which is the new socialization space where people “of the current century live, contact with other people, play, acquire addictions, enjoy themselves, get tired, intoxicate themselves or remain marginalized” (Martín et al. 2011:27). Considering the importance of the technological communication media for the life of the teenagers, it is imperative to highlight its importance for the precision of shared identities, built on the basis of interests and procedures that facilitate the dislocation and the distance relationship. This new spaces and virtual networks allow them to maintain friendship and solidarity bonds out of all the traditional or modern space-time determinants (Rheingold, 1999), so that the individual can be found in the present and in conditions of interacting with other people 24 hours a day. This availability allows time to be used for looking after friendships and defining shared interests to be increased and, consequently, to boost the possibilities of a construction of community sense, although this is virtual.

In accordance with the increasing importance of the communication networks for teenagers, the majority of the teachers of the sample (84.4%) declares that time dedicated to social networks on the Internet is *a lot* and *enough*, only 10.3% declares that this dedication fluctuate between the categories *something* and *a little*. Regard-

Tabla 9. Tiempo dedicado en días lectivos a “Chatear, participar en redes sociales”

Categorías	n	%	chicas	%	chicos	%	n/c
Más de 3 horas	289	8,8	176	10,7	110	6,8	3
2-3 horas	256	7,8	161	9,8	95	5,9	-
1-2 horas	554	16,9	317	19,2	236	14,6	1
30-60 minutos	595	18,2	298	18,1	296	18,3	1
15-30 minutos	504	15,4	236	14,3	266	16,5	2
1-15 minutos	457	14,0	214	13,0	242	15,0	1
Nada	579	17,7	228	13,8	349	21,6	2
No sabe/no contesta	38	1,2	18	1,1	20	1,2	-
Total	3272***	100,0	1648	100,0	1614	100,0	10

Fuente: Elaboración propia.

* 34 casos perdidos.

Table 9. Time spent on school days to “chat, participate in social networks”

Categorías	n	%	chicas	%	chicos	%	n/c
More than 3	289	8.8	176	10.7	110	6.8	3
2-3 hours	256	7.8	161	9.8	95	5.9	-
1-2 hours	554	16.9	317	19.2	236	14.6	1
30-60	595	18.2	298	18.1	296	18.3	1
15-30	504	15.4	236	14.3	266	16.5	2
1-15 minutes	457	14.0	214	13.0	242	15.0	1
Nothing	579	17.7	228	13.8	349	21.6	2
n/a	38	1.2	18	1.1	20	1.2	-
Total	3272*	100	1648	100	1614	100	10

Source : Created by the author.

* 34 lost cases.

centaje del 10,3% expresa que esta dedicación fluctúa entre las categorías *algo y poco*. En relación a este tema, las y los adolescentes consultados también destacan la relevancia del tiempo invertido en redes sociales como Twitter o Facebook (tabla 9); así, el 72,3% sostiene que los días de clase se dedican habitualmente a chatear y participar en redes sociales con tiempos que varían entre *15 minutos y tres horas*. Solo el 17,7% afirma no dedicarle *nada* de tiempo a esta actividad. En el polo inverso, el 8,8% *más de tres horas*.

En este punto es interesante observar que existe un alto nivel de divergencia entre chicas y chicos con relación al tiempo dedicado a las redes sociales a través de Internet. Por

ing this issue, teenagers polled also emphasize the importance of time invested in social networks such as Twitter and Facebook (Table 9); so that 72.3% of them declare that they usually dedicate time to chat and participate in social networks on school days between *15 minutes and three hours*. Only 17.7% say that they do not dedicate any time to this kind of activity. On the opposite pole, 8.8% declare that they spend *more than three hours*.

At this point it is interesting to observe that there is a high level of difference amongst girls and boys regarding the time dedicated to social networks on the Internet. For example, it is significant that of 1540 stu-

ejemplo es significativo que de 1540 estudiantes que indicaron las opciones *nada*, *1-15 minutos* y *15-30 minutos*, sean los chicos quienes concentran un mayor porcentaje: 56% frente a un 44% de las chicas. De manera inversa, de 1.099 respuestas situadas en las categorías de *1-2 horas*, *2-3 horas* y *más de 3 horas*, el porcentaje de chicos asciende a 40,1% y de las chicas a un 59,5%. Por otra parte, se observa que los resultados son similares cuando se trata de la categoría *30 a 60 minutos*, donde de 595 adolescentes el porcentaje de hombres y mujeres se distribuye en un 50%. Estos datos informan que el factor género incide en el uso de la red de Internet como soporte para interactuar en redes sociales, siendo las chicas quienes mayor tiempo le dedican a esta actividad. En este sentido los datos confirman la opinión de Gimeno (2008: 138) al señalar que el uso del ordenador y de la red en general entre los varones, responde a otras actividades que van más allá de la creación y cultivo de relaciones sociales, tales como la dedicación a los juegos, búsquedas en Internet y elaboración de gráficos.

Definitivamente, los medios de comunicación (Rubio *et al.*, 2009) y específicamente la red de Internet se ha transformado en uno de los vehículos más potentes para la socialización adolescente y, por tanto, para construir y cultivar el sentido y el sentimiento de comunidad, dado que “entrar y salir de Internet, usar y transformar la Red en función de unos intereses, supone poner en práctica un proceso social: la constitución de auténticas comunidades de convivencia y relación virtuales, a la vez que sociales, culturales y territoriales” (Martín *et al.*, 2011:27).

La relevancia de este espacio virtual justifica el tiempo que se invierte en su gestión, cuya importancia cuantitativa y cualitativa lo hace cada vez más necesario para la construcción de una identidad compartida, de lazos de solidaridad, de amistad que otorgan al individuo un sentimiento de aceptación e integración, afirmación que se corrobora en los datos del in-

students that indicated the options *nothing*, *1-15 minutes* and *15-30 minutes*, boys who used a greater percentage: 56% against 44% of girls. On the contrary, in 1099 answers situated on categories *1-2 hours*, *2-3 hours* and *more than three hours*, the percentage of the boys increases to 40.1% and the percentage of the girls to 59.5%. On the other hand, it is observed that the results are similar when they correspond to the category *30 to 60 minutes*, where of 595 teenagers the percentage of males and females is distributed in 50%. This data shows that the factor “gender” has a bearing on the use of the Internet network as a support for interacting in social networks, where girls dedicate more time to this activity. In this sense, the data confirms Gimeno’s opinion (2008:138), as he points out that computer and network use in general among males reflects other activities that go beyond the creation and promotion of the social links, such as playing, searching in the Internet and elaborating graphics.

Communication media (Rubio *et al.*, 2009) and particularly the Internet network have definitely become one of the more powerful vehicle for the teenager socialization and, therefore, to build and promote the community sense and feeling, since “getting on and getting out of the Internet, using and transforming the Network in line with some interests means to put in practice a social process: the constitution of authentic communities of coexistence and virtual, social, cultural and territorial links” (Martin *et al.*, 2011:27).

The relevance of this virtual space justifies the time used in its management, which quantitative and qualitative importance make it increasingly necessary for the construction of a shared identity and solidarity and friendship bonds, which gives the individual an acceptance and sense of integration, a declaration corroborated with the data of the increase of the Internet users,

crecimiento de usuarios de Internet, que en 2010 equivalía en España al 66,5% de la población total (Banco Mundial, 2011). Es por todo ello que situarse al margen de las redes virtuales puede considerarse un factor de exclusión, dado que, como indica Barrio (2005: 133) “las personas que no sepan funcionar en este contexto, en este entorno, quedan potencialmente excluidas y son fácilmente discriminadas”.

La capacidad de relacionarse, además de responder a intereses meramente individualistas, supone también el cultivo de valores compartidos, que favorezcan la convivencia, la participación social y el ejercicio de la ciudadanía, lo que implica asumir deberes y responsabilidades como garantes de los propios derechos. Construir comunidad exige interesarse por lo que sucede en el entorno próximo, y participar en las diversas dinámicas sociales orientadas a crear oportunidades para la práctica de la solidaridad colectiva y el ejercicio de la responsabilidad individual en función del bien común.

Consultados al respecto los adolescentes de ESO, y tomando como indicador su participación en actividades como el voluntariado o el asociacionismo, llama la atención que un alto porcentaje (81,4 %) no se preocupe y mucho menos considere como parte de sus actividades involucrarse en este tipo de tareas. Sólo el 17,2 % afirma invertir *algo* de su tiempo a participar en asociaciones y colaborar en tareas de voluntariado. Estos resultados subrayan la importancia de potenciar los tiempos y las experiencias que permitan la integración de las chicas y chicos con los diversos agentes de la comunidad, así como educarlos en una mejor planificación y utilización del tiempo personal sin escatimar el necesario para la constitución y consolidación de los grupos de referencia; sobre todo para mantener y reforzar los lazos familiares, cuya solidez redundaría en el desarrollo del sentido de la comunidad. Por otra parte, los diversos agentes comunitarios precisan reorientar sus esfuerzos en la promoción de

that in 2010 was equal to 66.5% of the total population in Spain (World Bank, 2011). That is why being out of the virtual networks can be considered an exclusion factor, since “people that do not know how to work in this context or environment remain potentially excluded and are easily discriminated”, according to Barrio (2005: 133).

In addition to responding to merely individualistic interests, interpersonal skills mean the promotion of shared values that favor coexistence, social participation and the exercise of the citizenship, which implies to assume duties and responsibilities as guarantees of the own right. Building a community requires interest in what is happening in the nearer environment and participating in the different social dynamics oriented to create opportunities for the practice of the collective solidarity and the exercise of individual responsibility in line with the common good.

ESO teenagers were asked about the aforementioned fact and considering their participation in activities such as the voluntary service or association as indicator, it is noteworthy that a high percentage of them (81.4%) are not concerned about and even do not consider these kinds of tasks as part of their activities. Only 17.2% of them declare they invest *a little* of their time in taking part in associations and collaborating in voluntary service tasks. These results underline the importance to promote times and experiences that allow the integration of girls and boys with the different community agents, as well as educate them with a better planning and use of personal time without sparing it for the constitution and consolidation of the reference groups; above all to maintain and increase family bonds, which strength has a bearing in the development of the community sense. On the other hand, the different community agents need to reorient the efforts in the promotion of initiatives

iniciativas que estimulen entre los y las adolescentes un mayor sentimiento de identidad, integración y responsabilidad dentro de sus comunidades de referencia.

5. Conclusiones

A lo largo del artículo se han ido desgranando las reflexiones que suscitan los resultados obtenidos en el proceso de investigación que aquí se presenta. Este apartado final recoge esquemáticamente aquellos aspectos que se consideran más relevantes y que constituyen nuevos núcleos de trabajo para continuar indagando alrededor de los vínculos entre los tiempos educativos, escolares y sociales. Son los que siguen:

- En España, la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria muestra una gran presión temporal en la jornada escolar diaria. Esta presión es consecuencia, fundamentalmente, de la descompensación entre el elevado número de horas anuales de clase y el bajo número de días lectivos, en comparación con las medias de la OCDE y de la Unión Europea. La saturación de la jornada cotidiana por el horario escolar y las demandas que de él se derivan, disminuye en gran medida las posibilidades que las y los adolescentes tienen para experimentar otros tiempos y espacios de socialización, imprescindibles en su construcción personal, grupal y comunitaria.
- El tiempo total de permanencia de una buena parte del alumnado de ESO en el centro es excesivo, conformando jornadas que se aproximan a las diez horas diarias. Estas macro-jornadas suman actividades de custodia, académicas, de refuerzo escolar y extraescolares. En todo caso, son superiores a las jornadas laborales de muchos adultos.
- La gestión del tiempo libre representa uno de los principales referentes en la ca-

that stimulate a greater identity, integration and responsibility feeling among teenagers with their reference communities.

5. Conclusions

The reflections that are generated from the results obtained in the investigation process of this work have been reeled off throughout the article. This last section summarizes those aspects that are considered more relevant and that constitute new nucleus of work to keep on investigating around the bonds among educational, school and social times. The aspects are the following:

- In Spain, the stage of the compulsory secondary education shows a great temporal pressure in the daily school day. This pressure is a fundamental consequence of the imbalance between the high number of annual hours of class and the low number of school days, in comparison with the average of the OECD and the European Union. Saturation of the daily school day due to the school schedule and its demands decreases in a great extent the possibilities that teenagers have to experience other socialization times and spaces, which are essential in their personal, group and community construction.
- The total continuance time of a great part of the ESO students in the center is excessive, reaching almost to 10 hours a day every school day. These enormous school days include custody, academic, school reinforcement and out-of-school activities. In any case, they are greater than the working days of the adults.
- Free time management represents one the main references in life quality of adolescence. However, the role that out-of-school activities play in the disposi-

lidad de vida durante la adolescencia. Sin embargo, el papel que desempeñan las actividades extraescolares en la disposición de este tiempo continúa fluctuando entre ofertas con contenidos de cierto sentido educativo y actividades meramente destinadas a facilitar la custodia de los menores, como medida para regular las incompatibilidades con otros tiempos familiares y sociales. No obstante, aunque la oferta es generalizada en los centros de secundaria, la participación del alumnado de ESO es muy escasa, con una asistencia inferior a una cuarta parte de las chicas y chicos matriculados. Sólo 4 de los 41 centros de la muestra ofrecen actividades relacionadas con la acción social comunitaria, perdiéndose una magnífica posibilidad de incidir, desde el tiempo libre, en la educación para la ciudadanía, la participación y la democracia, así como potenciar y afianzar el espíritu comunitario.

- La desdibujada importancia que los y las adolescentes de la muestra conceden a la convivencia familiar coincide con el escaso tiempo que afirman dedicar a este tipo de experiencia y que, además, no valoran negativamente. Es sin duda el resultado de adolescentes socializados en una presencia cotidiana fugaz del padre y/o la madre, en un marco relacional más de coexistencia bajo el mismo techo que de convivencia. El profesorado percibe que el alumnado de ESO dispone de poco tiempo para estar con la familia, pero tiende a exculpar al horario y calendario escolar como una de las posibles causas de este desajuste.
- En el análisis de la relación entre adolescencia, tiempo y comunidad, la relación con el grupo de iguales se transforma en una estrategia potencial para consolidar el sentido comunitario. La percepción del alumnado refleja un déficit de tiempo para este fin, mientras que el profesorado percibe lo contrario. En el contexto actual, Internet apa-

tion of this time continues fluctuating among offers with educational content and activities that are merely designed to facilitate the custody of the minors, as a mean to regulate the incompatibilities with other family and social times. Nevertheless, although there is a widespread offer in the secondary education centers, the participation of the ESO students is scarce, with an attendance lower than a quarter of the registered girls and boys. Only 4 out of 41 centers of the sample offer activities related to community social action, wasting an incredible possibility to have a bearing on the education for the citizenship, participation and democracy, as well as to boost and consolidate the community spirit.

- The vague importance that teenagers of the sample give to family coexistence coincide with the little time that they declare to spend on this experiences and, in addition, they do not value in a negative way. It is without doubt the result of socialized teenagers with a fleeting daily presence of their fathers and/or mothers, in a relational framework of passive coexistence under the same roof rather than close coexistence. Teachers perceive that the ESO students have at their disposal little time for being with their family, but they tend to exonerate the school schedule and calendar as one of the possible causes for this imbalance.

- On the analysis of the link between adolescence, time and community, the relationship among equals is transformed in a potential strategy to consolidate the community feeling. The perception of the students reflects a deficit of time for this aim, while the teachers perceive just the opposite. In the current context, the Internet appears as a great facilitator of the inter-

rece como un gran facilitador de las relaciones interpersonales que ocupan una gran parte del tiempo libre adolescente.

Los resultados obtenidos refuerzan la necesidad de adoptar una perspectiva de análisis global de los tiempos que enmarcan la vida de las y los adolescentes como premisa para impulsar y orientar en el necesario debate político y social sobre la gestión y el uso del tiempo por parte de este colectivo. Un debate que permita redimensionar la cantidad y calidad de los tiempos escolares (externos e internos), que ayude a reforzar los lazos familiares y sociales, y que incremente las oportunidades de desarrollar el sentido de identidad, de integración y de responsabilidad comunitaria. Un debate inaplazable que, en definitiva, permita desplazar el foco de atención de los intereses adultos –de docentes, padres y madres, gestores educativos- a las necesidades de las chicas y los chicos.

personal relationship, which occupies great part of the free time of the teenagers.

Results obtained reinforce the need of adopting a global analysis perspective of the times that form the life of the teenagers as a premise for boosting and guiding them in the necessary political and social debate on the time management and use by this collective. A debate that allows us to resize the quantity and quality of school times (both external and internal), which help to strengthen family and social bonds and which increase opportunities to develop the feeling of identity, integration and community responsibility. A debate that cannot be postponed and that definitely allows us to move the focus of attention from the adult interests (teachers, fathers and mothers, educational agents) to the needs of girls and boys.

Referencias Bibliográficas/References

Banco Mundial (2011). Usuarios de Internet. Recuperado de: <http://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER>.

Barrio, J. L. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 129-156.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.

Braga, G. et al. (2007). *Situación de la infancia y la adolescencia en Asturias*. Oviedo: Principado de Asturias.

Caride, J.A. (Dir.) (2003). *A Xornada escolar de sesión única en Galicia: avaliación da súa implantación e desenvolvemento nos centros de Educación Infantil, primaria e públicos*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Cavet, A. (2011). Rythmes scolaires: pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs, *Dossier d'actualité*, 60, février 2011, Institut français de l'Éducation.

Gil, E. (2002). Emancipación tardía y estrategia familiar (el caso de los hijos que ni se casan ni se van de casa). *Estudios de juventud*, 58, 2-9.

Instituto Nacional de Estadística (2004). *Cifras INE. Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*. 6/2004. <http://www.ine.es/revistas/cifrafraine/0604.pdf>.

Instituto Nacional de Estadística (2011). *Sección prensa*. Recuperado de: http://www.ine.es/prensa/censos_prensa.htm.

Marramao, G. (2008). *Kairós. Apología del tiempo oportuno*. Barcelona: Gedisa.

Martín, A. V.; Muñoz, J. M.; García, A. y Cruz, M. C. (2011). Notas para una interpretación educativa del espacio-tiempo social en la Red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 13-30.

Ministerio de Educación (2010). Sistema estatal de indicadores de la educación. Recuperado de: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/ievaluacion/sistema-indicadores/Edicion-2010.html>.

Ministerio de Educación (2011). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*. Recuperado de: <http://www.educacion>.

gob.es/ievaluacion/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/OCDE.html#Panorama_2011_1.

Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Col Estudios Sociales, 19. Barcelona: Fundación La Caixa.

Morán, C. (2005). A xornada escolar na vida cotiá da infancia. Análise da incidencia das modalidades de sesión “partida-única” nos procesos de socialización infantil en Galicia. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico. (Tesis doctoral)

Morán, M.C. y Caride, J.A. (2005). La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 64-69.

Morán, M.C. y Cruz, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Educació Social, Revista d'intervenció Socioeducativa*, 47 enero-abril, 84-94.

Ramos, R. (2007). Metáforas sociales del tiempo en España: una investigación empírica. C. Prieto, (Ed.) *Trabajo, género y tiempo social*. Madrid: Editorial Complutense S.A. 173-204.

Rheingold, H. (1999). Comunidades virtuales. En Hesselbein, F. et al (Comps.) *La comunidad del futuro*. Barcelona: Granica. 147-155.

Royo, J. (2008). *Los rebeldes del bienestar. Claves para la comunicación con los nuevos adolescentes*. Barcelona: Alba editorial.

Rubio, A. et al. (2009). *Adolescentes y jóvenes en la red: factores de oportunidad*. Madrid: INJUVE.

Sánchez, A. (2004). La acción comunitaria en el nuevo siglo: comunidad, poder, ética y valores. A. Sánchez, A. Zambrano, M. Palacín, *Psicología comunitaria europea: comunidad, poder, ética y valores*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona. 475-488.

Sánchez, E. (2011). *Conciliar per educar*. (Col. Informes Breus, 34). Barcelona: Fundación Jaume Bofill.

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya da la cultura escolar*. Madrid: Morata.

UNICEF (2007). *Pobreza infantil en perspectiva. Un panorama del bienestar infantil en los países ricos. Un amplio análisis de la vida y el bienestar de niños, niñas y adolescentes en las naciones económicamente avanzadas*. Florencia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_spa.pdf.

Vázquez, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/6. OEI. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1733Recio.pdf>.

Vidal, L. (2003). Educación para la participación y actividades extraescolares. *III Congreso estatal del educador social y XV Congreso mundial de la AIEJI*. Barcelona. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivos/iicongreso/05.pdf>.

Notas

¹ Las profesoras M^a Carmen Morán de Castro, Lucía Iglesias da Cunha y el profesor Germán Vargas Callejas pertenecen al Dpto. de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela. Javier Franciso Rouco Ferreiro es profesor del Dpto. de Pedagogía e Didáctica de la Universidad de A Coruña. El texto que se presenta toma como referencia el proyecto de investigación “Tiempos escolares y tiempos de ocio: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria”, financiado con fondos FEDER de la Unión Europea, a través de convocatoria pública del Ministerio de Ciencia e Innovación de España

Notes

¹ Professors M^a Carmen Morán de Castro, Lucía Iglesias da Cunha and Germán Vargas Callejas belong to the Theory of Education, History of the Education and Social Pedagogy Department of the University of Santiago de Compostela. Javier F. Rouco Ferreiro is a professor of the Pedagogy and Didactics Department of the University of A Coruña.

The group SEPA is part of the RINEF-CISOC Investigation Groups Network (Investigation in Citizen Education and Training and the Knowledge Society Network), financed by the European Regional Development Fund (ERDF) through the *Secretaría Xeral de Universidades* (General Secretary's Office of the

(Plan Nacional de I+D+i 2008-2011), siendo su IP el profesor José Antonio Caride.

El grupo SEPA forma parte de la *Red de Grupos de Investigación RINEF-CISOC (Red de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento)*, financiada por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), a través de la Secretaría Xeral de Universidades de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, en el marco de la Convocatoria de Ayudas para la consolidación y la estructuración de Unidades de Investigación Competitivas del Sistema Universitario de Galicia, correspondiente al año 2011 (DOG nº 258, del 19 de agosto de 2011).

² En algunos colegios de Inglaterra se ha experimentado desde 2003 la organización del año escolar en seis periodos temporales (sustituyendo a la organización clásica en tres periodos). La competencia es de las Autoridades locales por lo que no requiere de una regulación ministerial que afecte a todo el Reino Unido.

³ Los datos del informe se refieren al año 2009.

⁴ Según el Censo de 2001, los hogares españoles están compuestos por menos miembros que en la década anterior. Así, el tamaño medio de un hogar español es de 2,9 personas en 2001, mientras que en 1991 era de 3,2 personas. Además, el porcentaje de hogares formados por 6 miembros o más ha descendido del 8% a un 4,1% en este mismo periodo censal (1991-2001). Por último, los tipos de hogares más frecuentes son los compuestos por dos personas (25,2%) y cuatro (21,5%).

⁵ Dato correspondiente al total de hogares censados en 2001 (INE, 2004).

⁶ El estudio de UNICEF (2007) sobre el bienestar infantil en los países de la OCDE sitúa a España en el segundo puesto de "bienestar subjetivo", medido a través de una *escala de satisfacción vital*, siendo el Reino Unido el último de la lista (puesto 21). Así, hay aspectos en los que España está por encima de la media (salud y seguridad) y otros en los que está por debajo como *bienestar material* (pobreza de ingresos, familias sin empleo, escasez de libros u otros recursos educativos) y *bienestar educativo* (rendimiento escolar, años de permanencia en el sistema educativo, transición al empleo) en la comparativa con la veintena de países más ricos del planeta.

Universities) of the *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia* (Ministry of Education and University Organization of the Xunta de Galicia), within the framework of the Announcement of Grants for achieving the consolidation and structuring of the competitive investigation units of the *Sistema Universitario de Galicia* (University System of Galicia), for the year 2011 (DOG nº 258, August 19th 2011).

² Since 2003, in some schools of England there have been experiments into the organisation of the school year in six temporal periods (substituting the classical organization in three periods). Local authorities have the competence, so that a ministerial regulation that affects the whole United Kingdom is not needed.

³ Data of the report refer to the year 2009.

⁴ According to the census from 2001, the Spanish households are made up of fewer members than in the previous decade. Thus, the average size of a Spanish household is 2.9 people in 2001, while it was 3.2 people in 1991. Moreover, the percentage of households made up of 6 or more members has decreased from 8% to 4.1% in this same census period (1991-2001). Finally, the types or household more frequent are made up of two (25.2%) or four people (21.5%).

⁵ Figure for the total of the households registered in the census in 2001 (INE, 2004).

⁶ The UNICEF study (2007) on children's welfare in the OECD countries stands Spain in the second place of "subjective welfare", measured through a *vital satisfaction scale*, in which the United Kingdom is the last one of the list (21st place). Thus, there are aspects in which Spain is higher than the average (health and security) and other are lower than the average as *material welfare* (income poverty, jobless families, books or other educational resources scarcity) and *educational welfare* (school performance, continuance years in the educational system, transition to employment) in comparison with the 20 richest countries of the world.

⁷ Significant differences among the public and private centers ($\chi^2=20.5$; $p=0.05$).

⁸ A survey on the relationship among parents-children carried out by the Autonomous University of Madrid reveals that the gender differences are lower regarding the so-called *own tasks*

7 Diferencias significativas entre los centros públicos y los privados ($\chi^2 = 20,5$; $p = 0,05$).

8 Una encuesta sobre las relaciones padres-hijos realizada por la Universidad Autónoma de Madrid revela que las diferencias de género son menores en las tareas denominadas *propias* (hacer la cama, recoger la habitación o la ropa de uno mismo), mientras que, en las *tareas comunes* (limpieza de la casa, poner o quitar la mesa, hacer compras menores), la implicación de las hijas es mayor y tiende a aumentar con la edad (Meil, 2006: 58).

9 ($\chi^2 = 13,849$; $p = 0,05$).

(making the bed, tidying up the bedroom or clothes), while the daughter implication in the *common tasks* (cleaning the house, laying the table, doing some shopping) is higher and tends to increase with age (Meil, 2006:58).

9 ($\chi^2=13.849$; $p=0.05$).

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES /

AUTORS' ADDRESSES: M^a Carmen Morán, Lucía Iglesias, Germán Vargas, Javier Francisco Rouco Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación – campus vida. 15782 – Universidad de Santiago de Compostela (A Coruña) Spain.

Correo electrónico/e-mail: carmen.moran@usc.es

Fecha de recepción del artículo/

received date: 6.III.2012

Fecha de revisión del artículo/

reviewed date: 10.IV.2012

Fecha de aceptación final/

accepted date: 18.IV.2012

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO /

HOW TO CITE THE ARTICLE:

Moran, M.C., Iglesias, L., Vargas, G. y Rouco, J.F. (2012). Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): entre la escuela, la familia y la comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 61-101.

Moran, M.C., Iglesias, L., Vargas G. & Rouco, J.F. (2012). Uses and images of the time in the Spanish compulsory secondary education (ESO) students: between the school, the family and the community. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 61-101.

Los itinerarios de ocio desde la investigación: tendencias, retos y aportaciones

*Leisure Itineraries from a Research Perspective:
Trends, Challenges and Contributions*

Caminhos de pesquisa de lazer: tendências, desafios e contribuições

María Jesús Monteagudo

Manuel Cuenca

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Resumen

Los itinerarios de ocio forman parte de los nuevos temas de investigación asociados a los Estudios de Ocio. Su conocimiento nos aproxima a los procesos relacionados con el nacimiento, desarrollo y ocaso de nuestros *hobbies* y aficiones. Nos ayudan a comprender nuestro ocio y su incidencia en la satisfacción de vida, pero también permiten esclarecer la función que estas prácticas tienen respecto a nuestra autorrealización, identificación y hábitos de salud asociados a la calidad de vida. El artículo se detiene en la precisión del concepto y analiza las principales corrientes de investigación que nos aproximan al conocimiento de los itinerarios de ocio. Los autores revisados, fundamentalmente norteamericanos, abordan el tema desde una mirada amplia que, por un lado, cuestiona la incidencia de la continuidad y el cambio en la conformación de las historias de ocio y, por otro, analiza la relevancia de las diferencias interpersonales en la evolución de dichos itinerarios.

Desde un enfoque estrictamente académico, una de las principales aportaciones de la aplicación del concepto itinerario al estudio del ocio reside en la consolidación del tratamiento del ocio como proceso. Lo que nos

Abstract

Leisure itineraries are part of the new research topics associated with Leisure Studies. Its knowledge brings us closer to the processes related to the birth, development and decline of our hobbies and interests. It helps us understand our leisure and its impact on life satisfaction, but also sheds light on the role of practices that have to do with our self-identification and health habits associated with the quality of life. The article focuses on the accuracy of the concept and discusses the main directions of research, enabling an approach to the current knowledge about itineraries. The authors referred to, mainly Americans, questions the impact of continuity and change and, on the other hand, analyze the impact of interpersonal differences in the evolution of itineraries.

From a strictly academic approach, one of the main contributions of the application of the concept of leisure itineraries to the study of consolidation lies in the treatment of leisure as a process. This point of view moves us away from the study of purely objective aspects and leads us to personal implications, without which the meaning of leisure experience is difficult

separa del estudio de los aspectos puramente objetivos para introducirnos en implicaciones personales sin las cuales resulta difícil comprender el significado de la experiencia de ocio. Al final se exponen los retos a los que nos abre el estudio del tema y, más detenidamente, las aportaciones que supone tanto para la orientación de la oferta educativa como para la implementación de una pedagogía del ocio acorde con la actualidad. El estudio de los itinerarios de ocio permite reforzar la relevancia del ocio como factor de desarrollo humano a lo largo de la vida y legitima su impulso a través de políticas específicas, modelos de gestión y medidas concretas de intervención.

PALABRAS CLAVE: ocio, itinerario de ocio, experiencia de ocio, ciclo vital, continuidad, cambio, estilo de vida.

Resumo

Itinerários de lazer fazem parte dos tópicos de investigação novas associadas Estudos do Lazer. Seu conhecimento nos aproxima os processos relacionados com o nascimento, desenvolvimento e declínio dos nossos hobbies e interesses. Ela nos ajuda a entender o nosso lazer e seu impacto sobre a satisfação com a vida, mas também lança luz sobre o papel das práticas que têm a ver com a nossa auto-identificação e hábitos de saúde associados com a qualidade de vida. O artigo centra-se na precisão do conceito e discute as principais direções de pesquisa, permitindo uma aproximação com o conhecimento atual sobre itinerários. Os autores referidos, principalmente americanos, perguntam o impacto da continuidade e mudança e, por outro lado, analisar o impacto das diferenças interpessoais na evolução de itinerários.

De uma abordagem estritamente acadêmica, uma das principais contribuições da aplicação do conceito de itinerários de lazer para o estudo da consolidação reside no tra-

to understand. At the end of the paper, the challenges the study opens and the contributions involving both the orientation of the educational offer and the pedagogy of leisure are presented. The study of leisure itineraries allows us to reinforce the importance of leisure as a factor of human development throughout life and legitimizes its support through specific policies, management models and intervention actions.

KEY WORDS: *leisure, leisure itineraries, leisure experiences, life cycle, continuity, change, life style.*

Resumo

Itinerários de lazer fazem parte dos tópicos de investigação novas associadas Estudos do Lazer. Seu conhecimento nos aproxima os processos relacionados com o nascimento, desenvolvimento e declínio dos nossos hobbies e interesses. Ela nos ajuda a entender o nosso lazer e seu impacto sobre a satisfação com a vida, mas também lança luz sobre o papel das práticas que têm a ver com a nossa auto-identificação e hábitos de saúde associados com a qualidade de vida. O artigo centra-se na precisão do conceito e discute as principais direções de pesquisa, permitindo uma aproximação com o conhecimento atual sobre itinerários. Os autores referidos, principalmente americanos, perguntam o impacto da continuidade e mudança e, por outro lado, analisar o impacto das diferenças interpessoais na evolução de itinerários.

De uma abordagem estritamente acadêmica, uma das principais contribuições da aplicação do conceito de itinerários de lazer para o estudo da consolidação reside no tratamento de lazer como um processo. Este ponto de vista nos afasta do estudo de aspectos puramente objetivos e nos leva a implicações pessoais, sem o qual o significado da experiência de lazer é difícil de

tamento de lazer como um processo. Este ponto de vista nos afasta do estudo de aspectos puramente objetivos e nos leva a implicações pessoais, sem o qual o significado da experiência de lazer é difícil de entender. No final do trabalho, os desafios que o estudo abre e as contribuições que envolvem tanto a orientação da oferta educativa e da pedagogia de lazer são apresentados. O estudo dos itinerários de lazer nos permite reforçar a importância do lazer como fator de desenvolvimento humano ao longo da vida e legitima o seu apoio através de políticas específicas, modelos de gestão e ações de intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: *lazer, roteiros de lazer, as experiências de lazer, ciclo de vida, continuidade, mudança, estilo de vida.*

Introducción

El conocimiento del ocio y sus manifestaciones en la vida de las personas y de las comunidades actuales está abriendo nuevas áreas de investigación llenas de interés y posibilidades. Más allá de la mera ocupación de los tiempos libres, las investigaciones del momento se asoman a temas tan novedosos como el “ocio experiencial” (Cuenca, Aguilar y Ortega, 2010:44-55), las aportaciones del ocio a la calidad de vida (Jackson, 2006) y “la salud personal o familiar” (Bellver, 2005: 54-55) o la importancia del ocio a lo largo de la vida.

Los itinerarios de ocio tratan de esto último, del ocio a lo largo del tiempo de nuestras vidas, del nacimiento, evolución y ocaso de nuestras prácticas de ocio y nuestras aficiones. Nadie cuestiona en las sociedades contemporáneas la profunda revalorización que ha experimentado el fenómeno del ocio, múltiples razones lo avalan. Entre las más explícitas está el papel que desempeña como motor de crecimiento económico y social, al amparo de las denominadas industrias del ocio. Existe también plena conciencia de que el ocio es un derecho humano que puede con-

entender. No final do trabalho, os desafios que o estudo abre e as contribuições que envolvem tanto a orientação da oferta educativa e da pedagogia de lazer são apresentados. O estudo dos itinerários de lazer nos permite reforçar a importância do lazer como fator de desenvolvimento humano ao longo da vida e legitima o seu apoio através de políticas específicas, modelos de gestão e ações de intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: *lazer, roteiros de lazer, as experiências de lazer, ciclo de vida, continuidade, mudança, estilo de vida.*

Introduction

The knowledge of leisure and its manifestations in the lives of individuals and communities today is opening up new areas of research that are full of interest and possibilities. Beyond the mere occupation of free time, current research studies deal with new issues such as experimental leisure (Cuenca, Aguilar & Ortega, 2010:44-55), the contributions of leisure to the quality of life (Jackson, 2006) and personal or family health (Bellver, 2005: 54-55) or the importance of leisure throughout life.

Leisure itineraries focus on the latter, on leisure throughout our lifetime, from the birth, evolution and decline of our leisure practices and hobbies. No one questions in contemporary societies the deep appreciation that the leisure phenomenon has experienced, as many reasons support it. Some of these explicitly include the role it plays as the driving force of economic and social growth, under the so-called leisure industries. There is also full awareness that leisure is a human right that can help us to achieve a better life.

tribuir a la realización de una vida mejor.

Los itinerarios de ocio constituyen el marco epistemológico idóneo para abordar la naturaleza psicosocial del ocio y su carácter procesual, como fenómeno que acompaña a la persona a lo largo de su existencia. Desde el enfoque del ciclo vital y, apoyados en las corrientes teóricas que han profundizado en el estudio del ocio a lo largo de la vida se plantean aquí cuestiones acerca de la evolución del ocio, los patrones de cambio que subyacen a este proceso, la posibilidad de comprender a las personas en función de tales cambios, la capacidad predictiva de estos conocimientos y su valor a la hora de favorecer la persistencia del ocio a lo largo de la vida e impulsar su papel como factor de desarrollo personal. En definitiva, la incorporación del concepto itinerario al estudio del ocio en el marco del ciclo vital aporta nueva luz para encontrar respuesta a estos interrogantes.

1. El itinerario de ocio: una aproximación al concepto

El ocio, en cuanto experiencia subjetiva, condicionada por factores internos y externos, diferentes en cada individuo, da lugar a la existencia de distintos patrones de ocio que se investigan bajo el concepto de Estilos de Vida en Ocio (EVO) (Stebbins, 2000). En general, la noción de Estilo de Vida hace referencia al patrón individual de cogniciones, emociones y acciones que contribuyen a la identidad personal y social de un individuo (Uth, 1996). Aplicado al ocio, este concepto se concibe como el “patrón o forma de vivir el mundo de cada individuo, como expresión de sus actividades, intereses y opiniones con relación al ocio” (Bigné, Font y Andreu, 2000:214). Si a esta variabilidad entre individuos, que legitima la existencia de diferentes estilos de ocio, se le añade el carácter dinámico del ocio (enfoque longitudinal), emerge, como tarea ineludible, la identificación de los patrones

Leisure itineraries are an ideal epistemological framework to address the psychosocial nature of leisure and its procedural nature, as a phenomenon that accompanies the person throughout his/her lifetime. Based on a life-cycle approach, and supported by the theoretical currents that have delved into the study of lifelong leisure, a number of issues are raised here about the evolution of leisure, the patterns of change underlying this process, the possibility of understanding people on the basis of such changes, the predictive power of this knowledge, and its value in encouraging the persistence of leisure throughout life and promoting its role as a factor of personal development. Ultimately, the incorporation of the concept of itinerary into the study of leisure as part of the life cycle brings new light to find answers to these questions.

1. The leisure itinerary: an approach to the concept

Leisure, as a subjective experience, influenced both by internal and external factors, different in each individual, results in the existence of different leisure patterns that are studied under the concept of Leisure Lifestyles (Stebbins, 2000). In general, the concept of Lifestyle refers to the individual pattern of cognitions, emotions and actions that contribute to an individual's personal and social identity (Uth, 1996). When it is applied to leisure, this concept is seen as the pattern or way of experiencing the world each individual has, as an expression of his/her activities, interests and opinions in relation to leisure (Bigné, Font & Andreu, 2000: 214). If, in addition to this variability between individuals, which legitimises the existence of different styles of leisure, we consider the dynamic nature of leisure (longitudinal approach), there emerges the identification of leisure patterns that peo-

de ocio que las personas desarrollan a lo largo de la vida.

En este marco, el concepto de itinerario puede contribuir a profundizar y sistematizar el conocimiento existente sobre las transformaciones que el ocio experimenta en los distintos periodos de la vida y los factores que propician tales cambios. La idoneidad de este concepto descansa, por un lado, en su capacidad para preservar la naturaleza procesual del ocio y el protagonismo de la persona, único responsable de la integración del conjunto de sus experiencias de ocio en un todo con sentido, que es su historia vital. Por otro, su relevancia radica en la posibilidad que proporciona de ahondar en el devenir dinámico del ocio, delimitando fases concretas, esclareciendo tendencias y patrones de cambio que convierten la historia de ocio ya vivida en una base sólida para delinear el futuro de dichas trayectorias.

El concepto itinerario invita a pensar en el ocio como un camino que se va completando al andar, cada vez que optamos libremente, actuamos, sentimos y volvemos a pensar en cuál será nuestra próxima experiencia de ocio. Cada una de las fases por las que este camino transcurre adquiere un sentido, un significado y un valor distinto para el individuo, cumple unas funciones y deja una huella diferente en quien lo cubre. Estas fases se representan, habitualmente, en tres momentos bien diferenciados:

- *inicio* (I): tiene lugar en el momento en que la persona comienza su relación con el ocio,
- *desarrollo*: tras el inicio, la interacción de la persona con el ocio puede tomar distintas direcciones, optando por la *continuidad* (C) de algunas prácticas, por el *abandono temporal* de las mismas, si las prácticas abandonadas se acaban retomando (*reinicio* - R) o por la *sustitución* (S) de una actividad por otra,
- y finalmente, la *resolución* del itinerario, con la que la persona pone fin a su parti-

ple develop throughout their lifetime as an unavoidable task.

Within this framework, the concept of itinerary may contribute to gain a deeper knowledge and to systematise the existing knowledge about the transformations that leisure experiences in the different life periods and the factors conducive to such changes. The suitability of this concept rests, on the one hand, on its ability to preserve the procedural nature of leisure and the leading role of the individual, solely responsible for the integration of all his/her leisure experiences into a meaningful whole, which is his/her whole life history. On the other hand, its relevance lies in the possibility it provides to delve into the dynamic evolution of leisure, outlining specific steps, clarifying trends and patterns of change that make the history of leisure already experienced into a solid foundation for shaping the future of these paths.

The itinerary concept invites us to understand leisure as a path to be made as we go, every time we choose freely, act, feel and rethink about what our next leisure experience will be. Each of the stages through which this path goes through has a different sense, meaning and value for the individual, plays a number of functions and leaves a different imprint on those completing it. These stages are usually represented by three distinct moments:

- *Start*: it takes place at the moment when the individual starts his/her relationship with leisure,
- *Development*: after the start stage, an individual's interplay with leisure can take different directions, and may opt for the *continuity* of some practices, for their *temporary abandonment*, if the abandoned practices are eventually resumed (*restart*), or for the *substitution* of one activity for another,
- and finally, the *resolution* of the itinerary, with which the individual ends

cipación en ocio a través del “abandono definitivo” (A).

Según lo expuesto, el itinerario de ocio hace referencia a la trayectoria de ocio que el individuo ha desarrollado a lo largo de su vida; acoge, por tanto, el conjunto de experiencias de ocio que la persona ha disfrutado en su historia personal. Un itinerario se “inicia en el instante en que el sujeto toma contacto con el ocio; se desarrolla durante un periodo de tiempo más o menos amplio en el que se dedica a la práctica de una o varias actividades de ocio y finaliza cuando se abandona toda relación con este ámbito como participante”¹.

Es importante matizar que el concepto de itinerario ha sido empleado, principalmente, en el ámbito deportivo (Puig y Masnou, 1988; Masnou y Puig, 1995), razón por la cual la adaptación al fenómeno del ocio requiere ciertos matices con relación a las fases que conforman un itinerario de ocio.

Si se asume, tal y como se plantea la teoría del ocio humanista (Cuenca, 2000), que el ocio forma parte inherente de la naturaleza humana, es decir, que constituye una necesidad que la persona experimenta por el hecho de ser tal, entonces, hay que admitir que el ocio nos acompaña durante toda la existencia. De tal forma que, la resolución o el momento de ruptura definitiva, vendrá impuesta por el final de la vida o, en todo caso, por las circunstancias en las que la persona deja de tener el control de sus facultades. Por tanto, a diferencia de lo que sucede en el ámbito deportivo, el estudio de la evolución de los itinerarios de ocio se centra, fundamentalmente, en dos de las tres fases planteadas; concretamente, inicio y desarrollo; aunque obviamente, sí puede hablarse de resolución, considerando el final de ciertas prácticas concretas.

La revisión de la literatura sobre itinerarios apunta al proceso evolutivo y las circunstancias personales y sociales que acom-

his/her participation in leisure through the *permanent abandonment*.

As explained above, the leisure itinerary refers to the history of leisure that the individual has developed throughout his/her lifetime; it therefore comprises the set of leisure experiences that the individual has enjoyed throughout his/her personal history. An itinerary “starts at the very moment an individual becomes in contact with leisure; it is developed over a longer or shorter period of time that he/she is engaged in the practice of one or more leisure activities, and ends when you leave any relation with this area as a participant”¹.

It should be highlighted that the concept of itinerary has been mainly used in the sports sphere (Masnou & Puig, 1995; Puig & Masnou, 1988), which is why the adaptation to the leisure phenomenon has some subtle differences in meaning in relation to the stages that make up a leisure itinerary.

If it is assumed, as the theory of humanist leisure suggests (Cuenca, 2000), that leisure is an inherent part of human nature, that is, which is a necessity that the individual experiences by virtue of being such, then, it must be admitted that leisure accompanies us throughout our lifetime. In this way, the resolution or time of final abandonment will be enforced by the end of life or, in any case, by the circumstances in which the individual ceases to have control of his/her faculties. Thus, unlike what happens in sport, the study of the evolution of leisure itineraries focuses primarily on two of the three phases involved; specifically, start and development; although we can obviously talk about resolution, considering the end of certain specific practices.

The review of the literature on itineraries points to the evolutionary process and the personal and social circumstances that

pañan a cada etapa vital, como aspectos que delinean con mayor contundencia las transformaciones que el ocio experimenta a lo largo de la vida. Las teorías de la Psicología del Desarrollo (Havighurst, 1973; Levinson, 1978; Erikson, 1985) han aportado un marco teórico propicio para intentar dar respuesta a los interrogantes anteriores.

El apartado que sigue tiene como objetivo revisar las principales aproximaciones teóricas interesadas en esclarecer la interacción que se establece entre ocio y cambio desde el enfoque del ciclo vital. En ellas se pretende identificar en qué medida los patrones de cambio que el proceso evolutivo imprime en la conducta humana afectan también a los comportamientos de ocio y su evolución en los distintos periodos de la existencia. Estas aproximaciones sugieren, además, la existencia de variables, a partir de las cuales es posible predecir el tipo de cambio que experimentarán los patrones de ocio en unas personas y no en otras.

A pesar de que buena parte de los postulados defendidos por estas teorías toman como punto de referencia la visión cronológica del ciclo vital y las transformaciones internas que ello conlleva, relativizan el papel determinante de la variable edad y refuerzan el influjo de la dimensión social de la persona como variable explicativa a tener en cuenta en la interpretación de los cambios que experimentan los itinerarios de ocio a lo largo de la vida (Martínez, 2002; Janke, Davey y Kleiber, 2006).

2. Principales corrientes y variables fundamentales en el estudio de los itinerarios de ocio

Frente a las corrientes teóricas que focalizaban el estudio de las funciones del ocio y de su contribución al desarrollo evolutivo en las etapas de la infancia y la juventud, hoy resulta incuestionable que el itinerario de ocio debería iniciarse durante la infancia y extenderse hasta las últimas etapas de la vida, dado

accompany each life stage, and regards them as aspects more forcefully outlining the changes that leisure experiences throughout life. The theories of Developmental Psychology (Erikson, 1985; Havighurst, 1973; Levinson, 1978) have provided a suitable theoretical framework to try to answer the above questions.

The following section aims to review the main theoretical approaches concerned with clarifying the interaction established between leisure and change from a life-cycle approach. They will identify the extent to which the patterns of change that the evolutionary process leaves on human behaviour also affect leisure behaviour patterns and their evolution in the different periods of existence. In addition, these approaches also suggest the existence of variables, based on which it is possible to predict the type of change that leisure patterns will experience in some people and not in others.

Although many of the principles defended by these theories take the timeline view of the life cycle and the internal changes it entails as a reference point, they relativise the determining role of the age variable and reinforce the influence of the individual's social dimension as an explanatory variable to consider in the interpretation of the changes that leisure itineraries experience throughout life.

2. Main trends and key variables in the study of Leisure Itineraries

Faced with the latest theoretical trends, focused on the functions of leisure and their contribution to the evolutionary stages of childhood and youth, today it is unquestionable that the leisure itinerary should start in childhood and extend into the later stages of life, since leisure is a constant fea-

que el ocio es una constante en el devenir humano. Esta ampliación del enfoque, con el que ha de abordarse el ocio, tiene su origen en las primeras teorías que definieron el proceso evolutivo como un periodo de crecimiento y de cambio que incluye también la fase de la edad adulta y etapas posteriores. La idea de *declive*, vinculada hasta entonces a estas etapas tardías de la vida, comenzó a perder fuerza a favor de posturas que conciben la edad adulta y el fenómeno del desarrollo en general, como un proceso susceptible de un crecimiento sostenido de aprendizaje y, por tanto, de cambios que subrayan la plasticidad o generatividad de la condición humana en cualquier etapa de la vida (Erikson, 1985).

Así mismo, el abordaje del ocio desde los presupuestos del Ciclo Vital, planteó en sus inicios “la naturaleza derivada de las experiencias de ocio con respecto a otros cambios en el desarrollo evolutivo” (Kleiber, 1999:33). Según este planteamiento, el itinerario de ocio es resultado y reflejo de los cambios habidos en las diferentes etapas y facetas de la vida de una persona. Ciertamente, la capacidad de ajuste y adaptación del ocio a las circunstancias vitales de cada individuo es uno de los atributos que contribuyen a su puesta en valor. Sin embargo, la relación que se establece entre el ocio y otros ámbitos de la vida, no es unívoca, sino bidireccional. De manera que si el ocio depende, en buena medida, de los cambios habidos en el individuo como consecuencia de su proceso de maduración y otras circunstancias vitales, también es cierto que el ocio puede propiciar modificaciones importantes en los estilos de vida de las personas, mediante la traslación de valores y actitudes relevantes en el ocio hacia otros contextos vitales.

“El ocio y el tiempo libre [...] se convierten en fundamento de valores y de nuevas valoraciones que penetran y transforman otras esferas de la vida cotidiana. El ocio, en definitiva, es un factor de cambio y de

ture in human evolution. This extension of the approach, under which leisure has to be addressed, has its origin in the early theories that defined the evolutionary process as a period of growth and change that also includes the stage of adulthood and later life. The idea of *decline*, previously linked to these later stages of life, began to wane in favour of positions that conceive adulthood and the phenomenon of overall development as a process capable of sustained growth in learning, and therefore, in changes that underscore the plasticity or generativity of the human condition at any stage of life (Erikson, 1985).

Also, the approach to leisure according to the life-span perspective first raised “the derivative nature of leisure experiences over other changes in the evolutionary development” (Kleiber, 1999:33). Under this approach, the leisure itinerary results from and reflects the changes in the various stages and aspects of a person’s life. Certainly, the ability that leisure has to adjust and adapt to each individual’s life circumstances is one of the attributes that contribute to its enhancement. However, the relationship established between leisure and other areas of life is not univocal but bidirectional. Therefore, if leisure depends to a large extent on the changes in the individual as a result of his/her maturation process and other life circumstances, it is also true that leisure can lead to significant changes in the lifestyles of people by the shifting of values and attitudes relevant to leisure to other life contexts.

“Leisure and free time...become the foundation of values and new assessments that penetrate and transform other areas of everyday life. Leisure, in short, is a factor of social change and development which can cause changes in areas such as family life, work, po-

evolución social que puede provocar cambios en sectores como la vida familiar, el trabajo, la participación política y cultural, o la vida religiosa.” (Trilla, 1984:43)

De hecho, sería tan deseable como esperable que a medida que el ocio se vaya consolidando en las generaciones más jóvenes como un valor central, principal fuente, no solo de diversión, sino también de sentido vital, su impacto en otras esferas de la vida –hasta el momento menos explícito–, se observara como un fenómeno cada vez más común².

Los anteriores matices, concebidos como avances ineludibles en la investigación sobre ocio y ciclo vital, no ponen en peligro, sin embargo, la vigencia de presupuestos teóricos previamente defendidos desde la Psicología del Desarrollo. Partiendo de enfoques diversos y asumiendo variaciones clasificatorias entre diferentes autores (Havighurst, 1973; Erikson, 1985; Gordon, Gaitz y Scott, 1976; Levinson, 1978), casi todos estructuran el proceso vital en cuatro fases, destacando, en cada una de ellas, un aspecto o tarea central (Havighurst, 1973) que impone la dirección del desarrollo evolutivo y orienta, con evidentes variaciones en cada persona, la búsqueda y consolidación de unas conductas de ocio y no otras. Tales conductas se hallan al servicio de las necesidades u objetivos en los que se centran los esfuerzos del individuo en cada etapa, modulando también las necesidades, preferencias, beneficios y barreras que conlleva la participación en ocio en cada periodo. Añadiendo a estas Teorías del Desarrollo el enfoque psicosocial necesario, afirmamos que será el influjo del propio proceso evolutivo así como las circunstancias personales y sociales de cada individuo, las que van a caracterizar el patrón de ocio que conforma su itinerario.

La siguiente cuestión a resolver remite directamente a los cambios que el ocio experimenta durante el ciclo vital, en general, y en cada etapa, en particular. El estudio de los itinerarios de ocio desde un enfoque macro, que

litical and cultural involvement or religious life” (Trilla, 1984: 43)

In fact, it would be as desirable as expected that, as leisure becomes consolidated in the younger generations as a core value, the main source not only of enjoyment but also of vital sense, its impact on other areas of life –far less explicit up to now–, were regarded as an increasingly common phenomenon².

The above nuances, conceived as inevitable advances in research on leisure and life cycle, do not compromise, however, the validity of theoretical assumptions previously defended by Developmental Psychology. If we take into consideration various approaches and start by assuming that there are qualifying variations between different authors (Erikson, 1985; Havighurst, 1973; Gordon, Gaitz & Scott, 1976; Levinson, 1978), almost all of them divide the vital process into four stages, and emphasise in each a core aspect or task (Havighurst, 1973). This sets the direction of evolutionary development and guides, with obvious variations in each person, the search for and consolidation of some leisure behaviour patterns and not others. Such behaviours are serving the needs or objectives that focus the efforts of the individual at every stage, at the same time as they modulate the needs, preferences, benefits and barriers that lead to the participation in leisure in each period. If we incorporate an appropriate psychosocial approach to these Development Theories, we can state that it will be the influence of the evolutionary process itself and the personal and social circumstances of each individual that will characterise the leisure pattern that will make up his/her itinerary.

The next issue to consider relates directly to the changes that leisure experiences through the life span, in general, and at each stage, in particular. The study of

busca la existencia de un patrón o tendencia dominante en tales cambios, ha despertado un enorme interés en la comunidad científica de ocio y ha sido, al mismo tiempo, objeto de importantes controversias. La existencia de corrientes teóricas contrapuestas, según las cuales el desarrollo evolutivo imprime una u otra dirección a las conductas de ocio, ha generado una interesante dialéctica, que aún no está cerrada.

2.1. La tendencia al cambio

Una buena parte de las teorías (Gordon, Gaitz y Scott, 1976), defienden la existencia de una correlación negativa entre ocio y ciclo vital, de forma que a medida que aumenta la edad disminuye la participación en actividades de ocio. Los resultados obtenidos en diferentes investigaciones sugieren que con la edad varía tanto el *contenido* de las prácticas de ocio, a favor de actividades de baja intensidad y con escasa presencia de actividad física, como los niveles de *participación* (considerada en términos de frecuencia), incluso en actividades consideradas sedentarias. Frente a estos planteamientos, que se acogen a los presupuestos defendidos por la *Teoría de la Desvinculación* (Cumming y Henry, 1961), surgieron, como contrapunto, otras posturas cuyos postulados apuntaban la idea de que un proceso evolutivo exitoso depende del mantenimiento de un estilo de vida activo, al margen de la edad. Esta Teoría de la Actividad (Neugarten, Havighurst y Tobin, 1961), ha tenido importantes repercusiones respecto al ocio, pues este se concibe como un contexto idóneo para que la persona se mantenga activa a medida que envejece.

Si la Teoría de la Desvinculación presentaba el progresivo aislamiento que conlleva el envejecimiento como un proceso no solo inevitable sino deseable para el bienestar psicológico de la persona, los defensores de la

leisure itineraries from a macro approach, which seeks the existence of a prevailing pattern or trend in these changes, has aroused great interest among the leisure research community and has been, at the same time, the subject of significant controversy. The existing of conflicting schools of thoughts, according to which the evolutionary development can make leisure behaviour patterns go in either direction, has created an interesting dialectical interplay, which is not closed yet.

2.1. The tendency to change

A large number of theories (Gordon, Gaitz & Scott, 1976) support the existence of a negative correlation between leisure and life-cycle insofar as participation in leisure activities decreases with age. The results obtained from different studies suggest that both the *content* of leisure practices, in favour of low-intensity activities and scarce physical activity, and the levels of *participation* (considered in terms of frequency), even in activities regarded as sedentary, vary with age. Bearing these approaches in mind, which benefit from the assumptions defended by the Disengagement Theory (Cumming & Henry, 1961), other approaches emerged as a counterpoint. These suggested the idea that a successful evolutionary process depended on maintaining an active lifestyle, regardless of age. This Activity Theory (Neugarten, Havighurst & Tobin, 1961) has had a great impact on leisure, as this is seen as a suitable context for individuals to remain active as they age.

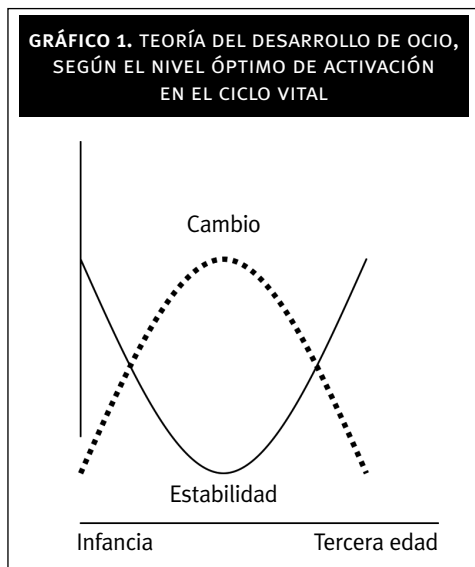
If the Disengagement Theory showed the progressive isolation that comes with aging as a process that is not only inevitable but also desirable for an individual's psychological well-being, those defending the *Activity Theory* stress that individuals' satisfaction and well-being is

Teoría de la Actividad, subrayan que la satisfacción y el bienestar de las personas está directamente relacionado con el número de actividades en el que se halle implicado el sujeto. Desde este enfoque, la clave de un proceso de maduración exitoso reside en mantenerse activo. Son numerosas las investigaciones que buscan corroborar la correlación entre el mantenimiento de un rol activo a lo largo de la vida y los beneficios que este estado propicia, principalmente, psicológicos (McClelland, 1982; Sagy, Antonovsky y Adler, 1990; Reitzes, Mutran y Verrill, 1995); sin embargo, los resultados de tales estudios no son del todo consistentes pues se halla sobradamente demostrado que el mero activismo no es garantía de bienestar.

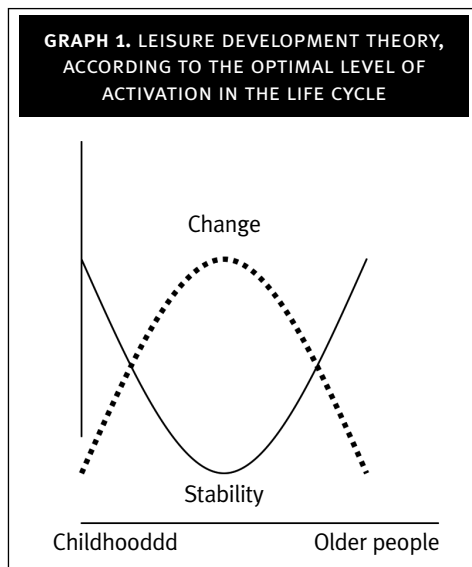
Para la mayor parte de los autores, la verdadera dialéctica se establece entre la tendencia al cambio o a la estabilidad a las que, de manera bipolar, las personas estamos orientadas. Considerando esta tendencia dual, Iso-Ahola (1980.a) afirma en su Teoría del Desarrollo de Ocio, que todo individuo persigue, a través de sus conductas de ocio, un nivel óptimo de activación que varía en las diferentes etapas del ciclo vital. El modelo que Iso-Ahola propone para explicar los cambios en los itinerarios de ocio a lo largo de la vida (Iso-Ahola, 1980.a), establece que la participación en ocio adopta, en potencia, un modelo curvilíneo, atendiendo a las variaciones habidas en cuanto al deseo de novedad o familiaridad que las personas buscan satisfacer con su ocio. La novedad se convierte en el aliciente principal y alcanza su punto máximo durante la edad adulta (temprana y media) y comienza a disminuir, a favor de la búsqueda de familiaridad, a partir de esa etapa. Las necesidades de logro y de cambio que pueden persistir entre personas adultas y mayores se solventan mediante un menor espectro de actividades, más que ampliando el repertorio de ocio o reemplazando prácticas ya conocidas por otras nuevas. Este dato que, a priori, corrobora la correlación negativa entre edad y prácticas de ocio realizadas, tam-

directly related to the number of activities in which they are involved. From this perspective, the key to a successful maturation process lies in staying active. Numerous studies have sought to corroborate the correlation between maintaining an active role throughout life and the mainly psychological benefits that this state favours (McClelland, 1982; Reitzes, Mutran & Verrill, 1995; Sagy, Antonovsky & Adler, 1990); however, the results of such studies are not entirely consistent because it is well-established that mere activism in no guarantee of well-being.

For most authors, the true dialectic is established between the tendency to change or to the stability to which, in a bipolar way, people are prone. Considering this dual trend, Iso-Ahola (1980a), in his Theory of Leisure Development, argues that everyone seeks, through their leisure behaviour, the optimal level of activation that varies in the different life cycle stages. The Model that Iso-Ahola proposes to explain the changes in the leisure itineraries throughout life (Iso-Ahola, 1980a) states that participation in leisure potentially adopts a curvilinear pattern, taking into account the changes occurred regarding the desire for novelty or familiarity that people seek to satisfy with their leisure. The novelty becomes the main attraction and peaks in adulthood (early and middle) and begins to decline in favour of familiarity, from that stage. The needs for achievement and change that can persist among adults and elderly people are solved by a narrower spectrum of activities, rather than expanding the diverse range of leisure practices, or replacing already known practices with new ones. This data that, a priori, supports the negative correlation between age and leisure practices carried out, could also be explained, however, bearing in mind the elderly people's selective perception of their own interests (Kleiber, Walker & Mannell, 2011).



Fuente: Iso-Ahola, 1980a; Kleiber, 1999.



Source: Iso-Ahola, 1980a; Kleiber, 1999.

bién podría explicarse sin embargo, atendiendo a un talante más selectivo y conocedor de los propios intereses por parte de las personas mayores (Kleiber, Walker y Mannell, 2011).

Esta línea de pensamiento entiende el ocio como un proceso dialéctico, en el que la persona busca tanto estabilidad como cambio, tanto estructura como variedad y familiaridad como novedad (Iso-Ahola, 1980.b). El reto que subyace a esta dialéctica es descubrir los factores en base a los cuales las personas se decantan por aquella acción de ocio en la que prevalece la continuidad o el cambio, con el objetivo de alcanzar el equilibrio que, en este aspecto, toda persona necesita.

Los resultados de las investigaciones realizadas en este sentido apoyan la continuidad como la tendencia que prevalece en la configuración del itinerario de ocio a lo largo de la vida. La Teoría de la Continuidad de Atchley (1989) refrenda esta línea de pensamiento y defiende desde un enfoque constructivista, que, las personas desempeñan un rol activo en la definición de sí mismos y de su entorno, de sus preferencias, estilos de vida y de ocio. La singularidad que esto conlleva en el proceso

This line of thought understands leisure as a dialectical process where the individual seeks both stability and change, and structure, variety and familiarity as a novelty (Iso-Ahola, 1980b). The challenge behind this dialectic is to discover the factors based on which individuals opt for that leisure activity where continuity or change prevails, in order to achieve the balance any person needs in this respect.

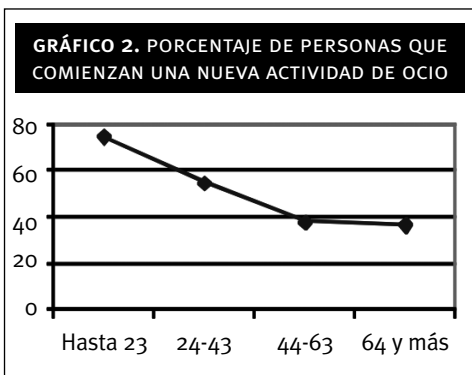
The results of the research conducted in this regard support continuity as the prevailing trend in shaping the leisure itinerary throughout life. Atchley's Continuity Theory (1989) endorses this line of thought and uses a constructivist approach to defend that individuals play an active role in defining themselves and their environment, their preferences, lifestyles and leisure. This peculiar feature in the maturation process makes it difficult to specify an optimal pattern of overall development, as each person defines this pattern in response to his/her life experiences. According to Atchley, it is not possible to state that individuals' social disengagement or the in-

de maduración hace complicado delimitar un patrón óptimo de desarrollo general, pues cada persona define este patrón atendiendo a sus experiencias vitales. Para Atchley, no es posible afirmar que la desvinculación social del individuo o que el incremento de la participación en ocio promueva un aumento de la satisfacción. De acuerdo con estos postulados, el nivel de actividad con el que la persona se encuentra más satisfecha, a medida que envejece, vendrá definido por su historia vital y el patrón de participación en ocio que haya desarrollado habitualmente en etapas anteriores. En definitiva, esta teoría convierte el itinerario de ocio ya vivido en la principal variable a tener en cuenta a la hora de delinear la futura trayectoria de ocio de una persona.

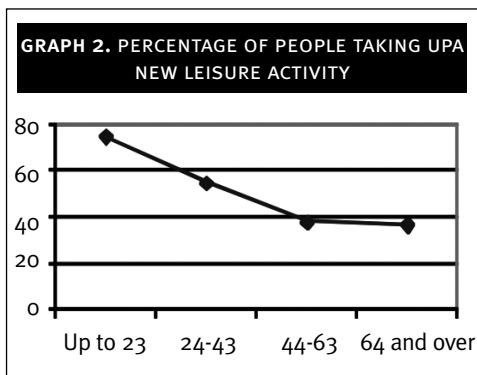
Encontramos numerosas investigaciones que tras analizar la evolución de las prácticas de ocio de población adulta y mayor (Jackson y Dunn, 1988; Searle, Mactavish y Brayley, 1993; Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994; Armstrong y Morgan, 1998; Iwasaki y Smale, 1998; Lee y King, 2003), hallan en sus resultados, datos suficientes para apoyar esta tendencia a la continuidad en los patrones de ocio. Tales estudios se apoyan en el *Modelo de Toma de Decisiones de Ocio* (Jackson y Dunn, 1988), según el cual, las conductas de ocio son el resultado de un complejo proceso de toma de decisiones que conduce a las personas a iniciar, cesar, sustituir o continuar una práctica de ocio (Searle, Mactavish y

creased participation in leisure promote an increase in satisfaction. Based on these assumptions, the level of activity with which individuals are more satisfied as they grow older will be defined by their life history and the pattern of participation in leisure that has been usually developed in previous stages. In short, this theory makes the leisure itinerary already experienced become the main variable to be considered when outlining the future course of an individual's leisure.

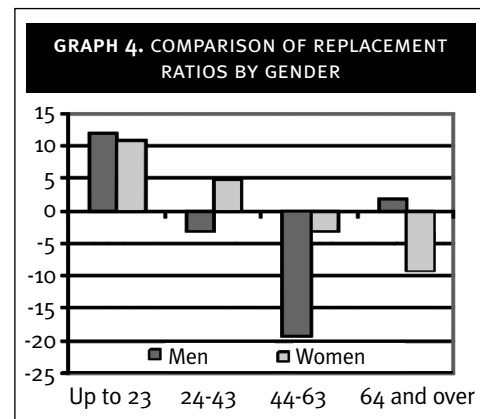
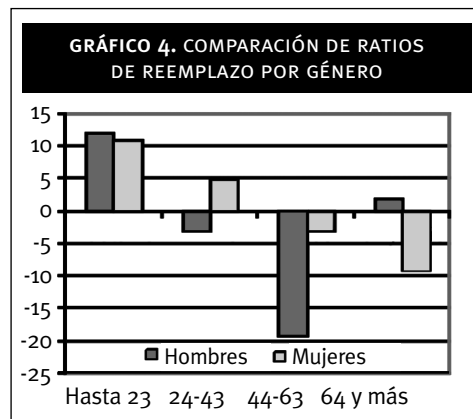
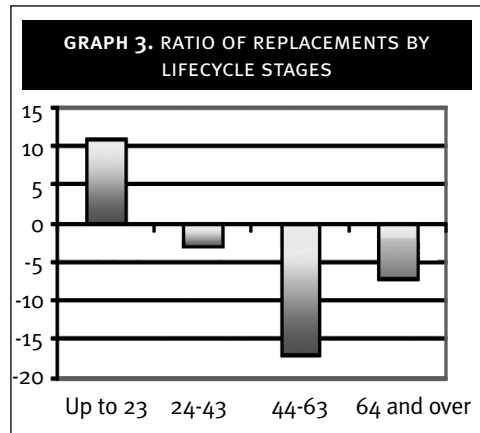
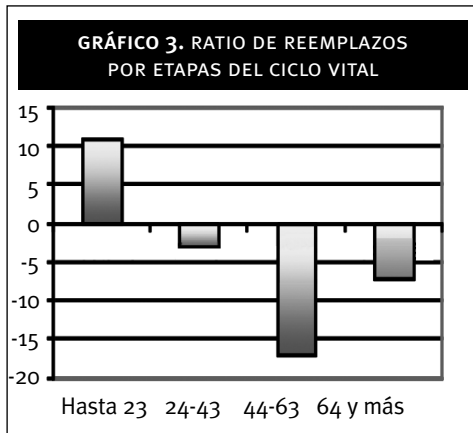
We found numerous research studies that, after analysing the evolution of leisure practices among adult and older population (Armstrong & Morgan, 1998; Iso-Ahola, Jackson & Dunn, 1994; Iwasaki & Smale, 1998; Jackson & Dunn, 1988; Lee & King, 2003; Searle, Mactavish & Brayley, 1993) revealed insufficient data to support this trend of continuity in leisure patterns. These studies rely on the *Model of Leisure Decision-Making* (Jackson & Dunn, 1988), according to which, leisure behaviour patterns are the result of a complex decision-making process that leads individuals to start, stop, replace or continue a leisure practice (Searle, Mactavish & Brayley, 1993). The results show that the number of activities in which an individual is involved decreases with age. Similarly, the number of activities replaced by new ones decreases throughout the maturation process;



Fuente: Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994.



Source : Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994.



Fuente: Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994.

Source: Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994.

Brayley, 1993). Los resultados apuntan que el número de actividades nuevas en las que una persona se implica, disminuye con la edad. De modo similar, el número de actividades sustituidas por otras nuevas desciende a lo largo del proceso de maduración:

El género imprime ciertas diferencias en lo que se refiere al fenómeno del reemplazo. Este se concentra por igual entre hombres y mujeres hasta los 24 años. Después, las sustituciones son inusuales excepto en el caso de las mujeres adultas hasta los 43 años y los hombres mayores de 64 años. En este último caso, dicho repunte sugiere la persistencia de un deseo de novedad aún latente.

Estos resultados, obtenidos de una de las investigaciones de referencia en esta área de

There are gender differences related to the phenomenon of replacement. They are equally balanced between men and women up to the age of 24 years. Then, replacements are unusual except in the case of adult women aged up to 43 years and men older than 64 years. In the latter case, the upturn suggests the persistence of a still latent desire for novelty.

These results, obtained from a benchmark research study in this field, defend the continuity of leisure interests throughout life and reveal, according to Iso-Ahola's Leisure Development Theory, that this trend consolidates with age in the same way as the quest for novelty and new experiences through leisure drops, which is

estudio, defienden la continuidad de los intereses de ocio a lo largo de la vida y constatan, de acuerdo a la Teoría del Desarrollo de Ocio de Iso-Ahola, que dicha tendencia se reafirma con la edad en la misma medida en que disminuye la búsqueda de novedad y nuevas experiencias a través del ocio, especialmente notoria desde las primeras fases hasta la edad adulta temprana (24-43 años).

El influjo de este modelo teórico, que subraya el peso de la preferencia por la familiaridad y el mantenimiento de patrones de ocio ya conocidos, se hace notorio en estudios que emplean el conocimiento de los patrones de ocio desarrollados durante la infancia, para predecir los futuros estilos de ocio de esas personas durante la etapa adulta. Son numerosos los estudios que sugieren que la mitad de las actividades de ocio de una persona adulta, tiene su equivalente en los patrones de ocio durante la infancia (Yoesting y Christensen, 1978; McGuire, Dottavio y O'Leary, 1987; Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994). Si realmente un porcentaje importante de las actividades que conforman los patrones de ocio de una persona adulta tienen su origen en actividades, cuyas preferencias se desarrollaron durante la infancia, nos hallamos ante un dato con amplias repercusiones desde el punto de vista de las políticas, la gestión y la intervención educativa en materia de ocio. Si el objetivo es potenciar el valor del ocio como factor de desarrollo personal a lo largo de la vida, no es posible obviar la importancia de exponer a las personas, durante su infancia y juventud, a un amplio abanico de actividades de ocio que les permitan vivir experiencias de diversa índole, sentando las bases actitudinales y motivacionales para incrementar o retomar su participación de ocio en etapas posteriores.

No hay que obviar, sin embargo, que los mismos estudios que afirman lo antes señalado, recomiendan ser cautos con estas afirmaciones sobre la evolución general de los itinerarios de ocio. Algunos resultados obtenidos en las mismas investigaciones y en otras

especialmente noticeable at an early stage until early adulthood (24-43 years).

The influence of this theoretical model, which emphasises the power of the preference for familiarity and the maintenance of leisure patterns already known, is evident in studies that use the knowledge of leisure patterns developed during childhood to predict the future leisure lifestyles of those people for adulthood. Numerous studies suggest that half of the leisure activities of an adult have their equivalent in leisure patterns during childhood (Iso-Ahola, Jackson & Dunn, 1994; McGuire, Dottavio & O'Leary, 1987; Yoesting & Christensen, 1978). If indeed a significant percentage of the activities that make up the leisure patterns of an adult stem from activities whose preferences were developed during childhood, we are faced with a fact that has broad implications in terms of policy, management and educational intervention in leisure. If the goal is to enhance the value of leisure as a factor of personal development throughout life, it is not possible to ignore the importance of exposing people during their childhood and youth, to a wide range of leisure activities that allow them to have life experiences of various kinds, thus establishing the attitudinal and motivational bases to increase or resume their participation in leisure activities in later stages.

However, we should not ignore the fact that the same studies that state the above recommend caution with these statements about the general development of leisure itineraries. Some results obtained in the same research and more recent ones support the idea promoted by theories above mentioned that the level of involvement in leisure diminishes over time (Agahi, Ahacic & Parker, 2006; Gordon et al., 1976). Similarly, the desire of novelty associated with late adolescence and early adulthood does not seem to be exclusively limited to these

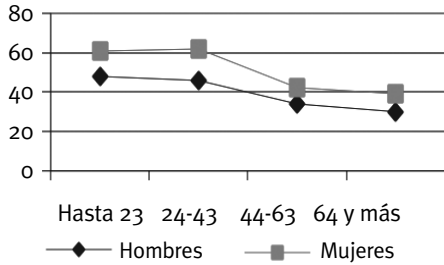
más recientes, apoyan la idea promovida por teorías antes mencionadas de que el nivel de implicación en ocio, se ve mermado con el paso del tiempo (Gordon et al., 1976; Agahi, Ahacic y Parker, 2006). Del mismo modo, el deseo de novedad asociado al final de la adolescencia y a edad adulta temprana, no parece limitarse únicamente a estos periodos (Nimrod y Kleiber, 2007). La persistencia de la búsqueda de novedad en etapas tardías de la vida, explica la incorporación de nuevas actividades de ocio en este periodo. Si bien la tendencia generalizada parece apuntar el descenso de la incorporación de actividades al repertorio de ocio, se producen algunas excepciones en las que el *tipo de actividad* resulta determinante (Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994). El comienzo de actividades relacionadas con el desarrollo de hobbies y prácticas de ocio domésticas, tiene lugar preferentemente en etapas tardías de la vida. La relevancia de estas actividades aumenta de forma notoria con la edad, mientras que lo contrario ocurre con prácticas que exigen un esfuerzo físico importante, las relacionadas con deportes de equipo y las propias de la recreación al aire libre.

Como apuntábamos, algo similar sucede con los reemplazos de una actividad por otra. Dichas sustituciones son cada vez menos frecuentes a medida que avanza el desarrollo, en todos los tipos de actividad, excepto en hobbies y actividades de ocio “casero”. Desde posiciones teóricas (Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994), estos ejercicios de reemplazo son importantes porque permiten entender la tendencia hacia la novedad a través del ocio. Su existencia revela, según algunos autores, un deseo de enriquecimiento del repertorio de ocio. A nuestro parecer, tales sustituciones de una práctica por otra pueden interpretarse como estrategias de adaptación en etapas avanzadas de la vida o incluso en circunstancias vitales que requieran conductas adaptativas. Sin embargo, la incorporación de reemplazos como un rasgo persistente en el

periodos (Nimrod & Kleiber, 2007). The persistence of novelty seeking in later stages of life, explains the incorporation of new leisure activities in this period. While the general trend seems to point to a decrease in the incorporation of new activities to the variety of leisure activities, there are some exceptions in which the *type of activity* is decisive (Iso-Ahola, Jackson & Dunn, 1994). The beginning of activities related to the development of hobbies and domestic leisure practices, preferably takes place in later stages of life. The relevance of these activities increases markedly with age, whereas the opposite occurs with practices that require physical effort, those related to team sports and outdoor recreation.

As we mentioned, something similar happens with the replacement of one activity by another. Such substitutions are becoming less frequent as development takes place in all types of activities, except in hobbies and “at home” leisure activities. From theoretical positions (Iso-Ahola, Jackson & Dunn, 1994), these replacement exercises are important because they allow us to understand the trend towards novelty through leisure. Its existence reveals, according to some authors, a desire to enrich the range of leisure activities. In our view, these replacements of one practice by another can be interpreted as adaptation strategies in advanced stages of life, or even in life circumstances requiring adaptive behaviours. However, the incorporation of replacements as a persistent feature on a person’s leisure itinerary can be counterproductive from the point of view of the experiential process of leisure, and lead to a kind of dilettantism that hinders the proper progression of skills required for the performance of leisure and its enjoyment. It may also adversely affect the profits that are not immediate. In short, if replacement behaviours become a constant feature in a leisure itinerary, the

GRÁFICO 5. EVOLUCIÓN DE INICIO DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS POR GÉNERO



GRAPH 5. EVOLUTION OF THE START OF PHYSICAL AND SPORTS ACTIVITIES BY GENDER

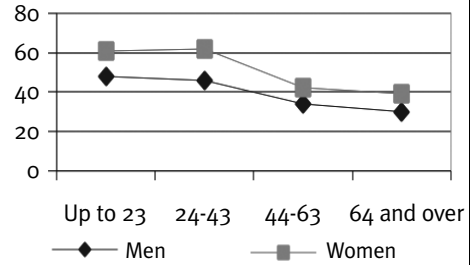
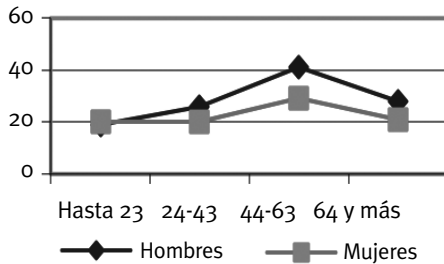


GRÁFICO 6. EVOLUCIÓN DE INICIO DE ACTIVIDADES DE RECREACIÓN AL AIRE LIBRE POR GÉNERO



GRAPH 6. EVOLUTION OF THE START OF OUTDOOR LEISURE ACTIVITIES BY GENDER

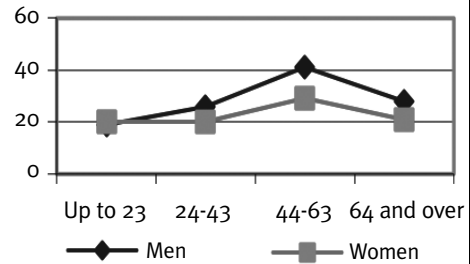
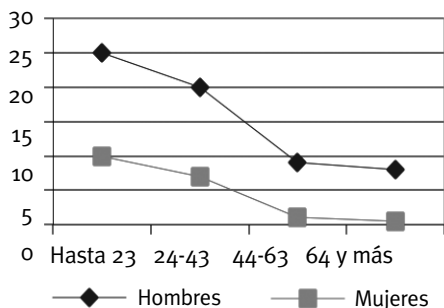
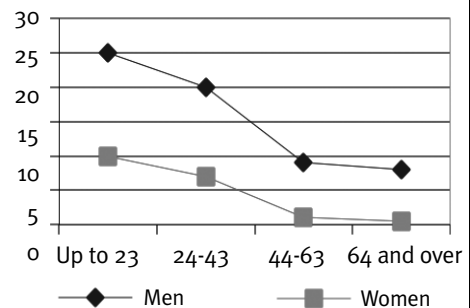


GRÁFICO 7. EVOLUCIÓN DEL INICIO DE DEPORTES DE EQUIPO POR GÉNERO



GRAPH 7. EVOLUTION OF THE START OF TEAM SPORTS BY GENDER

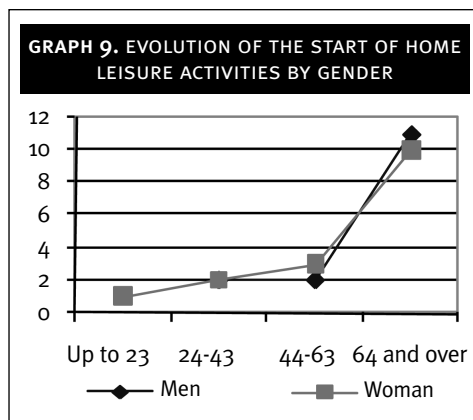
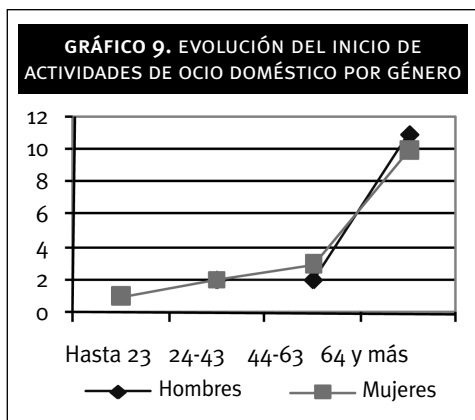
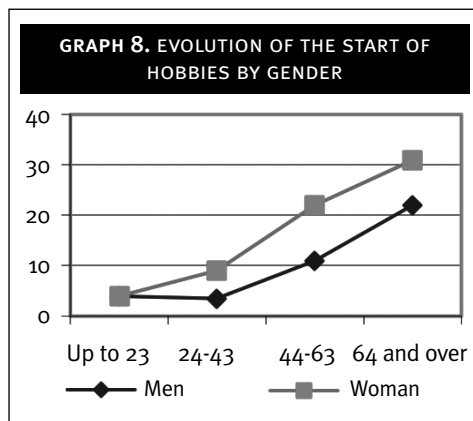
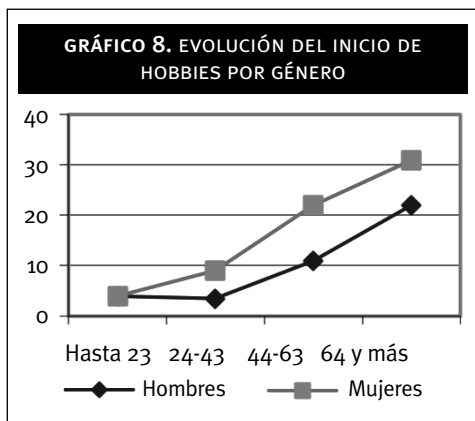


Fuente: Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994.

Source: Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994.

itinerario de ocio de una persona puede tener efectos contraproducentes desde el punto de vista del proceso experiencial que es el ocio y desembocar en una suerte de diletantismo

chances that the stakeholders involved will transform their experience into a true leisure experience can become increasingly complex.



Fuente: Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994.

Source: Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994.

que dificulte la adecuada progresión de las habilidades necesarias para el ejercicio del ocio y el disfrute que de éste se deriva. Igualmente, puede afectar negativamente a la obtención de beneficios que no sean de carácter inmediato. En definitiva, si las conductas de reemplazo se convierten en una constante en una trayectoria de ocio, las posibilidades de que su protagonista transforme su vivencia en una auténtica experiencia de ocio pueden tornarse cada vez más complejas.

Por el contrario, la continuidad que parece presidir la evolución de los itinerarios de ocio a lo largo de la vida no ha de entenderse como imposibilidad de cambio, sino más bien como la orientación que prevalece en las personas hacia lo familiar, siempre y cuando, la acción conocida haya resultado positiva. La dialéctica

On the contrary, the continuity that seems to preside over the evolution of leisure itineraries throughout life should not be understood as the impossibility of change but rather as the prevailing trend of individuals towards what is familiar to them, provided that the known action has been positive. The dialectic between continuity and change seems to be part of the mechanisms that explain the dynamic evolution of leisure, as the desire for novelty in the different stages of life persists. The main difference is the way it responds to this desire for change. From the point of view of a particular leisure practice, continuity may be a feature of a person's participation in that practice. This does not mean, however, that the development of

entre continuidad y cambio parece formar parte de los mecanismos que explican el devenir dinámico del ocio, al persistir el deseo de novedad en las diferentes etapas de la vida. La principal diferencia reside en la forma en que se da respuesta a este deseo de cambio. Desde el punto de vista de una práctica de ocio concreta, la continuidad puede ser una característica de la participación de una persona en dicha práctica. Esto no significa, sin embargo, que el desarrollo de la acción no evolucione en el tiempo. Muy por el contrario, la novedad, bajo la forma de nuevos retos y convenientemente regulada por la persona, es uno de los atributos más atractivos y también, más efectivos del ocio para el mantenimiento del atractivo y el compromiso con la acción. Recordemos que la vivencia continuada de una práctica de ocio transcurre por diferentes fases, expresiones, objetivos, motivos, niveles de implicación e intensidad (Kelly y Godbey, 1992; Godbey, 1999).

Las Teorías del Desarrollo y en especial, la elaborada por Iso-Ahola (1980.b), ha contribuido a esclarecer los factores que intervienen en la evolución general de los itinerarios de ocio a lo largo de la vida. Esta aproximación, realizada desde un nivel macro (Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994), ha revelado que el devenir dinámico del ocio se halla condicionado por la orientación dual de las personas hacia la estabilidad y el cambio. Las decisiones de ocio que tomamos para iniciar, continuar, sustituir o abandonar una práctica responden a la constante búsqueda de equilibrio entre estas dos tendencias que conviven en el ser humano.

Los cuatro criterios de interacción, a saber, la existencia de comienzos de actividades, reemplazos, continuidad o abandono, utilizados para desvelar la evolución general de los itinerarios de ocio, orientan también un análisis micro que repasa en los ritmos intrapersonales del ocio, con el fin de categorizar a las personas según las decisiones que marcan la evolución de sus itinerarios.

the action does not evolve over time. Quite the contrary, the novelty in the form of new challenges and adequately controlled by the person, is one of the most attractive and also most effective attributes of leisure to maintain the attraction and commitment to the action. We should remember that the continuous experience of a leisure practice passes through different stages, expressions, objectives, reasons, levels of involvement and intensity (Godbey, 1999; Kelly & Godbey, 1992).

Developmental Theories and, in particular, that produced by Iso-Ahola (1980b) has helped to clarify the factors involved in the general development of the leisure itineraries throughout life. This approach, made from a macro level (Iso-Ahola, Jackson & Dunn, 1994), has revealed that the dynamic evolution of leisure is conditioned by the dual orientation of people towards stability and change. The leisure decisions we take to start, continue, replace or abandon a practice are a response to the constant search for balance between these two tendencies that coexist in human beings.

The four interaction criteria, namely, the existence of early activities, replacements, continuity or abandonment used to reveal the general development of leisure itineraries, also lead to a microanalysis that focuses on the intrapersonal rhythms of leisure, in order to categorise people according to the decisions that mark the evolution of their itineraries.

2.2. Las diferencias intrapersonales

La aproximación, desde un nivel micro permite un acercamiento particular al Estilo de Vida de Ocio (EVO) de cada individuo. Por ello, la información obtenida constituye la materia prima necesaria para intervenir desde ámbitos como la educación, counselling del ocio, ocio preventivo o terapéutico. Uno de los aspectos en los que más útil se ha revelado el estudio de los itinerarios de ocio desde este enfoque ha sido la identificación de estilos de ocio pasivos frente a los activos (Lazcano, Madariaga y Doistua, 2010). Conocidos los beneficios de mantenerse activo a diferentes niveles (físico, intelectual y social), la detección de estilos de ocio pasivo en el itinerario de ocio de un individuo o colectivo permite idear estrategias de intervención que reorienten la participación en ocio de esas personas o incorporen nuevas alternativas a sus estilos de ocio.

El Modelo de Toma de Decisiones de Ocio (Jackson y Dunn, 1988), se utiliza desde este enfoque con el propósito de identificar qué variables resultan significativas a la hora de explicar por qué las personas deciden abandonar, añadir nuevas actividades, continuar o sustituir una práctica por otra. La clasificación de las personas según estas decisiones, da lugar a cuatro categorías corroboradas en diferentes investigaciones (Jackson y Dunn, 1988; Searle, Mactavish y Brayley, 1993; Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994; Monteagudo, 2011).

- *Polifacéticos, Agregadores o Heterogéneos*: Este grupo está conformado por aquellas personas que llevando a cabo ya una práctica de ocio, incorporan otra nueva sin abandonar la anterior.
- *Reemplazadores*: Esta categoría aúna a los individuos que deciden interrumpir la práctica de ocio que desarrollan para sustituirla por otra.
- *Constantes, perseverantes o continuistas*: Se trata de aquellas personas que de-

2.2. Intrapersonal differences

The approach, from a micro level, allows a particular approach to the leisure lifestyle of each individual. Therefore, the information obtained is the raw material needed to intervene from areas such as education, leisure counselling, preventive or therapeutic leisure. One of the aspects that has proved most useful to the study of leisure itineraries from this approach has been the identification of passive forms of leisure as opposed to active ones (Lazcano, Madariaga & Doistua, 2010). Knowing the benefits of being active at different levels (psychical, intellectual and social), the identification of passive forms of leisure in the leisure itinerary of an individual or group allows us to devise intervention strategies that redirect leisure participation of those people, or incorporate new alternatives to their forms of leisure.

The Model of Leisure Decision-Making (Jackson & Dunn, 1988) is based on this approach in order to identify which variables are significant in explaining why people decide to leave, add new activities, maintain or replace one practice by another. The classification of people according to these decisions results in four categories corroborated by several studies (Iso-Ahola, Jackson & Dunn, 1994; Jackson & Dunn, 1988; Searle, Mactavish & Brayley, 1993; Monteagudo, 2011).

- *Multifaceted people, Adders or Heterogeneous people*: This group is comprised of those people who, although they are already carrying out a leisure practice, incorporate a new one without leaving the previous one.
- *Replacers*: This category comprises individuals who decide to discontinue the leisure practice they develop to replace it with another one.
- *Constant, persistent or continuers*: Those individuals who decide to con-

ciden dar continuidad a su práctica, evitando cesar la misma, sustituirla o incorporar una nueva actividad

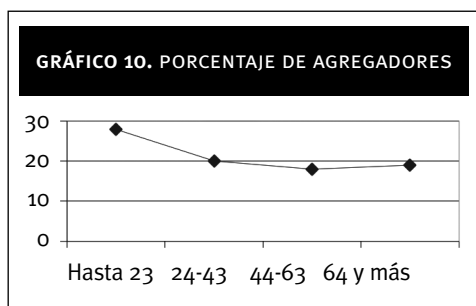
- *Rupturistas o supresores*: Integran esta categoría las personas que deciden abandonar una práctica que realizaban sin iniciar ninguna otra.

Las investigaciones sugieren la importancia de algunas variables capaces de discriminar entre personas pertenecientes a cada categoría: la *edad*, años de *educación formal*, *actitud* hacia el ocio, *satisfacción* con el ocio y *nivel de participación* en ocio. Atendiendo a la capacidad predictiva de estas variables, se observaron similitudes entre individuos pertenecientes a las categorías: *polifacéticos* y *reemplazadores*, y entre *continuadores* y *rupturistas*. Las personas de las dos primeras categorías, resultaron ser más jóvenes, con mejor actitud hacia el ocio, más satisfechos con este ámbito y con mayores niveles de participación. Los *reemplazadores* resultaron ser quienes poseían un mayor nivel

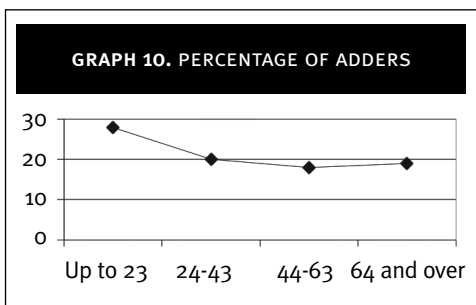
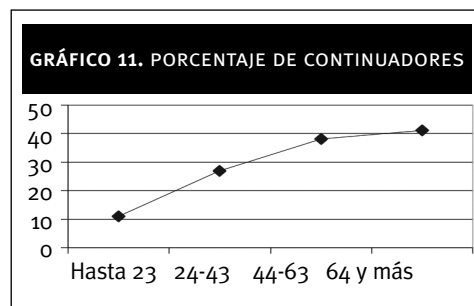
continue with their practice, avoiding to cease it, replace it, or add a new activity.

- *Ground-breaking people or quitters*: This category comprises individuals who decide to abandon a practice they carried out without starting another one.

Research suggests the importance of some variables able to discriminate between people belonging to each category: *Age*, years of *formal education*, *leisure attitude*, *leisure satisfaction* and *level of leisure participation*. Based on the predictive power of these variables, there were similarities between individuals belonging to these categories: *multifaceted and replacers*, and between *continuers and ground-breaking people*. People in the first two categories were found to be younger, with better attitude toward leisure, more satisfied with this area, and with higher lev-



Fuente: Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994.



Source: Iso-Ahola, Jackson & Dunn, 1994.

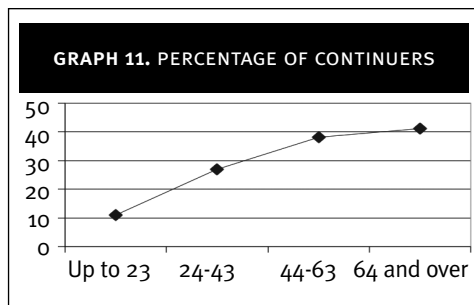
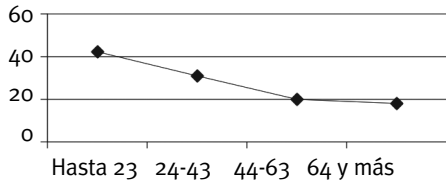
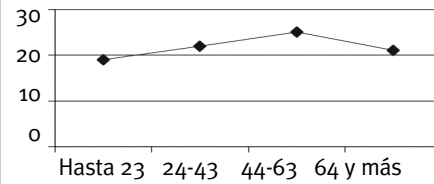


GRÁFICO 12. PORCENTAJE DE REEMPLAZADORES

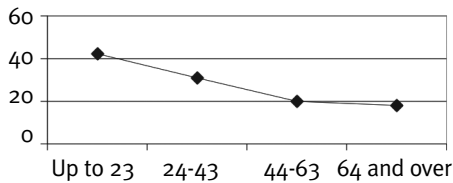


Fuente: Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994.

GRÁFICO 13. PORCENTAJE DE PERSONAS QUE ABANDONAN

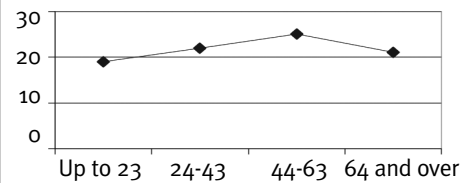


GRAPH 12. PERCENTAGE OF REPLACERS



Source: Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994.

GRAPH 13. PERCENTAGE OF QUITTERS



formativo. Por el contrario, los continuadores eran los menos formados (Searle, Mactavish y Brayley, 1993). El género y el tipo de actividad también se muestran como variables relevantes (Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994; Kleiber, Walker y Mannell, 2011).

Considerando el protagonismo de cada grupo en las distintas etapas del ciclo vital, los *perseverantes o continuistas* conforman el grupo más importante y aumenta en cada fase; por el contrario, los *polifacéticos* representan un porcentaje cada vez menor a medida que se avanza en edad, con la única excepción del último periodo de la vida en el que aumenta ligeramente el porcentaje de personas que inicia nuevas prácticas. Una tendencia que se hace más marcada entre los hombres (Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994). Entendemos que el fenómeno del *reemplazo* se concentra en las primeras etapas de la vida y adquiere menos relevancia desde la edad adulta temprana (24-43). A partir de ese momento, este grupo se hace progresivamente menor a medida que aumenta la edad, aun-

els of involvement. *Replacers* had a higher level of training. By contrast, *continuers* were the least trained (Searle, Mactavish & Brayley, 1993). Gender and the type of activity also appeared as relevant variables (Iso-Ahola, Jackson & Dunn, 1994; Kleiber, Walker & Mannell, 2011).

Considering the role of each group at the different stages of the life-cycle, *persistent people or continuers* make up the largest group and increases in each stage; on the contrary, *multifaceted* people represent a percentage that decreases with age, with the only exception of the last period of life in which the percentage of people starting new practices slightly increases. This trend is more pronounced among men (Iso-Ahola, Jackson & Dunn, 1994). We understand that the *replacement* phenomenon is concentrated in the early stages of life and becomes less significant from early adulthood (24-43). From that moment, this group becomes progressively smaller with increasing age, although in the last stage,

que en la última fase, se detecta una ralentización del descenso. Finalmente, el grupo de los *rupturistas*, es decir, de quienes abandonan, aumenta progresivamente hasta la edad adulta media (44-63 años), para después descender levemente durante la última etapa. Según esto, a medida que aumenta la edad, las personas practican un número menor de actividades de ocio; sin embargo, sumando a este descenso del abandono en las últimas fases, el incremento de quienes continúan, es lícito pensar que las actividades que se desarrollan en estos años son, también, más estables.

La incidencia del abandono y su evolución en el ciclo vital ha resultado ser uno de los temas que más interés ha recabado, por su conexión con el fenómeno de las barreras que afectan a la participación y al disfrute del ocio, pero también se ha revelado como uno de los aspectos más complejos (Jackson, 2005; Hutchinson y Kleiber, 2005). La réplica de los estudios más representativos (Searle, Mactavish y Brayley, 1993; Iso-Ahola, Jackson y Dunn, 1994) muestra una falta de consenso importante. Algunos resultados sugieren que el porcentaje de abandonos desciende con la edad (Jackson y Dunn, 1988), mientras que otros revelan una tendencia al aumento, aunque matizado con cierto descenso entre la edad adulta media y tardía (Searle y Jackson, 1985; Searle, Mactavish y Brayley, 1993). En esta misma línea, estudios más recientes afirman que, aunque las barreras tienen lugar en las distintas etapas de la vida, su impacto sobre las decisiones y conductas de ocio varía en cada momento, debido al mayor o menor manejo de estrategias de afrontamiento o capacidad de negociación de la que se dispone (Hubbard y Mannell, 2001; Son, Mowen y Kerstetter, 2008).

La reflexión en relación al abandono nos remite al ámbito deportivo, en el cual este fenómeno se ha convertido en una prioridad, entre otras razones, por las implicaciones que el receso de práctica deportiva puede tener en

a slowing of the decline is detected. Finally, the ground-breaking group, that is, those who decide to abandon, increases progressively until middle age (44-63 years), and then drops slightly during the last stage. Accordingly, as age increases, people engage in fewer leisure activities; however, if we add the decline of abandonment in the later stages and the increase of those who continue, it is legitimate to conclude that the activities carried out in these years are also more stable.

The effect of abandonment and its evolution in the life cycle has emerged as one of the issues that has aroused most interest due to its connection with the phenomenon of the barriers that affect leisure participation and enjoyment, but has also emerged as one of the most complex aspects (Hutchinson & Kleiber, 2005; Jackson, 2005). The results of the most representative studies (Iso-Ahola, Jackson & Dunn, 1994; Searle, Mactavish & Brayley, 1993) show a significant lack of consensus. Some results suggest that the percentage of abandonment decreases with age (Jackson & Dunn, 1988), whereas others have indicated an increasing trend, although with some decrease between middle and late adulthood (Searle & Jackson, 1985; Searle, Mactavish & Brayley, 1993). Along this same line, more recent studies claim that although barriers occur at different stages of life, their impact on leisure decisions and behaviours vary each time due to the different management of coping strategies or negotiation capacity available (Hubbard & Mannell, 2001; Son, Mowen & Kerstetter, 2008).

The reflection in relation to abandonment refers us to the sports field, where this phenomenon has become a priority, among other reasons, for the implications that the decrease in sports practice can have on health and quality of life. The research is mainly focused on the stage of adolescence

el ámbito de la salud y la calidad de vida. La investigación se orienta preferentemente a la etapa de la adolescencia y juventud, etapas en las que el abandono se revela más alarmante. Estudios comparativos a nivel europeo (Pieron, 2001; Telama, Naul, Nupponen, Rychtecky y Vouille, 2002; European Commission. Directorate General Education and Culture y TNS Opinion y Social, 2010), corroboran que el abandono crece exponencialmente entre los 12 y 16 años y su alcance supera ya, en Europa, el 30%. Los últimos informes sobre hábitos de la población española (García Ferrando, 2006; 2011), afirman que el abandono deportivo constituye un rasgo consolidado en la estructura de la práctica deportiva en España y que, aunque posee un carácter generalizado, afecta a diferentes colectivos de manera desigual. Jóvenes y adolescentes se ven especialmente afectados por el abandono; un fenómeno que se hace más evidente, si cabe, entre las chicas, tal y como lo demuestran numerosos estudios (Sanz, 2005; Cecchini et al., 2005; Molinero et al., 2005; Fernández, 2007; Martínez de Quel Pérez, Fernández y Camacho, 2010).

3. Retos y aportaciones del concepto Itinerario a los Estudios de Ocio

La incorporación del concepto de itinerarios a los Estudios de Ocio resulta ser algo nuevo en la trayectoria de esta disciplina. No se ha localizado en la literatura revisada ninguna investigación que, de manera explícita, aborde este concepto; sin embargo, son numerosas las investigaciones que, desde la Psicología del Ocio y apoyándose en las Teorías del Ciclo Vital, pretenden clarificar los procesos de evolución que los estilos de ocio experimentan a lo largo de la vida. A pesar del protagonismo concedido al proceso evolutivo como variable configuradora de los patrones de cambio en las trayectorias personales de ocio, estas teorías no renuncian al influjo de variables pertenecientes a la dimensión social del ser humano.

and youth, when the abandonment is more alarming. Comparative studies at European level (European Commission. Directorate General Education and Culture & TNS Opinion & Social, 2010; Pieron, 2001; Telama, Naul, Nupponen, Rychtecky & Vouille, 2002) have confirmed that abandonment grows exponentially between 12 and 16 years of age, which in Europe is already over 30%. Recent reports on the habits of Spanish people (García Ferrando, 2006; 2011) argue that the abandonment of sporting activities is a consolidated feature of sports practice in Spain, and that, although it has a general character, it affects different groups unevenly. Youth and adolescents are particularly affected by abandonment, a phenomenon that becomes even more evident among girls, as evidenced by numerous studies (Cecchini et al., 2005; Fernandez, 2007; Martinez de Quel Perez, Fernandez & Camacho, 2010; Molinero et al., 2005; Sanz, 2005).

3. Challenges and contributions of the Itinerary concept to Leisure Studies

The incorporation of the concept of itineraries to Leisure Studies is new in the history of this discipline. In the reviewed literature, we have not found any studies explicitly addressing this concept; however, numerous research studies from the Psychology of Leisure, based on the Life Cycle Theories, seek to clarify the evolution processes that leisure styles experience throughout life. Despite the prominence given to the evolutionary process as a variable that makes up the change patterns in personal leisure patterns, these theories do not give up the influence of variables belonging to the social dimension of human beings.

Como objeto de estudio, la aplicación del concepto de itinerario al fenómeno del ocio, abre nuevos frentes de investigación, al tiempo que han de reconocerse las contribuciones realizadas desde los Estudios de Ocio para comprender el comportamiento humano.

3.1. Algunos retos en el estudio de los Itinerarios de Ocio

El conocimiento de los itinerarios de ocio es aún muy precario. Son todavía muy escasas las investigaciones que profundizan en este fenómeno desde el enfoque del ciclo vital y desde un abordaje integral del ocio que contemple sus diferentes expresiones a lo largo de la vida. A pesar de las dificultades metodológicas que conllevan, los estudios longitudinales resultan esenciales para delimitar los patrones de cambio que experimenta el ocio en la vida de una persona o de los miembros de una misma generación a lo largo del tiempo, disipando así las dudas generadas en estudios trasversales, -centrados en el análisis sincrónico del ocio en diferentes grupos de edad-, sobre el impacto de las divergencias generacionales en el itinerario de ocio. A esto ha de añadirse la urgencia de superar algunas de las limitaciones encontradas en las investigaciones revisadas sobre el ocio a lo largo de la vida. En ellas se repara, preferentemente, en parámetros asociados a la coordenada objetiva de las experiencias de ocio tales como actividad, tiempo y espacio. Su análisis no abunda, sin embargo, en aspectos subjetivos de la experiencia de ocio (San Salvador del Valle, 2008) tan relevantes como el impacto de la experiencia de ocio satisfactoria en la adherencia al ocio, la incidencia del ocio serio en la consolidación del compromiso con la práctica realizada o la contribución de la percepción de experiencias de ocio valioso en los sentimientos de bienestar en las diferentes etapas de la vida.

A la luz de lo planteado en estos párrafos, se hace necesario revisar y ampliar los

As an object of study, the application of the concept of itinerary to the leisure phenomenon opens up new lines of research, while at the same time recognising the contributions made by Leisure Studies to understand human behaviour.

3.1. Some challenges in the study of Leisure Itineraries

The knowledge of leisure itineraries is still very precarious. There are still very few research studies that explore this phenomenon from the life-cycle approach and from a comprehensive approach to leisure that includes its different manifestation throughout life. In spite of the methodological difficulties involved in longitudinal studies, they are essential to define the patterns of change within the leisure life of a person or members of the same generation over time, thus dispelling the doubts generated by cross-sectional studies, -focused on the synchronic analysis of leisure in different age groups-, on the impact of generational differences in the leisure itinerary. To this must be added the urgency of overcoming some of the limitations found in the reviewed research on leisure throughout life. They are mainly taken into consideration with regard to parameters associated to the objective of leisure experiences such as activity, time and space. However, their analysis does not focus on subjective aspects of the leisure experience (San Salvador del Valle, 2008) as relevant as the impact of the satisfactory leisure experience for the adherence to leisure, the incidence of serious leisure in the consolidation of the commitment to practice, or the contribution of the perception of valuable leisure experiences to the feelings of well-being at different stages of life.

In the light of the points made in the above paragraphs, it is necessary to revise and expand the criteria that have been tra-

critérios que, tradicionalmente, han sido empleados como baremos para la identificación y el análisis de los cambios que el ocio experimenta a lo largo de la vida. Quizá los criterios de corte cuantitativo tales como la participación, medida en número de actividades y frecuencia de las mismas, no sean suficientes para abordar la cuestión del cambio en las historias de ocio desde un enfoque actual. La tendencia a la continuidad que parece prevalecer en nuestras conductas de ocio no debe refutarse o corroborarse atendiendo únicamente los niveles de participación habidos en etapas anteriores o al mantenimiento de los intereses de ocio alimentados en fases previas. Quizá, una de las claves para entender el fenómeno de la continuidad reside en el deseo de mantener y consolidar aquellas prácticas vividas como experiencias de ocio satisfactorias. Sin obviar el influjo de otras variables de naturaleza psicosocial, nos atrevemos a subrayar, el protagonismo de la satisfacción como uno de los grandes motores que dirige las conductas de ocio y explica su persistencia. Mantenemos o retornamos a aquellas experiencias que nos resultan satisfactorias; esto es, aquellas cuyo balance entre beneficios y costes (inversión de tiempo, esfuerzo, dinero...) se resuelve a favor de los primeros. En la medida que conductas de ocio previas no hayan sido percibidas como fuentes de satisfacción, las personas recurren al cambio en sus patrones de ocio. Cambios que, como se ha visto, forman parte de la esencia del ocio y de su evolución a lo largo de la vida. Su presencia puede adquirir un valor adaptativo en ocasiones en las que el cambio supone una mejora en el itinerario de ocio o, un carácter rupturista cuando impide avanzar en el proceso de desarrollo personal que conlleva toda práctica de ocio satisfactoria. La caracterización psicosocial de la experiencia de ocio y su impacto, parece, en este sentido, un criterio más adecuado para la evaluación de las tendencias del ocio

ditionally used as for the identification and analysis of the changes that leisure experiences throughout life. Quantitative criteria such as participation, measured in number of activities and their frequency, may not be sufficient to address the issue of change in leisure histories from a current approach. The trend to continuity that seems to prevail in our leisure behaviour should not be refuted or corroborated based only on participation levels in earlier stages, or on the maintenance of leisure interests in previous stages. One of the keys to understanding the phenomenon of continuity may lie in the desire to maintain and strengthen those practices experienced as satisfactory leisure experiences. Without ignoring the influence of other psychological variables, we dare to emphasise the key role of satisfaction as one of the driving forces that directs leisure behaviour patterns and explains their persistence. We maintain or return to those experiences that we find satisfactory; that is, those whose balance between benefits and costs (investment of time, effort, money...) is decided on the former. Insofar as previous leisure patterns have not been perceived as sources of satisfaction, people turn to a change in their leisure patterns. These are changes that, as we have seen, are part of the essence of leisure and its evolution throughout life. Their presence can sometimes acquire an adaptive value when change is an improvement on the leisure itinerary, or a ground-breaking nature when it does not allow individuals to make progress in the process of personal development involved in every successful leisure practice. The psychosocial description of the leisure experience and its impact seems, in this sense, a more appropriate criterion for the assessment of leisure trends throughout the life cycle. This is a rather more qualitative criterion that, without doubt, is more in line with

durante el ciclo vital. Un criterio, de naturaleza más cualitativa que, sin duda, se muestra más acorde con el nuevo paradigma de ocio centrado en la experiencia (Monteagudo, 2008; Cuenca, 2011).

El reto que plantea el estudio del ocio desde el enfoque del ciclo vital, atendiendo a estos parámetros, nos induce a analizar, explicar y predecir los cambios que afectan al ocio a lo largo de la vida, desde baremos, tales como la intensidad de las experiencias de ocio, los beneficios percibidos y la contribución de su ocio a su satisfacción vital en cada etapa. Junto a ellos, interesa conocer el significado y valor atribuido al ocio en cada periodo o la percepción de libertad que tienen las personas en distintos momentos, reparando en la vivencia de barreras y estrategias de afrontamiento disponibles en cada fase como respuesta a esas dificultades. En definitiva, este nuevo abordaje del ocio en cuanto historia de vida gira su atención hacia aquellas variables que son claves en la definición de ocio entendido como experiencia humana.

3.2. Principales aportaciones

Desde un enfoque estrictamente académico, una de las principales aportaciones de la aplicación del concepto itinerarios al estudio del ocio reside en la consolidación del tratamiento del ocio como proceso; con este tratamiento, se refuerza la relevancia del ocio como factor de desarrollo humano a lo largo de la vida y se legitima su impulso a través de políticas específicas, modelos de gestión y medidas concretas de intervención.

El interés práctico que ha despertado el estudio de los itinerarios de ocio radica especialmente en su valor predictivo. Disponer de información relevante acerca de la evolución general de los patrones de ocio en los distintos momentos de la vida hace posible prever la vivencia de momentos críticos, etapas de máxima potencialidad desde el punto de

the new leisure paradigm focused on experience (Cuenca, 2011; Monteagudo, 2008).

The challenge posed by the study of leisure from the life-cycle approach, taking into account these parameters, leads us to analyse, explain and predict the changes that affect leisure throughout life, based on criteria such as the intensity of the leisure experiences, the perceived benefits, and the contribution of their leisure to life satisfaction at every stage. In addition, it would be interesting to know the meaning and value attached to leisure in each period, or the perception of freedom that people have at different times, with special focus on the experience of barriers and coping strategies available at each stage in response to these difficulties. In short, this new approach to leisure in life history focuses on those variables that are key to understanding the definition of leisure as a human experience.

3.2. Main contributions

From a strictly academic approach, one of the main contributions of the application of the concept of itineraries to leisure studies lies in strengthening the treatment of leisure as a process; this treatment reinforces the importance of leisure as a factor of human development throughout life, and is promoted through specific policies, management models and specific measures of intervention.

The practical interest that has sparked the study of leisure itineraries mainly lies in its predictive value. Having relevant information about the general development of leisure patterns at different times of life makes it possible to predict the experience of critical moments, stages of maximum potential from the point of view of personal

vista del desarrollo personal y social o periodos en los que el ocio, requiere la puesta en marcha de medidas de intervención concretas, ya sean éstas educativas, psicológicas y comunitarias.

Más concretamente, el estudio de los itinerarios de ocio puede tener una incidencia considerable en la:

- *Orientación de la oferta educativa*, mediante la consideración de aspectos tales como el predominio del deseo de novedad o continuidad en cada etapa; la promoción de estilos de ocio adecuados en la edad adulta, mediante la exposición durante la infancia y juventud, a repertorios de ocio suficientemente amplios y variados; la creciente relevancia de la preferencia por los hobbies y la cierta persistencia del deseo de innovación durante la edad adulta tardía; la aparición e incidencia de barreras, generando estrategias adecuadas de afrontamiento y/o negociación, que eviten o mitiguen su impacto.
- *Segmentación de la acción, mediante agrupamientos o tipologías de personas*, generadas a partir de la identificación de estilos o patrones de ocio, basados en el tipo de interacción que se establece con el ocio. Uno de los criterios óptimos para esta segmentación sería considerar el tipo de evolución de las experiencias de ocio de las personas, o colectivos, en el itinerario vital y generar tipologías en base a tal evolución; en vez de centrar las agrupaciones en variables sociodemográficas o en los tipos de actividades desarrolladas.
- *Orientación de estrategias de intervención en ocio*, a partir de la detección de estilos de ocio que entrañen cierto riesgo entre distintos grupos de población, bien por la escasez o falta de ocio (ocio ausente), por su direccionalidad (negativa) o por los atributos que caracterizan las experiencias de ocio (por ejemplo, excesivamente sedentarios, pasivos, con claros desajustes

and social development or periods in which leisure requires the implementation of specific intervention measures, whether educational, psychological or community.

More specifically, the study of leisure itineraries can have a significant impact on the:

- *Approach to the educational offer*, by considering aspects such as the prevalence of the desire for novelty or continuity at each stage; the promotion of appropriate leisure styles in adulthood by exposure during childhood and youth, to a wide range of leisure activities; the growing importance of the preference for hobbies, and a persistent desire for innovation during late adulthood, the occurrence and incidence of barriers, generating appropriate strategies for coping and/or negotiation, to avoid or mitigate its impact.
- *Action segmentation by groups or types of people*, generated from the identification of leisure styles or patterns, based on the type of interaction established with leisure. One of the optimum criteria for this segmentation is to consider the type of evolution of the leisure experiences of individuals or groups in the life course, and generate typologies according to this development instead of focus groups based on socio-demographic variables or the types of activities carried out.
- *Approach to leisure intervention strategies*, based on the identification of leisure styles that involve some risk between different population groups, due to a shortage or lack of leisure (leisure lack), for their (negative) directionality or for the attributes that characterise leisure experiences (for example, excessively sedentary, passive, with clear imbalances in the development of the leisure dimensions). The early identi-

en el desarrollo de las dimensiones del ocio). La identificación precoz o, al menos, a tiempo de estas circunstancias, puede inspirar las políticas de ocio y los modelos educativos. Este tipo de información constituye, además, la materia prima necesaria para la intervención educativa, el counseling o la educación del ocio.

• *Promoción de Estilos de Ocio óptimo y duraderos a través de la Adherencia al ocio.* La garantía de la satisfacción como pieza principal para promover la continuidad, junto con la direccionalidad positiva del ocio desarrollado, son algunos de los ingredientes necesarios para conseguir que el ocio se experimente como un factor de desarrollo personal. Sin el libre deseo de continuidad, que explica la adherencia al ocio, se coarta la naturaleza procesual del ocio y se limitan todas sus potencialidades a largo plazo.

Lejos de la aproximación al estudio del ocio desde el *tiempo libre* o la *actividad*, la investigación actual avanza con la sólida convicción de que el ocio es, ante todo, una experiencia personal compleja (direccional y multidimensional), centrada en actuaciones queridas (libres y satisfactorias), autotélicas (con un fin en sí mismas) y personales (con implicaciones individuales y sociales) (Cuenca, 2006:14). Sin renunciar a su carácter social, la experiencia de ocio se adentra en el terreno de lo subjetivo y adopta distintas expresiones, intensidades y significados que enriquecen su esencia pero que, sin duda, plantean un complejo reto en su estudio.

La consideración del ocio como experiencia a lo largo de la vida ha puesto de relieve su legitimidad como proceso que se materializa en un itinerario de ocio. El concepto de itinerario aplicado al fenómeno del ocio se ajusta perfectamente a su carácter procesual y a la necesidad de incorporar, a su estudio, un enfoque holístico que permita entender el ocio en el marco de la unidad dinámica y psi-

ficación, or at least, before these circumstances occur, can inspire leisure policies and educational models. This information is also the raw material necessary for educational intervention, counselling or leisure education.

• *Promotion of optimal and lasting Leisure Styles through adherence to leisure.* The guarantee of satisfaction as the cornerstone to promote continuity, along with the positive leisure directionality developed, are some of the ingredients needed for leisure to be experienced as a factor of personal development. Without the free pursuit of continuity, which explains adherence to leisure, the procedural nature of leisure is inhibited and all its long-term potentialities are limited.

Far from the approach to the study of leisure focused on *free time* or *leisure activity*, current research is undertaken with the strong belief that leisure is, above all, a complex, personal experience (directional and multidimensional), focused on desired (free and satisfactory), autotelic (being an end in themselves) and personal (with individual and social implications) actions (Cuenca, 2006:14). Without losing its social character, the leisure experience goes into the realm of the subjective, and takes different expressions, intensities and meanings that enrich its essence, but certainly pose a complex challenge in its study.

The consideration of leisure as a lifelong experience has highlighted its legitimacy as a process that is embodied in a leisure itinerary. The concept of itinerary applied to the leisure phenomenon fits perfectly with its procedural nature and the need to incorporate, in its study, a holistic approach to understanding leisure as part of the dynamic and psychosocial unit embodied in a person's life history.

cosocial que es la historia de ocio de una persona.

El concepto de itinerario de ocio se revela, a la luz de la investigación, como una herramienta válida para el estudio del ocio a lo largo de la vida. Por un lado, por su ajuste a los presupuestos teóricos en los que descansa la investigación actual sobre el ocio: su valor experiencial y su carácter procesual. Pero también por su capacidad para analizar, explicar y predecir los cambios que afectan al ocio en las diferentes etapas de la vida, sentando así las bases de potenciales intervenciones que contribuyan a consolidar el papel del ocio como factor de desarrollo personal.

Referencias bibliográficas / References

Agahi, N.; Ahacic, K & Parker, M. (2006). Continuity of participation from middle age to old age. *Journal of Gerontology*, 61, 340-346.

Armstrong, G. K. & Morgan, K. (1998). Stability and change in levels of habitual physical activity in later life. *Age and Ageing*, 27, 17-23.

Atchley, R. C. (1989). A continuity theory of normal aging. *The Gerontologist*, 29, 183-190.

Bellver, M C. (2005): La Educación para la Salud en la familia como prevención de conductas antisociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 12-13, pp. 43-57.

Bigné, E.; Font, X. y Andreu, L. (2000). *Marketing de destinos turísticos*. Análisis y estrategias de desarrollo. Madrid: Esic.

Cecchini, J.A., Méndez, A. y Contreras, O.R. (2005). Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Cuenca, M., (2000). Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio. Documentos de Estudios de Ocio, 16. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, M., (coord.) (2006). Aproximación multidisciplinar a los Estudios de Ocio. Documentos de Estudios de Ocio, 31. Bilbao: Universidad de Deusto.

The concept of leisure itinerary appears, in the light of research evidence, as a successful tool for the study of lifelong leisure. On the one hand, it fits with the theoretical assumptions on which the current research on leisure rests: its experiential value and procedural nature. On the other hand, it enhances the ability to analyse, explain and predict the changes that affect leisure at different stages of life, thus laying the foundations for potential interventions that will help to strengthen the role of leisure as a factor of personal development.

Cuenca, M., Aguilar, E. y Ortega, C., (2010). Ocio para innovar. Documentos de Estudios de Ocio, 42. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, J. (2011). El valor de la experiencia de ocio en la Modernidad Tardía. Bilbao: Universidad de Deusto. Tesis Doctoral.

Cumming, E. & Henry, W., (1961). *Growing old*. Nueva York: Basic Books.

Erikson, E. H. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires. Paidós.

European Commission. Directorate General Education and Culture y TNS Opinion y Social (2010). Sport and physical activity. Eurobarometer 72.3. Brussels: European Union. Recuperado de: http://ec.europa.eu/publicopinion/index_en.htm

Fernández, E. (2007). Barreras para la práctica deportiva de las mujeres españolas durante la infancia y la juventud. *ADOZ. Revista de Estudios de Ocio*, 31, 49-57.

García Ferrando, M. (2006). *Postmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación: encuesta sobre hábitos de los españoles 2005*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Superior de Deportes.

García Ferrando, M. y Llopis, R. (2011). *Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: Consejo Superior de Deportes y Centro de Investigaciones sociológicas.

- Godbey, G. (1999). *Leisure in your life. An exploration. 5th edition*. State Collage: Venture Publishing.
- Gordon; C.; Gaitz, C.M. & Scott, J. (1976). Leisure and lives. Personal expressivity across life span. In R.H. Binstock y E. Shanas (eds.). *Handbook of aging and the social sciences* (pp. 310-341). Nueva York. Van Nostrand Reinhold.
- Havighurst, R. J. (1973). *Developmental tasks and education*. Nueva York: David Mckay. Recuperado de: <http://feadef.iespana.es/santander/conf/co/o.pieron.pdf>.
- Hubbard, J. & Mannell, R. (2001). Testing competing models of the leisure constraint and negotiation process in a corporate employee recreation setting. *Leisure Sciences*, 23, 145-163.
- Hutchinson, S. L. & Kleiber, D. A. (2005). Leisure, constraints, and negative life events: Paradox and possibilities. En Jackson E. L. (ed.), *Constraints to leisure* (pp. 137-150). State College, PA: Venture.
- Iso-Ahola, S. (1980a). *The social psychology of leisure*. Dubuque: William Brown.
- Iso-Ahola, S. (1980b) Toward a dialectical social psychology of leisure and recreation. En Iso-Ahola S. (ed.). *Social psychology perspectives on leisure and recreation* (pp. 19-37), Springfield, IL.: Charles Thomas.
- Iso-Ahola, S.; Jackson, E. & Dunn, E. (1994). Starting, ceasing and replacing leisure activities over the lifespan. *Journal of Leisure Research*, 26, 227-249.
- Iwasaki, Y. y Smale, B. J. A. (1998). Longitudinal analyses of the relationships among life transitions, chronic health problems, leisure, and psychological well-being. *Leisure Sciences*, 20, 25-52.
- Jackson, E.L. & Dunn, E. (1988). Integrating ceasing participation with other aspects of leisure behavior. *Journal of Leisure Research*, 20, 31-45.
- Jackson, E. L. (2005). Impacts of life transitions on leisure and constraints to leisure. En Jackson E.L. (ed.), *Constraints to leisure*, (pp. 115-136). State College, PA: Venture.
- Jackson, E.L. (dir.) (2006). *Leisure and the quality of life: impacts of social, economic and cultural development: Hangzhou Consensus*. Hangzhou, China: Zhejiang University Press.
- Janke, M., Davey, A. & Kleiber, D.A. (2006). Modeling change in older adults' leisure activities. *Leisure Sciences*, 28, 285-303.
- Kelly, J.R. & Godbey, G. (1992). *The sociology of leisure*. State College: Venture Publishing.
- Kleiber, D. A. (1999). *Leisure experience and human development. A dialectical interpretation*. Nueva York: Basic Books.
- Kleiber, D.A.; Walker, G.J. & Mannell, R.C. (2011). *A social psychology of leisure* (2ª ed.). State College: Venture Publishing.
- Lazcano, I.; Madariaga, A. y Doistua, J. (2010). El envejecimiento activo y su incidencia en la experiencia de ocio. ADOZ. *Revista de Estudios de Ocio*, 33, 117-147.
- Lee, R. E. & King, A. C. (2003). Discretionary time among older adults: How do physical activity promotion interventions affect sedentary and active behaviors? *Annual in Behavioral Medicine*, 25, 112-119.
- Levinson, D. J. (1978). *The season of a man's life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Martínez de Quel Pérez, O.; Fernández, E. y Camacho, M.J. (2010). Percepción de dificultades para la práctica de actividad física en chicas adolescentes y su evolución con la edad. *Apunts*, 99, 1º trimestre, 92-99.
- Masnou, M. y Puig, N. (1995). El acceso al deporte: los itinerarios deportivos. En Blázquez D. (ed.) *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 371-394). Barcelona: Inde Publicaciones
- McClelland, K.A. (1982). Self conception and life satisfaction: integrating age subculture and Activity theory. *Journal of Gerontology*, 37 (6), 723-732.
- Molinero, O.; Salguero, A.; Taberner, B.; Tuero, C. y Márquez, S. (2005). El abandono deportivo: propuesta para la intervención práctica en edades tempranas. *Lecturas: Educación Física y Deportes* (Revista digital), 10, 90.
- Monteagudo, M.J. (2008). Reconstruyendo la experiencia de ocio: características, condiciones de posibilidad y amenazas en la sociedad de consumo. En Monteagudo M.J. (ed.) *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio* (pp. 81-110). Documentos de Estudios de Ocio, 35. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Monteagudo, M.J. (2011). Los itinerarios de ocio deportivo. Estudio de los jóvenes de Bizkaia (1995-2005). Bilbao: Universidad de Deusto. Tesis Doctoral.
- Neugarten, B.; Havighurst, R. & Tobin, S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16, 134-143.

Nimrod, G & Kleiber, D.A. (2007). Reconsidering change and continuity in later life: toward an innovation theory of successful aging. *International Journal of Aging and Human Development*, 65, 1-22.

Pieron, M. (2001). Participación de jóvenes europeos en actividades físicas y deportivas, actitudes hacia la escuela y la Educación Física. Consecuencias pedagógicas (112-132). En Mazón V. et al. (eds.) Reflexiones y perspectivas de enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar en el nuevo milenio. Santander: A.D.E.F. Cantabria.

Puig, N. y Masnou, M. (1988). Los itinerarios deportivos de la población juvenil. *Revista de Estudios de Juventud*, 32, 45-56.

Reitzes, D.C.; Mutran, E.J. & Verrill, L.A. (1995). Activities and self-esteem. *Research on Aging*, 17, 260-277.

San Salvador del Valle, R. (2008). O fenómeno do Ócio nas Cidades do século XXI. En Cuenca M. y J. Clerton (orgs.) *Ócio para viver no Século XXI* (pp.107-124). Fortaleza. As Musas.

Sanz, E. (2005). *La práctica físico-deportiva en el tiempo libre en universitarios. Análisis y propuestas de mejora*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Sagy, S.; Antonovsky, I. & Adler, I. (1990). Explaining life satisfaction in later life: The sense of coherent model and activity theory. *Behavior, Health and Aging*, 1 (1), 11-25.

Searle, M.A.; Mactavish, J.B. & Brayley, R.E. (1993). Integrating ceasing participation with other aspects of leisure behavior. *Journal of Leisure Research*, 25 (4), 389-404.

Son, J.S.; Mowen, A. J. & Kerstetter, D.L. (2008). Testing alternative Leisure Constraint Negotiation Models: an extension of Hubbard and Mannell's Study. *Leisure Sciences*, 30, 198-216.

Stebbins, R. A. (2000). Un estilo de vida óptimo de ocio: combinar ocio serio y casual en la búsqueda del bienestar personal. En Cuenca M. (ed.) Ocio humano y desarrollo. Propuestas para el 6º congreso Mundial de Ocio (pp. 109-116). Bilbao: Universidad de Deusto.

Telama, R.; Naul, R.; Nupponen, H.; Rychtecky, A. & Voulle, P. (2002). *Physical fitness, sporting lifestyles and olympics ideals: cross-cultural studies on youth sport in Europe*. *International Council of Sport Science and Physical Education*. Schorn-dorf: Verlag Karl Hofman.

Trilla, J. (1984). *La educación no formal*. Barcelona: Barcano.

Uth, T.C. (1996). Definitions of life style and its applications to travel behavior. Recuperado de: www.i4.auc.dk/trg/td/papers/papers96/tr_og_ad/uth/uth.pdf

Yoesting, D.R. & Christensen, J.E. (1978). Reexamining the significance of childhood recreation patterns on adult leisure behavior. *Leisure Sciences*, 1, 27-38.

Notas

¹ Definición adaptada del concepto de itinerario deportivo de Puig y Masnou (1995:371).

² Los movimientos conocidos como Slow, aplicados al ámbito de la Gastronomía, Educación, vida urbana, u otros movimientos tales como el Downshifting, caracterizados por el ensalzamiento de valores cercanos al ocio por su contribución a la calidad de vida, son buen ejemplo del influjo del ocio y de sus presupuestos en otras esferas de la vida.

Notes

¹ Definition adapted from the concept of sports itinerary by Puig & Masnou (1995:371).

² The movements known as Slow, applied to the field of gastronomy, education, urban life, or other movements such as Downshifting, characterized by the exaltation of values close to leisure for their contribution to the quality of life are good example of the influence of leisure and its assumptions in other areas of life.

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES /

AUTHORS' ADDRESSES: Universidad de Deusto.
Instituto de Estudios de Ocio.
Avda. Universidades, 24. 48007 – Bilbao, Spain.
Correos electrónicos / e-mail:
mjmonte@deusto.es, mcuenca@deusto.es

Fecha de recepción del artículo /

received date: 16.II.2012

Fecha de revisión del artículo /

reviewed date: 10.V.2012

Fecha de aceptación final /

accepted date: 12.V.2012

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO /

HOW TO CITE THE ARTICLE:

Monteagudo, M. J. y Cuenca, M. (2012). Los itinerarios de ocio desde la investigación: Tendencias, retos y aportaciones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 103-135.

Monteagudo, M. J. & Cuenca, M. (2012). Leisure Itineraries from a Research Perspective: Trends, Challenges and Contributions. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 103-135.

La educación para el ocio como preparación para la jubilación en Estados Unidos y España

Leisure Education for retirement preparation in the United States and Spain

Educar livre para se preparar para a aposentadoria em os EUA e Espanha

Douglas A. Kleiber

UNIVERSITY OF GEORGIA

Fernando Bayón Martín y Jaime Cuenca Amigo

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Resumen

El envejecimiento de las poblaciones y la mayor esperanza de vida han atraído una creciente atención sobre los factores que afectan la calidad de vida en la tercera edad. La idea de que la educación se dirige sobre todo a los jóvenes es ya obsoleta y este artículo argumenta que una de las principales necesidades educativas en el curso vital viene suscitada por la transición a la jubilación. Específicamente, esta transición implica un radical desplazamiento en el peso relativo del trabajo y el ocio, dos conceptos que están sujetos a una comprensión e interpretación en ocasiones demasiado estrechas, especialmente en las culturas occidentales. Este artículo se propone como objetivos clarificar el significado y potencial del ocio en la adaptación a la jubilación; considerar los efectos de diferentes sistemas nacionales de jubilación, especialmente los de Estados Unidos y España, sobre la adaptación a la jubilación; identificar el estado actual de los programas de preparación para la jubilación en estos dos países; demostrar el valor de prestar una mayor atención al ocio en estos programas; y ofrecer estrategias para llevarlo a cabo.

Abstract

Aging populations and extended lifespans have drawn increased attention to factors affecting the quality of later life. The assumption the education is primarily about youth has consistently been challenged and this paper argues that one of the greatest educational needs of the lifecourse is in managing the retirement transition. Specifically, this transition involves a dramatic shift of focus from work to leisure, but both of those concepts are subject to limited understanding and interpretation in western cultures especially. This article takes as its purpose the tasks of clarifying the meaning and potential of leisure in adjusting to retirement; elaborating the effects of different national retirement systems, specifically those of the United States and Spain, on adaptation to retirement; identifying the current status of retirement preparation programs in these two countries; demonstrating the value of giving greater attention to understanding leisure in these programs; and offering strategies for doing so.

PALABRAS CLAVE: jubilación, jubilación obligatoria, educación previa a la jubilación, ocio, educación del ocio, envejecimiento (individuos), etapas del desarrollo.

Resumo

Envelhecimento da população e expectativa de vida longos têm atraído maior atenção a fatores que afetam a qualidade de vida mais tarde. O pressuposto a educação é principalmente sobre a juventude tem sido constantemente desafiado e este artigo argumenta que uma das maiores necessidades educacionais da life-course está na gestão da transição de aposentadoria. Especificamente, esta transição envolve uma mudança radical de foco do trabalho ao lazer, mas ambos os conceitos estão sujeitos a limitada compreensão e interpretação nas culturas ocidentais, principalmente. Este artigo tem como objetivo as tarefas de esclarecer o significado eo potencial de lazer na adaptação para a reforma; elaborar os efeitos de diferentes sistemas de reforma nacionais, especificamente as dos Estados Unidos e Espanha, sobre a adaptação para a reforma, identificando o estado atual da aposentadoria programas de preparação nesses dois países, demonstrando o valor de dar maior atenção ao lazer compreensão nestes programas, e oferecer estratégias para fazê-lo.

PALAVRAS-CHAVE: aposentadoria, aposentadoria compulsória, a educação pré-aposentadoria, lazer, educação, lazer, envelhecimento (pessoas físicas), estágios de desenvolvimento.

1. Introducción

En la película *A propósito de Schmidt*, Warren Schmidt, interpretado por Jack Nicholson, mira el reloj cuando concluye lúgubrememente su último día de trabajo. En los días siguientes, en los que también se produce la inoportuna muerte de su esposa, le vemos vagar sin rumbo de forma que resulta a veces divertida

KEY WORDS: retirement, compulsory retirement, preretirement education, leisure, leisure education, aging (individuals), developmental stages.

Resumo

Envelhecimento da população e expectativa de vida longos têm atraído maior atenção a fatores que afetam a qualidade de vida mais tarde. O pressuposto a educação é principalmente sobre a juventude tem sido constantemente desafiado e este artigo argumenta que uma das maiores necessidades educacionais da life-course está na gestão da transição de aposentadoria. Especificamente, esta transição envolve uma mudança radical de foco do trabalho ao lazer, mas ambos os conceitos estão sujeitos a limitada compreensão e interpretação nas culturas ocidentais, principalmente. Este artigo tem como objetivo as tarefas de esclarecer o significado eo potencial de lazer na adaptação para a reforma; elaborar os efeitos de diferentes sistemas de reforma nacionais, especificamente as dos Estados Unidos e Espanha, sobre a adaptação para a reforma, identificando o estado atual da aposentadoria programas de preparação nesses dois países, demonstrando o valor de dar maior atenção ao lazer compreensão nestes programas, e oferecer estratégias para fazê-lo.

PALAVRAS-CHAVE: aposentadoria, aposentadoria compulsória, a educação pré-aposentadoria, lazer, educação, lazer, envelhecimento (pessoas físicas), estágios de desenvolvimento.

1. Introduction

In the film, *About Schmidt*, Warren Schmidt, played by Jack Nicholson, watches the clock as his last day on the job comes to a grim conclusion. In the days that follow, which also include the untimely death of his wife, he is depicted wandering aimlessly in ways that are in turn amusing and unsettling but consis-

y a veces inquietante, aunque siempre deprimente, en tanto que expresión de los años que le aguardan tras la jubilación. Da la sensación de que no estaba en absoluto preparado para este acontecimiento, a pesar de tener la economía en orden, haber saldado las deudas y tener una salud razonablemente buena. Está claro que no sabe qué hacer consigo mismo.

El tiempo libre es sin duda uno de los nuevos elementos de la ecuación para Warren Schmidt, aumentado aún más por la muerte de su esposa. Por mucho que pueda ser una bendición, un aumento repentino del tiempo libre es inevitablemente un problema, como le sucedió a Warren. La gestión del tiempo libre durante todo el curso vital es uno de los objetivos de la educación para el ocio. Sin embargo, el problema puede agudizarse sobre todo cuando uno se encuentra frente a un cambio significativo en la cantidad de tiempo disponible, como sucede cuando se deja de trabajar o las responsabilidades familiares se reducen de manera sustancial. Por esta razón, un poco de educación o de asesoramiento al respecto puede resultar necesario y beneficioso.

La educación para el ocio puede entenderse de diferentes maneras (cf. Albrechtsen, 2001; Kleiber, 2012). Puede ser la protagonista de las enseñanzas tal como la consideraremos aquí, pero también pueden ser los propios medios de educación. Está claro que la gente aprende mucho en el contexto del ocio, en la medida en que resulta adecuado a efectos educativos como sucede en el aprendizaje empírico, el aprendizaje al aire libre, el aprendizaje de actividades de riesgo, etc. De hecho, los argumentos a favor de las actividades extracurriculares y co-curriculares en las instituciones de enseñanza suelen estar respaldados por lo que los niños y otros aprenden “fuera de la clase”. Gran parte de este razonamiento se basa en los supuestos y demostrados “beneficios” del ocio, sobre los que volveremos en breve, especialmente aquellos relacionados con la vida en la edad tardía. La educación para el ocio puede considerarse también aquello

tentamente depressing as a rendering of post retirement years. There is a sense that he was totally unprepared for this event, despite having his finances in order, his accounts settled, and being in reasonably good health. He clearly doesn't know what to do with himself.

Free time is obviously one of the new elements in the equation for Warren Schmidt, increased even by the loss of his wife. As much as it may be a blessing, a sudden increase in free time is inevitably a problem as it clearly was in Warren's case. The management of free time is one of the objectives of leisure education, throughout the life course. The problem may be particularly acute, though, as one faces a significant change in the call on one's time as is the case with the end of full time work or a significant reduction in family responsibility. For this purpose some amount of education – or counseling – may be needed and beneficial.

Leisure education can be understood in different ways (cf. Albrechtsen, 2001; Kleiber, 2012). It can be the subject of education as we will consider here, but it may also be the means of education. Clearly people learn a great deal in the context of leisure, so much so that it is often appropriated for educational purposes as in experiential education, outdoor education, adventure education etc. Indeed, arguments for extracurricular and co-curricular activities in public schools are often supported by what children and others learn “outside the classroom,” Much of this reasoning is based on the presumed and demonstrated “benefits” of leisure, to which we also turn shortly, especially those related to later life. Leisure education might also be understood as what happens in university programs dealing with the management of leisure as well as tourism, sports and related activities. Such is the case for the authors in our two universities. But the focus of this article is on how leisure might be presented and constructed as a subject of consideration for those who are preparing for retirement, knowing that in

que en los programas universitarios trata de la gestión del tiempo libre, así como los cursos relacionados con el turismo, los deportes y actividades afines. Tal es el caso de los autores de nuestras dos universidades. Pero en lo que se centra este artículo es en cómo puede presentarse e interpretarse el ocio como actividad para aquellos que se están preparando para la jubilación, teniendo en cuenta que, en el mejor de los casos, su comprensión del asunto suele ser ambigua y, en el peor, una fuente de consternación y malestar, o como en el caso de Warren Schmidt carecen totalmente de cualquier punto de vista.

2. El tema de la educación para el ocio en la jubilación

Al comenzar a analizar la idea de la educación para el ocio en la jubilación nos encontramos con dos problemas: comprender el impacto de la jubilación y entender más claramente el significado y el potencial del ocio. El ocio puede ser el más ambiguo de los términos que vamos a analizar, pero la idea de que pueda ser tema de enseñanza o utilizado para otros objetivos educativos plantea un desafío particular.

2.1. La naturaleza de la jubilación

Se ha escrito mucho sobre la jubilación, pero uno de los estudios más convincentes sobre el tema fue llevado a cabo en Estados Unidos por Robert Weiss (2005) mediante la realización de cuatro entrevistas antes y después de la jubilación a 89 hombres y mujeres de una amplia muestra de la sociedad de Massachusetts. Weiss escribió sobre sus experiencias antes, durante y después de la jubilación relacionadas con las razones que les llevaron a jubilarse, las circunstancias en las que dejaron el trabajo, qué ganaron y qué perdieron como resultado de ello, en qué medida figuraban en el proceso el dinero, la familia, la salud y las actividades, y cómo se habían adaptado a todo ello, concluyendo el estudio con algunas recomenda-

some cases their understanding of leisure is ambiguous at best, a source of consternation and antipathy at worst, or perhaps lacking all together, as it seems to have been with Warren Schmidt.

2. The case for leisure education at retirement

As we begin to examine the idea of leisure education at retirement we are faced with two problems: understanding the impact of retirement and more clearly understanding the meaning and potential of leisure. Leisure may be the most ambiguous of the terms we will consider, but the ideas that it might be the subject of education or mobilized for other educational purposes creates a particular challenge.

2.1. The nature of retirement

Much has been written about retirement, but one of the more compelling studies of retirement in the United States was done by Robert Weiss (2005) in conducting four interviews before and after retirement with each of 89 men and women from a good cross section of eastern Massachusetts society. Weiss wrote about their experiences before, during and after retirement with respect to the reasons for their retirement, the circumstances of their departure from work, what was gained and lost as a result, how money, family, health and activities figured into the process, and to their adjustment to it all, and he ended with recommendations.

ciones. Consideraremos sus recomendaciones cuando expongamos las nuestras, pero su tratamiento de las pérdidas y ganancias nos da un buen punto de partida para establecer la necesidad de prepararse para la jubilación y educarse para el tiempo libre. También suscita las cuestiones de las diferencias en casos como el de España en que existe una edad de jubilación preestablecida.

2.2. ¿Qué se pierde al jubilarse?

Weiss (2005), y otros antes que él (Adams & Beehr, 2003; Atchley, 1989) han reconocido que por muy pesado que sea el trabajo, tiene importantes características que a menudo son difíciles de reemplazar cuando se abandona. Entre otras podemos citar la estructura, las alegrías del compromiso, el sentido de utilidad y propósito, la identificación con un rol laboral particular y las relaciones sociales que rodean a la actividad profesional. Está claro que estas características pueden estar más o menos presentes en el trabajo de cada persona, pero cuanto mayor sea su proporción, más fuerte será la sensación de pérdida y mayor la dificultad para compensarla. La estructura de la jornada laboral aporta regularidad a la existencia para que ésta resulte previsible y estable. Pocas actividades de voluntariado ofrecen lo mismo que las 40, o más, horas semanales de la actividad laboral. En lo que respecta a disfrutar del compromiso con una tarea, puede que sea raro el trabajo que lo permita de una manera continuada, pero para muchos, este aspecto del trabajo, que se deriva de una profunda motivación, puede ser tan importante como el dinero que proporciona. De hecho, aunque las actividades de ocio pueden ofrecer intensas experiencias de disfrute, las pruebas nos hacen pensar que las actividades altamente absorbentes (las que nos hacen sentir que fluimos con ellas) son más abundantes en el trabajo que en el ocio (Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989).

We'll consider his recommendations again along with our own, but his treatment of gains and losses gives us a good starting point for establishing the need for retirement preparation and leisure education in particular. They also raise the questions for us of differences in cases such as Spain where there is a more fixed retirement age.

2.2. What is lost in retiring?

Weiss (2005), and others before him (Adams & Beehr, 2003; Atchley, 1989) have recognized that as onerous as work may be, it does have important characteristics that are often difficult to replace when it stops. These include structure, the joys of engagement, the sense of usefulness and purpose, identification with the particular work role, and the social relationships around the work activity. Of course, these characteristics may be more or less present in work for a given individual, but the more strongly they are represented there the more extreme is the sense of loss and the greater the difficulty in compensating for that loss. The structure of the work day gives some regularity to existence that is predictable and stabilizing. With 40 or more hours per week regularly accounted for there are relatively few voluntary activities that offer the same. With respect to joyful engagement, it may be the rare job that is consistently engaging in an enjoyable way, but for many this part of work, the intrinsically motivated part, may be as important as the income derived. Indeed, while leisure activities do offer many ways to create intense enjoyable experience, the evidence suggests that highly absorbing ("flow"-like) experiences are still more common in work than in leisure (Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989).

That kind of high-involvement enjoyment is typically associated with compe-

Ese tipo de disfrute que nos exige una elevada implicación suele estar asociado a la competencia, que es también una de las experiencias del trabajo difíciles de reemplazar cuando éste se acaba. De hecho, como veremos enseguida, es tal vez la experiencia más buscada en las actividades de ocio. Sin embargo, igual de importante es el sentido de utilidad y propósito que proporciona el trabajo y esto es incluso más difícil de reemplazar. La facilidad con la que las personas son sustituidas cuando se retiran puede tener que ver con su valor e importancia para la organización, pero la sensación interna de haber sido un miembro importante en un grupo o haber conseguido logros singulares pueden ser especialmente echados de menos con la jubilación. Para muchas personas, el trabajo es una importante fuente de identidad. Si uno es lo que hace, entonces, lo que has hecho durante años es lo que inevitablemente te define como persona, aunque para algunos supone más que para otros. Los roles profesionales, en especial, se convierten en intereses centrales de la vida y son definitorios de la personalidad, hasta el punto de que hay gente –médicos, abogados y profesores en el estudio de Weiss, por ejemplo– que siguen manteniendo esas identidades después de la jubilación, aunque la expresión relacionada con esos roles pueda estar limitada o incluso totalmente ausente. Este puede ser el reto más importante para la actividad pos-jubilación: encontrar otro sentido a la vida o reconstruirlo de forma adecuada. Por último, la reducción de las relaciones personales y sociales que acompañan al trabajo y lo rodean, hasta el punto de que lo trasciende como sucede en las asociaciones profesionales, representa una importante pérdida para muchos jubilados. A menudo se producen relaciones difíciles y antagónicas en torno al trabajo; pero también son comunes las alianzas y las auténticas amistades, y los trabajadores pueden llegar a depender en cierta medida de estas cosas. Los jubilados de Weiss mantuvieron algunas relaciones con los compa-

tenencia, which is also one of the experiences of work that may be hard to replace when it is relinquished. In fact, though, it is perhaps the most sought-after experience in leisure activities as well shall see shortly. At least as important, however, is the sense of usefulness and purpose that work brings and this is even harder to replace. How easily people are replaced when they retire may bear on their sense of value and importance to the organization, but the internal sense of having been a contributing member of a group or having had singular accomplishments may be particularly missed upon retirement. For many, the work role is a significant source of identity; if you are what you do, then what you have done for years is inevitably personally defining, though for some more than others. Professional work roles especially become central life interests and are self-defining to the point that people –the doctors, lawyers and professors in Weiss’s study, for example– still hold onto those identities beyond retirement even though the related expression of those roles may be limited or absent all together. This may be the biggest challenge for post-retirement activity: replacing the sense of meaning or finding a suitable reconstruction of it. Finally, the diminishment of personal and social relationships in the workplace or even extending around the work role, to the extent that it transcends the workplace as it does in professional associations, represents a significant loss for most retirees. There often are difficult and antagonistic relationships in and around work, but alliances and true friendships are common in the workplace, and workers may come to be dependent to some extent on those things. Weiss’ retirees maintained some relationships with fellow workers after retirement, at least for a while, and especially with those who also retired, but the lack of a direct connection to the job typically

ñeros de trabajo después de la jubilación, al menos durante un tiempo, y especialmente con aquellos que también se habían jubilado, pero la falta de relación directa con el trabajo suele desestabilizar dichas relaciones dado que estaban íntimamente conectadas con el mismo. En cualquier caso, incluso las relaciones surgidas del ocio se forman, en buena medida, con aquellos que son compañeros de trabajo en primer lugar. A pesar de todos sus obstáculos, los entornos laborales crean un sentido de camaradería e incluso de comunidad. Esto es especialmente difícil de reemplazar en la jubilación.

Al pensar sobre estos aspectos en aquellos entornos donde la jubilación es obligatoria, tal vez resultan aún más significativos allí donde la decisión de jubilarse escapa al control de uno mismo. Cuando la jubilación es forzosa en EE.UU., los trabajadores sienten una pérdida de control que tiene implicaciones en la satisfacción vital durante la jubilación (Reitzes & Mutran, 2004). Y aunque el aplazamiento de la posibilidad de optar a prestaciones sociales incrementa las probabilidades de llegar a la jubilación con mala salud, lo cual tiene el efecto de minar la adaptación pos-jubilación (Calasanti, 1996), cuando se abolió la jubilación obligatoria en EE.UU. en la década de 1960, se consideró que el control sobre el calendario de jubilación proporcionaba una mayor satisfacción vital.

Por otro lado, tal vez la mera aceptación de estas pérdidas como algo inevitable, hace que sean más fácilmente gestionadas cuando se sabe que hay una edad obligatoria. En el caso de países como España, con una edad de jubilación fijada en los 65 años (tras la reforma, se prevé aumentarla gradualmente hasta llegar a los 67 años como edad obligatoria en 2027), es menos probable que ésta se atribuya a la incapacidad personal o la incompetencia profesional y, por lo tanto, que se viva como un “castigo”. En cambio, la jubilación suele ser vista y aceptada como una convención social que reconoce igualdad de derechos para todos

destabilizes such relationships to the extent they have been work-related. However, even leisure-based relationships are formed in large part with those who are co-workers first. For all of its shortcomings, work environments do build a sense of camaraderie and even a sense of community. This is especially difficult to replace in retirement.

In thinking about all those things in forced retirement settings, perhaps they are even more significant if the decision to retire is out of one's hands. Where retirement is coerced in the U.S., workers feel a loss of control that has implications for life satisfaction into and through retirement (Reitzes y Mutran, 2004). And while the postponement of benefit eligibility increases the chances that retirement is entered into in poor health, which has the effect of undermining post retirement adaptation (Calasanti, 1996), when mandatory retirement was abolished in the US in the 1960s, higher life satisfaction was attributed to control over the timing of the retirement.

On the other hand, perhaps the mere acceptance of these losses as inevitable makes them more easily managed where a mandatory age can be anticipated. And in the case of countries like Spain, with a mandatory requirement at 65, retirement is less likely to be attributed to personal incapacity or professional incompetence and treated as a kind of “punishment” for such. It's commonly seen and accepted rather as a social convention that recognizes an equal right for all workers (IMSERO, 1999). This is, perhaps, the most influential factor in allowing senior citizens to better manage the losses derived from retirement. (It is also interesting to note that at the Spanish word for retirement – “jubilación” – comes from the Latin verb “iubilare” meaning *shouts of joy* – “iubili” – after being *liberated from torture*

los trabajadores (IMSERO, 1999). Éste es tal vez el factor más importante al permitir a los ciudadanos de más edad gestionar mejor las pérdidas derivadas de la jubilación. (Es acaso interesante observar, en este contexto, que la palabra española “jubilación” proviene del verbo latino “iubilare” que significa *gritar de alegría* –“iubili”- después de quedar *liberado de la tortura* del trabajo –“tripalium”).

Dado el continuo aumento de la esperanza de vida en los últimos 100 años, está surgiendo un consenso en todo el mundo para que la edad obligatoria de jubilación sea retrasada (de hecho, Italia acaba de adoptar los 67 como la edad de jubilación obligatoria y España lo hará, como acabamos de referir, en 2027) o para que se elimine por completo la edad de jubilación obligatoria. Pero aunque estas políticas tienen en su mayoría motivaciones económicas, también reflejan una ideología subyacente acerca de la falta de dignidad y valía humana asociadas a la propia jubilación. Sin embargo, existen corrientes contrarias tanto en EE.UU. como en España que ven la jubilación como una época de compromiso activo y realización humana y por ello merecedora de una atención y preparación especiales independientemente de las circunstancias particulares que la provoquen.

En cualquier caso, es importante reiterar que en España, aunque no en todos los países en los que existe una edad de jubilación obligatoria, la jubilación no es vista, en términos generales, como un fallo personal o una disminución de facultades. No obstante, ello no significa necesariamente que las personas mayores aquí estén mejor preparadas para la jubilación que los trabajadores de países como EE.UU., donde no existe una edad de jubilación obligatoria. Al contrario, hemos encontrado dos factores adicionales que pueden explicar esta cierta falta de motivación y entusiasmo que tiene la gente para prepararse para la jubilación.

En primer lugar, aunque existe una edad establecida para la jubilación obligatoria a los

–“tripalium”- which is also related to the English word, jubilation).

Because of steadily rising life expectancies over the last 100 years, there is emerging a worldwide consensus that the mandatory retirement age should either be pushed back to a higher age (indeed, Italy had just adopted 67 as the age of mandatory retirement and Spain will follow in 2027) or to eliminate mandatory retirement ages altogether. But while these policies are economically-driven to a great extent, they also reflect an underlying ideology about the lack of dignity and human worth associated with retirement itself. Nevertheless, there are countercurrents in the US and Spain both that see retirement as a time of active engagement and human fulfillment and thereby worthy of special attention and preparation regardless of the particular circumstances that create it.

In any case, it is important to reiterate that in Spain, if not all countries with a mandatory retirement age, retirement is not seen as implying to any personal fault or diminution of faculties. Nevertheless, this does not necessarily mean that senior people here are better prepared for retirement than workers of countries, like USA, where mandatory retirement ages do not apply. On the contrary we have found two additional factors that can explain this certain lack of motivation and enthusiasm people have in preparing themselves for retirement:

First, although there is a mandatory requirement at 65, early retirements before that age have been as popular in the Spanish labor market as they have been in the US and elsewhere. When working people take advantage of such options, they frequently lack much time for adequate preparation, and make the assumption that they will do whatever planning is necessary after their actual retirement. Fur-

65 años, las prejubilaciones antes de esa edad han sido en el pasado reciente tan populares en el mercado laboral español como lo han sido en Norteamérica y en otros lugares. Cuando los trabajadores se aprovechan de esas opciones, no suelen disponer de mucho tiempo para prepararse adecuadamente y dan por supuesto que ya harán planes después de la jubilación. Además, su cambio de estatus laboral suele ser complicado, absorbente y temporal, haciendo que toda planificación resulte difícil. Esto ocurre tanto con la jubilación parcial como con los contratos de sustitución o "relevo". Aunque el primer caso es la transición gradual del trabajo a la jubilación mediante la reducción de la jornada laboral y el acceso simultáneo a la jubilación parcial, el contrato de relevo se utiliza para cubrir el tiempo dejado libre por la jubilación parcial. A veces, se puede uno acoger a la jubilación anticipada en España gracias a este tipo de *acuerdos de contrato relevo*. A veces, se trata sólo de un efecto de un plan de "ajuste de plantilla" que reduce el personal. En ambos casos, los trabajadores mayores tienen una creciente sensación de inseguridad laboral que les dificulta planificar cuidadosamente su vida. En otras palabras, a medida que la gente se hace mayor sus expectativas de cuándo podrán retirarse cambian muy deprisa, produciendo un estado de considerable incertidumbre (MTAS, 1999).

Segundo: la edad de jubilación obligatoria establecida por el gobierno español tendrá que ser pronto retrasada a los 67 años por razones económicas y demográficas. Si en nombre de la sostenibilidad económica, la edad "normal" de jubilación es retrasada finalmente a los 67 años, en España y en otros países occidentales, es probable que se produzca una falta de motivación para participar en programas de "preparación para la jubilación" al menos inicialmente. Estos son los principales aspectos que sugieren unas pautas en España que comparten puntos comunes y diferencias con las de EE.UU.

thermore, their change in employment status is often complicated, consuming and temporary, making planning very difficult. This occurs for both partial retirement and replacement or "relief" contracts. While the first is the gradual transition from work to retirement through reduced hours and simultaneous access to partial retirement, the relief contract is used to cover the time vacated by the partial retirement. Sometimes, early retirement can be made in Spain thanks to this kind of *relief contract agreements*. Sometimes, it is just an effect of a "labor force adjustment" plan that downsizes the staff. In both cases, senior workers have an increasing sense of employment insecurity that makes it hard to foresee carefully their life plans. In other words, as people get older their expectations of when they will be able to retire can change very fast, producing here a state of considerable uncertainty (MTAS, 1999).

Second: the mandatory retirement age enforced by the Spanish government has soon to be moved to 67 for demographic and economic reasons. If in the name of economic sustainability, the "normal" retirement age is eventually moving up to 67, in Spain as in other western countries, a lack of motivation to get involved in "preparation for retirement" programs is likely to follow, at least initially. These are the main things that suggest patterns in Spain that are both similar to and different from those in the US.

2.3. ¿Qué se gana con la jubilación?

Los participantes en el estudio de Weiss presentaban diversos grados de entusiasmo por la jubilación, aunque una de las razones más importantes que aducían para jubilarse era la posibilidad de tener más tiempo libre: “aproximadamente 1/5 de nuestra muestra deseaba jubilarse no tanto por dejar los trabajos sino por disponer de más tiempo para el ocio” (Weiss, 2005: 20). En este caso, Weiss entiende por ocio “libertad” más que “actividad”, aunque no esté claro que los participantes hicieran la misma distinción. Algunos pueden haber estado pensando en actividades específicas al decirlo, mientras que otros pueden haber destacado sólo la libertad y el abanico de posibilidades que ésta ofrece. “Libertad para pasar más tiempo con el cónyuge y la familia” formaba parte también de la motivación de muchos de los participantes en el estudio de Weiss. En general, las ganancias superaban a las pérdidas en los estudios de Weiss, especialmente la “libertad de iniciar nuevas actividades, vivencias y experiencias” (Weiss, 2005: 75), y la posibilidad de imponer el propio ritmo a la vida. “Desde la adolescencia no se había tenido una oportunidad semejante de organizar el tiempo de uno, libre de obligaciones y responsabilidades” (Weiss, 2005: 75).

La libertad también es concebida como capacidad para liberarse “de” – de los problemas del trabajo, sus presiones, exigencias, del tedio de las tareas repetitivas (más en los obreros), de los conflictos interpersonales (a todos los niveles) y de la constricción y carga de las limitaciones de tiempo (es decir, las pegadas de la estructura). Los casos presentados por Weiss (2005) confirman que este efecto de “liberación” era más fuerte en unas personas que en otras, pero incluso aquellas que ocupaban cargos profesionales y ejecutivos esperaban la jubilación por esta razón y la valoraban precisamente por ello. Otros estudios sobre la jubilación lo confirman tanto como una expectativa positiva de la jubilación y

2.3. What is gained in retirement?

The participants in Weiss’s study varied in their enthusiasm for retirement, but among their strongest reasons for retirement was the opportunity for more leisure: “about 1/5 of our sample wanted to retire not so much to leave their jobs as to gain retirement’s leisure” (Weiss: 2005, 20). By leisure in this case, Weiss means freedom more than activity, though it isn’t clear that participants made a similar distinction. Some may have been thinking about specific activities in saying that, while others may have relished the freedom alone and the range of possibilities it afforded. Freedom to spend more time with spouse and family was also part of the motivation of many of Weiss’s participants. Generally, the gains outweighed the losses in Weiss’s studies, especially the “freedom to engage in new activities, thoughts and experiences” (Weiss: 2005, 75), and at a pace that is self-determined. “Not since adolescence has there been such opportunity to organize one’s time free of obligations and responsibilities” (Weiss: 2005, 75).

The freedom is also reflected in freedom “from” – from the hassles associated with work, its pressures, demands, tedium of repetitive work (particularly in more blue collar workers), interpersonal conflicts (at all levels) and regimentation and burden of the time demands (i.e. the downside of structure). Weiss’s (2005) cases confirm that this “relief” effect was stronger with some than others, but even those in professional and managerial positions looked forward to retirement for this reason and valued it in getting there. Other research on retirement confirms this as both a consistent positive expectation of retirement and a recognizable outcome (Gee y Baillie, 1999; Kim y Moen, 2002). It also addresses a concern about waning competence in the job role, where

como un resultado reconocible (Gee & Baillie, 1999; Kim & Moen, 2002). También aborda el problema sobre la merma de competencias en el desempeño del trabajo, cuando la edad y la disminución de la energía pueden tener como resultado una pérdida de capacidad o cuando un cambio de expectativas con respecto a la preparación tecnológica, por ejemplo, hace que el trabajador se sienta amenazado y con sentimientos de obsolescencia y pérdida de valor para la organización. Una vez más, ello puede ser quizás menos problemático en España donde la edad de jubilación obligatoria tiende a delimitar dicha auto-evaluación.

Al combinarse con las nuevas libertades que se adquieren, la liberación de las exigencias del trabajo hace que la jubilación sea una transición menos traumática en última instancia de lo que algunos hubieran imaginado, incluso para los que la están experimentando. Evidentemente ello no quiere decir que la transición sea sencilla o no resulte problemática para muchos (cf. Hayslip, Beyerlein, & Nichols, 1997; Szinovicz, 2002). Depende a menudo de las propias circunstancias de la jubilación, especialmente de tener los recursos necesarios para disfrutar de las nuevas libertades y de tener control sobre el proceso. Weiss buscó una muestra amplia de la sociedad, pero parece que se centró algo más en aquellas personas que disponían de los recursos adecuados, aunque fueran de la clase trabajadora. Y aunque tuvo en cuenta las condiciones del lugar de trabajo que “empujaban” a la gente hacia la jubilación, el contexto estaba formado por gente que tenía por lo general cierto control sobre cómo y cuándo se retiraban de la vida laboral.

Las tensiones provocadas por tener que decidir cuándo retirarse, que existen en países como EE.UU., pueden no producirse en aquellos países donde la jubilación es obligatoria a los 65 o más tarde, como sucede en España. Los jubilados en España y en otros países donde existe una edad obligatoria para la ju-

age and lower energy may have resulted in some loss of capacity or where changed expectations with respect to technological competence, for example, leaves a worker threatened with feelings of obsolescence and loss of value to the organization. Again, this may be less problematic in Spain where a mandatory retirement age tends to delimit such self-assessment.

In combination with the new freedoms afforded, the freedom from the demands of work makes retirement a less ultimately traumatic transition than some have imagined it would be, even those going through it. Of course, this is not to say that the transition is easy or that it isn't troublesome for many (cf. Hayslip, Beyerlein, & Nichols, 1997; Szinovacz, 2002). And it does depend often on the circumstances of retirement, especially having necessary resources to enjoy new freedoms and also control over the process. Weiss sought a cross section of society in his study, but seemed to focus somewhat more on those with adequate resources, even among working class participants. And while he considered conditions in the workplace that “pushed” people into retirement, the context was that people usually had some control of how and when they retired.

The stresses of having to decide when to retire that apply in countries like the US may not apply in those countries with mandatory requirement, whether at 65 or later, as is the case in Spain. Retirees in Spain and other countries with mandatory retirement ages are saved the agonies that sometimes come with the deliberations about when and how to retire. On the other hand that also takes the control of the matter out of the hands of the individual to some extent and may lead to retirements that are arguably “too early” psychologically and socially or “too late”. In the first case, the externality of the decision may prevent

bilación no tienen que sufrir las agonías que a veces acompañan a las decisiones de cuándo y cómo jubilarse. Por otro lado, ello también arrebatada, en cierto modo, el control del asunto de las manos de la persona implicada y puede provocar que existan jubilaciones que se produzcan psicológica y socialmente “demasiado pronto” o “demasiado tarde”. En el primer caso, el que la decisión sea ajena a la persona, puede impedir que ésta haga el “trabajo” de jubilarse psicológicamente. Y él o ella pueden llegar a los 65 años sin haberse preparado para pasar de la vida laboral a otro tipo de vida. Las limitaciones para trabajar después de la jubilación también reducen las opciones de una jubilación escalonada o “trabajos puente” que son muy comunes en EE.UU., es decir, que procuran la posibilidad de que la transición resulte más paulatina. Si asociamos la brusquedad de la transición a más dificultades que cuando se realiza una transición planificada y escalonada como ocurre en EE.UU., podríamos esperar que hubiera más problemas de adaptación en países donde las leyes imponen una edad de jubilación fija.

Sin embargo, este no parece ser necesariamente el caso de España. En primer lugar, hay que tener en cuenta la tradicionalmente fuerte identificación de la ciudadanía española con el concepto europeo del estado de bienestar (Sáez Carreras y García Molina, 2003: 196), concepto de gobierno en el que el Estado desempeña un papel clave en la protección de la gratuidad y universalidad de la asistencia educativa y sanitaria (entre otros servicios públicos capitales, como la cobertura por desempleo). Podemos llegar a suponer que se demuestra lo contrario; es decir, que, hasta la llegada de la crisis, en una gran medida los ciudadanos españoles se sienten más *cubiertos* por el ámbito público (Pérez, 2002; Szinovacs, 2002). Desde este punto de vista, ninguna jubilación anticipada es “demasiado anticipada” cuando la gente se siente protegida por el estado de bienestar. De hecho, está claro que existe una auténtica resistencia popular a re-

a person from doing the “work” of retiring psychologically. And he or she may reach 65 unprepared to step away from work into a different kind of life. Restrictions on working after retirement also limit the options of phased retirement or “bridge jobs” that are common in the U.S., i.e. the ability to make a more gradual transition. If the suddenness of the transition is associated with more difficulty than a phased and planned retirement transition as in the US, then one might expect more adjustment problems in countries with mandatory retirement laws.

However, such does not appear to be the case for Spain. For one thing, one must consider the traditionally strong have to take identification of the Spanish citizenship with the European concept of the welfare state (Sáez Carreras; García Molina: 2003, 196), a concept of government in which the state plays a key role in protecting the gratuity and universality of sanitary assistance (among other public services). We can assume until proved otherwise that, to a large extent, the Spanish citizens feel themselves more *covered* by the public sphere (Pérez, 2002; Szinovacz, 2002). Under this point of view, no early retirement is “too early” when people feel themselves protected by the welfare state. In fact, it is clear that there is real resistance to moving the full retirement age up from 65 to 67 –which is supposed to be planned in order to guarantee social security.

Even with Weiss’s longitudinal study, his after-retirement examination did not extend very far beyond what some have considered a “honeymoon period” (cf. Kim y Moen, 2002). Long term adjustment to retirement requires that the freedoms from and the freedoms to are actualized in satisfying lifestyle changes. Our contention based on other evidence is that this continued adjustment depends to a great extent on a reconstruction of leisure in ways

trasar la edad de jubilación de los 65 a los 67 años –que se supone que se está planificando a fin de garantizar la seguridad social y la equidad intergeneracional. Incluso en el estudio longitudinal de Weiss, su análisis pos-jubilación no iba mucho más allá de lo que algunos han considerado un “periodo de luna de miel” (cf. Kim & Moen, 2002). La adaptación a largo plazo de la jubilación exige actualizar la “liberación de” y la “libertad para”, a fin de conseguir cambios satisfactorios en el estilo de vida. Nuestro argumento basado en otras pruebas sostiene que esta adaptación continua depende en gran medida de una reconstrucción del tiempo libre que compense y sustituya aquello que más se valoraba del trabajo y que permita encontrar significado y valor en un mundo que ya no está dominado por el trabajo.

2.4. Aclarar el significado y el potencial del ocio

El concepto de ocio tiene importancia histórica, y su origen se remonta a la *polis* en la antigua Grecia, un lugar donde la libertad se idealizaba como la oportunidad para la auto-expresión, el perfeccionamiento del carácter y una provechosa interacción social (de Grazia, 1962; Hemingway, 1988). Pero a lo largo del tiempo ha recibido otras interpretaciones en las diferentes culturas. En gran medida, especialmente en las culturas occidentales, el ocio se ha relacionado con el no trabajo, o tiempo libre, y por lo tanto, para algunos, la jubilación significa la transición a una vida de ocio. De manera más común, no obstante, consiste en una serie de actividades intrínsecamente motivadas, como practicar juegos, entretenimiento y turismo, así como artes y manualidades que están asociadas con el término. Esta interpretación del ocio, como una serie particular de actividades, tiene el efecto de asociarlo sólo con el placer y los caprichos, la gratificación que puede haber sido aplazada en cierta medida al tener que vérselas con el mundo del trabajo y la familia. En las culturas occidentales existe incluso una

that compensate for and replace some of what was most valued about work but also finds meaning and value in a world that is not dominated by work.

2.4. Clarifying the meaning and potential of leisure

The concept of leisure has historical significance, with roots in the polis of Ancient Greece, a place where freedom was idealized as the opportunity for self-expression, refinement of character and thoughtful social intercourse (deGrazia, 1962; Hemingway, 1988). But it has also been socially constructed over time to mean other things and quite different things in different cultures. To a great extent, especially in Western cultures, leisure has come to be equated with non-work, or free time, and thus for some, retirement suggests a transition to a life of leisure. More commonly, though, it is a set of intrinsically-motivated activities, such as play and games, entertainment and tourism, and arts and crafts that are associated with the term. This construction of leisure, as a particular set of activities, has the effect also of associating it only with pleasure and self-indulgence, the gratification that might have been delayed to some extent in contending with the world of work and family. There is even a sense of entitlement to this set of ex-

sensación de tener derecho a este tipo de experiencias por haber sido “ganadas” a través de años de trabajo y compromisos familiares y donde se puede disponer de la ayuda financiera del gobierno y de los ahorros personales. Pero hay otras formas de pensar el ocio para estos tiempos y para otros, más próximas a sus ideales históricos y también a su potencial para disfrutar de un envejecimiento satisfactorio.

De acuerdo con los antiguos valores del ocio en la cultura occidental, los estudiosos del tema también han reconocido que las experiencias que se buscan en el ocio incluyen más cosas que aquellas que proporcionan una gratificación inmediata. De hecho, dada la libertad asociada al ocio, existen tantas razones para relacionarlo con la auto-realización que con el trabajo y, en ese contexto, constituye ese campo de auto-análisis y crecimiento que tan importante era para los griegos. Además, la idea del disfrute, aunque se asocia adecuadamente con actividades intrínsecamente motivadas, también incluye la existencia de un reto, y en algunos contextos, en el ocio se acometen retos que el placer solo no procura. Para la gente no es un oxímoron “trabajar” en actividades de ocio y tomárselas seriamente (Stebbins, 1992; 2001). Puede haber tanto esfuerzo y perseverancia en las actividades de ocio como no los hubo jamás en el trabajo; y en muchas actividades, como por ejemplo la jardinería, el proceso puede ser tan importante como los resultados. Por último, la posibilidad de que el ocio pueda ser utilizado en el discurso social durante la creación de comunidades lo acerca aún más a sus significados clásicos (Hemingway, 1988; Cuenca Cabeza, 2000; Maynard & Kleiber, 2005). Pero en el tema del ocio, aunque los fines también importen, siguen siendo los medios lo más importante en casi todas sus conceptualizaciones.

Lo que más obstaculiza el poder tener una visión adecuada del ocio en la vejez es la opinión imperante de que es, en el mejor de los

experiencias en western cultures where it has been “earned” through years of work and/or family-building and where financial support from government sources and personal savings are available. But there are other ways to think of leisure for this time, and for others, that come closer to representing its historical ideals and also its potential for contributing to successful aging.

Somewhat more in keeping with the ancient values of leisure in western culture, leisure scholars have also recognized the experiences sought in and as leisure as more inclusive than those implied only in immediate gratification. Indeed, given the freedom associated with it, there is as at least as much reason to associate self-expression with leisure as with work and it thus becomes the context for self-exploration and growth in much the way it did for the Greeks. Furthermore the idea of enjoyment, while appropriately associated with intrinsically motivated activities does not preclude the value of challenge and in some conceptualizations depends on challenge in ways that pleasure alone does not. It is not an oxymoron for people to “work” at leisure activities and to take them seriously (Stebbins, 1992, 2001). There may be as much effort and perseverance in leisure activities as there ever was in work; and for many activities such as gardening, exercising, and volunteer work, the outcomes may be as important as the process. Finally, the prospect that leisure can be used in social discourse in community building ways also brings it closer to its classical meanings (Hemingway, 1988; Cuenca Cabeza, 2000; Maynard y Kleiber, 2005). But with leisure in any case, the means –how one feels– is still the important thing in nearly all conceptualizations, even if the ends also matter.

What most obstructs an effective appropriation of leisure in later life is the prevailing view that it is, at best, the self-grat-

casos, la auto-gratificación de descanso y placer ganados solamente con/tras el trabajo. Se trata de un vestigio de la herencia judeo-cristiana y la ética del trabajo protestante que han influido incluso en los países predominantemente católicos del hemisferio occidental desde la Revolución Industrial. Sin trabajo, e incluso después de éste, el ocio es sospechoso, considerado algo trivial y sin importancia por derecho propio, una actividad frívola e improductiva allí donde la productividad sigue siendo el estándar del valor. Si se teme la jubilación y se accede a ella con un sentimiento de falta de valor, de que lo respetable es la actividad laboral, en ese caso el ocio evidentemente no es la respuesta. Para muchos, la educación para el ocio requeriría deshacerse de esa idea, de que el valor sólo reside en la productividad y que la tranquilidad y gratificación no ganadas carecen de valor. Otros deberían llegar a aprender que el tiempo libre puede ser utilizado de muchas maneras “productivas”, en trabajo a tiempo parcial o de voluntariado, haciendo cosas para los demás y encontrando en el tiempo libre una gran oportunidad de ayudar a los demás y de encontrar sentido a la vida. Además, comprender que casi cualquier actividad interesante puede ser tomada lo suficientemente en serio como para generar la sensación de competencia que aportaba el trabajo es un objetivo adecuado para la educación para el ocio. De hecho, los antiguos ideales del tiempo libre que le atribuían valores para perfeccionar el carácter han sido recientemente asociados con características tales como el conocimiento de uno mismo, el compromiso emocional y la auto-apropiación completa de una actividad, la inmersión del yo en la actividad, un sentido de la transformación personal asociado con él y la incorporación de la actividad en la memoria y el relato personal de un individuo (ver, Cuenca, 199x; 200x; Monteagudo-Sanchez, 2008). Además, el trabajo y otras actividades productivas puede vivirse de una manera rela-

ificación de rest and pleasure that is earned only with work. This is a vestige of western Judeo-Christian heritage and the Protestant Work Ethic that has influenced even predominantly Catholic countries in the Western hemisphere since the Industrial Revolution. Without work, and even if it follows work, leisure is suspect....seen as trivial and unimportant in its own right, as frivolous, non-productive activity where productivity is still the standard of worth. If retirement is feared and met with the apprehension of a lack of worthwhile, respectable work activity, then leisure is clearly not the answer. For many, leisure education would require becoming disabused of this idea, that worth is only in productivity and that unearned relaxation and gratification is valueless. For still others a compromise would be found through learning that free time can indeed be used in innumerable “productive” ways, in part-time paid and donated (volunteer) work in making things for others and in continuing to find in leisure the opportunities to be serious about meaning-making and personal contribution. Furthermore, understanding that nearly any interesting activity can be taken seriously enough to generate the sense of competence that work provided is an appropriate objective for leisure education. Indeed the ancient ideals of leisure that specified its values for the refinement of character have been more recently associated with such characteristics as self-awareness, emotional engagement, and complete self-appropriation of an activity, the lodging of self within the activity, a sense of personal transformation associated with it and the incorporation of the activity into the memory and personal narrative of an individual (Cuenca, 1996; 2000; Monteagudo-Sanchez, 2008). Furthermore, work and other productive activities can be embraced in a leisurely way, done voluntarily, at one’s own pace and with an appreciation for

jada, hacerse de manera voluntaria, al propio ritmo y apreciando lo que tienen de agradables. Por último, existe la conciencia de que el ocio también tiene que ver con renunciar a esas necesidades de logros visibles y con disfrutar y apreciar lo que está simplemente a nuestra disposición en los entornos físicos y sociales que nos rodean. Este significado del ocio se aprecia mejor en las palabras de uno de los escritores que mejor han escrito sobre el tema, Josef Pieper (1963):

“El ocio es...una actitud de no actividad, de calma interior, de silencio; significa no estar “ocupado, sino dejando que las cosas sucedan [...] El ocio no es la actitud mental de aquellos que intervienen activamente, sino de quienes están abiertos a todo... de aquellos que aflojan las riendas y que se liberan y relajan ellos mismos”.

Este puede ser el significado del ocio más difícil de asumir por quienes están imbuidos de la ética del trabajo protestante, pero al decir de algunos, es una de las claves de lo que Tornstam denomina “gerotranscendencia”, cuando la conciencia aprende a estar más centrada en el momento y menos dependiente de la producción o la acumulación. Otros gerontólogos han reconocido la dificultad de esta transición y la tendencia de la gente a permanecer ocupada y activa para olvidarse de los pensamientos de pérdida y de la proximidad de la muerte, de la sensación de no servir para nada y de una existencia sin objetivo (Ekerdt; Katz et al).

Por lo tanto, el ocio se conceptualiza mejor como una dialéctica de compromiso y desconexión que puede florecer mejor en la vida tardía cuando puede liberarse de su dependencia del significado del trabajo. La libertad que da el ocio permite tanto la expresión del propio yo en nuevas direcciones, como el cultivo de las relaciones con los demás, liberándose al mismo tiempo de la convención social y de las expectativas de productividad

what about it is enjoyable. Finally, though, there is the awareness leisure is also about letting go of such needs for visible accomplishment in some sense and enjoying and appreciating that which is just available in the social and physical worlds that we are surrounded by. This meaning of leisure is best reflected in the words of one of the most compelling writers on the subject, Josef Pieper (1963):

Leisure is ...an attitude of non-activity, of inward calm, of silence; it means not being ‘busy, but letting things happen.’ ...“Leisure is not the attitude of mind of those who actively intervene, but of those who are open to everything ...of those who leave the reins loose and who are free and easy themselves.”

This may be the most difficult of all leisure meanings to embrace for those imbued with the Protestant work ethic, but in the view of some, it is one of the keys to what Tornstam calls “gerotranscendence,” where consciousness changes to be more centered in the moment and less dependent on production and accumulation. Other gerontologists have recognized the difficulty of this transition and the tendency of people to stay busy and active primarily to be distracted from thoughts of loss and pending mortality, feelings of worthlessness, and an aimless existence (Ekerdt, Katz et al).

Leisure is thus best conceptualized as a dialectic of engagement and disengagement that may have its best flourishing in later life where it can be liberated from its dependence on the meaning of work. The freedom of leisure allows both for the natural expression of self, even in new directions, and the cultivation of community with others, while also freeing it from social convention and expectations of productivity and allowing the further culti-

y permitiendo un mayor cultivo del significado que se deriva de la apreciación, gratitud y comprensión. Reconstruir el ocio en estos términos, abordándolo de forma personal, sería el foco esencial de una educación para el ocio.

2.5. Preparación inadecuada para aprovechar el tiempo libre después de la jubilación

En el estudio realizado por Robert Weiss, había una variación considerable en cuanto a la atención prestada a la jubilación antes de que ésta se produjera. Algunos evitaban cuidadosamente el tema aunque la llegada de la jubilación fuera inminente. Esto se puede producir incluso en casos en los que la jubilación es obligatoria, cuando no depende de una decisión del individuo. Algunas personas se preparan ellas mismas para su vida después del trabajo, y otras no lo hacen en absoluto. Sin embargo, las pruebas que presentan Weiss (2005) y otros, por ejemplo Feldman (2003), es que la preparación tiene un efecto positivo sobre la vivencia de la jubilación y el bienestar durante la misma, a pesar de que las circunstancias cambien un tanto. Pero, aunque se tenga controlada la economía, la forma de vida y la salud, optimizar la jubilación exige más atención a cuestiones sobre el estilo de vida y las fuentes del bienestar.

La imagen que prevalece del tiempo libre en la vejez, junto a una visión un tanto limitada del trabajo, es responsable en muchos casos de la falta de preparación para la jubilación. Como hemos observado, las pruebas existentes sugieren que la jubilación raramente resulta traumática y que es recibida por lo general, y al menos al principio, con algún entusiasmo por la mayoría. Con todo, aunque sean muchos los que están contentos por haber dejado de trabajar, son pocos quienes aprovechan su tiempo libre para optimizar sus vidas durante la jubilación. Incluso en los casos en que la transición se hace mejor,

vation of meaning derived from appreciation, gratitude and understanding. Reconstructing leisure in these terms, dealing with them in personal ways, would be an essential focus of leisure education.

2.5. Inadequate preparation for making the most of free time after retirement

In the study done by Robert Weiss, there was considerable variation in how much attention retirees gave to their retirement in advance. For some, the subject was studiously avoided even if the time of retirement was clear and imminent. This may even be truer in the cases where retirement is mandatory, when it does not depend on a decision of the individual. Some prepare themselves for life after work and others do not. Weiss' (2005) evidence and that of others e.g. Feldman, (2003) however, is that preparing does have a positive effect on retirement adjustment and happiness with retirement, even if circumstances change somewhat. But even where there is some attention to finances, living arrangements and health, optimizing retirement requires more attention to questions of lifestyle and sources of well-being.

The view of leisure in later life that prevails –as well as a somewhat limited view of work– is largely responsible for the lack of preparation for retirement in many cases. As we have noted, the available evidence is that retirement is rarely traumatic for people, and is mostly greeted, at least initially, with enthusiasm for most. Still, if many are happy to be finished with work, too few take advantage of their free time to optimize their lives in retirement. Even in the best transitions there is often a disillusionment period that follows the initial good feeling. For these people, as well as those who struggle from the beginning, misperceptions about the opportunities re-

suele existir un periodo de desilusión tras la sensación de bienestar inicial. En el caso de estas personas, así como para quienes se sienten deprimidos desde un principio, suelen tener una gran responsabilidad los malentendidos con respecto a las oportunidades relacionadas con el trabajo, el tiempo libre y uno mismo. Abogamos, por lo tanto, por un proceso educativo que incluya una evaluación más precisa e integral del valor del trabajo y el tiempo libre respectivamente, y que no deje de tener en consideración la importancia de la gestión de la economía, la salud y los bienes, que suelen ser las preocupaciones más comunes tanto de las personas a título individual cuanto de los programas de preparación para la jubilación. Hay ciertas pruebas en España que nos permiten ser optimistas: la actual generación de jubilados muestra una actitud más activa con respecto a la preparación de la jubilación que la anterior, al menos en algunas regiones (Sáez Narro; Aleixandre y Meléndez, 1996).

Los problemas suelen tener menos que ver con la gestión de los recursos que con la toma de decisiones con respecto a las oportunidades existentes. El tema de la gestión del tiempo es una parte habitual de los programas de prejubilación, pero muy a menudo adopta la forma de una mera administración del mismo durante las ocupadas vidas laborales –es decir, cómo ser eficiente con el poco tiempo del que se dispone. El problema de la gestión del tiempo en la jubilación tiene que ver con cómo utilizar mejor lo que en algunos casos es una abundancia de tiempo. Recomendamos que se planifique la jubilación teniendo en cuenta cómo afectarán las opciones que se adopten al bienestar durante la vida tardía, y para ello resulta importante comprender nuestra teoría y las pruebas que existen acerca del impacto sobre nuestra vida como jubilados de las actividades que pensamos desarrollar.

lated to work, leisure and self are largely responsible. A case is thus made for an educational process that includes a closer, more thoughtful evaluation of work and leisure and their value as well as the usual consideration of the management of finances, health and property, which are the usual concerns of both individuals and retirement preparation programs. There is some evidence in Spain that let us be optimistic about this: the current generation of retirees shows a more active attitude towards retirement preparation than the previous one, at least in some regions (Sáez Narro, Aleixandre y Meléndez, 1996).

The problems frequently have less to do with the management of resources than the decision making with respect to opportunities. The subject of time management is a regular part of pre-retirement programming, but it all too often takes the form of time management in the course of busy work lives – that is, how to be efficient with the limited time available. The time management problem with retirement is how to best utilize what in some cases is an abundance of time. We suggest that retirement planning be done with a consideration of how those choices may matter to well-being in later life, and for that question it becomes important to understand our best theory and evidence about the impact of activity choices in later life.

2.6. El poder del ocio para mejorar la vida durante la jubilación

Puede que las actividades de ocio que la gente suele buscar durante la jubilación no sean las que gozan de más prestigio. Y con todo, cualquier clase de relajación puede tener un efecto inmediato para reducir el persistente estrés-relacionado-con-el-trabajo que puede haber constituido una amenaza tanto física como psicológica. Y el hedonismo asociado con la gratificación inmediata puede ser un bienvenido alivio cuando ésta se ha ido posponiendo continuamente. Las consecuencias psicológicas de los estados emocionales positivos (desarrollados por ejemplo por la risa y la diversión) han demostrado no sólo mejorar el ánimo y ayudar a hacer frente al estrés y la pérdida, sino que también tienen el efecto de cambiar los criterios cognitivos hasta el punto de ampliar las perspectivas que intervienen en la toma de decisiones y en la resolución de problemas (Fredrickson, 2001, 2003).

Se suele reconocer el valor del ocio para reducir el estrés y generar placer, aunque sus beneficios psicológicos no siempre reciban el crédito que merecen, debido una vez más al efecto de los constructos sociales según los cuales la búsqueda de placer es una pérdida de tiempo, *degenerativa* en el peor de los casos, y *recuperativa* para regresar al trabajo en el mejor. Pero la tendencia a utilizar el tiempo libre para *comprometerse* ha sido reconocida por los gerontólogos como fundamental para envejecer de forma saludable y exitosa (por ej. Chiriboga & Pierce, 1993; Dupuis & Smale, 1995; Menec, 2003; Mishra, 1992; Nimrod, 2008; Weiss, 2005). Y aunque algunos consideran las clases específicas de actividades que son “productivas” –constructivas y similares al trabajo– o socialmente integradoras como las únicas que son realmente importantes (por ejemplo, Rowe & Kahn, 1996), hay pruebas de que cualquier clase de compromiso que utilice y cree capacidades, tiene el efecto de aumentar el bienestar al aportar un sentido de

2.6. The power of leisure in enhancing later life

The leisure that people typically seek in retirement may not be the kinds of leisure that are most influential. Still, relaxation of any kind may have an immediate value in reducing at the enduring work-related stress that has been both physically and psychologically threatening. And the hedonism associated with immediate gratification may be a welcome relief when gratification has been steadily deferred. The psychological consequences of positive affect (e.g. in fun and mirth) has been shown to not only enhance mood and contribute to coping with stress and loss, it actually has the effect of changing cognitive sets to the point of broadening perspectives that help in problem-solving and decision-making (Fredrickson, 2001, 2003).

The stress-reducing and pleasure-generating value of leisure is generally recognized even if its psychological benefits are not always given the credit they deserve, again the effect of general social constructions of pleasure-seeking as a waste of time, degenerative at worst, and recuperative for returning to work at best. But the inclinations for using free time for *engagement* have been recognized by gerontologists as critically important to healthy and successful aging (e.g. Chiriboga & Pierce, 1993; Dupuis & Smale, 1995; Menec, 2003; Mishra, 1992; Nimrod, 2008; Weiss, 2005). And while some look at specific kinds of activity that are “productive” – work-like and constructive – or social integrative as the only ones that are truly important (e.g. Rowe & Kahn, 1998), there is evidence that any kind of engagement that uses and builds capacities, has the effect of enhancing well-being by contributing to a sense of competence and strengthening one’s general functional fitness (See Adams, Leibbrandt & Moon, 2011 for a review). Fur-

competencia y al reforzar la capacidad funcional general de una persona (vid. Adams, Leibrandt & Moon, 2011, para un análisis). Además, cuando se toma una actividad lo suficientemente en serio como para que una persona persista en sus esfuerzos por mejorar y avanzar y uno se va identificando con otras personas que comparten nuestro interés por una actividad, el resultado es el desarrollo de una “comunidad de competencias” que proporciona una sensación de identidad social y de pertenencia (cf. Stebbins, 1992; 2001).

Sin embargo, ese “ocio serio” puede seguir careciendo de actividad productiva, si entendemos ésta según los resultados valorados por la sociedad y si es simplemente algo compartido por un grupo de aficionados, como suele pasar con muchos deportes, aficiones y actividades al aire libre, como la caza y la pesca. Pero en algunos casos, caza y pesca incluidas, o realizar objetos como prendas de vestir, alfombras, jardinería o muebles, el resultado es un producto que suele ser comercializable. Si estas actividades se convierten en crematísticas pueden perder su motivación intrínseca como actividades de ocio, pero la mayoría de personas que realizan estas prácticas en el contexto del ocio, insisten decididamente en que disfrutan del “trabajo” y de hacerlo con una frecuencia que mantiene su sentido de libertad, independencia y control sobre el ritmo de la actividad.

Esta misma cuestión puede plantearse con respecto a las actividades de voluntariado, tal vez con más razón aún al tratarse de actividades productivas y no de ocio. Aunque por lo general son altruistas, las actividades de voluntariado no son necesariamente divertidas, salvo por la satisfacción asociada a la ayuda o contribución personal. Pero ello se ve de forma más clara en la realización de, al menos, algún aspecto de una actividad destinada a alcanzar algún fin. En otras palabras, el voluntariado tiene claramente motivaciones extrínsecas. Pero se hace durante el tiempo libre, voluntariamente y puede estar lleno de signi-

thermore, when activities are taken seriously enough to lead a person into persisting with his/her efforts to improve and progress and into identifying with others with an abiding interest in the activity, they result in the development of a ‘competence community’ that provides a sense of social identity and place (Stebbins, 1992; 2001).

Such serious leisure may still fall short of productive activity, however, as defined by outcomes that are valued by society if they are simply shared by a group of aficionados, as is true of many sport and hobby activities and outdoor activities like hunting and fishing. But in some cases, including hunting and fishing, but also in making things, such as clothing, rugs, garden produce, or furniture, the result is a product that is often marketable. If these activities become income-producing activities they may lose their intrinsic motivation as leisure activities, but for most who produce such things in the context of leisure, they insist on enjoying the “work” and working at a pace that maintains their sense of freedom and independence and control over the pace of activity.

This same question can be raised about volunteer activities, maybe with a stronger case for them being productive activities but not leisure activities. Though they are generally altruistical, volunteer activities are not necessarily enjoyable except in the sense of satisfaction associated with helping or contributing. But that comes most clearly in the completion of at least some aspect of the activity en route to the meeting of some goal. In other words, it is more clearly extrinsically-motivated. But it is done during free time, is done voluntarily and can be meaningfully self-expressive, the criteria usually associated with leisure. In any case, there is strong evidence that volunteerism of any kind is associated with subjective well-being in later life (Musick y Wilson, 2007) and even with physical

ficado y auto-realización, criterios generalmente asociados al ocio. En cualquier caso, existen sólidas pruebas de que el voluntariado de cualquier tipo está asociado al bienestar subjetivo en la tercera edad (Musick & Wilson, 2007) e incluso con la salud física. Encaje o no en la limitada definición del ocio, se trata claramente de una actividad deseable que contribuye al bienestar a muchos niveles. Y en especial, cuando se utilizan capacidades asociadas con el antiguo trabajo en un marco de voluntariado, también se puede experimentar un sentido de competencia y de valía. Debería resultar evidente, entonces, que las actividades de ocio pueden satisfacer muchas de las necesidades asociadas a los antiguos trabajos. El ejemplo de Weiss de una “buena jubilación” en su muestra (2005) era la de un hombre de negocios convertido en trabajador de la madera. Hizo cursos en cuanto tuvo la oportunidad y obtuvo al menos tanto como lo que invirtió en su antiguo trabajo. Se entregó de lleno y, por lo tanto, adquirió una nueva estructura vital, aunque siguió controlando su tiempo. La buena salud y los medios económicos adecuados también ayudaron, así como una buena relación con su mujer, que apreciaba su dedicación al trabajo de la madera, aunque ello les hiciera estar mucho tiempo separados. Pero lo que hay que observar en este caso es que trabajar la madera era un interés que se había desarrollado *antes* de la jubilación. De hecho, en el estudio de Weiss aquellos que probaron hobbies por primera vez después de la jubilación tenían menos probabilidades de mantener el interés por ellos.

Por último, existen esas personas, relativamente raras, que adoptan a tiempo una forma de vida auténticamente diferente basada en el ocio. Aunque encuentran formas de mantener el compromiso y utilizan sus capacidades cuando pueden y cuando les resulta gratificante, no sienten la necesidad de demostrar su valía siendo productivos y manteniéndose ocupados. Se pueden permitir a sí mismos el tipo de ocio al que se refería Pie-

per health. Whether it fits the narrower definition of leisure, it is clearly a desirable activity that contributes to well-being on many levels. And especially where capacities associated with former work are applied in the volunteer setting, they also maintain a sense of competence and worth. It should be obvious, then that leisure activities can meet many of the needs associated with former jobs. Weiss's choice of a “good retirement” from his sample (2005) was a businessman-turned-woodworker. He took courses at his earliest opportunity and got at least as invested in that as he did in his former work. He was committed to it and was thus determined by its structure; but nevertheless he remained in control of his time. Good health and adequate finances were foundational as well as a good relationship with his wife who appreciated his investments in woodworking even though they made for much separate time. But what should be recognized in this case is that woodworking was an interest that was developed *before* retirement. Indeed, in Weiss' study those who tried hobbies for the first time after retirement were far less likely to be sustain an interest in them.

Finally, though, there are those relatively rare individuals who embrace a truly different more leisure-based way of living in time. While they find ways to be engaged and use their capacities when they can and it feels self-expressive, they feel free of the need to demonstrate their worth by being productive and staying busy. They afford themselves the kind of leisure that Pieper spoke of in “letting the reins loose” and appreciating what the freedom of retirement affords. Indeed, the reflection and ego-integration that Erikson (1962) associated with this final stage of life may depend to a good degree on learning to relax, let go, and find the peace of leisure with fewer expectations of living up to some set of standards.

per como “aflojar las riendas” y apreciar lo que les aporta la libertad de la jubilación. De hecho, la reflexión e integración del yo que Erikson (1962) asociaba con esta etapa final de la vida puede depender en gran medida de aprender a relajarse, aflojar las riendas y encontrar la paz en el tiempo libre olvidándose de estar a la altura de ciertas normas productivistas preestablecidas.

Tal vez, este sería el mejor tipo de ocio para la *cuarta edad*. El ocio de la tercera edad, inmediatamente después de la jubilación, suele requerir más compromiso y crecimiento continuado, y al estar más cercano al fin del trabajo, puede funcionar mejor si reconstruye lo mejor de la vida laboral que se ha abandonado. Sin embargo, en cualquier caso, puede ser necesario efectuar cierto cambio de actitud. Puede sonar como una contradicción decir que el tiempo libre de la jubilación se optimiza ofreciendo nuevas formas de trabajar; de hecho, requiere volver a considerar lo que el trabajo aporta de forma natural al desarrollo humano (cf. Freedman, 1999) y cómo el tiempo libre complementa y permite la reconstrucción del trabajo y el esfuerzo de esa manera. El ocio es esencialmente una oportunidad de hacer lo que uno más desea, pero si ello implica cierto tipo de trabajo, debería ser el trabajo lo que aporte significado y disfrute. Ello requiere que uno llegue a ver la complementariedad del trabajo y el ocio en lugar de su viejo antagonismo.

Hay pruebas considerables de que la calidad en la vida tardía aumenta por y a través de las actividades de ocio o puede que consista en el propio ocio. Según algunos, el tiempo, la libertad que procura el ocio, es el principal beneficio de la jubilación (cf. Weiss, 2005). Pero las actividades, ya sean estructuradas o no estructuradas, ofrecen muchos beneficios como respuesta a las cuestiones que surgen más frecuentemente frente a la jubilación: qué debería hacer ahora; qué merece la pena hacer a nivel personal; de dónde puedo obtener significado y sentido de logro;

Perhaps, however, that would be the best of leisure for the *fourth age*. The leisure of the third age, immediately after retirement, is more likely to require engagement and continued growth, and, being close to the termination of work, it may work best if it reconstructs the best of that work life. Nevertheless, some attitude change is likely to be necessary in any case. It may sound like a contradiction to say the leisure of retirement is optimized in offering new ways to work; indeed it requires a reconsideration of what work most naturally contributes to human development (Freedman, 1999) and how leisure complements and affords a reconstruction of work and effort in that way. Leisure is essentially an opportunity to do what one most wants to do, but if that involves work of some kind, it should be work that brings meaning and enjoyment. This requires that one comes to see the complementarity of work and leisure rather than its antagonism.

There is considerable evidence that the quality of later life is enhanced by and through leisure activity and maybe simply leisure itself. The time, the freedom of leisure is the first benefit of retirement according to some (cf. Weiss, 2005). But activities, both structured and unstructured, offer many benefits directly in response to the questions that arise most commonly in the face of retirement: what should I do now; what is most *personally* worth doing; where can I derive meaning and a sense of purpose; and what will protect my health for the years to come (Antonovsky y Sagy, 1990). Physical activities such as swimming, jogging, gardening, and cycling clearly benefit physical health and may contribute – simply as structured activities — to mental health as well, especially as they require some degree of competence and connect one with others (Adams et al, 2011).

qué será bueno para mi salud en los años venideros (Antonovsky & Sagy, 1990). Las actividades físicas como nadar, correr, la jardinería y el ciclismo benefician evidentemente a la salud y pueden ayudar también —simplemente como actividades estructuradas— a la salud mental, especialmente cuando exigen cierto grado de competencia y de relación con los demás (Adams et al, 2011).

3. El estado actual de los programas de preparación para la jubilación

En Estados Unidos, los programas de preparación para la jubilación han tenido una existencia accidentada. Según Weiss (2005) y otros, sólo han tenido un éxito moderado a la hora de adaptarse a la jubilación, y su impacto ha tenido más que ver con los periodos iniciales de la jubilación que con los posteriores, y han tenido más que ver con la planificación práctica que con el ajuste (Glamser & DeJong, 1975; Glamser, 1991; Reitzes & Mutran, 2004; Taylor, M.A. & Doverspike, D., 2003). Glamser no encontró de hecho ningún efecto de esos programas en el ajuste posterior. Sin embargo, su falta de eficacia puede estar relacionada con su más bien limitado foco en asuntos económicos y de salud y por su inadecuada atención al estilo de vida y fuentes de satisfacción continua. Feldman (2003) insiste en que existen abundantes pruebas de que el “asesoramiento” para la jubilación ha tenido impacto al (a) reducir la ansiedad relacionada con la inseguridad económica y (b) proporcionar una oportunidad de hacerse a la idea de la jubilación y tomar alguna medida con respecto a ella —“por ej., empezar un nuevo hobby”— (Feldman, 2003; 100). Pero añade que siguen sin resolverse las cuestiones sobre la duración efectiva, calidad percibida y relativo énfasis en los diferentes componentes.

Con respecto al contexto de tales programas, se han creado principalmente en tiempos de bonanza económica en marcos corpo-

3. The state of the art in retirement preparation programs

In the United States, retirement preparation programs have had a checkered existence. According to Weiss (2005) and others they have only been moderately successful in impacting adaptation to retirement, and those impacts have had more to do with earlier periods of retirement rather than later periods, and more to do with practical planning rather than adjustment (Glamser & DeJong, 1975; Glamser, 1991; Reitzes & Mutran, 2004; Taylor, M.A. & Doverspike, D. (2003). Glamser in fact found no effects of such programs on subsequent adjustment. However, their lack of effectiveness may have had more to do with their rather limited focus on financial and health matters and inadequate attention to lifestyle and sources of continuing satisfaction. Freedman (2003) insists there is good evidence for retirement “counseling” having an impact by (a) reducing anxiety related to financial insecurity and (b) providing a chance to get used to the idea of retirement and make appropriate provision for it (“e.g. taking up a new hobby,” p. 100), (Feldman, 2003). But he adds that questions about the effective length, perceived quality, and relative emphasis on different components remain to be addressed.

With respect to the context of such programs they have been created primarily in good economic times in corporate settings to facilitate and encourage older workers in making a successful transition to retirement. Indeed, they are arguably more about moving workers out of the workplace so that they can be replaced by younger, presumably more competent, but definitely more affordable workers. This of course would be more likely to occur in optional retirement settings, where the choice to retire might be

rativos para facilitar y animar a los trabajadores más mayores a realizar una buena transición hacia la jubilación. De hecho, tienen más que ver con suprimir trabajadores de los centros laborales para poder reemplazarlos por otros, presumiblemente más jóvenes, pero sobre todo más baratos. Esto, desde luego, tendría más posibilidades de producirse en entornos donde la jubilación es opcional, donde la opción de retirarse puede depender de una imagen más clara de los beneficios y del alivio del estrés relacionado con la transición. De hecho, mitigar las preocupaciones financieras es parte del objetivo y los programas suelen estar acompañados de incentivos financieros que se pueden cobrar antes de lo que se esperaba. Además de las empresas, otros proveedores de programas de prejubilación son los servicios de planificación financiera y empresas de inversión que obtienen beneficios de la asistencia que proporcionan a los potenciales jubilados que están preocupados por su seguridad financiera y protección económica cuando dejan de tener ingresos fijos.

Los intereses más generales de los empleados, como las cuestiones de salud y vivienda, también están incluidos por lo general en esos programas, ya que tienen implicaciones concretas para la gestión financiera. Es menos común que se incluyan cuestiones familiares y matrimoniales así como la gestión del tiempo libre y las oportunidades que ofrece el ocio (Moen et al, 2011). De manera ocasional, se llama a especialistas en estas áreas para que colaboren en la programación, aunque sean gestionadas de manera bastante frecuente en los departamentos de recursos humanos de las empresas o de las firmas de inversiones financieras. Sin embargo, cuando el mercado ha entrado en crisis, estos elementos adicionales son los primeros en ser suprimidos y los programas de prejubilación pasan a ser considerados como las actividades más caras de la empresa.

En países con edad de jubilación preestablecida, como España, la situación es ligeramente diferente. Por un lado, en España la ju-

dependent upon a clearer picture of the benefits and the alleviation about stress related to the transition. Indeed, the reduction of financial concerns is part of the purpose and the programs are often accompanied by financial incentives to retire earlier than might have been expected. Besides the corporation, a second proponent and provider of pre-retirement programs are the financial planning services and investment firms who stand to profit in the assistance they provide prospective retirees who are concerned about their financial security and wealth protection in the absence of a steady wages.

Arguably, though, the broader interests of the employee are considered in such programs as matters of health and housing are generally included as well since they have particular implications for financial management. Less commonly, marriage and family matters and the management of free time and leisure opportunities are incorporated (Moen et al, 2011). Occasionally, experts from these areas are called in to help with the programming although it is managed rather consistently within human resources divisions of organizations or financial investment firms. However, when the market has turned down, these additional pieces are the first to go and entire pre-retirement programs are likely to be seen as the most expendable of company activities.

In countries with mandatory retirement like Spain the situation is slightly different. On one hand, in Spain retirement is commonly seen and accepted as a social right at a mandatory age. Thus, nobody is tempted to interpret it necessarily as a sign of incapacity or lack of professional competence. Under this point of view, Spain (IMSERSO, 2000) is probably in a better position to fight against such a biases and stereotypes as:

bilación suele ser vista y aceptada como un derecho social a la edad establecida para hacerlo. Por lo tanto, nadie siente la tentación de interpretarla como un signo de incapacidad o de falta de competencia profesional. Según este punto de vista, España (IMSERSO, 2000) se encuentra probablemente en mejor posición para luchar contra prejuicios y estereotipos como: a) la jubilación y la vejez son sinónimos (esta comparación ha dejado hacer mucho, desde luego, de ser válida); y b) la jubilación como una “situación final” o un “plazo señalado” (la jubilación es más un proceso, un periodo de transición que puede aportar muchas satisfacciones (ver, por ejemplo, Szinovacz, 2002a); todos los patrones de jubilación son los mismos (existen de hecho experiencias y secuencias vitales que son comunes a la mayoría de personas mayores) pero no hay ningún proceso de jubilación totalmente igual a otro (Bermejo García, 1969). Por otro lado, recientes declaraciones de grandes compañías de seguros de España, como MAPFRE, muestran que todavía queda mucho trabajo por hacer para alcanzar un nivel adecuado de compromiso personal para prepararse para la jubilación. La gente no suele por lo general ser tan proactiva en buscar información (relacionada con su situación financiera en el futuro, por ejemplo) como probablemente debería ser.

Las empresas españolas también muestran interés por “retirar” a los trabajadores más mayores para reemplazarlos por trabajadores más jóvenes y asequibles, y se debe reconocer que, a pesar de la edad de jubilación establecida por ley, tienen vías para poder hacerlo. No es en las empresas donde puede encontrarse una gran diferencia con respecto a la situación de Estados Unidos, sino en los trabajadores. Como no tienen que decidir individualmente si están “preparados” y/o deseosos de jubilarse, están menos dispuestos a prepararse para ese momento. De modo que puede decirse que la demanda de programas de preparación es inferior a la de Estados Unidos. Además, hay otra razón para

a) retirement and old age as being synonymous (this comparison is today no longer valid); and b) retirement as a “final state” or a “deadline” (retirement is more a process, a transitional period which may include a lot of satisfactions (see, for example, Szinovacz, 2002a); all retirement patterns are the same (there are indeed experiences and life-sequences that are common to most seniors) but no retirement process is totally equal to another (Bermejo García, 1969). On the other hand, recent position statements by large insurances companies in Spain, like MAPFRE, show that in general there is still much work to do to achieve an appropriate level of personal commitment to preparing for retirement. People are not generally proactive in searching for information (in relation with their financial situation in the future, for example) as they probably should be.

Spanish Corporations also show some interest in “moving” retirees out of the workforce early, in order to replace them by younger and more affordable workers, and it must be acknowledged that, despite the mandatory age for retirement prescribed by law, there are ways in which they can do so. It is not from the side of corporations where a significant difference towards the situation in the United States can be found, but rather from the side of the workers. As they do not have to decide individually if they are “ready” and/or “willing” to retire, they are less inclined to prepare for that moment either. So it can be assumed the demand for preparation programs is lower than in the United States. Furthermore, there is another reason for the concern about retirement to be less acute in Spain: a very solid social welfare system saves the Spanish workers many worries about health care after retirement (since it is officially “public, free and universal”) and

que la preocupación por la jubilación sea menos aguda en España: un sistema de prestaciones sociales muy sólido ahorra a los trabajadores españoles muchas preocupaciones sobre la asistencia sanitaria después de la jubilación (dado que es oficialmente “pública, libre y universal”) y garantiza a todos ellos una renta básica.

De hecho, no debe sorprendernos que en estas circunstancias, los primeros programas de preparación para la jubilación fueran una iniciativa del gobierno y no de las empresas privadas. Se organizaron por primera vez en la década de 1970 por el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO), como una ampliación de las políticas públicas sobre jubilación y envejecimiento activo (Barrera, Malagón y Sarasola, 2008). Varias asociaciones, fundaciones y otras instituciones sin ánimo de lucro –a menudo financiadas por el gobierno– también desempeñaron un papel importante en el surgimiento de los programas de preparación para la jubilación en España. Es el caso de la Confederación Española de Aulas de la Tercera Edad (CEATE), que ha estado ofreciendo un programa para la preparación para la jubilación desde hace más de 25 años (Moragas, 2007).

Aunque los orígenes y los principales promotores de este tipo de programas en España deban encontrarse en los organismos públicos y organizaciones sin ánimo de lucro, el ambiente y la ética empresarial, así como cierto compromiso con los trabajadores, favorecieron que las empresas más sólidas –especialmente en mejores épocas económicas– pudieran ofrecer dichos programas. La empresa eléctrica Unión Fenosa es especialmente conocida por organizar cursos para que sus empleados se preparen para la jubilación, con un alto nivel de calidad (Moragas, 2007).

El enfoque que se da al ocio en tales programas suele estar centrado en la gestión del tiempo– después de todo “habrá mucho más tiempo libre”– y sobre todo en la identificación de oportunidades de viajar. No existe

garantías all of them a basic income.

In fact, it is not surprising that, under these circumstances, the first retirement preparation programs in Spain were an initiative of the government and not of private companies. They were first organized in the 1970's by the Institute for Elder People and Social Services (Instituto de Mayores y Servicios Sociales: IMSERSO) as an extension of the public policies on retirement and active ageing (Barrera, Malagón y Sarasola, 2008). Several associations, foundations and other nonprofit organizations –often funded by the government– also played an important role in the emergence of retirement preparation programs in Spain. Such is the case with the Spanish Confederation of Classes for the Third Age (Confederación Española de Aulas de la Tercera Edad: CEATE), that has been offering a program for retirement preparation for more than 25 years (Moragas *et al.*, 2007). Even if the origins and the main developers of this kind of programs in Spain are to be found among public agencies and nonprofit organizations, company morale and climate and commitment to the workers put the stronger companies – particularly in better financial times – in a position to offer such programs. The power company Unión Fenosa is especially well known for organizing courses for their employees to get prepared for retirement, at a high level of quality (Moragas, 2007).

The approach to leisure in such programs is typically addressed to the matter of time management – “there will be more of it” after all – and the identification of opportunities for travel in particular. There is nothing in the literature that we have been able to find to suggest a more careful consideration of the nature of work and leisure in such a program. Thus the suggestions that follow may be considered within the context of recommen-

nada en la literatura que hayamos podido encontrar que sugiera una consideración más cuidadosa de la naturaleza del trabajo y del tiempo libre en ese programa. Por lo tanto, las sugerencias que vienen a continuación pueden ser consideradas dentro del contexto de recomendaciones para mejorar los programas de prejubilación en aras del bienestar en la vida del jubilado, reconociendo que los incentivos de las empresas y las firmas de inversión para proporcionar dichos servicios siguen siendo una cuestión pendiente.

4. Estrategias en educación del ocio para programas de preparación para la jubilación

Dadas las evidencias derivadas del estudio de Weiss (2002) y de otras fuentes, la justificación de los programas de preparación a la jubilación en general – desde el punto de vista del trabajador – radica en que la planificación marca una diferencia significativa en la adaptación a la jubilación, al menos en los primeros años. Por eso, centramos aquí nuestra atención sobre las estrategias de educación que se han usado con efectividad y otras que deberían probarse para mejorar el impacto de dichos programas a corto y largo plazo. La evidencia antes mencionada sobre el valor y la importancia del ocio en la adaptación y el disfrute de la tercera edad justifica la ampliación del contenido de dichos programas, de forma que incluyan actitudes hacia el trabajo y el ocio y oportunidades de retiro. Las estrategias de concienciación, de resolución de problemas y de toma de decisiones serían partes importantes del diseño del programa, al igual que la consideración de las diferentes circunstancias individuales.

4.1. Evaluación de las diferentes circunstancias individuales

La principal diferencia individual que debemos observar aquí es la de ser español o estadounidense y, en este sentido, la diferencia pri-

mary for pre-retirement program improvements in the interest of later life well-being, recognizing that the incentives of corporations and investment firms to provide such services remain a question

4. Leisure educational strategies for retirement preparation programs

Given the evidence from the Weiss (2005) study and elsewhere, the justification for pre-retirement programs in general –from the worker’s perspective– is that planning makes a significant difference in adjustment to retirement, at least in the first few years. Thus we turn our attention here to the educational strategies that have been used effectively and others that should be tried to improve the short and long term impact of such programs. The evidence reviewed above about the value and importance of leisure in adjusting to and flourishing in later life, makes a case for the content of such programs be expanded to include attitudes toward work and leisure and retirement opportunities as well. Consciousness-raising, problems-solving and decision-making strategies would thus be important parts of program design, as would the consideration of individual differences in circumstances.

4.1. Assessing individual differences in circumstances

The greatest individual difference we are attending to here is being Spanish or American, and the primary difference there is in

mordial radica en tener una edad de retiro obligatorio o la posibilidad de seguir trabajando hasta que uno decida lo contrario. Puede haber otras diferencias culturales que también merezcan nuestra atención, como la actitud a la hora de recibir consejos o las actitudes generales hacia el trabajo y el ocio, o las diferencias en el contexto social del retiro entre los dos países. Pero, aparentemente, las diferencias entre estos dos países no son tan significativas como sus diferencias con terceros y, quizá, sean mucho más importantes las diferencias *dentro* de cada país. Debido a una mayor diversidad en los patrones de retiro en los EE.UU., puede existir igualmente una mayor variedad en las circunstancias del mismo, aunque en ambos países la gente se distingue por el *bagaje con que llegan* a la jubilación. Estas diferencias deben estudiarse en la parte de *evaluación de necesidades* de cualquier programa.

4.1.1. Salud

Uno de los factores principales de diferenciación entre retiros es la salud. En algunos casos – en ambos países – la enfermedad y la discapacidad es un motivo de retiro prematuro, y en EE.UU. suele ser un factor limitador a la hora de seguir trabajando después de la edad típica de jubilación. Uno de cada ocho jubilados de Weiss presentaba algún tipo de discapacidad. Con relación a las actividades de ocio, puede observarse una restricción similar en las opciones tras la jubilación. La continuidad de una actividad física vigorosa puede estar contraindicada y las posibilidades de realizar actividades de aventura también podrían verse restringidas. Los problemas de salud pueden condicionar el ritmo de las actividades; sin embargo, si el pronóstico médico no es bueno, parece extenderse la ideología “podría ser recomendable hacer cuanto antes ese viaje soñado”.

Por otro lado, el ocio debe ser considerado, en su conjunto, como una fuente de bienestar para los problemas de salud, como lo es en

having a mandatory retirement age versus having the option to work longer. There are perhaps other cultural differences worthy of our attention as well, such as the receptivity to advice or general attitudes toward work and leisure or differences in the social context of retirement in the two countries. But, arguably, the differences between these two countries are less than their differences with other countries, and perhaps more important are the differences *within* each country. Because of more variability in retirement patterns in the US, there may be more variability in the circumstances of retirement as well, but in both countries people differ in what they bring to retirement. These differences must be addressed in the *needs assessment* part of any program.

4.1.1. Health

One of the more important factors that differentiate retirees is health. In some cases – in both countries – illness and disability is a reason for early retirement, and in the US it often is the limiting factor in continuing to work past typical retirement ages. One in eight of Weiss’s retirees had some kind of disabling condition. With respect to leisure activities, post retirement options may be similarly limited. Expanding vigorous physical activity may be contraindicated and the possibilities considered for adventurous activities can be similarly constrained. Health concerns may also dictate the timing of activities, however, and if the health prognosis is not good, taking that retirement trip sooner than later would be sensible.

On the other hand leisure should be fully examined as a restorative resource for health concerns as it is in earlier periods of life (see, for example, Kleiber et al, 2002). If the health problem is overuse and stress related to work (e.g. arthritis in the hands that is exacerbated

periodos anteriores de la vida (véase, por ejemplo, Kleiber et al, 2002). Si el problema de salud es el desgaste y el estrés relacionados con el trabajo (p. ej. una artritis en las manos agravada por el trabajo con el ordenador), el simple descanso de esa actividad puede suponer una mejoría. Pero las actividades alternativas pueden tener el efecto recuperador de una mejor salud. Los programas de ejercicio y flexibilidad, como Pilates y Tai Chi, pueden ser especialmente útiles a la hora de combatir una serie de problemas físicos; además, la realización de actividades en un contexto social sobre el que se tiene un mayor control puede ser muy importante para mejorar el estado de ánimo y reducir la depresión (Janke, Son & Payne, 2009). Weiss observa que, sin embargo, para algunas personas no existía una enfermedad en sí, sino que era una sensación de declive físico con “connotaciones de mortalidad” (2002: 26), lo que les llevaba a retirarse.

4.1.2. Naturaleza de la separación del trabajo

Para algunas personas la separación puede ser dolorosa porque el trabajo era satisfactorio en el ámbito personal, además de una fuente de autoestima e identidad. Si la jubilación es obligatoria o ha sido impuesta de alguna manera, puede provocar sentimientos de futilidad e incluso un “amor no correspondido”, si no se encuentra un sustituto adecuado. Para algunas personas, este sustituto puede ser un nuevo empleo – a tiempo parcial o completo – en el que se requieran sus capacidades, aunque estas opciones se consideran más comunes en EE.UU. que en España, donde el empleo después de los 65 años está muy restringido en la mayoría de los casos. El trabajo a tiempo parcial (“empleos puente” Weiss, 2002) puede ser una opción en EE.UU., mientras que, en ambos países, el voluntariado suele ofrecer la posibilidad de aplicar capacidades antes muy valoradas, sólo que ahora de modos más informales, en las que

by typing), then simply the rest from that activity may be restorative. But alternative activities may have the effect of restoring better health. Exercise and flexibility programs such as Pilates and Tai Chi may be especially helpful in combating a variety of physical ailments; and doing activities in a social context over which one has more control may be significant for improving mood and reducing depression (Janke, Son & Payne, 2009). Weiss noted that for some, though, it wasn't an illness, per se, but just a sense of physical decline –with “intimations of mortality” (2002: 26)– that pushed them to retirement.

4.1.2. Nature of separation from work

For some, the separation may be painful because the work was personally satisfying and a source of self-esteem and identity. If the retirement is mandatory or coerced in some way, this may result in feelings of worthlessness and even “unrequited love” if suitable substitutes aren't found. For some this may mean a new job – part or full time – where those skills are called upon, though such options are considerably more common in the US than in Spain where employment over the age of 65 is prohibited in most cases. Part time work (“bridge jobs” Weiss, 2002) may be an option in the US, whereas volunteer work in both countries often allow for the application of formerly valued skills in more leisurely ways, where there is an emphasis on enjoyment of the work and control of one's time or effort. Beyond that, many traditional leisure activities call

se enfatiza el disfrute del trabajo, así como el control del tiempo y el esfuerzo propios. Más allá de eso, muchas actividades tradicionales de ocio requieren una amplia gama de capacidades relacionadas con el trabajo que podrían perderse.

Cuando el abandono de tareas y puestos relacionados con el trabajo no supone un problema, la oportunidad de desarrollar actividades completamente nuevas puede ser muy bien recibida (p. ej. Nimrod & Kleiber, 2007). No obstante, no todo el mundo tiene una actitud de aprendizaje necesaria para tolerar las experiencias de un principiante y, de hecho, las actividades de ocio completamente nuevas tras la jubilación son llamativamente inusuales; a la luz de la realidad social, sería recomendable encontrar algo que se aproxime un tanto a las capacidades usadas en el trabajo, quizá una actividad que fuera satisfactoria en el pasado.

4.1.3. Relación con los demás en el trabajo

Los jubilados varían en su relación con los demás en el lugar de trabajo. Algunos no ven el momento de dejar los conflictos interpersonales, los resentimientos y el estrés asociados a la interacción con otras personas en el trabajo. Para otros, sin embargo, los compañeros de trabajo son como una segunda familia y la amistad creada puede durar toda la vida y será muy difícil sustituirla. En algunos casos, incluso imposible. Muchas amistades sobreviven a la jubilación, independientemente de si los amigos se retiran al mismo tiempo o no. Quizá, en muchos casos, la salida de compañeros de trabajo forma un cuadro mixto: acabar con algunas relaciones es un alivio mientras que la continuidad o la sustitución de otras es una prioridad. Y la idea de sustituir a amigos, o a segundas familias, puede ser particularmente difícil si el protagonista se muda de la localidad donde estaba su trabajo. Es el caso de quienes van a vivir a residencias para jubilados. Para ellos, la estructura institucional, a menudo segregada

upon a wide variety of work-related skills that may be missed.

Where the abandonment of work-related roles and tasks is agreeable, the opportunity for entirely new activities may be particularly welcomed (e.g. Nimrod & Kleiber, 2007). Still, not everyone may have the necessary learning stance to tolerate the experiences of a novice or beginner; finding something that approximates some of the skills used on the job, perhaps an activity that was satisfying in the past, would be advisable.

4.1.3. Attachments to others at work

Retirees vary in their attachment to others in the workplace. For some, leaving the interpersonal conflicts, resentments, and stresses associated with interacting with others on the job can't come soon enough. For others, however, co-workers are like a second family, and friendships formed may be lifelong and very difficult to replace if they must be replaced at all. Many friendships transcend retirement, whether or not the friends retire at the same time. Perhaps in most cases the departure from co-workers is a mixed picture; closing out some relationships is a relief while extending or replacing others is a priority. And the idea of replacing friends or second families may be particularly difficult if one moves away from the location of former work. But such is the case for some who move to retirement communities. For them the institutional structure – often age segregated – is necessary to facilitate the creation of new friendships in place of those that have been

por edades, es necesaria para facilitar la creación de nuevas amistades que sustituyan a las que se han perdido con la jubilación y la mudanza. Este patrón parece ser mucho más común en EE.UU. que en España. No obstante, en ambos lugares la inversión en otras personas – familiares, amigos y otros integrantes de la comunidad, puede ser la mejor manera de recuperarse de una sensación de separación de los amigos cercanos del trabajo y reducir las perspectivas de aislamiento social. Weiss (2005) concluye su análisis con la sugerencia de que la mejor forma de compensar las pérdidas que supone el retiro es establecer nuevas conexiones con otros:

“Aunque el retiro puede suponer que nuestras energías, ambiciones o ímpetu para trabajar ya no están al nivel de las demandas del trabajo que solíamos hacer, eso no afecta a nuestra sabiduría o preocupación por los demás o a nuestro deseo de seguir contribuyendo a nuestro entorno social”. (2005: 191)

Y añade que “si se me obligara a elegir, elegiría la contribución por encima del sosiego, aunque no son incompatibles” (op. cit).

4.1.4. Personalidad y actitud

La evidencia de cómo la personalidad durante la tercera edad afecta a la manera de preparar el ocio tras la jubilación no ha sido trabajada muy extensivamente; pero el estudio muestra de manera permanente que hay más estabilidad que cambio en la personalidad a lo largo de la vida y que, en la tercera edad “somos más auténticos” (McRae & Costa, 1999). Por tanto, tiene sentido que la transición a la jubilación se gestione prestando atención a las diferencias individuales en la personalidad, en el buen entendimiento de que las inclinaciones que esta población puede mostrar hacia el compromiso con su tiempo libre estarán en consonancia con niveles mayores o menores de ciertas características de su personalidad,

relinquished with retirement and moving to a different location. This pattern appears to be far more common in the US than in Spain. In both places, however, investing in others – family, friends and others in the community – may be the best way to recover from a sense of separation from close work friends and reduce the prospects of social isolation. Weiss (2005) ends his analysis with the suggestion that the losses of retirement are best redeemed in new connections with others:

“While retirement may mean that our energies or ambitions or zest for work are no longer up to the demands of the work we once did, this says nothing about our wisdom or concern for others or desire to continue to contribute to the social world”. (2005: 191)

And he adds that “if pressed to choose, I would choose contribution over serenity; but there is no inconsistency between them” (Op. cit).

4.1.4. Personality and attitudes

The evidence on personality in later life is not extensive, but research consistently shows more stability than change in personality over the lifespan and that in later life “we become more ourselves” (McRae y Costa, 1999). It makes sense then that the transition of retirement would be managed with some attention to individual differences in personality and the understanding that inclinations people would have for free time involvement would be consistent with greater or lesser degrees of such characteristics as extraversion/introversion, openness to experience, and conscientiousness, these among the “Big 5” (McRae y Costa, 1999). Retirement programming

tales como la extroversión/introversión, un carácter abierto a la experiencia y la conciencia, características que forman parte del grupo de las “5 grandes” (McRae & Costa, 1999). La programación de la jubilación, de hecho, podría usar algún tipo de repertorio de la personalidad, con objeto de crear así una asociación entre él y los intereses individuales, como base para la sugerencia de que no hay una “única vía correcta” hacia el retiro y el ocio útil, y que es importante considerar cuidadosamente las inclinaciones personales.

En contraste con aspectos más estables de la personalidad, las actitudes pueden someterse a desafíos como parte del proceso educativo, especialmente en la medida en que las actitudes hacia el trabajo (en tanto que es valorable) y el ocio (en tanto que no lo es) predicen la infelicidad en los años posteriores a la jubilación. Aunque cabría argumentar que estos asuntos deben dejarse a los profesionales de la salud mental, los educadores de ocio pueden acudir a la plasticidad de la cognición y la maleabilidad de las actitudes aún existentes a edades avanzadas (Baltes & Baltes, 1998), especialmente en el periodo inmediatamente siguiente a la jubilación, e invitar a un proceso educativo de revisión y reconsideración.

4.2. Explorar las posibilidades, establecer prioridades y actuar

Dado lo que se considera perdido al final del trabajo remunerado – estructura, relaciones, sensación de logro – la cuestión que se debe plantear en un programa de preparación para la jubilación sería: ¿son sustituibles? La respuesta es: sí. Pero sería importante que un cliente no considerara que se está produciendo esta sustitución o que la considerara como “ocio”. Se trata, en gran medida, de decidir el mejor modo de pasar el tiempo adicional que suele seguir a la jubilación y abordar cuestiones como “¿Cuánta estructura necesito? y ¿por qué? ¿Se trata sólo de que, hasta ahora, tenía una estructura y ahora

might indeed use some kind of personality inventory and then some association with interests as a basis for suggesting that there is no “right way” to retire and use leisure, and that it is important to consider one’s inclinations carefully.

Attitudes, in some contrast with the more stable aspects of personality, could be challenged as a part of the educational process, especially to the extent that attitudes toward work (as valuable) and leisure (as not) predict unhappiness in the years following retirement. While it could be argued that such things are better left to mental health professionals, leisure educators can be reminded of the plasticity of cognition and the pliability of attitudes that is still available with aging (Baltes & Baltes, 1998), especially in period just after retirement, and invite an educational process of review and reconsideration.

4.2. Exploring possibilities, setting priorities and taking action

Given that which is considered lost with the end of formal work – structure, relationships, a sense of achievement—the question to be asked early in a retirement preparation program would be: Are they replaceable? The answer is, Yes. But it would be important for a client to avoid considering such replacement as occurring as, or in, “leisure.” It is largely a matter of deciding how best to spend some of the increases in time that typically follow retirement and addressing such questions as: How much structure do I need? and why? Is it just the fact that I have been structured

siento un vacío? ¿O es que estoy habituado a trabajar y, por tanto, tengo que cambiar de hábitos?”. Antes de la jubilación, el trabajo predefinido y estructurado ha librado al jubilado de tener que plantearse estas preguntas: “¿Qué vale la pena hacer? ¿Cuáles son los límites de mi desarrollo? ¿Dónde está el sentido?” Estas preguntas, más existenciales, identificadas por Antonovsky y Sagy (1990) como críticas en esta transición a la jubilación, proporcionan una información importante para los procesos de educación para el ocio, que se han venido usando en una serie de contextos distintos (véase Bullock, Mahon & Killingsworth, 2011; Dattilo, 2008). En este artículo, hemos hablado en buena medida sobre *entender el ocio* y hemos revisado el proceso de *evaluación de las necesidades*; pero los elementos comunes a la educación para el ocio a todos los niveles son la *conciencia propia y la determinación de valores, la identificación de recursos, la exposición, la resolución de problemas y la toma de decisiones*.

4.2.1. Conciencia propia y determinación de valores

Hay muchas formas de realizar una verificación de valores, algunas de las cuales usan instrumentos estandarizados. Incluso hay versiones que se centran en los valores de ocio. Se basan en la parte de las preferencias de una persona relativamente bien formadas, en cierto sentido relacionadas con la personalidad, como una marcada preferencia por las situaciones sociales, estar con la familia, tener la manera de conseguir algo, tener emoción y aventura, o algún tipo de competición. Se pueden ponderar las propias preferencias de un modo que permita a los creadores de programas educativos para el ocio poder entenderlas con relación a otras, y que los jubilados pueden entenderse a sí mismos algo mejor.

Pero los valores cambian o, al menos, se reordenan dinámica y jerárquicamente en función de las circunstancias de la vida y, verdaderamente, pueden cambiar con la jubilación.

and there is now a void? Or am I just in the habit of working, and thus have to change my habits? Prior to retirement, predefined and structured work has saved the retiree from having to ask the questions: What is worth doing? Where are my growth edges? Where is meaning? These more existential questions, those identified by Antonovsky & Sagy (1990) as central to this retirement transition, provide important background for leisure education processes that have been used in a variety of other settings (Bullock, Mahon & Killingsworth, 2011; Dattilo, 2008) We have talked about *understanding leisure* and reviewed the process of *needs assessment* above to some extent, but common to leisure education at all levels are *self-awareness and value clarification, resource identification, exposure, problem solving and decision making*.

4.2.1. Self-awareness and value clarification

There are many ways to do values verification some of them utilizing standardized instruments. There are even versions that focus on leisure values. They are based on that part of a person's preferences that are relatively well formed, in some ways related to personality, such as strong preference for social situations, to be with family, to have some way of achieving something, to have excitement and adventure, to have some kind of competition. People can weigh in on their preferences in a way that leisure education program providers can understand them relative to others, and the retirees can understand themselves a bit better.

But values are subject to change or at least to reprioritization based on life circumstances and may indeed change with retirement. By doing some reassessment of priorities and preferences, in comparison to the

Al reconsiderar las prioridades y preferencias en comparación con el pasado, o con otras personas, el interesado se sitúa en una posición en la que considera las alternativas disponibles. Y, en la medida en que la educación para el ocio genera cierto cambio en los valores relacionados, por ejemplo, con el trabajo, es posible que se reordenen las prioridades.

4.2.2. Identificación de recursos

Como ya se ha observado, los que realizan programas de preparación para la jubilación suelen empezar por la identificación necesidades y recursos financieros, si estos están disponibles, lo que también tiene sin duda implicaciones en las oportunidades de ocio. La planificación de viajes, especialmente, suele considerarse dentro del contexto de lo que uno ha estado ahorrando y de si es un uso adecuado de fondos que son, inevitablemente, limitados. Los recursos financieros limitarán también otras actividades de ocio, por supuesto, pero en el curso de la identificación de recursos, deberían considerarse los propios recursos de ocio, incluyendo las instalaciones municipales de arte, cultura, voluntariado, deporte, huertos comunitarios, etc. Y, en la medida en que los demás pueden perfilar nuestros propios intereses, es importante revisar las oportunidades de instrucción y de una educación más general a este respecto.

Finalmente, la identificación de recursos sería una estrategia negligente si soslayara el reconocimiento de la persona en sí misma como el principal recurso. Puede parecer ilógico hasta que consideramos que las personas son, más o menos, capaces de disfrutar (véase Mannell, 1984) de sí mismos, constituyéndose en “una buena compañía para sí mismos”. Para ello se requiere cierto grado de conciencia de uno mismo, quizás también de autoindulgencia. Puede que sea necesario descubrir y cultivar, como en un creciente despertar de la conciencia, esa capacidad más plena para el esfuerzo tanto de relajación como de autorregulación.

past or in comparison to others puts one in a position to consider available alternatives. And to the extent that leisure education leads to some change in values relative to work and leisure for example, reprioritization is likely to occur.

4.2.2. Resource identification

As noted earlier, those who do retirement preparation programming in later life generally start with the identification if financial resources needed and available, which also has implications of the leisure opportunities available. Travel planning especially is often examined within the context of what have you been saving for and whether that is an appropriate use of limited funds. Financial resources will limit other leisure activities as well, of course, but in the course of resource identification the leisure resources themselves should be considered, including community facilities for art, sport, community gardening, etc.. And, to the extent that new interests may be further shaped by others, it is important to review the opportunities for instruction and more general education about them.

Finally, resource identification would be remiss if there wasn't some recognition of the person him or herself as a resource. This may seem to defy logic until one considers that people are more or less capable of enjoying themselves (Mannell, 1984) and being good companions to themselves. Some degree of self-awareness is called for as well as self-compassion. A fuller capacity for both relaxation and self-regulated effort may need to be discovered and cultivated in a consciousness-raising way.

4.2.3. Exposición

El mejor profesor del ocio, y de lo que ofrece, es, por supuesto, la experiencia directa. Puede que no sea factible para la preparación del retiro incluir “excursiones sobre el terreno” a eventos de ocio, pero sí que es razonable usar varios tipos de medios para obtener información sobre actividades y lugares de ocio y, quizás, usar casos prácticos de otras personas que participen en varias actividades. También podría haber simulaciones. Pero, en la medida en que el programa dura varios días o semanas, podrían asignarse actividades y debatir las experiencias.

4.2.4. Resolución de problemas

El estudio de los límites al/del ocio es una de las áreas de investigación más fértiles en los estudios del ocio (entre otras publicaciones, véase Jackson, 1999). Las limitaciones (barreras) pueden ser intrapersonales, interpersonales y estructurales. Las limitaciones intrapersonales incluyen la timidez o la ansiedad, por ejemplo. Son limitaciones interpersonales las asociadas con responsabilidades sociales y la falta de compañeros disponibles. Mudarse a una ciudad nueva limitaría la participación en algunas actividades debido a la falta de compañeros con los que planificarlas y participar en ellas. Las responsabilidades asistenciales, o tener personas dependientes a tu cargo, podrían limitar gravemente las opciones de ocio. Las barreras estructurales pueden incluir el coste de una actividad o la accesibilidad física de las instalaciones. Las barreras se superan mediante un proceso de “negociación de los límites”. Existe una considerable evidencia de que la existencia de límites es común, pero que a menudo se superan mediante el interés en participar, lo que fuerza a un cambio en el estado de las cosas. Este proceso se materializa en estrategias cognitivas como la reordenación jerárquica de las opciones, y estrategias de conducta, como encontrar compañeros entre los participantes actuales en una actividad (véase Jackson, Crawford & Godbey, 1992)

4.2.3. Exposure

The best teacher about leisure and what it offers is, of course, direct experience. It may not be very feasible for retirement preparation to involve “field trips” to leisure venues, but it does make some sense to use media of various kinds to provide information about activities and leisure places, and perhaps to use case studies of others involved in various activities. Simulations might also be available. But to the extent that the program lasts over multiple days or weeks, activities may be assigned and experiences discussed.

4.2.4. Problem solving

Research on constraints to leisure is one of the most fertile areas of investigation in leisure studies (among several reviews, see Jackson, 1999). Constraints (barriers) may be intrapersonal, interpersonal and structural. Intrapersonal constraints may have to do with shyness or anxiety, for example. Interpersonal constraints include those associated with social responsibilities and the lack of available partners. Moving to a new city would limit participation in some activities due to the lack of partners with whom to plan and participate. Caregiving responsibilities may severely limit leisure options. Structural barriers may include the expense of an activity or the physical accessibility of facilities. Barriers are overcome through a process of “constraint negotiation.” There is considerable evidence that the existence of constraints is common, but that they are often overcome in the interest in participating. This takes the form of cognitive strategies, such as re-prioritizing of options, and behavioral strategies, such as finding companions from among those who currently engage in an activity (see, Jackson, Crawford & Godbey, 1992)

4.2.5. Tomar decisiones y comprometerse

Tras la evaluación de las necesidades, la determinación de valores, la exposición y la negociación de las barreras, la educación para el ocio puede seguir siendo importante en la toma de decisiones y la actuación y, en última instancia, en el compromiso con las prácticas. Es importante porque estos procesos no tienen lugar de forma lineal, sino que requieren experimentación y reconsideración. El intento de establecer una dirección para la implicación puede fracasar por una serie de razones, pero en la medida en que los factores que impiden un inicio o continuación exitosas son manejables, puede reiniciarse el proceso de negociación de los límites. Puede ocurrir que los constreñimientos en una dirección tengan la feliz consecuencia de llevar a una persona en otra dirección (Kleiber, McGuire et al, 2008). En cualquier caso, debemos recordar a los futuros jubilados la conclusión de Weiss en su libro sobre la experiencia de la jubilación: “Incluso en la jubilación – *especialmente* en la jubilación – siempre hay algo que hacer” (2008: 192).

Dicho esto, también es importante recordar a los jubilados una de las principales virtudes del ocio, y es la libertad de relajarse, de no “hacer nada”, de abrir la mente a lo que ofrece el mundo sin necesidad de actuar sobre ello, de limitarse a “ser”. Tomar simplemente la decisión de encontrar la paz en la propia existencia puede ser uno de los compromisos más importantes que puede adoptar una persona.

5. Conclusión

Si este examen de las realidades de la preparación para la jubilación en Estados Unidos y en España nos dice algo, es que en ambos países existe una necesidad significativa de una mayor preparación y que la incorporación de la educación para el ocio en esos programas está garantizada. Las diferencias entre los dos países en cuándo y cómo se produce la jubi-

4.2.5. Making decisions and commitments

Following needs assessment, value clarification, exposure, and constraint negotiation leisure education can continue to play a role in making decisions, taking action and ultimately in committing to activities. This is important because these processes do not occur in a linear fashion but require experimentation and reconsideration. The attempt to establish a direction for involvement may result in failure for a variety of reasons, but to the extent that the factors inhibiting successful initiation or continuation are manageable, than the constraint negotiation process may be reinitiated. But it may well be that constraints in one direction may have the happy consequence of leading a person in another (Kleiber, McGuire et al., 2008). In any case, it is wise to remind prospective retirees of Weiss' conclusion to his book on experiencing retirement: “Even in retirement – *especially* in retirement – there is always something to do” (2008: 192).

That said, it is also important to remind retirees of one of the central virtues of leisure, and that is the freedom to relax, to not “do” something, to take a posture of openness to what the world offers without necessarily acting on it, to just “be”. To decide simply to find peace in one's existence may be one of the most important commitments one could make.

5. Conclusion

If this review of the realities of retirement preparation in the United States and Spain tells us anything, it is that in both countries there is a significant need for more of it, and that the incorporation of leisure education into such programs is also warranted. The differences between the two countries in when and how retirement occurs will no

lación influyen, sin duda, en la naturaleza y el alcance de la educación para el ocio en un programa de preparación para la jubilación. Y, al examinar las evidencias existentes sobre la jubilación, podemos reconocer que una amplia gama de situaciones dentro de los dos países en lo tocante a la preparación y adaptación a la jubilación dictarían un enfoque complejo, tendente a la individualización de esta educación. Pero, quizás, podamos estar de acuerdo en que, en cualquier caso, es necesario reconsiderar de algún modo las actitudes hacia el trabajo y el ocio a todo lo largo del proceso. Una jubilación feliz puede depender de ello, independientemente, hasta cierto punto, de las circunstancias.

doubt influence the nature and reach of leisure education in a retirement preparation program. And we can recognize from reviewing the existing evidence on retirement that the great range of situations within the separate countries with respect to retirement preparation and adjustment would dictate a complex approach to individualizing this education. But perhaps we can agree that attitudes toward work and leisure must be reconsidered in some way in the process in any case. A happy retirement may depend on it, whatever the circumstances.

Referencias bibliográficas / References

Adams, G. A. & Beehr, T.A. (eds.) (2003): *Retirement: Reasons, processes and results*. New York: Springer.

Adams, K. B. (2004). Changing investment in activities and interests in elders' lives: Theory and measurement. *International Journal of Aging and Human Development*, 58, 87-108.

Adams, K. B., Leibbrandt, S. & Moon, H. (2011). A critical review of the literature on social and leisure activity and wellbeing in later life. *Ageing & Society*, 31, 683-712

Albrechtsen, S. J. (2001). Technology and lifestyles: Challenges for leisure education in the new millennium. *World Leisure*, 43, 11-19.

Antonovsky, A., & Sagy, S. (1990). Confronting developmental tasks in the retirement transition. *The Gerontologist*, 30, 362-368.

Atchley, R.C. (1989). A continuity theory of normal aging. *The Gerontologist*, 29(2), 183-190.

Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1998). Savior vivre in old age: How to master the shifting balance between gains and losses. *National Forum*, 78(2), 13-18.

Barrera, E., Malagón, J.L. & Sarasola, J.L. (2008). El papel de la empresa en la preparación a la jubilación. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 76, 15-38.

Bryant, F., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bullock, C., Mahon M., & Killingsworth, C. (2011). *Introduction to recreation services for people with disabilities: A person centered approach* (3rd ed.). Champaign, IL: Sagamore Publishers.

Caasanti, T.M. (1996). Gender and life satisfaction in retirement: An assessment of the male model. *Journal of Gerontology: Psychological Science and Social Science*, 51, 18-29.

Chiriboga, D. A., & Pierce, R. C. (1993). Changing contexts of activity. In J. R. Kelly (Ed.), *Activity and aging: Staying involved in later life* (pp. 42-59). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow*. New York: Basic Books.

Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 815-822.

Cuenca Cabeza, M. (1996). Ocio autotélico y educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 165, 13-35.

Cuenca Cabeza, M. (2000). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao, Spain: Universidad de Deusto.

- Cuenca Cabeza, M. (2004). *Pedagogía del ocio: Modelos y propuestas*. Bilbao, Spain: Universidad de Deusto.
- Dattilo, J. (2008). *Leisure education program planning: A systematic approach*. State College, PA: Venture Press.
- deGrazia, S. (1962). *Of time, work, and leisure*. New York, NY: Anchor Books, Doubleday.
- Dupuis, S.L. & Smale, B.J. (1995). An examination of relationships between psychological well-being and depression and leisure activity participation among older adults. *Society and Leisure, 18*, 67-92.
- Ekerdt, D. J. (1986). The busy ethic: Moral continuity between work and retirement. *The Gerontologist, 26*, 239-244.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Freedman, M. (1999). *Prime time: How Baby Boomers will revolutionize retirement and transform America*. Cambridge MA: Perseus.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*, 218-226.
- Fredrickson, B. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist, 91*, 330-335.
- Gee, S. & Baillie, J. (1999). Happily ever after? An exploration of retirement expectations. *Educational Gerontology, 25*, 109-128.
- Glamser, F.D. (1991). The impact of preretirement programs on the retirement experience. *Journal of Gerontology, 36*, 244-250
- Glamser, F.D. & DeJong, G.F. (1975). The efficacy of preretirement preparation programs for industrial workers. *Journal of Gerontology, 30*, 595-600.
- Gordon, C., Gaitz, C. M. & Scott, J. (1976). Leisure and lives: Personal expressivity across the life span. In R. Binstock and E. Shanas (Eds.), *Handbook of aging and the social sciences* (pp. 310-341). New York, NY: Van Nostrand Reinhold Company.
- Hayslip, B., Beyerlein, M. & Nichols, J. (1997). Assessing Anxiety About Retirement: The Case of Academicians. *The International Journal of Aging and Human Development, 44*, 15-36.
- Hemingway, J. L. (1988). Leisure and civility: Reflections of a Greek ideal. *Leisure Sciences, 10*, 179-191.
- IMSERO (1999). *Boletín sobre el envejecimiento: perfiles y tendencias*. Madrid: IMSERSO.
- IMSERO (2000). *Las personas mayores en España. Informe 2000. Datos estadísticos estatales y por comunidades autónomas*. 2 vols. Madrid: IMSERSO.
- Jackson, E. L., Crawford, D. W., & Godbey, G. (1992). Negotiation of leisure constraints. *Leisure Sciences, 15*, 1-12.
- Janke, M., Son, J. S., & Payne, L. L. (2009). Self-regulation and adaptation of leisure activities among adults with arthritis. *Activities, Adaptation, & Aging, 33*, 65-80.
- Katz, S. (2000). Busy bodies: Activity, aging, and the management of everyday life. *Journal of Aging Studies, 14*, 135 - 15.
- Katz, S. (2001). Growing older without aging? Positive aging, anti-ageism, and anti-aging. *Generations, 25*(4), 27-32.
- Kim, J.E. & Moen, P. (2002). Retirement transitions, gender, and psychological well-being: a life-course, ecological model. *Gerontology B: Psychological Science and Social Science, 57*, 212-22.
- Kimmel, D., Price, P. & Walker, J (1978). Retirement choice and retirement satisfaction, *Journal of Gerontology, 33*, 575-585
- Kleiber, D. (1999). *Leisure experience and human development*. NYC: Basic Books.
- Kleiber, D. (2012). Taking leisure seriously: New and older considerations about leisure education. *World Leisure* (accepted).
- Kleiber, D.A., Hutchinson, S.L., & Williams, R. (2002). Leisure as a resource in transcending negative life events: Self-protection, self-restoration and personal transformation. *Leisure Sciences, 24*, 219-235.
- Kleiber, D. A., McGuire, F., Aybar-Damali, B., & Norman, W. (2008). Having more by doing less: The paradox of leisure constraints in later life. *Journal of Leisure Research, 40*, 343-359.
- Mannell, R. C. (1984). Personality in leisure theory: The self-as-entertainment construct. *Loisir et Société/Society and Leisure, 7*, 229-242.

- Mannell, R. C. (1993). High investment activity and life satisfaction among older adults: Committed, serious leisure and flow activities. In J. R. Kelly (Ed.), *Activity and aging* (pp. 125–145). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Maynard, S. S., & Kleiber, D. A. (2005). Using leisure services to build social capital in later life: Classical traditions, contemporary realities, and emerging possibilities. *Journal of Leisure Research*, 37(4), 475–493.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. (2nd ed., pp. 139–153). New York, NY: Academic Press.
- Menec, V.H. (2003). The relation between everyday activities and successful aging: A 6-Year longitudinal study. *Journals of Gerontology*, 58B, 74–82.
- Mishra, S. (1992). Leisure activities and life satisfaction in old age: a case study of retired government employees living in urban areas. *Activities, Adaptation and Aging*, 16(4), 7–26.
- Monteagudo- Sánchez, M.J. (2008). Reconstruyendo la experiencia de ocio: características, condiciones de posibilidad y amenazas en la sociedad de consumo. In M.J. Monteagudo- Sánchez (ed.) *La experiencia de ocio: Una mirada científica desde los estudios de ocio*. Bilbao, Spain: Universidad de Deusto.
- Moragas, R., Rivas, P., Cristofol, J., Rodríguez, N. & Sánchez, C. (2007) *Prevención de la dependencia. Preparación para la jubilación (II)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MTAS (MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (1999). *Plan de acción para las personas mayores 2000-2005 (5º borrador)*. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales. Secretaría general de asuntos sociales. Instituto de migraciones y servicios sociales.
- Musick, M.A. & Wilson, J. (2007). *Volunteers: A social profile*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Nimrod, G. (2008). In support of innovation theory: Innovation in activity patterns and life satisfaction among recently retired individuals. *Aging & Society*, 28, 831–846.
- Nimrod, G., & Kleiber, D. A. (2007). Reconsidering change and continuity in later life: Toward an innovation theory of successful aging. *International Journal of Aging and Human Development*, 65, 1–22.
- Pérez, L. (2002). “Formas de convivencia, relaciones personales y la experiencia de envejecer”. En *Las personas mayores en España. Informe 2002*. Madrid: IMSERSO.
- Pieper, J. (1952). *Leisure: The basis of culture*. New York: Pantheon Books.
- Reitzes, D.C. & Mutran, E.J. (2004). The transition to retirement: stages and factors that influence retirement adjustment. *International Journal of Aging and Human Development*, 59, 63–84
- Rowe, J. W. & Kahn, R. L. (1998). *Successful aging*. New York: Pantheon Books.
- Sáez Carreras, J.; García Molina, J. (2003). Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 195ss.
- Sáez Narro, N., Aleixandre, M. & Meléndez, J.C. (1996). Evolución de nivel de necesidades educativas para la preparación de la jubilación en el contexto de la comunidad valenciana. *Pad'e*, 5(1), 115–128.
- Searle, M. S., Mahon, M. J., Iso-Ahola, S., Adam Sdrolias, H., & van Dyck, J. (1998). Examining the long-term effects of leisure education on a sense of independence and psychological well-being among the elderly. *Journal of Leisure Research*, 30, 331–340.
- Stebbins, R.A. (1992). *Amateurs, professionals, and serious leisure*. Montreal, Quebec: McGill-Queen's University Press.
- Stebbins, R. A. (2001). *New directions in the theory and research of serious leisure*. Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.
- Sterns, H. & Gray, J.H. (1995). Work, leisure and retirement. In J.C. Cavanagh & S.K. Whitbourne. (eds) *Gerontology: An interdisciplinary perspective* (pp.355-390). New York: Oxford University Press.
- Szinovacz, M.E. (2002a). Contexts and pathways: Retirement as institution, process and experience. In G. Adams, & T. Beehr, (2003). *Retirement: Reasons, processes and results* (pp. 6-52). New York: Springer.

Szinovacz, M.E. (2002b). *Indicadores sociales. Envejecer en España*. Madrid: IMSERSO.

Taylor, M.A. & Doverspike, D. (2003). Retirement planning and preparation. In G. Adams, & T. Beehr, (2003). *Retirement: Reasons, processes and results*. Pp. 53-82. New York: Springer.

Tornstam, L. (2005). *Gerotranscendence: A developmental theory of positive aging*. New York City: Springer Publishing.

Weiss, R. S. (2005). *The experience of retirement*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES /

AUTHORS' ADDRESSES: Douglas A. Kleiber. University of Georgia. Department of Counseling and Human Development Services, 353 Ramsey Student Center, University of Georgia, 300 River Road, Athens, GA, USA 30602-6555. Tlf.: (001)706-542-4330

Fernando Bayón Martín y Jaime Cuenca Amigo
Universidad de Deusto. Instituto de Estudios de Ocio, Avda. Universidades 24, 48007 Bilbao
Tlf.: 944139075
Correos electrónicos/e-mail:
dkleiber@uga.edu,
fernandobayon@deusto.es,
jaime.cuenca@deusto.es

Fecha de recepción del artículo /
received date: 10.IV.2012
Fecha de revisión del artículo/
reviewed date: 10.V.2012
Fecha de aceptación final/
accepted date: 12.V.2012

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO /

HOW TO CITE THE ARTICLE:

Kleiber, D., Bayon Martin, F. y Cuenca Amigo, J. (2012). La educación para el ocio como preparación para la jubilación en Estados Unidos y España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 137-176.

Kleiber, D., Bayon Martin, F. & Cuenca Amigo, J. (2012). La educación para el ocio como preparación para la jubilación en Estados Unidos y España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 137-176.

INVESTIGACIÓN

Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: situación de la infancia en la Galicia urbana

Community services and shared responsibility in the conciliation of family timetables: the situation of urban Galician children

Serviços sociais e educacionais e de responsabilidade no processo de conciliação de tempo para a família: a situação das crianças em áreas urbanas Galiza

► M. BELÉN CABALLO VILLAR, RITA GRADAÁLLE PERNAS Y TANIA MERELAS IGLESIAS179

Educación informal y ocio juvenil. El influjo de los amigos en el abandono de la práctica físico-deportiva

Informal education and youth leisure. The influence of friends in the dropout of physical sport activity

A educação informal e lazer da juventude. A influência dos amigos no abandono da prática física e desportiva

► M^a ÁNGELES VALDEMOROS SAN EMETERIO, EVA SANZ ARAZURI Y ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO203

La percepción de las familias ante la animación hospitalaria: estudio realizado en el Hospital Materno-Infantil de Oviedo

Familys' Perception of Hospital Animation: A case study carried out at Hospital Materno-Infantil in Oviedo (Spain)

Percepção Familys' Hospital de Animação: Um estudo de caso realizado no Hospital Materno-Infantil em Oviedo (Espanha)

► M^a TERESA BERMÚDEZ REY Y SUSANA TORÍO LÓPEZ223

Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: situación de la infancia en la Galicia urbana

*Community services and shared responsibility in the conciliation of
family timetables: the situation of urban Galician children*

*Serviços comunitários e responsabilidade partilhada na conciliação da
horários da família: a situação dos serviços urbanos de crianças galego*

M. Belén Caballo Villar, Rita Gradaílle Pernas y Tania Merelas Iglesias

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Resumen

El equipo de investigación SEPA (Pedagogía Social y Educación Ambiental) de la Universidad de Santiago de Compostela, lleva –bajo la dirección del catedrático José Antonio Caride– más de una década trabajando, entre otras, cuestiones relativas a los tiempos educativos y sociales¹, centrando sus estudios en el análisis de las repercusiones socioeducativas de las jornadas escolares de sesión única o partida, en los tiempos educativos y su influencia en la socialización y calidad de vida de la infancia, en los tiempos de ocio, etc.

Entroncando con esta línea de investigación se inició a finales del año 2008 un proyecto bienal que pretende profundizar en el estudio de la problemática de la conciliación horaria en la Galicia urbana, tomando como eje los tiempos cotidianos de la infancia y haciendo pivotar el análisis en torno a tres elementos: los tiempos escolares, la vida familiar y el ocio infantil.

En este trabajo avanzamos algunas conclusiones relacionadas con el papel de los ser-

Abstract

SEPA is a research team from the University of Santiago de Compostela supervised by Professor José Antonio Caride and has spent the last 10 years working on questions related to the time allocated to education and social issues¹. The team focuses its studies on the timetables of the school day and its influence in socialization and infancy's quality of life, leisure time, etc.

Related to this research line, in 2008 the team started a biannual project for studying difficulties in the conciliation in daily life for families with children who go to primary school, contextualizing it in urban Galicia. Three subjects have a big presence in the analysis: school times, family life and children's leisure.

In this work we are presenting some of the conclusions of this study, emphasizing the importance of social educative services and family co-responsibility to guarantee the quality of life in childhood.

vicios socioeducativos y la corresponsabilidad familiar como protagonistas fundamentales en la garantía de calidad de vida de los tiempos de la infancia.

PALABRAS CLAVE: infancia, género, corresponsabilidad, ocio, servicios comunitarios, educación.

Resumo

SEPA é uma equipe de pesquisa da Universidade de Santiago de Compostela supervisionado pelo professor José Antonio Caride e passou os últimos 10 anos trabalhando em questões relacionadas ao tempo alocado para as questões de educação e social. A equipe concentra seus estudos sobre os horários do dia escolar e sua influência na socialização e qualidade de vida da infância, tempo de lazer, etc

Relacionado com esta linha de pesquisa, em 2008 a equipe iniciou um projeto semestral para estudar dificuldades na conciliação da vida diária para famílias com crianças que vão à escola primária, contextualizando-a na área urbana Galiza. Três indivíduos têm uma grande presença na análise: tempo da escola, vida familiar e de lazer das crianças.

Neste trabalho estamos apresentando algumas das conclusões deste estudo, enfatizando a importância dos serviços sociais educativas e familiares co-responsabilidade para garantir a qualidade de vida na infância.

PALAVRAS-CHAVE: criança, sexo, responsabilidade partilhada, lazer, serviços comunitários, educação.

1. Justificación, objetivos y metodología del proyecto

La reflexión de partida gira en torno a la toma de conciencia de la complejidad creciente de la vida urbana y de las interacciones que en ella se desarrollan, generando cambios sustancia-

KEY WORDS: childhood, gender, joint responsibility, leisure, community services, education.

Resumo

SEPA é uma equipe de pesquisa da Universidade de Santiago de Compostela supervisionado pelo professor José Antonio Caride e passou os últimos 10 anos trabalhando em questões relacionadas ao tempo alocado para as questões de educação e social. A equipe concentra seus estudos sobre os horários do dia escolar e sua influência na socialização e qualidade de vida da infância, tempo de lazer, etc

Relacionado com esta linha de pesquisa, em 2008 a equipe iniciou um projeto semestral para estudar dificuldades na conciliação da vida diária para famílias com crianças que vão à escola primária, contextualizando-a na área urbana Galiza. Três indivíduos têm uma grande presença na análise: tempo da escola, vida familiar e de lazer das crianças.

Neste trabalho estamos apresentando algumas das conclusões deste estudo, enfatizando a importância dos serviços sociais educativas e familiares co-responsabilidade para garantir a qualidade de vida na infância.

PALAVRAS-CHAVE: criança, sexo, responsabilidade partilhada, lazer, serviços comunitários, educação.

1. Justification, objectives and methodology of the project

The initial reflection focuses on the awareness of the increasing complexity of urban life and the interactions that occur, generating substantial changes in the percep-

les en las percepciones y usos de los tiempos personales y colectivos, cada vez, más complejos y diferenciados. Esta complejidad dificulta, y con frecuencia llega a impedir, una adecuada armonización de los tiempos que afectan a los ámbitos público (laboral, institucional, social, etc.) y privado (familiar, doméstico, personal), constituyendo un claro desafío –entre otras– para las políticas socioeducativas.

Assumiendo la anterior afirmación como hipótesis inicial, *Escolas, familias e lecer na conciliación dos tempos cotiás da infancia: problemáticas específicas e alternativas pedagógico-sociais na Galicia urbana*², asume como objetivos los siguientes:

- Conocer y analizar la distribución de los ritmos temporales que adoptan las familias con escolarizados en la etapa de Educación Primaria en los contextos urbanos de Galicia, valorando su conciliación con los tiempos escolares y su incidencia en los tiempos libres de los que aquellos disponen.
- Identificar y valorar las necesidades y expectativas de las familias que residen en los núcleos urbanos, con relación a los tiempos libres de sus hijas e hijos desde la perspectiva de una mayor y mejor conciliación de sus tiempos cotidianos.
- Identificar y analizar las iniciativas en las que participa la infancia escolarizada en Educación Primaria en su tiempo libre, y la consideración de este como ocio (como tiempo de descanso, recreación y desarrollo personal).
- Identificar y valorar en clave prospectiva las medidas de conciliación y las experiencias orientadas a posibilitar actuaciones alternativas (buenas prácticas) en la Educación del Ocio Infantil.

Para el desarrollo empírico de la investigación se optó por una complementariedad metodológica que permitiese la aproximación, con carácter exploratorio, a una temática apenas investigada desde la perspectiva pro-

tions and uses of personal and collective time, increasingly more complex and differentiated. This complexity makes it difficult, and often prevents, the proper harmonisation of the times that affect public (employment, institutional, social, etc.) and private (family, home, staff) areas, constituting one clear challenge - among others - for socio-educational policies.

Assuming the above assertion as initial hypothesis, *Schools, families and leisure in children's daily time conciliation: specific problems and pedagogic-social alternatives in urban Galicia*², assumes the following objectives:

- To know and analyse the distribution of temporary paces that families adopt with schooled children at Primary Education stage in Galicia's urban contexts, valuing its conciliation with the school times and its impact on the free time they have.
- To identify and assess the needs and expectations of families residing in urban areas, in relation to the free time of their children from the perspective of a greater and better conciliation of their daily times.
- To identify and analyse initiatives involving Primary School children and their free time, and the consideration of this as leisure (such as time to rest, recreation and personal development).
- To identify and evaluate conciliation measures and targeted experiences prospectively to enable alternative actions (best practices) in the Education of Children's Leisure.

The empirical development of the research opted for a methodological complementarity allowing the exploratory approximation, to a barely researched area from the proposed perspective. Thus, it has been opted for the triangulation of methods, techniques and sources; however, the

puesta. Así, se ha apostado por la triangulación de métodos, técnicas y fuentes; no obstante, la información que ofrecemos en este artículo se corresponde con la explotación de una pequeña parte de los datos del cuestionario aplicado a familias, destacando no solo aquellas preguntas en las que se visibiliza con mayor claridad el impacto que tiene el género en la construcción de los equilibrios horarios cotidianos, sino también el papel de los servicios socioeducativos en la vivencia de los tiempos de la infancia. Ofrecemos a continuación una breve caracterización de las estrategias utilizadas para la obtención de datos de forma que se pueda situar la información ofrecida en el conjunto del planteamiento investigador:

- Diseño y aplicación de un **cuestionario** enfocado a captar las prácticas familiares en relación a la organización de los tiempos, con el objetivo de conocer cómo repercuten en el ocio de la infancia que cursa Educación Primaria (6-12 años). Organizado en cuatro grandes bloques de contenido, este cuestionario aborda las estrategias utilizadas por las familias para armonizar los horarios escolares y familiares, destacando la variable género en este proceso; la utilización de los tiempos libres de la infancia, incidiendo en los tiempos compartidos en familia así como en los posibles hábitos sedentarios generados; y, por último, en el grado de conocimiento y utilización de los recursos y servicios comunitarios en clave de conciliación horaria.

Para su construcción se tomó como punto de partida la revisión bibliográfica de la literatura existente sobre el tema objeto de estudio, sometiéndolo al primer borrador a una evaluación de expertos. Una vez incorporadas las sugerencias de mejora, se realizó una aplicación piloto del cuestionario en un centro educativo con el doble objetivo de comprobar el grado de comprensión de las preguntas formu-

ladas. La información que ofrecemos en este artículo corresponde a la explotación de una pequeña parte de los datos del cuestionario aplicado a familias, destacando no solo aquellas preguntas que reconocen más claramente el impacto que el género tiene en la construcción de los equilibrios horarios cotidianos, sino también el papel de los servicios socioeducativos en la vivencia de los tiempos de la infancia. A continuación ofrecemos una breve caracterización de las estrategias utilizadas para la obtención de datos de forma que se pueda situar la información ofrecida en el conjunto del planteamiento investigador:

- Diseño e implementación de un **cuestionario** enfocado a captar las prácticas familiares en relación a la organización de los tiempos, con el objetivo de conocer cómo repercuten en el ocio de la infancia que cursa Educación Primaria (6-12 años). Organizado en cuatro grandes bloques de contenido, este cuestionario aborda las estrategias utilizadas por las familias para armonizar los horarios escolares y familiares, destacando la variable género en este proceso; la utilización de los tiempos libres de la infancia, incidiendo en los tiempos compartidos en familia así como en los posibles hábitos sedentarios generados; y, por último, en el grado de conocimiento y utilización de los recursos y servicios comunitarios en clave de conciliación horaria.

Para su construcción se tomó como punto de partida la revisión bibliográfica de la literatura existente sobre el tema objeto de estudio, sometiéndolo al primer borrador a una evaluación de expertos. Una vez incorporadas las sugerencias de mejora, se realizó una aplicación piloto del cuestionario en un centro educativo con el doble objetivo de comprobar el grado de comprensión de las preguntas formu-

ladas así como la viabilidad del procedimiento de envío, ya que el acercamiento a las familias se realizó con la mediación de los colegios.

La determinación de la muestra final responde a criterios no aleatorios, concretados en base a los descriptores básicos del estudio: criterio de urbanidad (en el caso de la Comunidad Autónoma gallega, caracterizada por la dispersión poblacional, se procedió a la selección de municipios de más de 10.000 habitantes), hijas e hijos en Educación Primaria, titularidad del centro (entendiendo que en cierta medida resulta un reflejo del poder adquisitivo de las familias y de su capital cultural e ideológico), y el curso (para abarcar el abanico de edades de esta etapa educativa).

Así pues, fueron enviados a través de los treinta centros educativos de la muestra (21 públicos, 8 concertados y 1 privado) –correspondientes a 18 municipios de la cuatro provincias³– un total de 2.500 cuestionarios. La tasa de respuesta superó el 60%, quedando la muestra final configurada por 1670 cuestionarios, lo que supone un error muestral del 2,5% y un nivel de confianza del 95,5%.

• Realización de **grupos de discusión** con *madres y padres* del alumnado escolarizado en Educación Primaria; con *profesorado* de este nivel educativo; y con *profesionales, colectivos y empresas* que desarrollan su labor en servicios de atención y custodia de la infancia; todos ellos con el objetivo de acercarse en clave cualitativa a los temas esbozados en el cuestionario. Se llevaron a cabo doce grupos de discusión, cuatro con cada sector, organizando uno de cada tipología en las cuatro capitales de provincia de Galicia.

Con el objetivo de contar con la voz de la infancia, se desarrollaron nueve grupos de discusión con *niñas y niños* de 5^o

The determination of the final sample responds to non-randomised criteria, clarified based on the basic descriptors of the study: civility criteria (in the case of the Galician autonomous community, characterized by the population dispersion, we proceeded to the selection of municipalities of more than 10,000 inhabitants), Primary School children, ownership of the centre (meaning that to some extent it is a reflection of the purchasing power of families and their cultural and ideological background), and the course (to cover the range of ages of this educational stage).

Therefore, a total of 2500 questionnaires were sent to thirty schools in the sample (21 public, 8 State-financed and 1 private) - for 18 municipalities throughout the four provinces³. The response rate exceeded 60%, leaving the final sample on 1670 questionnaires, implying a sampling error of 2.5% and a level of reliability of 95.5%.

• The creation of **discussion groups** with Primary School children's parents; with *teaching staff* from this level of education; and with *professional groups, collectives and companies* that carry out their work in children care and custody services; all of them with the aim of qualitatively approaching the topics outlined in the questionnaire. Twelve discussion groups were carried out, four within each sector, organizing one of each type in the four province capitals of Galicia, Spain.

With the objective of having the voice of children, nine discussion groups with girls and boys in 5th and 6th year of Primary School were developed in four Galician towns, understanding that – because of their age – they would be the ones who would eas-

y 6º de Primaria en cuatro localidades de Galicia, entendiendo que –por su edad– son quienes tendrían mayor facilidad para expresar sus opiniones y vivencias en torno a los tópicos presentados. Para diversificar el perfil de los participantes, estos grupos se desarrollaron no solo en centros educativos sino también en equipamientos especializados en oferta de ocio, básicamente bibliotecas y centros cívicos.

- También se ha trabajado en la identificación y estudio de casos de *buenas prácticas* en la conciliación de los tiempos, así como en iniciativas de educación del ocio.

En definitiva, se trata de una investigación ambiciosa que finalizó en diciembre de 2010 y que, por tanto, todavía dará mucho de sí en cuanto al análisis e interpretación de los datos, así como en el diseño de líneas de acción.

2. Los tiempos familiares: de la cuestionable conciliación a la necesaria corresponsabilidad

La vida cotidiana de las familias gallegas muestra que la dificultad para conciliar el ámbito privado-familiar con la vida pública sigue siendo un elemento que condiciona la calidad del tiempo compartido, siendo las madres quienes acusan de forma más intensa esta realidad dado que los roles tradicionales permanecen activos en la esfera doméstica, oprimiendo el tiempo femenino que siempre está al servicio del bienestar familiar.

En este sentido, los datos manejados dan cuenta del fracaso de las políticas de conciliación iniciadas hace algunos años con la intención de establecer modelos sociales más igualitarios, en tanto que carecen de una voluntad transformadora de los roles de género y, en la mayor parte de los casos, se limitan a facilitar la combinación de actividades de la vida pública y de la vida privada (Astelarra, 2006). De ahí que la mayoría de las mujeres viva la presión temporal que origina la res-

ily express their views and experiences on the topics presented. To diversify the profile of the participants, these groups were developed not only in schools but also in specialized range of leisure facilities, including libraries and social centres.

- We have also worked in the identification and study of *good practice* cases in time reconciliation, as well as in leisure education initiatives.

Ultimately, it was an ambitious research which ended in December 2010 and will therefore go a long way in terms of the analysis and interpretation of data, as well as in the design of lines of action.

2. Family times: from the questionable conciliation to necessary co-responsibility

The daily life of the Galician families shows that the difficulty in reconciling the private-family life with public life remains an element that determines the quality of the shared time, the mothers being the ones who suffer more intensively this reality since the traditional roles remain active in the domestic sphere, by pressuring female time which is always at the service of the family welfare.

In this sense, managed data realizes the failure of the policies of conciliation initiated some years ago with the intention of establishing more egalitarian social models, while they lack a desire to transforming gender roles, and in the majority of cases are limited to facilitating the combination of public life and private life activities (Astelarra, 2006). Hence, the majority of women live with temporary pressure originating almost

ponsabilidad casi exclusiva, o exclusiva, de los cuidados y las tareas domésticas, aunque “la situación es especialmente crítica para las mujeres casadas, con empleo y con descendencia a su cargo” (Corpas y García, 1999: 125), pues la institución familiar y el mercado laboral siguen funcionando bajo criterios masculinos que sitúan a los varones en posiciones más ventajosas. En España, concluye Elena Sirvent (2009: 83) en su estudio sobre el trabajo a tiempo parcial como herramienta para la conciliación horaria, “no existen condiciones favorables para poder combinar trabajo y familia”. Así pues, la presión de los tiempos se deja sentir en el día a día, especialmente en las agendas femeninas, y por ello se hace necesario actuar respecto de un modelo que genera elevadas cotas de malestar. En este sentido, la corresponsabilidad en el ámbito privado junto con medidas armonizadoras en la esfera pública permitirían incrementar las oportunidades “para la vivencia del ocio, para la formación permanente, para la participación social, impulsando todo el potencial educativo que encierran los tiempos de relación” (Caballo, Caride y Meira, 2011: 21-22)

Así, el cuestionario aplicado a familias con hijas e hijos escolarizados en Educación Primaria, presenta datos con relación a la responsabilidad en el desempeño de ciertas actividades que favorecen el bienestar familiar, con especial atención a las necesidades de la infancia (tareas domésticas, ayuda en deberes escolares, reuniones en el AMPA...) y permite iluminar zonas sombrías donde la división sexual del trabajo continúa estando vigente pues “la familia sigue siendo una tarea prioritaria de las mujeres” (Cobo, 2006: 45).

Una lectura crítica constata que las madres son quienes fundamentalmente se ocupan de las actividades relacionadas con el mantenimiento del hogar, así como del cuidado y la educación de las criaturas; mientras que los padres se mantienen en un segundo plano. Los datos indican que la incorporación de las mujeres al ámbito público no produjo un efecto

exclusivo, or exclusively, responsibility for care and household chores, but “the situation is particularly critical for married women, who work and have children in charge” (Corpas & García, 1999: 125), since the family institution and the labour market continue to work under male criteria which put men in more advantageous positions. In Spain, Elena Sirvent (2009: 83) concludes in her study on part-time work as a tool for time conciliation, that “there aren’t favourable conditions to be able to combine work and family”. Thus, the pressure of times is felt daily, especially in women’s agendas and therefore it becomes necessary to act relating to a model that generates high levels of discomfort. In this sense, co-responsibility in the private life and conciliation measures in the public life would increase opportunities “for the experience of leisure, lifelong learning, for social participation, promoting all the educational potential of relationship times” (Caballo, Caride & Meira, 2011: 21-22)

Thus, the questionnaire applied to families with children enrolled in Primary Education, presents data in relation to responsibility in the performance of certain activities that promote family well-being, with special attention to the needs of children (household chores, help with their homework, AMPA [parents association] meetings...) and allows us to shed a light in the dark areas where the sexual division of labour is still existing as “family remains as a priority task for women” (Cobo, 2006: 45).

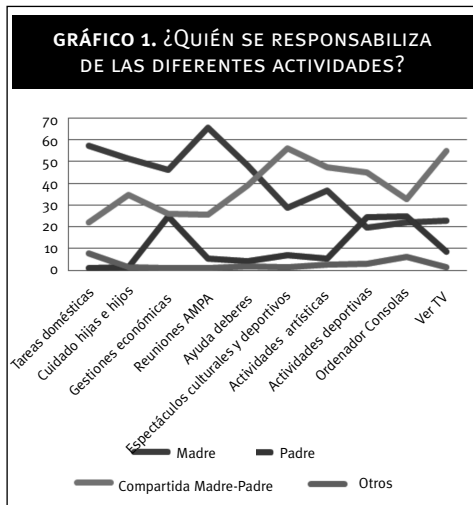
A critical reading notes that mothers are those who mainly deal with activities related to their household, as well as child care and education; while fathers remain in the background. The data indicates that the incorporation of women into public life did not produce a similar effect in the case

similar en el caso de los hombres y la vida privada. De hecho, la participación de los varones en las tareas domésticas y en el cuidado de las criaturas no es una obligación ni tampoco una rutina (Craig, 2007), sino que empiezan tímidamente a incorporar determinadas responsabilidades familiares a sus agendas, pero lo hacen en concepto de ayuda, como algo puntual y en aquellos casos más relacionados con el juego y el disfrute en las que superan los niveles de implicación maternos.

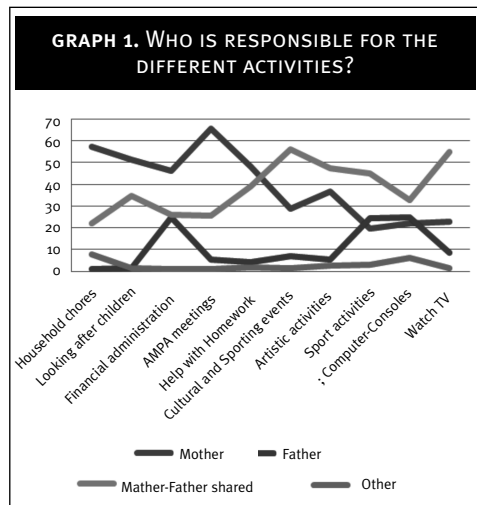
Un análisis más detallado nos permite caracterizar la corresponsabilidad como una utopía con escasa concreción, puesto que en las familias gallegas, siguiendo la argumentación de Craig (2007), el trabajo realizado en el ámbito privado sigue siendo responsabilidad femenina; son ellas quienes planifican, organizan y, en la mayor parte de las ocasiones, ejecutan las diferentes tareas. En este sentido, su incorporación al mercado laboral las ha situado en una posición de presencias y ausencias en constante interacción, dificultando la conciliación de los tiempos en todas sus dimensiones (Gradaílle y Merelas, 2011). No obstante, el grado en que una actividad es compartida guarda estrecha relación con su naturaleza; siendo conscientes de que la conciliación no resulta suficiente para dis-

of men and their private life. In fact, the participation of men in household chores and the care of children is not an obligation nor a routine (Craig, 2007), but timidly begin to incorporate certain family responsibilities to their agendas, from a helping point of view, as one-off tasks and more related to the play time and enjoyment which exceed the maternal levels of involvement.

A more detailed analysis allows us to characterize co-responsibility as a utopia with low realization, since in Galician families, according to the argumentation of Craig (2007), the work done in the private life is still a female responsibility; who plan, organize, and on most occasions, execute different tasks. In this sense, their incorporation into the labour market has placed them in a position of presences and absences in constant interaction, hindering the conciliation of the times in all their dimensions (Gradaílle & Merelas, 2011). However, the degree in which an activity is shared is closely related to its nature; being aware that conciliation is not enough to democratically distribute their time.



Fuente: Escuelas, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia (08SECO19214PR). Cuestionario a familias (2009).



Source: Schools; families and leisure in the conciliation of children daily life (08SECO19214PR). Families' questionnaire (2009)

tribuir democráticamente el tiempo del que disponen unas y otros.

En lo fundamental, los hombres se van incorporando a la esfera familiar y lo hacen básicamente en los “tiempos libres”, pues son las actividades con mayores niveles de corresponsabilidad. En el gráfico 1 observamos las diferencias existentes en la asunción de responsabilidades entre mujeres y hombres en el ámbito del hogar y cuidados familiares.

A pesar de la complejidad horaria en que transcurre la vida cotidiana, el bienestar y cuidado de la infancia sigue siendo asumido por las familias, fundamentalmente por las madres, que dedican tiempo y energías a las diferentes actividades. La dificultad para conciliar y gestionar agendas con frecuencia saturadas no implica una delegación de responsabilidades en otras personas o instituciones (como veremos más adelante en relación a otras dos preguntas del cuestionario) y, excepto en el caso de las tareas domésticas que –con mayor frecuencia– se confían a terceras personas, mientras que las actividades relacionadas con el cuidado de las criaturas (ayuda en los deberes, actividades del AMPA –Asociación de Madres y Padres de Alumnos–...) tienden a ser asumidas por los progenitores, manteniéndose un reparto asimétrico de la carga de trabajo que suponen entre madres y padres.

En general, la educación y el cuidado de la infancia no se han externalizado y sigue siendo una responsabilidad de la familia proveer los cuidados y atenciones necesarias. No obstante, en relación al grado de trabajo compartido, nos encontramos con diferencias significativas en función de quien responde al cuestionario; es decir, los niveles de corresponsabilidad están sometidos a cierta variación en el caso de responder las madres o los padres, algo que vienen a corroborar los datos del Barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), junio de 2008, donde, según Durán (2010), el índice de feminización percibido por las mujeres es más alto que el percibido por los varones en todas las activi-

Fundamentalmente, men are joining family life and basically do it in their “free time”, since these are the activities with higher levels of co-responsibility. In the chart below we see the differences existing in the allocation and assumption of responsibilities between women and men in the household and family care³:

Despite the time complexity that occurs in everyday life, welfare and child care keeps being borne by families, mainly by mothers who dedicate time and energy to the different activities. The difficulty in reconciling and managing frequently saturated agendas does not imply a delegation of responsibilities to other persons or institutions (as you will see later in relation to other two questions of the questionnaire), except in the case of household chores which - with greater frequency - are entrusted to third parties, while activities related to the care of the children (help with homework, AMPA activities...) tend to be assumed by the parents, keeping an asymmetric distribution of the workload posed between mothers and fathers.

In general, the education and care of children hasn't been externalised and remains a responsibility of the family to provide the care and attention needed. However, in relation to the degree of shared work, we find significant differences in function of whom responds to the questionnaire; i.e., levels of co-responsibility are subject to some variation if who responds is the mother or the father, something that comes to corroborate the data of the barometer of the CIS where, according to Duran (2010), the rate of feminization perceived by women is higher than the perceived by men in all activities analyzed. This phenomenon is what we have called *co-responsibility perception divide*.

dades analizadas Este fenómeno es lo que hemos dado en llamar *brecha de percepción de corresponsabilidad*.

Así, inferimos una tendencia a que los padres vean en términos más positivos que las madres sus niveles de implicación en las diferentes tareas o, lo que es lo mismo, ellos dicen colaborar más de lo que muestran los datos cuando son las madres quienes responden.

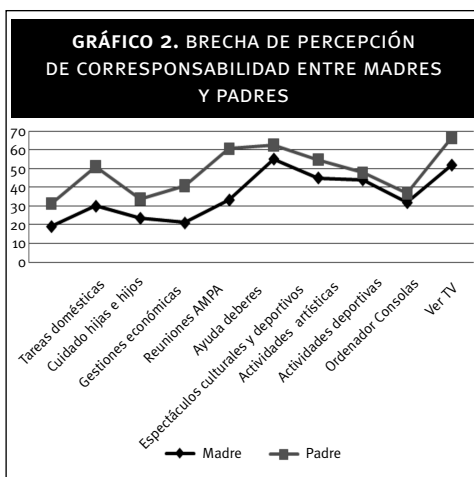
La *brecha de percepción de corresponsabilidad* mantiene niveles elevados en la mayor parte de las actividades, con distancias situadas entre los diez y los veinte puntos porcentuales en algunos casos. No obstante, resulta interesante comprobar que estas diferencias de percepción se reducen en el caso de las actividades en las que los padres tienen niveles más elevados de participación (relacionadas con el deporte y la informática), no llegando a superar nunca los cinco puntos de diferencia. Por lo tanto, a pesar de la falta de acuerdo que reflejan los datos, inferimos una mayor coherencia en las respuestas de las madres, de ahí que otorguemos credibilidad a las tendencias que indican una mayor carga y responsabilidad en el caso de las mujeres.

Las gestiones económicas son, sin duda, las actividades que se presentan de manera más confusa, dado que la incoherencia entre

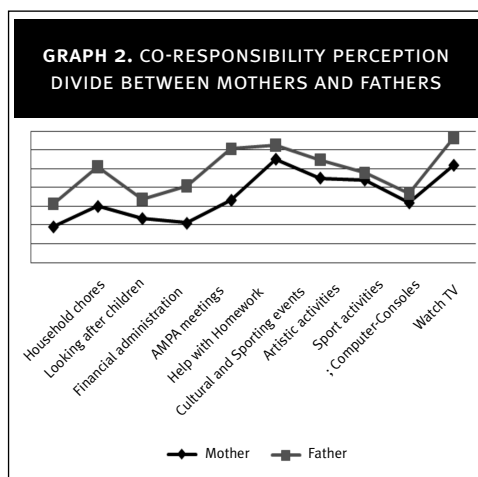
Thus, we infer a trend that parents see more positively than mothers their levels of involvement in different tasks, or what's the same, they say to work more than the data displayed when the mothers are the ones who respond.

The *co-responsibility perception divide* maintains high levels in most activities, with differences between ten and twenty percentage points in some cases. However, it is interesting to check that these differences in perception are reduced in the case of activities where parents have higher levels of participation (related to sport and computing), never exceeding the five points of difference. Therefore, despite the lack of agreement reflecting the data, we infer a greater consistency in responses from the mothers; hence we give credibility to the trends that indicate a greater burden and responsibility for women.

The financial administration is, undoubtedly, the activity that occurs more confusingly, since the inconsistency between responses from mothers and fathers not only affect the levels in which they are shared but that there is no agreement on which of the two parents assume greater



Fuente: Escuelas, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia (08SECO19214PR). Cuestionario a familias (2009).



Source: Schools; families and leisure in the conciliation of children daily life (08SECO19214PR). Families' questionnaire (2009).

las respuestas de las madres y padres no solo afecta a los niveles en que son compartidas sino que tampoco existe acuerdo acerca de quién de los dos progenitores asume una mayor responsabilidad individual. Así, cuando son ellas las que responden afirman ocuparse de estas tareas en un 53,2% frente al 20,1% de los padres; pero, cuando son ellos los que contestan, los datos se invierten, puesto que afirman su responsabilidad en un 41,9% de los casos frente a un 21,9% de las madres. Ante esta situación podemos inferir que se han realizado interpretaciones diferentes respecto de este ítem ya que, con una denominación genérica, se aludía tanto a la organización de la economía diaria (compra de alimentos, ropa...) como a las gestiones económicas familiares de carácter externo (trámites con las entidades bancarias, etc.).

Si analizamos el grado de responsabilidad en las diferentes tareas teniendo en cuenta el nivel de ingresos de las familias constatamos la positiva correlación del compromiso compartido entre los progenitores con las rentas más elevadas. Hecho que puede encontrar una explicación argumentada en la tendencia a que mayores niveles de ingresos se correspondan en buena medida con mayores niveles educativos y mejores condiciones laborales, lo que permite disponer de más tiempo para dedicar a las diferentes responsabilidades familiares; algo que, sin duda, tiene un impacto positivo en la superación de los roles y estereotipos de género que continúan alimentando la división sexual del trabajo.

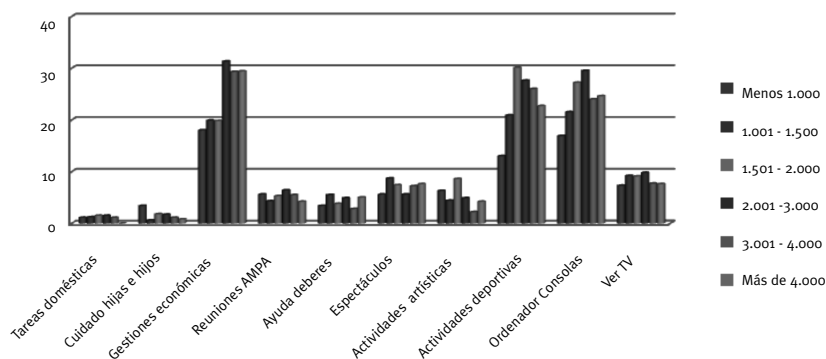
No obstante, los niveles de implicación paternos distan mucho de lo que sería deseable en una situación paritaria y, como indicábamos anteriormente, continúan decantando su responsabilidad por aquellas actividades con fuerte componente lúdico (deportivas e informáticas) y por las gestiones económicas. En este sentido, resulta significativa la dejación de responsabilidades con relación al hogar y al cuidado de las criaturas; unas tareas que identifican con el ámbito privado y a las

individual responsibility. Thus, when the women respond they claim dealing with these tasks in a 53.2% against fathers' 20.1%; but when the men answer, the data is reversed, since they claim responsibility in 41.9% of the cases against mothers' 21.9%. This situation can infer that there have been interpretations on this item since, with a generic denomination, it was both referred to the organisation of daily finances (buying food, clothing...) to the external family finances (formalities with banks, etc.).

If we analyse the degree of responsibility in different tasks taking into account the level of income of the families we see the positive correlation of the commitment shared among parents with higher incomes. A fact that can have an explanation in the trend that higher income levels correspond largely to higher educational levels and better working conditions, allowing them to have more time to devote to various family responsibilities; something that certainly has a positive impact on overcoming the roles and gender stereotypes that continue feeding the labour sexual division.

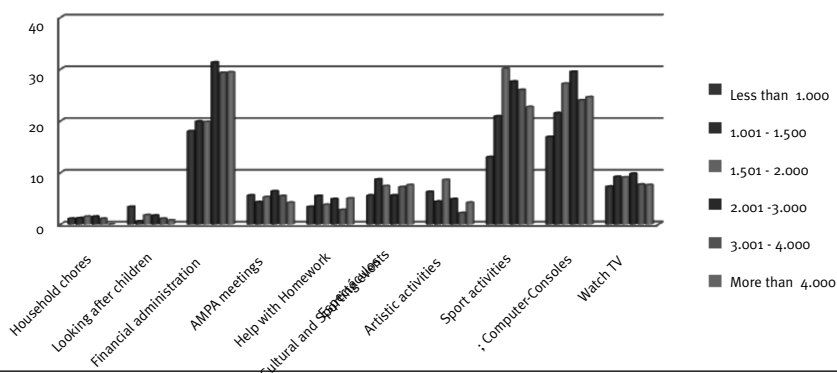
However, fatherly involvement levels are far from what would be desirable in a joint situation, and as we indicated above, they continue to lean their responsibility to those strong recreational activities (sports and computer) and financial administration. In this regard, the abandonment of responsibilities is significant in relation to the home and the care of children; tasks that they identify with the private life and to which they attribute a residual character, which shows a division of labour in the home: they devote time to playing and women are those who provide the care and attention. Faced with this situation, we can infer that the family has a different meaning for women and men; while for men it means resting,

GRÁFICO 3. IMPLICACIÓN DE LOS PADRES EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE INGRESOS ECONÓMICOS



Fuente: Escuelas, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia (o8SEC019214PR). Cuestionario a familias (2009).

GRAPH 3. PARENTS' INVOLVEMENT ACCORDING TO THE LEVEL OF INCOME



Source: Schools; families and leisure in the conciliation of children daily life (o8SEC019214PR). Families' questionnaire (2009).

que atribuyen un carácter residual, lo que evidencia una división de funciones en el hogar: ellos dedican tiempo al juego y ellas son quienes proveen los cuidados y atenciones. Ante esta situación, podemos inferir que la familia tiene un significado diferente para mujeres y hombres; mientras para ellos es reposo, para ellas es trabajo gratuito (Cobo, 2006).

A la vista de los resultados expuestos, podemos afirmar que la cotidianidad no se caracteriza por la corresponsabilidad en el desempeño de las diferentes tareas que permiten

for women it means free work (Cobo, 2006).

In view of the results presented, we can say that everyday life is not characterized by the joint responsibility for the performance of the various tasks that allow for the family well-being, with special attention to those that guarantee the education and development of children. In this sense, Carrasco's (2003: 38) claim is accurate, "neither men as a population group nor the various institutions have wanted to learn

el bienestar familiar, con especial atención en aquellas que garantizan la educación y desarrollo de la infancia. En este sentido, resulta certera la afirmación de Carrasco (2003: 38), “ni los varones como grupo de población ni las instituciones diversas han querido enterarse de los cambios profundos vividos por las mujeres”.

3. Los centros educativos como recursos para la organización horaria familiar

En lo que se refiere a la institución escolar, cabe recordar que más allá de su función de socialización y de transmisión de conocimientos, tiene un papel indiscutible como recurso comunitario, asumiendo –entre otras– una función de custodia que se concreta también en servicios y programas que facilitan la conciliación horaria cotidiana de las familias.

Preguntadas por la frecuencia con la que utilizan los servicios y programas de los centros educativos como alternativas cuando se tienen problemas de tiempo para atender a la infancia, sorprende que las familias que afirman utilizarlos con este fin ‘mucho’ o ‘bastante’, se sitúan por debajo del 30% (un 27,5% de media). Este dato contrasta con los obtenidos cuando se indaga sobre las “alternativas que facilitarían la organización de la vida diaria”, solicitándose una valoración desde las necesidades familiares actuales, pues en este caso los porcentajes ascienden significativamente; en especial en lo referido a las actividades extraescolares y al comedor escolar (cerca de un 40% en ambos casos), y a la jornada escolar concentrada en horario de mañana, que supera el 70%. Por lo tanto, podemos inferir la existencia de una demanda clara de los citados servicios y programas escolares como recursos a tener en cuenta para organizar mejor los tiempos familiares.

De la relación de servicios que ofrece o podría ofrecer la escuela, y de los seis sobre los que se solicita una valoración en clave de recurso para la conciliación horaria, hay tres de los que más de un 50% de las familias afirma con rotundidad no necesitarlos con este fin:

about the profound changes experienced by women.”

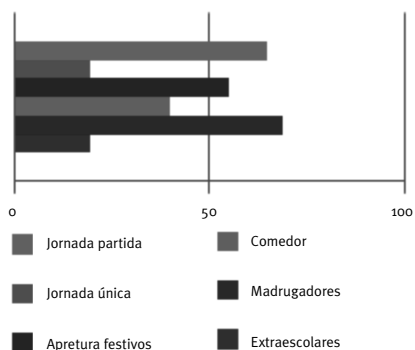
3. Educational centres as resources for family time organization

In relation to the school, it may be recalled that beyond its function of socialization and transmission of knowledge, it plays an indisputable role as a community resource, assuming a role of custody also focusing – among other - on services and programs that enable the daily time reconciliation of families.

Asked about how often they used the services and programs of schools as alternatives when you have problems of time to attend to children, it is surprising that families who claim to use them for this purpose ‘a lot’ or ‘enough’, are below 30% (a 27.5% average). This figure contrasts with those obtained when inquiring about the “alternatives that would facilitate the organization of everyday life”, requesting an assessment on the current family needs, as in this case the percentages increase significantly; especially in extracurricular activities and school meals (about 40% in both cases), and the school day concentrated in the morning, exceeding the 70%. Therefore, we can infer the existence of a clear demand for the aforementioned school services and programs as resources to take into account to better organize the family times.

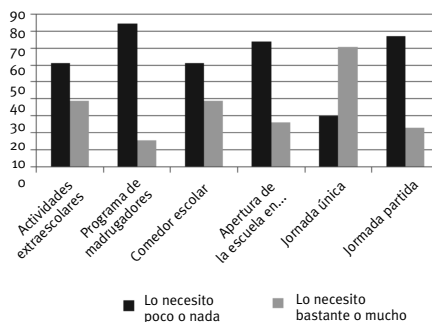
The amount of services that the school offers or may offer, and the six of which an assessment of the resource for the conciliation of time is requested, there are three of which more than 50 families say emphatically that they do not need them for

GRÁFICO 4. VALORACIÓN DE ALTERNATIVAS QUE FACILITARÍAN LA ORGANIZACIÓN DE LA VIDA DIARIA. PORCENTAJE DE FAMILIAS QUE AFIRMAN NO NECESITAR LOS SERVICIOS



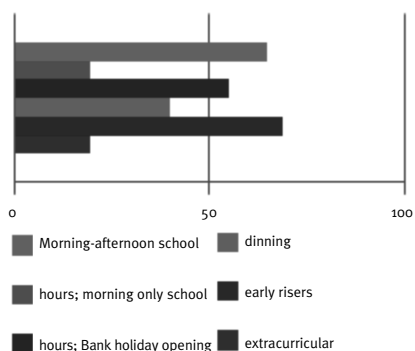
Fuente: Escuelas, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia (08SECO19214PR). Cuestionario a familias (2009).

GRÁFICO 5. SERVICIOS/PROGRAMAS ESCOLARES. VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS DE SU NECESIDAD COMO RECURSO PARA LA CONCILIACIÓN HORARIA COTIDIANA



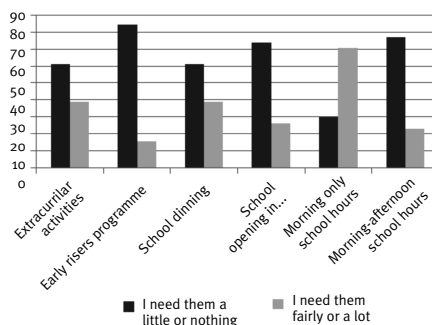
Fuente: Escuelas, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia (08SECO19214PR). Cuestionario a familias (2009).

GRAPH 4. ASSESSMENT OF ALTERNATIVES THAT WOULD ENABLE THE ORGANISATION OF DAILY LIFE. PERCENTAGE OF FAMILIES THAT CONFIRM THEY DO NOT NEED THE SERVICES



Source: Schools; families and leisure in the conciliation of children daily life (08SECO19214PR). Families' questionnaire (2009).

GRAPH 5. SCHOOL SERVICES/PROGRAMMES. EVALUATION OF THE FAMILIES OF THEIR RESOURCE NEED FOR EVERYDAY TIME CONCILIATION



Source: Schools; families and leisure in the conciliation of children daily life (08SECO19214PR). Families' questionnaire (2009).

los programas de madrugadores (68,9%), la jornada escolar de mañana y tarde (64,7%) y la apertura de la escuela en fines de semana y vacaciones (55%). De estos resultados se pueden deducir, cuando menos, dos conclusiones: por una parte, que la realidad de las ciudades gallegas no es la misma que la de las grandes urbes, en las que el inicio de la jornada laboral en los cinturones industriales y las dificultades de desplazamiento hace que los programas de madrugadores se considere

this purpose: early risers programmes (68.9%), morning and afternoon school day (64.7%) and the opening of the school on weekends and holidays (55%). From these results, at least two conclusions can be deduced: on one hand, that the reality of the Galician cities is not the same as in the big cities, in which the beginning of the workday on the industrial areas and the difficulties of commute makes programmes for early risers a fundamental resource; on the

un recurso fundamental; por otra, que la jornada única está definitivamente implantada en las ciudades de Galicia, y que no hay “marcha atrás” en un debate que suscitó intensas polémicas en la década de los años 90’.

Por el contrario, tal y como apuntábamos en los párrafos precedentes, los servicios más demandados como recursos para la conciliación son la jornada lectiva concentrada en horario de mañana, las actividades extraescolares y, a cierta distancia, el comedor escolar. En la óptica que asumimos para este análisis sólo afirman taxativamente no necesitar las actividades extraescolares como recurso para la conciliación un 19,6% de las familias; en igual porcentaje se manifiestan los que no precisan la jornada escolar sólo de mañana; y en el caso del comedor, el porcentaje de los que afirman no necesitarlo nunca se sitúa en el 39,7%.

Un análisis más detallado nos permite realizar otra serie de valoraciones. En primer lugar, si estudiamos los datos recogidos en la representación gráfica anterior, podemos comprobar que en todas las alternativas ofrecidas, el porcentaje de personas que las considera necesarias para facilitar la armonización horaria familiar es inferior a quienes las entienden como –en mayor o menor medida– prescindibles; exceptuando la jornada de sesión única de mañana.

Si focalizamos la atención en este último aspecto, cabe señalar que el cruce de las variables que aluden a la tipología de las jornadas escolares con las referidas a los tramos de ingresos familiares, permite comprobar que las jornadas continuadas intensivas de mañana se adecuan más como medida de conciliación para las familias con ingresos que se sitúan entre los 1.500 y los 4.000 €, que suelen tener una jornada laboral similar y –a medida que se incrementan los ingresos– suelen contar con ayuda doméstica para llevar a cabo las tareas de cuidado.

Sin embargo, las familias de menor renta son las que solicitan en mayor medida la modalidad de jornada de mañana y tarde, con el

other hand, the only morning school day is definitely established in the cities of Galicia, and there is no reverse gear in a debate that sparked intense controversy in the 90’s.

On the other hand, as pointed out previously, the services most in demand as the conciliation resources are the school hours in the morning only, activities after school and, further behind, school dining. In the position we take for this analysis, only limited 19.6% of the families claim not to need extra-curricular activities as a conciliation resource; an equal percentage expressed that they do not require school hours in the morning only; and in the case of the school dining, the percentage of those who claim not to ever need it is 39.7%.

A more detailed analysis allows us to make another series of assessments. Firstly, if we study the data collected in the previous graphic representation, we can see that in all the offered alternatives, the percentage of people who considers them necessary to facilitate the family time conciliation is less to those who understand them – to a greater or lesser extent – dispensable; with the exception of the morning only school day.

If we pay attention to the latter aspect, it should be noted that the crossing of variables which allude to the typology of school days with those related to sections of family income, allows to check that morning only school days are more convenient as a measure of reconciliation for families with incomes between the €1500 and €4000, that tend to have similar working hours and – as the income increases – often have domestic help to carry out caring tasks.

However, lower income families are the ones which mainly request the morning and afternoon school days, in order to meet the needs of organization of the daily times. Thus, 30.4% of the families that do not

fin de afrontar las necesidades de organización de los tiempos cotidianos. Así, el 30,4% de las familias que no alcanza los 1.000 €/mes afirman necesitar ‘mucho’ o ‘bastante’ la jornada partida para organizar sus tiempos; pues, probablemente, los progenitores desarrollan trabajos poco cualificados y con jornadas laborales extensas, sin posibilidad de recurrir a la contratación como recurso para paliar las necesidades de cuidado de la infancia. A medida que los ingresos se incrementan, disminuye la preferencia por la jornada partida como recurso para la conciliación. De forma que, a partir de los 1.500 € de ingresos familiares desciende nueve puntos porcentuales y la demanda de jornada partida se sitúa entre el 20 y el 21%.

Aunque el estudio evaluativo sobre la jornada escolar de sesión única en Galicia (Caride, 2005) no aporta datos relativos a las preferencias por el tipo de jornada en función de los ingresos económicos familiares, sí se advierte una tendencia similar a la apuntada cuando se afirma, por ejemplo, que la jornada única facilita la tarea de organizar el tiempo libre de los hijos e hijas de familias con mayor capacidad económica y disponibilidad horaria, resultando un problema para aquellas con menores ingresos, jornadas dilatadas y escasos recursos culturales.

Cabe también destacar que esta variable, la de preferencia de jornada, es la única en la que se aprecian diferencias significativas en las respuestas de madres y padres, fijándose la distancia de las mismas en 13,1 puntos porcentuales. Según los datos recogidos, la jornada única es más demandada por las mujeres (73,5%) que por los hombres (60,4%) como medida facilitadora de la organización horaria cotidiana, lo que -a nuestro entender- tiene varias lecturas: la primera, que la asunción de la responsabilidad de los cuidados sigue siendo mayoritariamente femenina y que, en el caso de las madres con doble presencia (en el trabajo asalariado y en el hogar), la jornada única se adecúa mejor a los trabajos a

reach a €1000 a month say they require ‘a lot’ or ‘enough’ morning-afternoon school day to organize their time; as, probably, the parents have lower qualified work with long working hours, without the possibility to employ a recourse to alleviate the needs of child care. As incomes increases, it reduces the preference for the morning-afternoon school day as a resource for the conciliation. This way, from a family income of €1500 it drops nine percentage points the demand for morning-afternoon school days and it is between 20 and 21%.

Although the evaluating study on morning only school hours in Galicia (Caride, 2005) fails to provide data concerning preferences for the type of day depending on family income, a similar trend is noted to the one mentioned when stated, for example, the morning only school day makes it easy to organize children’s leisure in families with greater economic capacity and availability, resulting in a problem for those with lower incomes, long working hours and limited cultural resources.

It should also be noted that this variable, the preference of school day type, is the only one that appreciates differences in the responses of mothers and fathers, noting a difference of 13.1 percentage points. According to the data collected, the morning only school day is demanded more by women (73.5%) than by men (60.4%) as a measure to enable daily time organization, which – as we understand it – has several readings: the first one, is the assumption that the responsibility of caring continues to be predominantly female and that, in the case of mothers with a double presence (at work and home) the morning only school day fits better with part-time work, more common in this sector of the population. By way of example, data submitted by the Encuesta de Población Activa [*Labour Force Survey*] relating to the third quarter of 2010 suggests that the number of women work-

tiempo parcial, mucho más frecuentes en este sector de población. A modo de ejemplo, los datos presentados por la Encuesta de Población Activa relativos al tercer trimestre de 2010 apuntan que el número de mujeres trabajando a tiempo parcial en España supera el triple que el de hombres.

Por otro lado, y en el caso de las mujeres que desarrollan su trabajo en el ámbito del hogar, una jornada continuada de mañana proporciona un margen más amplio para la realización de las tareas domésticas en el espacio temporal que transcurre entre dejar y recoger a niñas y niños en la escuela, posibilitando también, en numerosas ocasiones, la coordinación de los horarios de comida en el hogar.

Vemos, por tanto, que las mujeres cambian el lugar de trabajo pasando de la empresa a la familia, sin que ello suponga reducir los ritmos y energías laborales pues, tal y como demuestra el barómetro del CIS (2008), el trabajo no remunerado se mantiene aproximadamente hasta las diez de la noche (Durán, 2010). Es por ello que la jornada escolar de sesión única significa mayor facilidad organizativa de las agendas femeninas en una proporción más elevada que los varones.

En lo que se refiere a las actividades extraescolares, otra de las medidas más señaladas como recurso para la custodia de las y los menores cuando sus progenitores no pueden atenderlos por incompatibilidad horaria, casi un 39% reconoce su potencial utilización con este fin. Y son las familias situadas en la franja de ingresos entre los 1.500-4.000€ las que en mayor medida las reivindican con este objetivo. Esta realidad conlleva una importante consecuencia: el abuso de este tipo de actividades y la saturación de las agendas infantiles, sobrecargadas de actividades que difícilmente podrán ser vividas como experiencias de ocio (Caballo, 2009), así como la reducción – y en no pocos casos, ausencia – de tiempos compartidos en familia. En este sentido, cabe señalar que el estudio evaluativo sobre la jornada escolar de sesión única

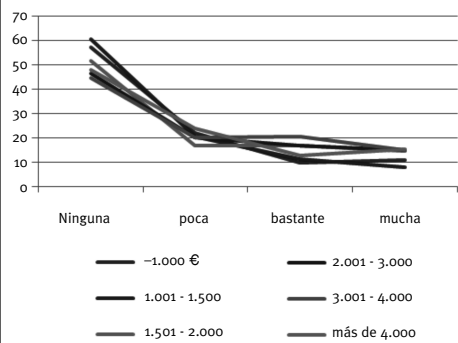
ing part-time in Spain exceeds that of men by three times.

On the other hand, and in the case of women who work in their household, a morning only school day provides a wider margin to carry out domestic chores in the space of time between children drop-off and pick-up time, allowing also, on numerous occasions, the coordination of schedules of home meals.

We therefore see that women change the workplace from the company to the family, without incurring in a reduction of work pace and energy because, as evidenced by the barometer of the CIS (2008), unpaid work is continued until approximately ten o'clock at night (Duran: 2010). That is why the morning only school day means greater organizational ease in women's agendas in a proportion higher than men.

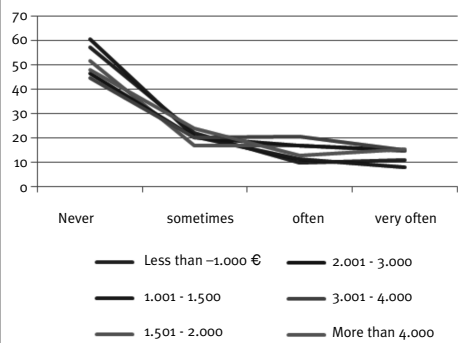
In what it refers to the extracurricular activities as one of the measures most identified as a resource for the custody of the children when their parents cannot look after them due to time incompatibilities, almost a 39% admits its potential use for this purpose. And families located in the income range between €1500 - €4000 are the ones who largely demand them with this objective. This reality brings an important consequence: the abuse of this type of activity and the saturation of children's agenda, overloaded with activities that may hardly be lived as experiences of leisure (Caballo, 2009), as well as reduction – and in many cases, absence – of shared family time. In this regard, it should be noted the evaluating study on morning only school hours in Galicia (Caride, 2005) reveals that almost 70% of the families spend their family time in the evening, replacing lunch time as the traditional time to meet up and have a meal". By its differentiated nature as a facilitator of family time organization, it seems appropriate to make a small com-

GRÁFICO 6. FRECUENCIA CON LA QUE UTILIZA SERVICIOS O PROGRAMAS DEL CENTRO EDUCATIVO. CUANDO TIENEN PROBLEMAS DE TIEMPO PARA ATENDER A SU HIJO/A



Fuente: Escuelas, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia (o8SECo19214PR). Cuestionario a familias (2009).

GRAPH 6. FREQUENCY OF EDUCATIONAL CENTRE PROGRAMMES OR SERVICES USE WHEN THEY HAVE TIME PROBLEMS TO LOOK AFTER THEIR CHILDREN



Source: Schools; families and leisure in the conciliation of children daily life (o8SECo19214PR). Families' questionnaire (2009).

en Galicia (Caride, 2005) desvela que casi el 70% de las familias tiene como momento de convivencia la noche, desplazando al mediodía como momento tradicional de encuentro para la comida. Por su naturaleza diferenciada como medida facilitadora de la organización horaria de las familias, parece oportuno realizar un pequeño comentario en torno a la apertura de los centros educativos en fines de semana y períodos vacacionales. Dado que en Galicia es una realidad infrecuente, apenas un 26% lo percibe como un recurso valioso, pero entendemos que el potencial de esta medida va más allá de lo que lo pueden hacer los programas de madrugadores o los comedores escolares, pues constituye un elemento dinamizador de la comunidad en la medida en que se ofrecen para uso de toda la población unos recursos e instalaciones insertadas en los barrios y en las vidas cotidianas de las personas⁴.

En definitiva, los programas y servicios prestados por los centros educativos, con las variaciones que hemos comentado, son valorados por buena parte de las familias como facilitadores de la organización horaria cotidiana, haciéndose necesario destacar la correlación existente entre la valoración de los diferentes recursos con el nivel de ingresos (véase gráfico nº 6).

ment about the opening of schools on weekends and holiday periods. Given that, in Galicia, it is a rare reality, barely 26% perceived it as a valuable resource, but we understand that the potential of this measure goes beyond what early risers or school dining programmes can do, as it is a dynamic community element that is offered for the use of the entire population, with resources and facilities inserted in the neighbourhoods and in people's everyday lives⁴.

To summarize, programs and services provided by schools, with the variations we have mentioned, are valued by most families as they enable the organisation of everyday life, becoming necessary to highlight the co-relation between the evaluation of different resources and the level of income (see chart No. 6).

In this sense, families who have an income lower than €1500 a month, around 20% confirm that they use different school services and programs as a resource for time organization; from €2000 and up to €3000, usage increases by 11 points, reaching the peak strength those that place their incomes between €2000 and €3000 a month. In this case, 35.6% families claim to currently use 'a lot' or 'enough' the dif-

De este modo, de las familias que ingresan menos de 1.500 €/mes hay en torno a un 20% que afirma utilizar diferentes servicios y programas escolares como recurso para la organización horaria; a partir de los 2.000 € y hasta los 3.000€, la utilización se incrementa en 11 puntos, alcanzando la cota máxima aquellas que sitúan sus rentas entre los 2.000 y 3.000 €/mes. En este caso, un 35,6% de familias afirman utilizar en la actualidad con 'mucho' o 'bastante' frecuencia diferentes servicios y programas educativos cuando surgen problemas horarios que imposibilitan el cuidado de los hijos. A partir de este techo, las puntuaciones descienden hasta el 28,2%, probablemente porque las familias de rentas más elevadas recurren a otras alternativas complementarias de atención a los menores, por ejemplo, a la contratación de terceras personas para su cuidado.

Concretando estas reflexiones más genéricas, y para ejemplificar las afirmaciones anteriores, cabe señalar que, con pequeñas variaciones en algunos casos, son las unidades familiares cuya franja de ingresos se sitúa entre los 1.500 y los 3.000 €/mes las que reivindican con mayor frecuencia la necesidad de contar con recursos como la apertura de los centros educativos en periodos vacacionales, los programas de madrugadores o las actividades extraescolares como alternativas que facilitarían la organización de la vida cotidiana. Contrariamente, las familias que ingresan menos de 1.000 €/mes reclaman con este mismo fin la jornada escolar partida y el comedor escolar; y en Galicia apenas quedan en los espacios urbanos colegios públicos con este tipo de jornada. Este contraste nos lleva a reivindicar la reapertura de una reflexión y debate social en torno al papel de los centros educativos y sus servicios en la sociedad; entendiendo que no sólo deben de estar al servicio de las clases medias, sino que tienen que contemplar la realidad de las familias con menores recursos, convirtiéndose en una escuela realmente inclusiva e integrada en la comunidad que habita.

ferent educational services and programs when schedule problems make the care of children impossible. From this point, scores drop to 28.2%, probably because higher income families resort to complementary alternative for children's care, for example, employing third parties.

Specifying these more generic reflections, and to illustrate the above statements, it should be noted that, with slight variations in some cases, the households whose range of income is between €1500 and €3000 a month are the ones who more frequently claim the need for resources such as the opening of schools in holiday periods, early risers programmes or extra-curricular activities as alternatives which would enable the organization of everyday life. On the other hand, families with an income of less than €1000 month claim for this same purpose the morning-afternoon school day and the school dining; and in Galicia there aren't many in urban public schools that offer this type of day schooling. This contrast leads us to demand the reopening of an idea and public debate on the role of educational institutions and their services in the society; understanding that they are not only serviceable to the working class, but they have to contemplate the reality of families with fewer resources, becoming a truly inclusive school integrated in the community that inhabits.

4. Algunos apuntes y conclusiones

Los importantes cambios sociodemográficos vividos en las últimas décadas están teniendo un fuerte impacto en la organización de los tiempos y en el bienestar familiar, especialmente en el caso de familias con criaturas pequeñas que requieren cuidados y atenciones más intensas. Ante esta situación, es preciso mantener una actitud crítica que permita comprender la complejidad de los tiempos familiares y su impacto en la vida cotidiana de la infancia, prestando atención a las inequidades que el sistema patriarcal reproduce en la esfera privada.

En este sentido, destacamos algunas conclusiones que iluminan caminos para continuar trabajando a favor de una sociedad más igualitaria en la que el tiempo compartido en familia no sea expresión del desequilibrio en la distribución del trabajo entre adultos; de manera que la vida cotidiana sea sinónimo de bienestar y calidad para todas y todos:

- La creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo asalariado supone la ruptura de viejos esquemas organizacionales y requiere respuestas alternativas que comporten un cambio real en las estructuras sociales, lo cual implica articular medidas en dos feudos patriarcales de gran relevancia: el mercado laboral y la familia. Así, el reciente Informe de la Unión Europea sobre conciliación y flexibilidad laboral sitúa a España en una posición poco ventajosa respecto a la implementación de iniciativas que facilitan la coordinación entre el ámbito profesional y el familiar, fenómeno que afecta fundamentalmente a las mujeres. A la vista de los resultados presentados por la Comisión Europea, la Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras en nuestro país, tiene todavía mucho camino por recorrer hasta convertirse en la garantía fundamental para el ejercicio de un derecho efectivo. No obs-

4. Some notes and conclusions

The important sociodemographic changes experienced in recent decades are having a strong impact on the organization of time and family welfare, especially for families with small children that require a more intense care and attention. In this situation, it is necessary to maintain a critical attitude that allows to understand the complexity of family time and its impact on the daily lives of children, paying attention to the inequities that the patriarchal system plays in the private sphere.

In this sense, we highlight some findings that shed a light in to continuing working in favour of a more egalitarian society in which shared family time may not be the expression of the imbalance in the distribution of labour among adults; so that everyday life is synonymous with well-being and quality for everyone:

- The growing number of women joining the paid labour market implies the breakdown of old organizational schemes and requires alternative responses involving a real change in social structures, which implies joint measures in two patriarchal strongholds of great relevance: the family and the labour market. Thus, the recent European Union report on conciliation and flexibility puts Spain in a not very advantageous position with respect to the implementation of initiatives that facilitate the coordination between professional and family life, a phenomenon that mainly affects women. In view of the results presented by the European Commission, the 5th November 39/1999 Act, to promote the conciliation of family and working life of working people in our country, has still a long way to go to become the fundamental guarantee for the exercise of an

tante, el informe advierte que aún cuando las empresas adoptan medidas de flexibilización como son los créditos horarios o la reducción de jornada, ello no supone automáticamente una mejora en el ámbito de la equidad de género, pues la desigual distribución del tiempo no es simplemente una cuestión de índole organizacional sino que ancla sus raíces en patrones culturales que afectan al reparto de responsabilidades en el hogar y los cuidados.

- En este sentido, es necesario trascender la conciliación y apostar decididamente por políticas públicas que sitúen la corresponsabilidad como eje central; pues, si bien es cierto que la conciliación horaria es un elemento necesario para garantizar el tiempo compartido en familia, no lo es menos que se antoja insuficiente para eliminar tradiciones que alimentan la división sexual del trabajo y mantienen a la mujer en el epicentro de la vida familiar.

- Por ello, resulta imprescindible visibilizar los conflictos que –a día de hoy– perduran en el reparto de la responsabilidad entre mujeres y hombres, especialmente en el cuidado de la infancia; al ser las madres quienes, en buena medida, siguen asumiendo la garantía del bienestar familiar, hipotecando su tiempo y haciendo numerosas renunciaciones personales. De ahí que sea ineludible abogar por el ejercicio de una paternidad responsable, activa y comprometida con el bienestar de la familia, en la línea reivindicativa que mantiene desde el año 2005 la Plataforma por Permisos Iguales e Intransferibles de Nacimiento y Adopción (PPIINA).

- A pesar de la tendencia a no externalizar los cuidados de las criaturas, las familias –o mejor dicho, las madres– no pueden asumir en solitario esta responsabilidad. En este sentido, el cuidado y el bienestar de la infancia ha de encontrar una respuesta en el ámbito sociocomunitario; es decir, la comunidad tiene que asumir su parte de

effective right. However, the report warns that even if companies adopt flexible measures such as flexible time or reducing working hours, this does not automatically mean an improvement in the area of gender equity, because the unequal distribution of the time is not simply a matter of organizational nature but it has its roots in cultural patterns that affect the distribution of household and care responsibilities.

- In this regard, it is necessary to transcend the conciliation and strongly support public policies that have the co-responsibility as their main priority; as, if it is true that the conciliation time is an element necessary to ensure the family shared time, it seems insufficient to eliminate traditions that feed the sexual division of labour and keep women in the epicenter of family life.

- Therefore, it is essential to highlight the conflicts which - nowadays - in the distribution of responsibility between women and men, especially in the care of children; being the mothers who, largely, still guarantee the family welfare, mortgaging their time and making numerous personal compromises. That's why it is inescapable to advocate the exercise of a responsible paternity, active and committed to the welfare of the family, a demand made since 2005 by the the Platform for Birth and Adoption Equal and Non-transferable Permits (PPIINA).

- Despite the tendency to not outsource the care of the children, families - or rather, mothers - can not take this responsibility on their own. In this sense, children's care and well-being must find an answer in the social community; i.e., the community has to assume its share of responsibility

responsabilidad con una oferta de servicios y actividades que garanticen una mayor armonización horaria, es decir, desarrollando acciones de planificación equitativa de los tiempos como queda recogido en el artículo 22 de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Así, la puesta en marcha de Planes Municipales que tengan en cuenta la organización del tiempo en la comunidad se antoja fundamental para avanzar hacia modelos más democráticos y paritarios, objetivo que no debería perder de vista el derecho de la infancia a disfrutar de un tiempo compartido con sus progenitores.

- La escuela, en tanto que recurso comunitario con grandes potencialidades para la coordinación de los tiempos cotidianos, es infravalorada en sus posibilidades. Por tanto, resulta necesario vehicular acciones que permitan tomar conciencia de los beneficios que supondría para las familias particularmente, y la comunidad en su conjunto, la utilización de los espacios escolares más allá del horario lectivo. Por otra parte, como recurso comunitario, ha de ser capaz de responder a las exigencias y demandas de diferentes grupos sociales, prestando especial atención a aquellos que se encuentran en una clara situación de desventaja social.

- Finalmente, en el proceso de democratización del tiempo y el bienestar familiar, el objetivo no puede limitarse a conciliar diferentes horarios, en el sentido de crear servicios que atiendan a la infancia para que las personas adultas puedan realizar diferentes actividades profesionales, familiares y/o personales; sino que el desafío se sitúa en transformar determinadas estructuras sociales, culturales y laborales que permitan valorar en un plano de igualdad los cuidados y los trabajos “remunerados”, en aras de promover una mayor calidad de vida de los adultos, los menores y las personas mayores que integran las diferentes unidades familiares.

with a range of services and activities that guarantee a greater time conciliation, i.e. developing time equitable planning actions as reflected in the 22nd March, Law 32007, Article 22 for the effective equality of women and men. Thus, the implementation of municipal plans which take into account the organization of the time in the community seems fundamental to move towards more democratic and egalitarian models, which objective should not lose sight of children’s right to enjoy a shared time with their parents.

- The school as a community resource with great potential for the coordination of the daily times, has its possibilities underestimated. Therefore, it is necessary to carry out actions that allow to realize the benefits they would bring to families in particular, and the community as a whole, the use of school space beyond school hours. On the other hand, as a community resource, it must be capable of responding to the requirements and demands of different social groups, paying special attention to those who are in a clear situation of social disadvantage.

- Finally, in the process of democratization of time and family welfare, the objective cannot be limited to reconcile different times, in the sense of creating services that respond to children so that adults can perform different family, professional and/or personal activities; but the challenge lies in transforming certain social, cultural and employment structures that allow to evaluate care and “paid” jobs equally, in order to promote a better quality of life for adults, children and older persons that integrate the different family units.

Referencias bibliográficas/References

Astelarra, J. (2006). Conciliación y cohesión social: un análisis crítico de las políticas europeas. *Ábaco*, 49-50, 159-167.

Caballo, M.B. (2009). Una aproximación a los tiempos de la infancia. En M. Cuenca y E. Aguilar (eds.): *El tiempo del Ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada*. Documentos de Estudios de Ocio, 36 (pp. 195-217). Bilbao: Universidad de Deusto.

Caballo, M.B., Caride, J.A. y Meira, P. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Revista de Educación Social*, nº 47, p. 11-24.

Caride, J.A. (dir., 2005). *A xornada escolar de sesión única en Galicia: avaliación da súa implantación e desenvolvementos nos centros de Educación Infantil, Primaria e Públicos Integrados*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Carrasco, C. (2003). ¿Conciliación? No, gracias. Hacia una nueva organización social. En VV.AA.: *Ma-labarristas de la vida: mujeres, tiempos y trabajos*. Icaria. Barcelona.

CIS (2008). *Barómetro (junio)*. Madrid: CIS.

Cobo, R. (2006). En el corazón de la igualdad. Notas sobre la familia, reproducción y democracia. *Ábaco* vol. 49-50, 41-47.

Corpas, M.C. y García García, J.D. (1999). *La ciudad y el urbanismo desde una perspectiva de género: el uso del espacio y el tiempo*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Craig, L. (2007). *Contemporary Motherhood. The impact of Children on Adult Time*. Burlington: Ashgate Publishing Limited.

Durán, M.A. (2010). *Tiempo de vida y tiempo de trabajo*. Bilbao: Fundación BBVA.

Gradañlle, R. y Merelas, T. (2011). Los tiempos sociales en clave de género: las respuestas de la Educación Social. *Revista de Educación Social*, nº 47, p. 54-62.

Sirvent, E. (2009). *El empleo a tiempo parcial como herramienta para compatibilizar la flexibilidad laboral y la conciliación de la vida personal y laboral*. Madrid: Consejo Económico y Social. Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxiBD/tabla.do>

Notas

¹ Actualmente el equipo mantiene abierto un proyecto de investigación, financiado en convocatoria competitiva por el Ministerio de Educación y Ciencia, con el título *Tiempos escolares y tiempos de ocio en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria* y coordinado por el profesor José Antonio Caride (PSI2008-04368/PSIC).

² Proyecto de investigación dirigido por la profesora M. Belén Caballo Villar, y financiado por el Programa Sectorial de Investigación Aplicada e I+D de la Consellería de Innovación e Industria de la Xunta de Galicia (08SECo19214PR).

³ Los centros educativos de la muestra pertenecen a los siguientes ayuntamientos: A Coruña, A Estrada, Ames, Ferrol, Lugo, Monforte de Lemos, Narón, O Barco de Valdeorras, O Carballiño, Oleiros, Ourense, Pontevedra, Redondela, Ribeira, Santiago de Compostela, Lugo, Vilagarcía, Viveiro.

⁴ En este sentido, resulta de interés referenciar algunas iniciativas municipales como *Temps de Ba-*

Notes

¹ The team is currently working on a research project funded by the *Ministerio de Educación y Ciencia*, Spain (Ministry of Education and Science) with the title *School times and leisure times in secondary school students* coordinated by José Antonio Caride (code: PSI2008-04368/PSIC).

² Research Project coordinated by Professor M. Belén Caballo Villar, and funded by the R&D and Applied Research Sector Programme by the Consejería de Innovación e Industria de la Junta de Galicia, Spain (08SECo19214PR).

³ Schools in the sample belong to the following Spanish Town Halls: A Coruña, A Estrada, Ames, Ferrol, Lugo, Monforte de Lemos, Narón, O Barco de Valdeorras, O Carballiño, Oleiros, Ourense, Pontevedra, Redondela, Ribeira, Santiago de Compostela, Vilagarcía, Viveiro.

⁴ In this sense, it is of interest referencing some municipal initiatives as *Temps de Barri*, *Temps en Família*, promoted by Barcelona's Council. For

rri, Temps en Família, promovida por el Ajuntament de Barcelona. Para más información, se puede consultar el enlace web a través de: http://w3.bcn.es/XMLServeis/XMLHomeLinkPl/0,4022,294047535_294107886_2,00.html

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/

AUTHORS' ADRESSES: M. Belén Caballo Villar.
Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Vida. 15782 – Santiago de Compostela (USC)
Tlf: (+34) 981 56 31 00 ext.: 13746
Correo electrónico/e-mail: belen.caballo@usc.es

Fecha de recepción del artículo/

received date: 21.XII.2010

Fecha de revisión del artículo/

reviewed date: 7.II.2011

Fecha de aceptación del artículo/

accepted date: 10.V.2011

more information, you can follow this web link: http://w3.bcn.es/XMLServeis/XMLHomeLinkPl/0,4022,294047535_294107886_2,00.html

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO/

HOW TO CITE THE ARTICLE:

Caballo Villar, M. B., Gradaille Pernas, R. y Merelas Iglesias T. (2012). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: Situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 179-202.

Caballo Villar, M. B., Gradaille Pernas, R. & Merelas Iglesias T. (2012). Community services and shared responsibility in the conciliation of family timetables: the situation of urban galician children. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 179-202.

Educación informal y ocio juvenil. El influjo de los amigos en el abandono de la práctica físico-deportiva

*Informal education and youth leisure. The influence of friends in the
dropout of physical sport activity*

*A educação informal e lazer da juventude. A influência dos amigos
no abandono da prática física e desportiva*

M. Ángeles Valdemoros San Emeterio, Eva Sanz Arazuri y Ana Ponce de León Elizondo
UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

Resumen

El objetivo de esta investigación es determinar si la importancia que conceden los amigos a las actividades físico-deportivas influye en el abandono físico-deportivo del colectivo de adolescentes.

Para el desarrollo de esta investigación se ha realizado una triangulación metodológica, manejando tanto técnicas cuantitativas como cualitativas. En la técnica cuantitativa, el universo de trabajo asciende a un total de 11.259 sujetos y está compuesto por todos los adolescentes estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de La Rioja (España). La muestra quedó conformada por 1978 sujetos, 51,7% mujeres y 48,3% varones, valor obtenido para un nivel de confianza del 95% y un error de muestreo de ± 2 sigmas. En primer lugar, los datos registrados a través del cuestionario se analizaron descriptivamente, continuando con un análisis inferencial a partir del coeficiente V de Cramer y un análisis de regresión multinomial. El nivel de significación considerado en todo caso es $P < 0,05$.

Abstract

The goal of this research is to determine whether the importance granted by friends to physical-sport activities influences adolescents' dropout of physical-sport.

A methodological triangulation was conducted, using quantitative and qualitative techniques. In the quantitative technique, the final sample comprised 1978 subjects, 51.7% girls and 48.3% boys. Descriptive analysis, inferential analysis (Cramer's V), and multinomial regression analysis were performed on the data collected with the questionnaire.

In the qualitative technique, four focus groups ($n = 41$) were employed: parents, Physical Education teachers, teachers from other areas, and adolescents. Results show that girls' dropout rate is three times higher than that of the boys, and they are four times more likely to abandon this lifestyle than boys.

The peer group is one of the most powerful informal education agents to influence adolescents' physical-sport practice,

En la fase cualitativa, se empleó la técnica de los grupos de discusión, generando cuatro grupos focales, uno para cada agente implicado: padres, profesores de Educación Física, profesores de otras áreas, así como los propios jóvenes. En total se contó con 41 participantes.

Los resultados muestran que el índice de abandono de las féminas triplica al de los varones, y las posibilidades que ellas tienen de abandonar este estilo de vida cuadruplican a las del género masculino.

El grupo de iguales se constituye en uno de los agentes de la educación informal con mayor poder de influencia en la práctica físico-deportiva del adolescente, aunque ejerce un influjo bien distinto en las mujeres y en los varones. Mientras en ellas, la mucha, bastante o cada vez mayor importancia concedida a la práctica motriz por parte de sus semejantes reduce las posibilidades de apartarse de la práctica físico-deportiva; en ellos, cuando los amigos conceden nula importancia a la actividad físico-deportiva, se quintuplican las posibilidades de que estos abandonen dicho hábito.

PALABRAS CLAVE: educación informal, ocio, actividad física, deporte, amigos, abandono.

Resumo

O objetivo desta pesquisa é determinar se a importância que os amigos para-desportivos atividades físicas influenciam esporte físico abandono de homens e mulheres jovens.

Para o desenvolvimento desta pesquisa uma triangulação metodológica tem sido conduzido, técnicas de manejo quantitativos e qualitativos. Na técnica quantitativa, o universo equivale a um total de 11 259 indivíduos e é composto de todos os estudantes do ensino médio obrigatórios adolescentes em escolas da Comunidade Autónoma de La Rioja (Espanha). A amostra foi constituída por 1978 indivíduos, 51,7% das meninas e meninos 48,3%, o valor obtido para um nível de confiança de 95% e

but its influence varies by sex. If friends grant *much, some, or very much* importance to physical-sport practice, girls are less likely to drop out of such practice, but when boys' friends grant no importance to physical-sport activity, they are five times more likely to drop out.

KEY WORDS: informal education, leisure, physical activity, sport, friends, desertion.

Resumo

O objetivo desta pesquisa é determinar se a importância que os amigos para-desportivos atividades físicas influenciam esporte físico abandono de homens e mulheres jovens.

Para o desenvolvimento desta pesquisa uma triangulação metodológica tem sido conduzido, técnicas de manejo quantitativos e qualitativos. Na técnica quantitativa, o universo equivale a um total de 11 259 indivíduos e é composto de todos os estudantes do ensino médio obrigatórios adolescentes em escolas da Comunidade Autónoma de La Rioja (Espanha). A amostra foi constituída por 1978 indivíduos, 51,7% das meninas e meninos 48,3%, o valor obtido para um nível de confiança de 95% e um erro amostral de $+/- 2$ sigma. Primeiro, os dados registrados através do questionário foram analisados descritivamente, continuando a partir de uma análise inferencial do coeficiente de Cramer V e análise de regressão multinomial. O nível de significância considerado em todos os casos é $P < 0,05$.

Na técnica qualitativa, a técnica de grupos focais foi utilizado, gerando quatro grupos focais, um para cada agente envolvido: pais, professores de educação física, professores de outras áreas, bem como os próprios jovens. Um total de 41 indivíduos participaram.

Os resultados mostram que a taxa de

um erro amostral de + / -2 sigma. Primeiro, os dados registrados através do questionário foram analisados descritivamente, continuando a partir de uma análise inferencial do coeficiente de Cramer V e análise de regressão multinomial. O nível de significância considerado em todos os casos é $P < 0,05$.

Na técnica qualitativa, a técnica de grupos focais foi utilizado, gerando quatro grupos focais, um para cada agente envolvido: pais, professores de educação física, professores de outras áreas, bem como os próprios jovens. Um total de 41 indivíduos participaram.

Os resultados mostram que a taxa de abandono de meninas é três vezes maior do que os meninos, e as possibilidades que têm de deixar este estilo de vida quadruplicar para o macho.

O grupo de pares é um dos agentes da educação informal, com maior poder de influenciar a prática de desporto físico de adolescente, mas ela tem uma influência muito diferente sobre as meninas e meninos. Enquanto que nas mulheres, muito ênfase, justa ou cada vez maior sobre a prática de desporto físico, de seus amigos reduz a possibilidade de afastar essa prática, em meninos, quando os amigos não dão nenhuma importância para a atividade esportiva física, que eles abandonar este hábito é cinco vezes mais prováveis

PALAVRAS-CHAVE: educação informal, lazer, atividade física, esporte, amigos, deserção.

abandono de meninas é três vezes maior do que os meninos, e as possibilidades que têm de deixar este estilo de vida quadruplicar para o macho.

O grupo de pares é um dos agentes da educação informal, com maior poder de influenciar a prática de desporto físico de adolescente, mas ela tem uma influência muito diferente sobre as meninas e meninos. Enquanto que nas mulheres, muito ênfase, justa ou cada vez maior sobre a prática de desporto físico, de seus amigos reduz a possibilidade de afastar essa prática, em meninos, quando os amigos não dão nenhuma importância para a atividade esportiva física, que eles abandonar este hábito é cinco vezes mais prováveis

PALAVRAS-CHAVE: educação informal, lazer, atividade física, esporte, amigos, deserção.

Introducción

En el engranaje de la educación informal –entendida como un proceso indefinido que se prolonga toda la vida, que no es intencional ni planeado, en el que acopiamos conocimientos, actitudes, habilidades y percepciones que son producto de las influencias del ambiente (Coombs, 1985; Trilla, 1986)– participan diversos agentes educativos y sociales, entre los que se destacan los iguales, la familia, los medios de comunicación y las tecnologías.

La adolescencia es el puente entre la infancia y la edad adulta, quedando caracterizada por cierta vacilación y provisionalidad (González, Montoya, Casullo y Bernabeu, 2002). Se constituye en un periodo vital en el que se define la identidad, se persigue la autonomía y se experimentan fuertes sentimientos de pertenencia al grupo de iguales (Erikson, 1980; Brown y Huang, 1995). Asimismo, en ocasiones, este colectivo percibe esta como una etapa determinada por la intensidad emocional y por ciertas dificultades personales y sociales (Siverio y García, 2007).

En esta etapa evolutiva el grupo de iguales adquiere especial relevancia, dado que en su seno es donde se viven las relaciones extra familiares más significativas (García y Carratalá, 1998), quedando constatado que el hecho de no sentirse aceptado en el mismo puede provocar en los adolescentes sentimientos de soledad y aislamiento (Amigó, Barangé, Dura, Gallardet, Ibañez, González, Albert, Puig, y Casasa, 2004; Escartí y García Ferriol, 1994). Asimismo, autores como Larrañaga, Yubero, Navarro y Sánchez (2005-2006) destacan la importancia del grupo de referencia en los estilos de vida del adolescente¹.

Así pues, la constatación de la necesidad experimentada en la adolescencia de pertenencia al grupo lleva a la consideración de que, en la etapa que nos ocupa, los iguales se constituyen en uno de los agentes educativos implicados, del ámbito de la educación in-

Introduction

Within the setting of informal education –understood as an undefined process that continues throughout life, is not intentional or planned, in which we gather knowledge, attitudes, skills, and perceptions that are the product of environmental influences (Coombs, 1985; Trilla, 1986)– diverse educational and social agents participate, among whom are included one's peers, family, the mass media, and technologies.

Adolescence is the bridge between infancy and adulthood, and is characterized by a certain amount of hesitation and provisionality (González, Montoya, Casullo, & Bernabeu, 2002). It constitutes a vital stage in which identity is defined, autonomy is pursued, and strong feelings of membership with one's peer group are experienced (Erikson, 1968/1980; Brown & Huang, 1995). Furthermore, adolescence is sometimes, perceived as a stage that is determined by emotional intensity and some personal and social difficulties (Siverio & García, 2007).

At this developmental stage, the peer group acquires special relevance, as this is where the most significant extra-family relations are experienced (García & Carratalá, 1998), and it has been shown that not feeling accepted by one's group can provoke feelings of loneliness and isolation in adolescents (Amigó et al., 2004; Escartí & García Ferriol, 1994). Authors like Larrañaga, Yubero, Navarro, and Sánchez (2005-2006) also underline the importance of the reference group in adolescents¹ lifestyles.

Thus, the confirmation of adolescents' need to belong to the group leads to the consideration that, at this stage, peers constitute one of the educational agents from the informal education sphere that have a very powerful influence on adolescent be-

formal, con un elevado poder de influencia en el comportamiento del adolescente. No obstante, este influjo puede converger en estilos de vida más o menos deseables.

Sobre estas cuestiones existen estudios (Gardner, 2001; Graña y Muñoz-Rivas, 2000) que examinan los factores de riesgo que pueden vincularse con el grupo de iguales, tales como el consumo de sustancias inadecuadas, la susceptibilidad a la presión negativa del grupo o el rechazo de actividades saludables propias de la edad.

Entre las últimas situamos el ámbito al que se dedica el presente artículo: la práctica físico-deportiva en el espacio de ocio de nuestros adolescentes. Nuestra motivación emana del planteamiento del siguiente interrogante: ¿influye la importancia concedida por el grupo de iguales a la práctica físico-deportiva en el abandono de la actividad motriz del adolescente?

Existen investigaciones relacionadas con nuestro ámbito de estudio (Bianchi y Brinnitzer, 2000, y Valderas et al., 2002) que ratifican que el grupo de iguales se constituye en un agente educativo con alto poder de influencia en la práctica físico-deportiva del joven.

A su vez, Montil (2004) revela que los amigos ejercen gran influjo en la actividad motriz de los escolares, descubriendo relaciones que varían en función del género y del nivel de práctica realizado. En concreto, corrobora que los niños más activos consideran que consiguen más apoyo por parte de sus amigos que los físicamente inactivos, no obteniéndose esta relación en el caso del género femenino. A su vez, el autor ratifica que las más activas perciben que sus amigos otorgan más importancia a la actividad física.

En referencia a los aspectos motivacionales, algunos estudios (Gálvez, 2004, y Rodríguez García et al., 2005) verifican que una buena motivación por parte del grupo de pares hacia este tipo de actividades da como resultado un aumento de los niveles de actividad físico-deportiva habitual en los adolescentes de ambos géneros.

havior. But this influence can converge in more or less desirable lifestyles.

There are various studies of these issues (Gardner, 2001; Graña & Muñoz-Rivas, 2000) that examine the risk factors that may be linked to the peer group, such as the consumption of inadequate substances, susceptibility to negative group pressure, or the rejection of healthy activities typical of this age.

Among the last issues is the area of the present article: the practice of physical sport in the leisure time of our adolescents. Our motivation stems from our posing the following question: does the importance granted by the peer group to the practice of physical sport affect adolescents' dropping out of such activity?

Some investigations related to our sphere of study (Bianchi & Brinnitzer, 2000; Valderas, Ribelles & Ordóñez, 2002) ratify that the peer group is a highly influential educational agent in youths' physical-sport practice.

Montil (2004) reveals that friends have a great impact on school children's motor activity, discovering relations that vary as a function of gender and the level of practice carried out. Specifically, he corroborates that more active boys consider that they receive more support from their friends than physically inactive boys, but this relation is not observed in girls. The author also ratifies that the more active girls perceive that their friends grant more importance to physical activity.

With reference to motivational aspects, some studies (Gálvez, 2004; Rodríguez García, Gálvez Casas, & Velandrino Nicolás, 2005) verify that high motivation in the peer group towards this type of activities results in an increase in the levels of habitual physical-sport activity in adolescents of both genders.

According to Orte (1999), social factors play an essential role in decision-making.

Según Orte (1999) los factores sociales asumen un papel cardinal en la toma de decisiones. La presencia o ausencia de determinados referentes afectivos en determinados momentos evolutivos, como es el caso de los vínculos afectivos obtenidos en el grupo de iguales en la etapa adolescente, condiciona que la direccionalidad del comportamiento del joven adquiera matices positivos o negativos.

En síntesis, todos estos estudios muestran relaciones entre los amigos y la actividad o inactividad motriz de los jóvenes, si bien no se descubren investigaciones que profundicen en el grupo de pares como agente determinante en el abandono de la práctica físico-deportiva del adolescente.

Es por ello que es objeto del presente artículo explorar si la importancia que conceden los amigos a la práctica físico-deportiva influye en el abandono de los hombres y de las mujeres adolescentes y, en caso afirmativo, si existen diferencias significativas en función del género.

1. Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se ha realizado un estudio de caso con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de La Rioja (España), por lo que los resultados no pueden ser generalizables más allá de la población estudiada.

Se ha efectuado una triangulación metodológica, manejando tanto técnicas cuantitativas como cualitativas.

Técnica cuantitativa

A través de esta técnica se ha pretendido determinar, objetivamente, si la importancia que conceden los amigos a las actividades físico-deportivas influye en el abandono de la práctica motriz desarrollada en el espacio de ocio por los jóvenes. Asimismo, se ha pretendido comprobar si el grupo de pares afecta por igual al abandono de las mujeres y de los hom-

The presence or absence of certain affective referents at certain developmental moments, such as the case of the affective bonds in the peer group during the adolescent stage, conditions the fact of whether the direction of the young person's behavior will be positively or negatively tinged.

Summing up, all these studies show relations between young people's friends and their motor activity or inactivity, although we have found no investigations that examine in detail the peer group as a determining agent in adolescents' dropout from the practice of physical sport.

Hence, the goal of the present article is to explore whether the importance granted by friends to the practice of physical sport influences adolescent boys' and girls' dropout and, if so, whether there are significant differences as a function of gender.

1. Methodology

To conduct this investigation, we carried out a case study with students from Compulsory Secondary Education in the Autonomous Community of La Rioja (Spain). Therefore, the results are not generalizable to other populations.

We used methodological triangulation, with both quantitative and qualitative techniques.

Quantitative technique

By means of this technique, we expected to determine objectively whether the importance granted by friends to physical-sport activity affects young people's dropout from such practice performed in their free time. Likewise, we wanted to verify whether the peer group equally affects the dropout of girls and boys or whether its im-

bres, o si incide de forma significativamente diferente en unas y en otros.

El universo de trabajo está compuesto por todos los adolescentes que estudiaban en el curso 2005/06 alguno de los cuatro niveles de Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de La Rioja (España) y asciende a un total de 11.259 sujetos.

La muestra quedó conformada por 1.978 sujetos, 51,7% mujeres y 48,3% varones, valor obtenido para un nivel de confianza del 95% y un error de muestreo de ± 2 sigmas.

La situación de práctica físico-deportiva del joven, como variable dependiente del presente estudio, tratará de ser explicada a partir de las variables independientes género e importancia concedida por los amigos a la actividad físico-deportiva.

La situación de práctica físico-deportiva del joven se trata de una variable categórica que persigue identificar si el adolescente realiza alguna actividad física en el presente y/o si la realizaba en el pasado a través de cuatro categorías: no practico ni practicaba, no practico pero antes practicaba, practico pero antes no practicaba y, por último, practico y practicaba.

La variable género se configura como una variable categórica dicotómica especificada en hombre o mujer.

La importancia concedida por los amigos a la actividad físico-deportiva es una variable ordinal que pretende registrar la percepción que tiene el adolescente sobre el grado de importancia que otorgan los amigos a la práctica motriz a través de una escala tipo Likers con cinco posibles opciones: nada, poca, bastante, cada vez más y mucha, y a la que se le ha añadido una sexta opción -no sabe/no contesta- para aquellos que no tienen claro la valoración de sus amigos sobre este tipo de experiencias.

La información fue recogida durante el mes de mayo del curso académico 2005-2006, empleando como instrumento de medida el cuestionario MACOFYD (Ponce de León et al.

2005) que ha sido validado y cuyo resultado de la prueba de confiabilidad de Cronbach es significativamente diferente en los dos géneros.

The work universe comprised all the adolescents who were registered in 2005 in one of the four levels of Compulsory Secondary Education in the schools of the Autonomous Community of La Rioja, and it reached a total of 11,259 subjects. The final sample comprised 1978 subjects (51.7% girls and 48.3% boys). The level of confidence was 95% with a sampling error of ± 2 sigmas.

We shall try to explain adolescents' situation of physical-sport practice—the dependent variable of this study—through the independent variables, gender and importance granted by friends to physical sport activity.

Young people's situation of physical-sport practice is a categorical variable that identifies whether adolescents perform some physical activity at present and/or whether they performed any in the past, by means of four categories: *I don't practice and did not use to*, *I don't practice but I used to*, *I practice but I did not use to*, and *I practice and I used to*.

The variable gender is configured as a dichotomic categorical variable, specified as boy or girl.

The importance granted by friends to physical-sport activity is an ordinal variable that records adolescents' perception of the degree of importance granted by friends to physical-sport practice, rated on a 5-point Likert-type scale: *None/Little/Some/Much/Very Much*, with a sixth option—*Doesn't know/does not reply*—.

The information was collected during the month of May of the 2005-2006 academic course, using as the measuring instrument the MACOFYD questionnaire (Ponce de León, Sanz, Ramos, & Valdemoros, 2010) already validated, which has a total of 39 items, from which the data about the above variables was extracted.

2010) ya validado y configurado por un total de 39 ítems, de los cuales se extrajeron los datos referidos a las variables anteriormente mencionadas.

El análisis y tratamiento de los datos registrados con el cuestionario se llevó a cabo con ayuda del programa estadístico SPSS 15.0. En primer lugar se realizó un análisis descriptivo univariado, que se continuó con un análisis inferencial a partir del coeficiente V de Cramer y que, finalmente, fue culminado con un análisis de regresión multinomial con el fin de detectar cómo y en qué medida la importancia que conceden los amigos a las actividades físico-deportivas condiciona el abandono de práctica físico-deportiva de los jóvenes. El nivel de significación considerado en todo caso es $P < 0,05$.

Técnica cualitativa:

Esta técnica nos ha permitido, en primer lugar, conocer si los agentes más cercanos a los adolescentes perciben una influencia de los amigos en el abandono físico-deportivo de los jóvenes y, en segundo lugar, contrastar las opiniones de estos agentes cercanos a los adolescentes con los datos obtenidos en la técnica cuantitativa.

Para ello, se empleó la técnica de los grupos de discusión, generando cuatro grupos focales, uno para cada agente implicado: padres, profesores de Educación Física, profesores de otras áreas, así como los propios jóvenes.

En total se contó con 41 participantes. La selección de los mismos fue estructural, eligiendo la formación de los distintos colectivos según criterios de pertenencia. En todo momento se buscó: homogeneidad –en cuanto a colectivo educativo–, heterogeneidad –en función del género–, tendencia a equilibrar el número en relación con la procedencia –capital o resto de la provincia– y equilibrio en el tipo de centro –público y concertado–.

Se confeccionó un protocolo de seguimiento, cuyas cuestiones se recogen en Val-

The data collected in the questionnaire was analyzed with the SPSS 15.0 statistical program. Firstly, we conducted univariate descriptive analysis; next, inferential analysis using Cramer's V coefficient, and, lastly, multinomial regression analysis in order to detect how and to what extent the importance granted by friends to physical sport activity conditions young people's dropout from such practice. The level of significance was $p < .05$ in all cases.

Qualitative technique

This technique allowed us, firstly, to determine whether the agents closest to the adolescents perceive the influence of their friends in their dropout from physical-sport and, secondly, to contrast the opinions of these close agents with the data obtained in the quantitative technique.

For this purpose, we used the technique of discussion groups, generating four focal groups, one for each agent involved: parents, Physical Education teachers, teachers of other subjects, and the young people themselves.

There were a total of 41 participants. The selection of the participants was structural, and the diverse collectives were formed based on their membership in that group. The following aspects were taken into account: homogeneity (with regard to the educational collective), heterogeneity (as a function of gender), tendency to balance the number with regard to provenance (capital or the rest of the province), and balance in the type of academic center (public and subsidized).

demoros (2010), que guiaron el desarrollo de las cuatro reuniones celebradas durante el mes de noviembre del curso escolar 2005/06.

Con el fin de optimizar la fiabilidad un único investigador se hizo cargo del análisis de los datos y observó a lo largo de la intervención de un mismo individuo si fluctuaba o no su opinión con respecto a una categoría examinada.

Los discursos surgidos en estos grupos de discusión fueron analizados con el apoyo del paquete informático NUD*IST.

Las categorías y subcategorías de análisis se validaron a través del juicio de expertos, los cuales identificaron las unidades textuales de uno de los grupos de discusión (profesores de Educación Física), registrándolas en las categorías y subcategorías consideradas. Los datos obtenidos se transcribieron al SPSS, 14.0 y se aplicó la fórmula Kappa de Cohen (Cohen, 1960, 1968) para medir la fiabilidad entre los evaluadores, de lo que resultó un proceso de validación satisfactorio.

Los coeficientes Kappa obtenidos entre el investigador principal y cada uno de los expertos, así como el grado de acuerdo estimado en función del índice Kappa, según los márgenes propuestos por Landis y Koch (1977), son favorables.

Respecto al grado de concordancia entre el resto de expertos, las puntuaciones en ningún momento han sido inferiores a 0,5, pues son índices que reflejan un grado de acuerdo entre moderado, bueno y muy bueno. De esta forma, con los resultados obtenidos puede darse por satisfactorio el proceso de validación de categorías de la presente investigación.

2. Análisis e interpretación de los resultados

Resulta muy gratificante detectar que la inmensa mayoría de los jóvenes (el 96,9%) han practicado alguna actividad física o deportiva en su tiempo libre. Sin embargo, este dato tan positivo, se torna negativo al revelarse que dos de cada diez de estos jóvenes físicamente ac-

A follow-up protocol was elaborated (which can be consulted in Valdemoros, 2010), which guided the development of the four meetings held during the month of November of the 2005/2006 school course.

In order to optimize the reliability, only one investigator analyzed the data and observed throughout intervention to detect whether any individuals changed their opinions about any of the categories of interest.

The discourse of these discussion groups was analyzed with the support of the NUD*IST computer package.

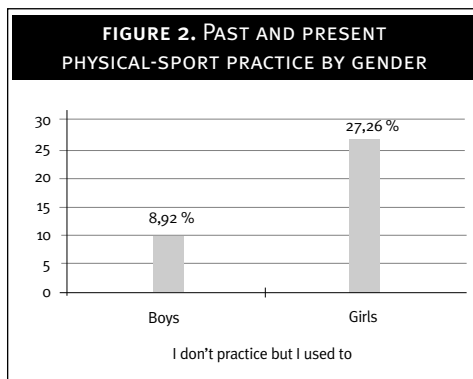
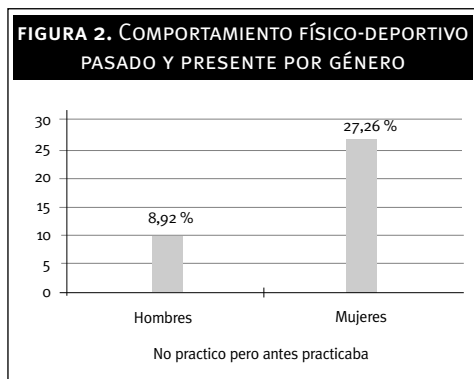
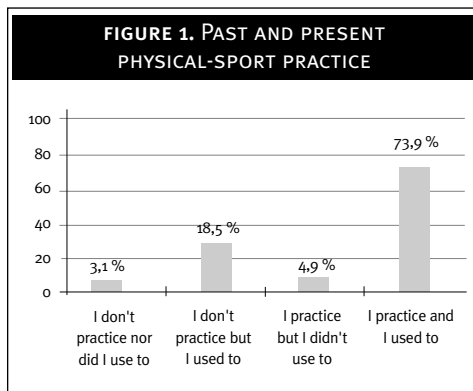
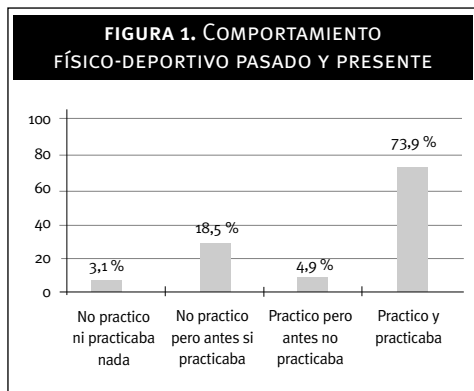
The categories and subcategories of analysis were validated by the judgment of experts, who identified the textual units of one of the discussion groups (Physical Education teachers) and registered them in the corresponding categories and subcategories. The data obtained were transcribed to SPSS 14.4, and Cohen's (1960, 1968) Kappa formula was applied to measure reliability between evaluators, resulting in a satisfactory validation process.

The Kappa coefficients obtained between the main investigator and each one of the experts, as well as the degree of agreement, estimated as a function of the Kappa index, were favorable, according to the margins proposed by Landis and Koch (1977).

With regard to the degree of agreement with the rest of the experts, at no time were the scores lower than 0.5, so the indexes reflect a degree of agreement between moderate, good, and very good. With the results obtained, the process of categorical validation of the present investigation can be considered satisfactory.

2. Analysis and interpretation of the results

It was very gratifying to detect that the immense majority of the young people (96.9%) have practiced some physical activity or sport in their free time. However, this very positive datum turned negative when we found that two out of every ten



tivos abandonan sus experiencias motrices antes de llegar a los 16 años (véase figura 1).

El análisis relacional nos descubre que esta realidad cobra mayor preocupación si nos centramos en el género femenino, ya que encontramos un índice de abandono tres veces superior al del masculino (V de Cramer: $0,264^{***}$)².

Los resultados del análisis de regresión multinomial revelan que las posibilidades de abandono físico-deportivo entre las mujeres (odds ratio [OR] = 4,248) cuadruplica a las de los hombres (tabla 1).

of these physically active young people drop out of their physical activities before reaching the age of 16 years (see Figure 1).

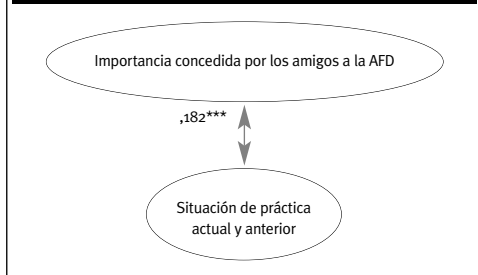
The relational analysis revealed that this fact becomes even more concerning if we focus on the girls, because we found a dropout rate three times higher than that of the boys (Cramer's $V = 0.264, p < .001$).

The results of the multinomial regression analysis revealed that the possibilities of dropout of physical sport among the girls (odds ratio [OR] = 4.248) was four times as high as that of the boys (Table 1).

TABLA 1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN MULTINOMIAL
TABLE 1. RESULTS OF THE MULTINOMIAL REGRESSION ANALYSIS

Variables	Categoría referencia Reference category	B	SE (β)	Odds ratio (95% CI) Odds ratio (95% CI)	P valor P value
Sexo/Sex	Hombre/Boy	1,446	0,139	4,248 (3,237-5,575)	< 0.001
Constante/Constant		-3,491	0,383		

FIGURA 3. ANÁLISIS RELACIONAL BIVARIADO DE LA SITUACIÓN DE PRÁCTICA ACTUAL Y ANTERIOR CON LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN LOS AMIGOS A LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS



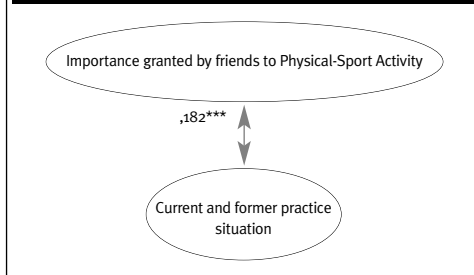
Al analizar la relación existente entre la situación de práctica físico-deportiva de los adolescentes y la importancia que conceden sus amigos a las actividades físico-deportivas, se detecta una asociación significativa, aunque muy débil (V de Cramer: 0,182^{***}), tal y como se muestra en la figura 3.

Si realizamos el análisis relacional segmentado por género, se refleja una asociación significativa muy débil entre estas dos variables, tanto en el colectivo femenino (V de Cramer: 0,161^{***}) como en el masculino (V de Cramer: 0,194^{***}).

Descendiendo al tema que nos ocupa, el abandono físico-deportivo de los jóvenes, se realiza un análisis de regresión multinomial segmentado en función de la variable género. Los resultados desvelan que la importancia que conceden los amigos a las actividades físico-deportivas influye de diferente forma y en distinto grado a las féminas y a los varones.

En el caso de las mujeres, si perciben que sus amistades conceden bastante (odds ratio [OR] = 0,345), cada vez más (odds ratio [OR] = 0,289) o mucha importancia (odds ratio [OR] = 0,176) a las actividades motrices, se reducen sus posibilidades de dejar de ser físicamente activas. Sin embargo, el hecho de que consideren que sus iguales le dan nada o poca importancia a la práctica físico-deportiva no afecta en su posible abandono.

FIGURE 3. BIVARIATE ANALYSIS OF THE RELATION BETWEEN CURRENT AND FORMER SITUATION OF PRACTICE WITH THE IMPORTANCE GRANTED BY FRIENDS TO PHYSICAL-SPORT ACTIVITIES



When analyzing the relation between the adolescents' situation of physical-sport practice and the importance granted by their friends to such activities, a significant, albeit weak, association (Cramer's V: 0.182, $p < .001$) was detected, as shown in Figure 3.

When analyzing the relations by gender, a significant, but very weak, association between these two variables was reflected, both in the girls (Cramer's V: 0.161, $p < .001$) and in the boys (Cramer's V: 0.194, $p < .001$).

Returning to our main topic, young people's dropout of physical sports, we performed a multinomial regression analysis, divided as a function of the variable gender. The results revealed that the importance granted by friends to physical sport activity affects girls and boys in a different way and degree.

In the case of the girls, if they perceived that their friends grant some (OR = 0.345), or much (OR = 0.289) or very much importance (OR = 0.176) to motor activities, they were less likely to stop being physically active. However, if they considered that their peers grant little or no importance to the practice of physical sport, this did not affect their possible dropout.

FIGURA 4. ANÁLISIS RELACIONAL BIVARIADO DE LA SITUACIÓN DE PRÁCTICA ACTUAL Y ANTERIOR CON LA IMPORTANCIA QUE CONCEDEN LOS AMIGOS A LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS POR GÉNERO

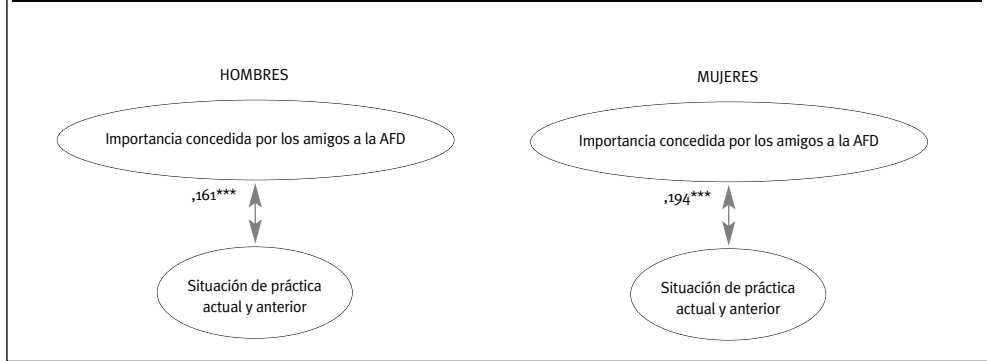
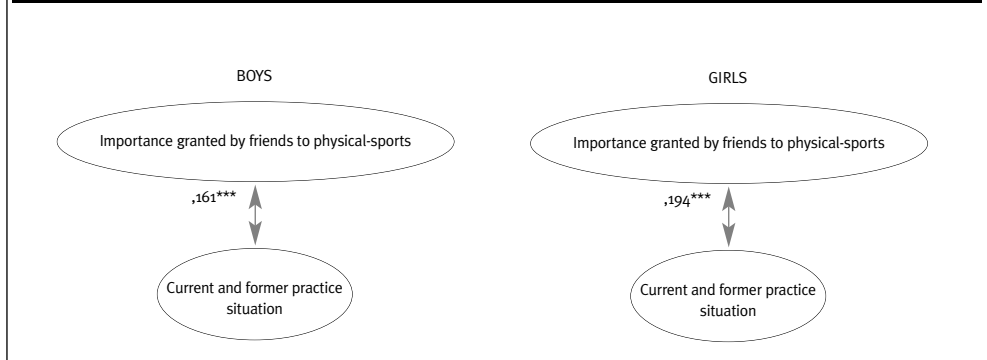


FIGURE 4. BIVARIATE ANALYSIS OF THE RELATION OF THE CURRENT AND FORMER PRACTICE SITUATION WITH THE IMPORTANCE GRANTED BY FRIENDS TO PHYSICAL SPORTS ACTIVITIES BY GENDER



En cambio, en el colectivo masculino, no les afecta una valoración intermedia de sus amigos hacia la ejercitación motriz, pero sí las valoraciones extremas. En esta línea, si sus iguales les dan mucha importancia a las actividades físico-deportivas se reduce, aunque débilmente (odds ratio [OR] = 0,329), las posibilidades de abandono de los varones. Sin embargo, si sus amigos no dan ninguna importancia a la práctica motriz (odds ratio [OR] = 5,600), en el género masculino se quintuplican las posibilidades de abandono frente a los que desconocen el valor que sus amistades atribuyen a este tipo de experiencias.

En cuanto a los resultados obtenidos en la fase cualitativa de nuestro estudio, se pone de manifiesto una nutrida proporción de dis-

In contrast, in the boys, their friends' intermediate rating of physical exercise did not affect them, but extreme ratings did. In the same vein, if their peers granted much importance to physical-sport activity, boys were less—albeit slightly—likely to drop out (OR = 0.329). However, if their friends did not grant any importance to motor practice (OR = 5.600), boys were five times more likely to drop out compared to the boys who did not know whether their friends granted importance to this type of experience.

With regard to the results obtained in the qualitative phase of our study, a large proportion of discourses allude to the possible influence of the peer group in ado-

TABLA 2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN MULTINOMIAL EN LAS MUJERES

Variables	Categoría referencia	B	SE (β)	Odds ratio (95% CI)	P valor
Los amigos conceden bastante importancia a las AFD	No sabe/no contesta	-1,065	0,373	0,345 (0,166-0,717)	< 0.005
Los amigos conceden cada vez más importancia a las AFD	No sabe/no contesta	-1,242	0,403	0,289 (0,131-0,636)	< 0.005
Los amigos conceden mucha importancia a las AFD	No sabe/no contesta	-1,738	0,415	0,176 (0,078-0,396)	< 0.001
Constante		-0,061	0,348		

TABLE 2. RESULTS OF THE MULTINOMIAL REGRESSION ANALYSIS IN GIRLS

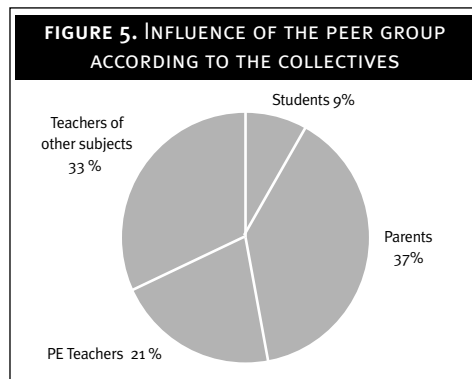
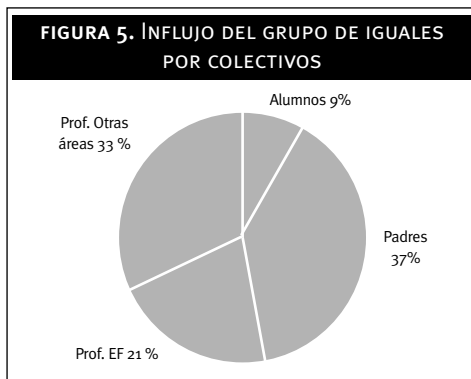
Variables	Reference category	B	SE (β)	Odds ratio (95% CI)	P value
Friends grant a fair amount of importance to physical-sport activities	Doesn't know/ doesn't reply	-1.065	0.373	0.345 [0.166, 0.717]	< .005
Friends grant increasing importance to physical-sport activities	Doesn't know/ doesn't reply	-1.242	0.403	0.289 [0.131, 0.636]	< .005
Friends grant a lot of importance to physical-sport activities	Doesn't know/ doesn't reply	-1.738	0.415	0.176 [0.078, 0.396]	< .001
Constant		-0.061	0.348		

TABLA 3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN MULTINOMIAL EN LOS HOMBRES

Variables	Categoría referencia	B	SE (β)	Odds ratio (95% CI)	P valor
Los amigos conceden nada de importancia a las AFD	No sabe/no contesta	1,723	0,634	5,600 (1,615-19,415)	< 0.05
Los amigos conceden cada vez más importancia a las AFD	No sabe/no contesta	-1,110	0,563	0,329 (0,109-0,993)	< 0.05
Constante		-1,723	0,486		

TABLE 3. RESULTS OF THE MULTINOMIAL REGRESSION ANALYSIS IN BOYS

Variables	Reference category	B	SE (β)	Odds ratio (95% CI)	P value
Friends do not grant any importance to physical-sport activities	Doesn't know/ doesn't reply	1.723	0.634	5.600 [1.615, 19.415]	< .05
Friends grant increasing importance to physical-sport activities	Doesn't know/ doesn't reply	-1.110	0.563	0.329 [0.109, 0.993]	< .05
Constant		-1.723	0.486		



cursos alusivos a las posibles influencias de grupo de iguales en la práctica físico-deportiva del adolescente que proceden, fundamentalmente, de los padres y los profesores. La figura 5 es reflejo del reparto porcentual según los colectivos analizados.

A los padres les preocupa, especialmente, el poder de influencia de aquellos líderes negativos que pueden llegar a provocar el abandono de la práctica motriz en el adolescente. Reflejo de esta inquietud es el testimonio que se expone a continuación.

En estas edades, sin lugar a dudas, influyen mucho las compañías. A los dieciséis años es más fácil que lo separen del deporte, porque si los amigos están los sábados hasta las dos o las tres de la mañana, beben un poquito y fuman ¡A ver el domingo cómo van a jugar! Aguantan así dos días. Al tercero el entrenador no le saca y abandona.

Colectivo de padres

Los profesores de otras áreas diferentes a la de Educación Física coinciden con esta percepción sobre el gran poder de influencia de los amigos en la renuncia de la práctica físico-deportiva en la edad adolescente. Así lo ponen de manifiesto en discursos como el que sigue.

La cuadrilla es fundamental, muy importante. Los amigos pueden quitarles la ilusión de hacer deporte, porque es típico en

lescents' practice of physical sport; they proceeded mainly from the parents and teachers. Figure 5 reflects the percentage distribution according to the collective analyzed.

The parents were particularly concerned about the powerful influence of negative leaders who can provoke the adolescent's dropout from sport practice. The following testimony reflects this concern.

At these ages, no doubt, the group of friends has a very strongly influence. At age 16, it is easier to cut them off them from sports, because if their friends stay out until two or three in the morning on Saturdays, they drink a bit and smoke...who's going to play on Sunday! They can stand this for two days. On the third day, if the coach doesn't let them play, they drop out.

Parents' collective

The teachers of subjects other than Physical Education coincide with this perception about the great influence of friends in foregoing the practice of physical sport in adolescence. They revealed this in discourses like the following.

The gang is essential, very important. Their friends can discourage them from doing sports, because in adolescence, it's typical to hear them say: "Are you

la adolescencia oír decir: “¿vais a ir a entrenar? ¡Con lo bien que estamos jugando a la consola!”. Y podrían llegar a arrastarlos a otro tipo de actividades.

Colectivo de profesores de otras áreas

Los profesores de Educación Física se declaran, igualmente, con relación a la influencia de los líderes. No obstante, algunos discrepan con la opinión de los padres y los docentes de otras áreas, considerando que dicho influjo es parcial, dado que si el adolescente tiene el hábito físico-deportivo arraigado desde la infancia, va a ser difícil que lo abandone y se preocupará por buscar amigos afines a su preferencia. Así lo refleja el siguiente argumento.

Los amigos pueden tener influencia, pero el que viene con una buena base físico-deportiva, y la familia le ayuda y le pone los medios, seguirá haciendo deporte.

Colectivo Profesores EF

Por último, los propios adolescentes también se declaran al respecto, si bien en una proporción mucho menor que el resto de colectivos analizados. Perciben que los amigos ejercen un alto poder de influencia en la adherencia y el mantenimiento de la práctica motriz, no así en el abandono de la misma.

Yo tengo amigos con los que empecé a salir de marcha; pero ellos cogieron un camino y yo cogí otro. Ellos siguieron de fiesta y yo seguí haciendo deporte. Y ahora jugamos al fútbol o les echo una carrera y no aguantan.

Colectivo de Alumnos

3. Conclusiones

En principio, los datos obtenidos en la presente investigación son altamente optimistas, dado que ponen de manifiesto que una alta

going to train? And here we were, having such a good time with the console! And they can drag them into another type of activities.

Collective of teachers from other areas

The Physical Education teachers also agree about leaders' influence. Nevertheless, some do not agree with the opinion of the parents and teachers of other subjects, considering that this influence is partial, because if the adolescents have a strong habit of physical sport from childhood, it will be more difficult for them to drop out and they will take care to seek friends who are in tune with their preference. The following argument reflected this thus.

Their friends may have some influence, but the adolescents who have a good physical-sport basis, whose family helps them and provides the means, will continue to do sports.

Collective of Physical Education Teachers

Lastly, the adolescents themselves agreed with this, although in a much lower proportion than the rest of the collectives analyzed. They perceived that friends have great influence on their adherence and maintenance to physical sport practice, but not on their dropout.

I have friends with whom I began to go out to party; but they went their way and I went mine. They went on partying and I went on doing sports. Now when we play soccer or I dare them to race, they have no endurance.

Students' collective

3. Conclusions

In principle, the data obtained from the present investigation are highly optimistic because they reveal that a high proportion

proporción de escolares se declara físicamente activo; sin embargo, este entusiasmo queda parcialmente eclipsado al revelarse que una proporción nada desdeñable de adolescentes abandona su hábito motriz antes de los 16 años. Esta realidad es, si cabe, más preocupante en el caso del colectivo femenino, dado que el índice de abandono se triplica con respecto a los varones, y las posibilidades que ellas tienen de abandonar este estilo de vida cuadruplican a las del género masculino.

Hemos podido constatar, en el estudio que nos ocupa y en sintonía con algunos autores (Bianchi y Brinnitzer, 2000; Valderas et al., 2002), que el grupo de iguales se constituye en uno de los agentes de la educación informal con mayor poder de influencia en la práctica físico-deportiva del adolescente.

Esta verificación se refuerza con los datos obtenidos en la fase cualitativa, que ponen de manifiesto a los iguales como agentes educativos determinantes del hábito físico-deportivo del adolescente, pudiendo llegar a influir en el abandono del mismo. No obstante, del análisis de contenido de los grupos de discusión cabe destacar, como aportación de nuestro estudio, algunas propuestas realizadas por los padres y los docentes para prevenir esta situación, destacando la necesidad de una adherencia temprana a la práctica motriz con el fin de que dicho hábito quede sólidamente enraizado en la forma de vida del individuo, así como una educación desde la infancia en unas adecuadas habilidades sociales y personales que permitan hacer frente a la inevitable presión grupal que se ve acrecentada en la adolescencia. Todo ello nos lleva a la consideración de la importancia de ofrecer una educación para el ocio desde el inicio de la infancia.

Además, como contribución a los datos obtenidos por otros estudiosos del tema, descubrimos que existe relación directa entre la situación de práctica motriz del adolescente y la importancia que confieren sus amigos a la actividad físico-deportiva, no sólo en el gé-

of school children are physically active; however, this enthusiasm is partially eclipsed upon finding that a not at all negligible proportion of adolescents drop out of their habit of physical sport practice before the age of 16 years. And this reality is even more worrisome in the girls, as their dropout rate is three times as high as that of the boys, and they are four times more likely than the boys to abandon of this lifestyle.

In accordance with some authors (Bianchi & Brinnitzer, 2000; Valderas et al., 2002), in this study, we could verify that the peer group is one of the informal educational agents with the greatest influence on adolescents' practice of physical sport.

This verification is reinforced by the data obtained in the qualitative phase, which reveal that peers are determining educational agents of adolescents' habit of physical sport, and they can even influence their dropout from such activities. Nevertheless, from the analysis of the content of the discussion groups, we underline, as a contribution of our study, some parents' and teachers' proposals to prevent this situation, especially the need for early adherence to motor practice so the habit will become solidly engrained in the individual's lifestyle, as well as early education in adequate social and personal skills that enable adolescents to deal with the inevitable group pressure, which increases in adolescence. This leads us to consider the importance of offering education for leisure early on in childhood.

Moreover, as a contribution to the data obtained by other works on the topic, we discovered a direct relation between adolescents' situation of physical sport activity and the importance their friends grant to such activities, not only in girls, as reported by Montil (2004), but also in boys.

However, we can be even more specific and state that the importance that friends

nero femenino, como lo atestigua Montil (2004), sino, también, en el masculino.

No obstante, podemos descender aún más, constatando que la importancia que los amigos otorgan a este tipo de prácticas ejerce un influjo distinto, dependiendo si se trata del género femenino o masculino.

En este sentido, en las féminas, a mucha, bastante o cada vez mayor importancia concedida a la práctica motriz por parte de sus semejantes, menores posibilidades de apartarse de la misma; sin embargo, la concesión de escasa o nula importancia no afecta en absoluto a las posibilidades de abandono.

En el caso de los varones, la contribución de nuestra investigación se sustenta en la constatación de que a ellos no les afectan las valoraciones intermedias de sus amigos sobre la práctica motriz; sin embargo, las estimaciones extremas les condicionan sobremanera, quedando verificado que cuando los amigos conceden nula importancia a la actividad físico-deportiva se quintuplican las posibilidades de que éstos abandonen dicho hábito.

Se considera que estas conclusiones conducen a la necesidad de hacer valer el grupo de iguales como recurso humano idóneo que prevenga las situaciones de abandono y fomente el mantenimiento de un estilo de vida saludable en el adolescente, buscando acciones que incrementen la importancia que el colectivo de adolescentes, tanto de hombres como de mujeres, conceden a la práctica físico-deportiva.

Quedaría como prospectiva de este trabajo tratar de descubrir las razones por las que el abandono de las mujeres se ve aplacado cuando el grupo de iguales otorga valores altos a la práctica físico-deportiva, mientras que el abandono en los hombres se ve intensificado cuando sus amigos conceden una valoración nula a la misma.

grant to this type of practice affects boys and girls differentially.

In this sense, if girls' peers grant much, some, or very much importance to motor practice, they are less likely to drop out; however, granting little or no importance to sports does not affect their likelihood of dropout.

In the case of the boys, the contribution of our investigation is the verification that they are not affected by their friends' intermediate ratings of motor practice; however, extreme ratings do condition them very much, and we verified that, when their friends grant no importance to physical sport activity, boys are five times more likely to drop out.

These conclusions reveal the need to vindicate the peer group as an ideal human resource to prevent situations of dropout and to promote the maintenance of adolescents' healthy lifestyle, seeking actions that increase the importance that the adolescent collective, both boys and girls, grant to the practice of physical sport.

A future prospect of this work is to attempt to discover why girls' dropout decreases when their peer group grants high values to the practice of physical sport, whereas boys' dropout is intensified when their friends grant no importance to sports.

Referencias bibliográficas/References

- Amigó, E.; Barangé, J.; Dura, J.; Gallardet, J.; Ibáñez, E.; González, J.; Albert, S.; Puig, J., y Casasa, J. (2004). *Adolescencia y deporte*. Zaragoza: INDE.
- Bianchi, S. y Brinnitzer, E. (2000). Mujeres adolescentes y actividad física. Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores. *Revista Digital*, 26. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd26/adoles1.htm>
- Brown, B. B. y Huang, B. (1995). Examining parenting practices in different peer contexts: Implications for adolescent trajectories. En L. J. Crockett and A. C. Crouter (Eds.), *Path-ways through adolescent: Individual development in relation to social contexts* (pp. 151-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. A. (1960). Coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement (Charlottesville, VA)* 20, 37-46.
- Cohen, J. A. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement of partial credit. *Psychological Bulletin (Washington)* 70, 213-220.
- Coombs, P. (1985). *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Erikson, E.H. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Escartí, A., y García Ferriol, A. (1994). Factores de los iguales relacionados con la práctica deportiva y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 35-51.
- Gálvez, A. (2004). *Actividad física habitual de los adolescentes de la región de Murcia. Análisis de los motivos de práctica y abandono de la actividad físico-deportiva*. Tesis doctoral, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- García, A., y Carratalá, E. (1998). Análisis de las diferencias por género y grupo en los factores de los iguales relacionados con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 7 (2), 283-293.
- Gardner H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Graña, J.L. y Muñoz-Rivas, M.J. (2000). Factores de riesgo relacionados con la influencia del grupo de iguales para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicología Conductual*, 8 (1), 19-32.
- González, R.; Montoya, I.; Casullo, M. M. y Bernabeu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 363-368.
- Landis, J. R. & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics (Arlington, TX)* 33, 159-174.
- Larrañaga, E.; Yubero, S.; Navarro, R. y Sánchez, M.C. (2005-2006). Factores sociales y educativos en el consumo de alcohol en jóvenes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 12-13, 17-31.
- Montil, M. (2004). *Determinantes de la conducta de actividad física en población infantil*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. [Tesis Doctoral].
- Orte, C. (1999). La importancia de la conducta antisocial en el diseño de programas de prevención de las drogodependencias en la escuela desde una perspectiva multicomponente. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 4, 115-128.
- Ponce de León, A., Sanz, E., Ramos, R., y Valdemoros, M. A. (2010). *Cuestionario de motivaciones, actitudes y comportamientos en el ocio físico-deportivo juvenil. MACOFYD*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Rodríguez García, P. L., Gálvez Casas, A. y Velandrino Nicolás, A. (2005). Influencia del entorno socio-afectivo en los niveles de actividad físico-habitual en los adolescentes de la región de Murcia. *Espacio y tiempo: Revista de educación física*, 43-45, 22-28.
- Siverio, M.A. y García, M.D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. *Anales de psicología*, 23 (1), 41-48.
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- Valdemoros, M.A. (2010). *Los valores en el ocio físico-deportivo juvenil. Análisis y propuestas educativas*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Valderas, C., Ribelles, M^a. V. y Ordóñez, J. (2002). Estudio de la actividad física en alumnos de 3^o y 4^o curso de E.S.O. en la población de Puerto Real (Cádiz). *TAVIRA: Revista de Ciencias de la Educación*, 18, 64-76.

Notas

¹ A lo largo de todo el texto utilizaremos el género masculino para referirnos a ambos géneros, con la única intención de hacer la lectura más ágil, ajenos a cualquier propósito que contribuya a un lenguaje sexista.

² Los asteriscos que acompañan a cada coeficiente señalan su nivel de significación: [**p* significatividad < 0,05; ***p* significatividad < 0,01; ****p* significatividad < 0,001]

Agradecimientos

Agradecemos a la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de La Rioja (España) la financiación a esta investigación en el marco del Plan Riojano de I+D+I del Gobierno de La Rioja (Ref. ANGI 17/2005 y Fomenta 02/2007).

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESSES:

M^a Ángeles Valdemoros San Emeterio, Eva Sanz Arazuri y Ana Ponce de León Elizondo. Universidad de La Rioja. Edificio Vives, Luis de Ulloa, 8. 26004 Logroño (La Rioja) Spain
Correo electrónico/e-mail:
maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es,
eva.sanz@unirioja.es; ana.ponce@unirioja.es

Fecha de recepción del artículo/
received date: 3.XII.2010

Fecha de revisión del artículo/
reviewed date: 3.XII.2010

Fecha de aceptación final/
accepted date: 2.II.2011

Notes

¹ Throughout the text we use the masculine gender to refer to both genders.

² Asterisks accompanying each coefficient indicate their level of significance [**p* significance < 0,05; ***p* significance < 0,01; ****p* significance < 0,001]

Acknowledgements

We thank the Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de La Rioja [Council of Education, Culture and Sport of the Government of La Rioja] (Spain) for financing this investigation within the framework of the I+D+I Plan for La Rioja (Ref. ANGI 17/2005 y Fomenta 02/2007).

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO/ HOW TO CITE THE ARTICLE:

Valdemoros San Emeterio, M. A., Sanz Arazuri, E. y Ponce de León Elizondo, A. (2012). Educación informal y ocio juvenil. El influjo de los amigos en el abandono de la práctica físico-deportiva, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 203-221.

Valdemoros San Emeterio, M. A., Sanz Arazuri, E. & Ponce De León Elizondo, A. (2012). Informal education and youth leisure. the influence of friends in dropout of physical sport activity. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 203-221.

La percepción de las familias ante la animación hospitalaria: estudio realizado en el hospital Materno-Infantil de Oviedo

*Familys' Perception of Hospital Animation: A case study carried
out at Hospital Materno-Infantil in Oviedo (Spain)*

*Percepção Familys 'Hospital de Animação: Um estudo de caso
realizado no Hospital Materno-Infantil em Oviedo (Espanha)*

M. Teresa Bermúdez Rey y Susana Torío López

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Resumen

En estas líneas se recoge parte de una investigación financiada por la Universidad de Oviedo, sobre la animación realizada en las plantas de Pediatría del Hospital Materno-Infantil de la capital asturiana.

La animación hospitalaria es llevada a cabo por asociaciones de voluntariado de reconocida trayectoria: CRUZ ROJA, GALBÁN, (que realiza solo animación con pacientes pediátricos oncológicos), Voluntariado de la Fundación “La Caixa” (que abre las puertas de las ciber@ulas a todos los niños ingresados en el centro sanitario) y SED (Solidaridad, Educación y Desarrollo).

En concreto se hace referencia a la opinión de los padres de niños hospitalizados sobre el empleo del tiempo libre de los enfermos, en el que se recogían aspectos como la ocupación del paciente en el tiempo libre; con quién lo comparte; el lugar de juego; la influencia, dedicación y relación con el voluntariado; los efectos que la animación

Abstract

This paper collects part of a research project sponsored by the University of Oviedo on the animation carried out in the Paediatrics Ward at the Materno-Infantil Hospital of the Asturian capital city, by the following well-known NGO's: *Cruz Roja, Galbán*, which only works with paediatric patients with cancer, Volunteers of “La Caixa” Foundation, which open their cyberclassrooms to all the children who are in hospital, and SED –Solidarity, Education and Development.

We refer particularly to a survey addressed to those parents whose children were hospitalized regarding the use of those patients' free time and which included other features such as use of free time, people it is shared with, influence, dedication and relationship with volunteers, effects of animation on patients, parents and their siblings -if animation was extended to them- as well as the physical

tiene sobre los enfermos y las familias; la existencia de animación con los hermanos del paciente pediátrico; así como las características físicas que a su juicio, debieran reunir tanto el hospital como las habitaciones de los enfermos.

El análisis del estudio permite identificar la gran aceptación que los padres de los pacientes pediátricos muestran, con respecto a la animación hospitalaria llevada a cabo en el hospital por las cuatro asociaciones antes mencionadas, y pone de manifiesto las consecuencias positivas derivadas de la realización de la misma.

Estos resultados avalan la necesidad de profesionalizar la animación hospitalaria, sin que ello suponga prescindir de las valiosas aportaciones del voluntariado. En consonancia con lo anterior, se trazan unas líneas generales de actuación

PALABRAS CLAVE: animación hospitalaria, paciente, pediatría, profesionalización, padres y madres, voluntariado.

Resumo

Este artigo recolhe parte de um projeto de pesquisa patrocinado pela Universidade de Oviedo sobre a animação realizado na Ala de Pediatria do Hospital Materno-Infantil da capital das Astúrias cidade, pelo conhecido ONGs: Cruz Roja, Galbán, que só trabalha com pacientes com câncer de pediatria, voluntários da Fundação Caixa, que abre suas ciber-salas de aula para todas as crianças que estão no hospital, e SED-Solidariedade, Educação e Desenvolvimento.

Nós, particularmente, referem-se a um inquérito dirigido a pais cujos filhos estavam no hospital sobre o uso do tempo livre desses pacientes e que inclui outras características tais como o uso de tempo livre, as pessoas que compartilham com ele, influência, dedicação e relacionamento com voluntários, efeitos de animação para os doentes, os pais e seus irmãos-se animação foi estendida a eles, bem

features which should be considered in those hospitals and wards.

The descriptive, exploratory and explanatory analysis of the study lets us identify the great approval of parents in reference to the hospital animation carried out by the above mentioned NGO's and points out its positive consequences.

These results support the necessity to professionalize hospital animation, which does not mean disregarding the volunteers' valuable contribution. General lines of action are laid out in accordance with these findings.

KEY WORDS: *hospital animation, patient, pediatrics, professionalization, parents and mothers, volunteers.*

Resumo

Este artigo recolhe parte de um projeto de pesquisa patrocinado pela Universidade de Oviedo sobre a animação realizado na Ala de Pediatria do Hospital Materno-Infantil da capital das Astúrias cidade, pelo conhecido ONGs: Cruz Roja, Galbán, que só trabalha com pacientes com câncer de pediatria, voluntários da Fundação Caixa, que abre suas ciber-salas de aula para todas as crianças que estão no hospital, e SED-Solidariedade, Educação e Desenvolvimento.

Nós, particularmente, referem-se a um inquérito dirigido a pais cujos filhos estavam no hospital sobre o uso do tempo livre desses pacientes e que inclui outras características tais como o uso de tempo livre, as pessoas que compartilham com ele, influência, dedicação e relacionamento com voluntários, efeitos de animação para os doentes, os pais e seus irmãos-se animação foi estendida a eles, bem

como as características físicas que os hospitais e as enfermarias devem cumprir.

A análise descritiva, exploratória e explicativa do estudo nos permite identificar a aprovação grande mostrada pelos pais da animação hospitalar realizado pela referida ONG e aponta suas conseqüências positivas.

Estes resultados suportam a necessidade de profissionalizar a animação hospital, o que não significa desconsiderar a contribuição dos voluntários valioso. Em conformidade, as linhas gerais de ação são definidos.

PALAVRAS-CHAVE: animação hospital, o paciente, pediatria, profissionalização, os pais e mães, voluntários.

Introducción

Es sabido que la enfermedad del niño hospitalizado incide en el bienestar psicológico del paciente y de su familia; en los padres se observan cambios en el rol parental, preocupaciones relacionadas con la alteración de la rutina diaria, ansiedad causada por el comportamiento del niño o niña, trato con el personal sanitario y preocupaciones sobre la enfermedad y los procedimientos médicos que se suelen traducir en estrés, depresión y cansancio (Palomo, 1995; Quiles y Pedroche, 2000). El paciente pediátrico ve alterado su ritmo de vida, además de acompañar su comportamiento de ansiedad, depresión, trastornos de sueño y dificultades en el contacto social (Serradas, Ortiz y Manueles, 2002). Si nos detenemos a pensar en el ritmo de vida que se le impone a un paciente en el hospital difiere totalmente del que lleva en su casa. Ha abandonado el medio natural en el que se desenvuelve, su familia y amigos para entrar en un universo nuevo en el que todo es distinto, tanto el medio que le rodea (habitaciones, pasillos, rigidez en el horario, falta de espacio...) como las personas con las que tiene que relacionarse (médicos, enfermeras, otros pacientes, etc.). Se trata de lograr, por tanto,

como as características físicas que os hospitais e as enfermarias devem cumprir.

A análise descritiva, exploratória e explicativa do estudo nos permite identificar a aprovação grande mostrada pelos pais da animação hospitalar realizado pela referida ONG e aponta suas conseqüências positivas.

Estes resultados suportam a necessidade de profissionalizar a animação hospital, o que não significa desconsiderar a contribuição dos voluntários valioso. Em conformidade, as linhas gerais de ação são definidos.

PALAVRAS-CHAVE: animação hospital, o paciente, pediatria, profissionalização, os pais e mães, voluntários.

Introduction

It is widely known that the illness of a hospitalized child has a direct bearing on the psychological well-being of the patients and their families. Parental role changes, worries related to alterations in daily routines, anxiety caused by the child's behaviour, stress, depression and fatigue brought on from dealing with the medical staff, may be observed in the parents (Palomo, 1995; Quiles & Pedroche, 2000). The paediatric patient's pace of life is altered, as well as having anxiety, depression, sleep disorders and difficulties with social contact (Serradas, Ortiz & Manueles, 2002). If the pace of life imposed on a hospitalized patient is considered, it may be observed that it is completely different from that of a person in their home. They have left behind not only the natural habitat in which they carry out their daily routines, but also their family and friends to enter a new universe in which everything is different, not only the surrounding habitat (rooms, hallways, strict timetable, lack of personal space) but also the people which must be dealt with (doctors, nurses, other patients, etc...). It is a question of achieving, then, that the

para que la hospitalización sea lo menos traumática posible, que el paciente, y en especial, los niños y niñas, puedan llevar una vida semejante a la de su medio ambiente habitual (Cárdenas y López, 2005-2006; López y Fernández, 2006).

La investigación de los últimos años se orientó hacia la búsqueda de soluciones que pudieran paliar los efectos de dicha hospitalización; en esta línea y en el año 1986, el Parlamento Europeo a través de la Resolución del 13 de mayo, hizo pública "La Carta Europea de los Derechos de los niños hospitalizados" (<http://www.secp.org>), entre los que destacamos los siguientes apartados:

- Derecho de los niños a disponer de lugares amueblados y equipados de modo que respondan a sus necesidades en materia de cuidados, educación y de juegos, así como a las normas oficiales de seguridad.
- Derecho a proseguir la formación escolar durante su permanencia en el hospital, y a beneficiarse de las enseñanzas de maestros y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición, en particular en el caso de una hospitalización prolongada, con la condición de que dicha actividad no cause perjuicios a su bienestar y/o que no obstaculice los tratamientos que se siguen.
- Derecho a disponer, durante su permanencia en el hospital de juguetes, libros y medios audiovisuales adecuados a su edad.
- Derecho a poder recibir estudios en caso de hospitalización parcial o de convalecencia en su propio domicilio.

En los últimos años se han introducido de forma paulatina en clínicas y centros hospitalarios de diversos países y, también en España, profesionales de la educación quienes intentan cubrir las necesidades psicopedagógicas de las niñas y niños hospitalizados y dar una atención de calidad a sus familias,

hospitalization be the least traumatic possible, and that the patients, especially in the case of children, can carry out their lives as close to their habitual one as possible (Cárdenas & Lopez, 2005-2006; Lopez & Fernandez, 2006).

Research in the last few years has been orientated towards the search for solutions that could mitigate the effects of said hospitalization; in 1986, and according to this line of thinking, the European Parliament through the Resolution of the May 13 made "The European Letter for the Rights of Hospitalized Children" public, the following sections should be noted:

- The right of children to have access to furnished and equipped spaces which comply with their needs in terms of care, education and games as well as with the normal safety regulations.
- The right to schooling during their stay at the hospital and to benefit from the teachings of professionals as well as having access to didactic materials which the education authorities may put at their disposal, especially in the case of a prolonged hospitalization, on the condition that the aforementioned activity does not cause any harm to their well-being and/or stand in the way of the treatment being followed.
- The right to have at their disposal, during their hospitalization, toys, books and audiovisual aids adequate to their age.
- The right to receive schooling in the case of partial hospitalization or of convalescence in their home.

In recent years, education professionals have been gradually introduced into the clinics and hospitals of various countries, including Spain, in an attempt to cover the psychopedagogical needs of the hospitalized children as well as give quality attention to the families, that is to say, education

es decir, educar y formar dentro de la situación particular de la enfermedad (Fernández, 2000; Grau Rubio y Ortiz González, 2001). Aunque en un principio los servicios pedagógicos fueron impulsados por los hospitales, en los últimos años, los ministerios de educación, han tomado las medidas oportunas desplazando a profesores con el fin de minimizar los riesgos de la hospitalización (Colom, 1997).

Como consecuencia de ello, la educación formal del usuario no se descuida. La Pedagogía Hospitalaria (Cárdenas y López, 2005-2006) debe ir más allá de la acción educativa formal (instrucción académica) y no debe estar centrada solo en la atención a las niñas y niños hospitalizados, sino que debe atender a las necesidades de toda la población del ámbito hospitalario. Este hecho intenta responder a un fenómeno objetivo de la realidad de nuestro tiempo, un intento de continuar con el proceso educativo de aquellas personas que están enfermas o convalecientes, de los familiares del mismo y de todas aquellas personas que intervienen en la vida del paciente.

En los inicios el foco de atención se centró en las aulas hospitalarias¹ y la intervención en este campo se centraba únicamente en paliar déficits escolares de los niños y niñas que ingresaban en los centros hospitalarios. Hoy en día, abarca un mayor campo siendo objeto de su intervención cualquier sector de la población relacionado con el ámbito sanitario: pacientes de todas las edades, familiares, personal sanitario y población en general. Se debe propiciar, por tanto, la participación de todas las personas que interactúan con el paciente, fundamentalmente, la familia.

Siguiendo con este razonamiento y teniendo en cuenta los derechos antes mencionados, tampoco debieran descuidarse las actuaciones educativas relativas a la animación hospitalaria. La animación hospitalaria está diseñada para la población que perma-

and training within the particular situation of the illness (Fernandez, 2000; Grau Rubio & Ortiz Gonzalez, 2001). Although these pedagogical services were initially promoted by the hospitals, in recent years it has been the ministries of education that have undertaken the necessary measures by sending in teachers in order to minimize the risks of the hospitalization (Colom, 1997).

As a result, the formal education of the user has not been ignored. The Hospital Teaching (Cardenas & Lopez, 2005-2006) should go beyond the formal educational activities (academic instruction) and should not only concentrate on hospitalized children, but should also attend the needs of the complete hospitalized population. This fact is an attempted response to an objective phenomenon of our times, an attempt to continue with the educational process of hospitalized or convalescent patients as well as their relatives and all those people who may intervene in the life of a patient.

At the beginning, attention was focused on the hospital classrooms¹ and the intervention in this field concentrated only on mitigating the harm caused by the lack of schooling of hospitalized children. Today, a much wider field is covered, concentrating on any sector of the population related with the public health sphere: patients of all ages, public health personnel and the population in general. The participation must be brought about, therefore, to encompass all the persons who interact with the patient, meaning, basically, their families.

Following this reasoning, and keeping the aforementioned rights in mind, the educational acts related to hospital animation should not be neglected. Hospital animation is designed for the population that has been admitted in the hospitals and has, consequently, a lot of free time. The benefici-

nece ingresada en centros hospitalarios y dispone por ende, de mucho tiempo libre. Los efectos beneficiosos que de ella se derivan inciden no solo en el paciente pediátrico, sino también en los familiares del mismo. La atención a las familias de los pacientes debe ser elemento prioritario de la Pedagogía hospitalaria ya que la hospitalización infantil conlleva una serie de repercusiones negativas sobre la familia que se agravan si se acompaña de un diagnóstico de enfermedad crónica. Lozasoáin (2003) establece las consecuencias más comunes que tiene la hospitalización en la familia: impacto psicológico (ansiedad, estrés...); impacto físico (alteraciones del sueño, del apetito...); impacto ocupacional (bajas laborales, importantes gastos económicos...) e, impacto social (ruptura de relaciones sociales, sentimiento de que se les evita...). Por ello, la incorporación del educador social en los centros sanitarios complementaría los equipos interdisciplinarios que requiere la hospitalización, mediante la realización de una serie de actividades altamente gratificantes para el paciente y representando la conexión con lo cotidiano y el exterior. A falta de la puesta en marcha de equipos multidisciplinares en los centros sanitarios, el voluntariado se encarga de desempeñar esta labor.

El estudio que aquí describimos, supone la presentación de uno de los apartados de un proyecto de investigación, que sobre animación hospitalaria en el Hospital Materno-Infantil de la capital del Principado de Asturias, financió la Universidad de Oviedo (UNOV-07-MB-202).

El proyecto pretende ofrecer, tomando como referencia los estudios de Pedagogía, Educación Social y Enfermería, una visión conjunta de la animación hospitalaria, que incida directamente en un movimiento de gran predicamento a nivel internacional, como es el de la humanización de los hospitales. Por ello, nuestras actuaciones se vertebran en la fase de diagnóstico, en torno a dos ejes fundamentales:

ary effects derived from the animation has a bearing not only on the patients but also on their relatives. The priority of hospital Pedagogy must give attention to the patients' families as child and infant hospitalization can involve a series of negative repercussions on the family that can worsen in the case of the diagnosis of a chronic illness. Lozasoain (2003) establishes the most common consequences of hospitalization on the family: psychological impact (anxiety, stress...); physical impact (sleep and eating disorders...) occupational impact (labour absenteeism, high economic expenses...) and, social impact (breaking off of social relations, feeling of being avoided...). Because of this, the incorporation of a social educator in health centres would compliment the interdisciplinary teams required by the hospitalization, by carrying out a series of activities which are highly gratifying for the patient and represent the connection with the everyday and exterior world. As interdisciplinary teams have not yet been established in the health centres, volunteers carry out these tasks.

The study here described, supposes the presentation of one of the sections of a research project financed by the University of Oviedo on hospital animation in the Materno-Infantil Hospital of the capital of the Principality of Asturias (UNOV-07-MB-202).

The intention of the project is to offer, taking as reference the Studies of Pedagogy, Social Education and Nursing, a joint vision of hospital animation, which has a direct bearing on a movement of great international prestige which is the humanization of hospitals. Because of this, our acts turn to the diagnostic phase, based around two, fundamental, axes:

- En primer lugar se recogen las experiencias de los distintos actores implicados en los proyectos de animación hospitalaria: el voluntariado, el personal sanitario, los usuarios directos y los usuarios indirectos (las familias).
- En segundo lugar, se pone de manifiesto la presencia, o ausencia, de distintos mediadores ambientales simbólicos, de tipo estructural, decorativo y funcional, relacionados con la calidad de vida del paciente pediátrico en el hospital.

Con posterioridad y a la luz de los datos obtenidos, en la fase de intervención, se establecen pautas de actuación, con el fin de diseñar propuestas de mejora en los diferentes ámbitos estudiados.

En este artículo se pretende poner de manifiesto la percepción que los padres y madres de los pacientes pediátricos de dicho hospital tienen, sobre la animación llevada a cabo por distintas asociaciones de voluntarios, así como sobre otros aspectos afines a la misma. Hace referencia, por tanto, al primer apartado de la investigación, si bien centrándonos en las opiniones que los padres y las madres del paciente pediátrico tienen, sobre distintos aspectos de la animación realizada por voluntarios en el Hospital Materno-Infantil.

Aunque los principales protagonistas y beneficiarios de sus actuaciones son los pacientes pediátricos, nos interesa centrarnos en la percepción que las familias tienen sobre la animación hospitalaria. Para ello resulta relevante conocer la valoración que hacen de las actuaciones de las asociaciones implicadas, qué percepción tienen sobre sus condiciones de trabajo, si consideran suficientes los espacios y los materiales utilizados así como la formación de los voluntarios, cómo valoran los efectos que la animación tienen sobre sus hijos e hijas y sobre ellos mismos, si consideran o no necesaria la continuidad de la animación en el hospital, etc.

- In the first place, the experiences of the different agents implicated in the hospital animation projects: the volunteers, the medical staff, the direct users or clients and the indirect users or clients (the families).
- In second place, the presence or absence of different structural, decorative and functional environmental mediators related to the quality of life of the paediatric patient in the hospital should be stipulated.

Next, and in relation to the data obtained, during the intervention phase, acting guidelines are established with the aim of designing improvement proposals in the different fields studied.

This article intends to manifest the patients' parents' perception regarding the animation carried out by the different volunteer organizations, as well as other aspects related to the same. It refers, then, to the first section of the research, concentrating on the opinions the paediatric patients' parents have of the different aspects of the animation carried out by the volunteers in the Materno-Infantil Hospital.

Although the main agents and beneficiaries of their acts are the paediatric patients, we prefer to concentrate on the perception the families have regarding the hospital animation. To do so, it would be relevant to know their assessment of the performance of the associations involved, what their perception of the working conditions are, if they consider that the materials and spaces used are satisfactory as well as their opinion regarding the volunteers' training. In addition, their consideration regarding the effects of the animation on their children and on themselves, and whether the continuation of the hospital animation is considered worthwhile should also be noted.

La investigación pretende conocer en último término:

- El grado de aceptación por parte de las familias del paciente pediátrico, de las actividades de animación hospitalaria realizadas por dichas asociaciones; y, en consecuencia,
- Proponer que la animación hospitalaria posea un carácter de continuidad y profesionalización, en aras del beneficio que se presume posee, sobre el paciente pediátrico y sobre sus acompañantes.

Se parte por tanto de la siguiente hipótesis:

- Los padres y las madres avalan la animación realizada con los pacientes pediátricos en el hospital por los resultados beneficiosos que reporta.

1. Metodología de la investigación

En el Hospital Materno-Infantil de Oviedo, la edad del paciente pediátrico se encuentra comprendida entre los 0 y los 14 años de vida y se subdivide en tres periodos: de 0 a 3 años (lactantes), de 3 a 6 años (preescolares), de 6 a 14 años (escolares). De acuerdo con estas edades, los niños y niñas del Hospital Central de Asturias son atendidos en las diferentes Unidades adscritas al Servicio de Pediatría.

Para todo el área pediátrica existe un Aula Escolar, dirigida por dos maestras, que procuran que los niños ingresados no pierdan la conexión con su formación escolar, a la vez que organizan actos lúdicos para que su estancia en el hospital sea lo más agradable posible. Cuentan con una emisora de radio interna, biblioteca infantil, aula escolar, un canal privado de TV con vídeos infantiles y juveniles (canal 7), ludoteca, etc.

Estas actividades se ven apoyadas por el alumnado en prácticas de Ciclos Formativos de Educación Infantil, de la Facultad de Pedagogía, de la Escuela de Magisterio y profesorado en turno de tarde perteneciente a la

Finally, the research attempts to understand:

- The degree of acceptance of the activities of hospital animation carried out by the aforementioned associations on the part of the paediatric patients' families, and, in consequence,
- Propose that the hospital animation have continuity and become professionalized due to the benefits that it presumably has on the patients and their companions.

It starts on the basis of the following hypothesis:

- The parents endorse the animation carried out with the paediatric patients due to the benefits it provides.

1. Research Method

In the Materno-Infantil Hospital of Oviedo, the age of the paediatric patient ranges from 0 to 14 years old and is subdivided into three periods: from 0 to 3 year olds (unweaned), from 3 to 6 year olds (preschool) and from 6 to 14 year olds (school children). According to these ages, the children of the Central Hospital of Asturias are treated in the different Units attached to the Paediatric Services.

There is only one Classroom, run by two teachers, for the whole paediatric area. These teachers try to maintain the patients' connection with school while organizing recreational activities so that the stay at the hospital be the most pleasant possible. They have a private TV channel at their disposal with children's and adolescent programming (Channel 7) as well as a toy library.

These activities are reinforced with personnel comprised of the students in training obtaining their Associate's Degree in Childhood Education at the School of Pedagogy of the Teacher Training College and

Concejalía de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Oviedo, con un programa de animación a la lectura.

El centro cuenta con otros programas tales como el de Rehabilitación Pedagógica (P.R.P.) en la Unidad Pedagógica del Centro de Rehabilitación cuya finalidad es la habilitación del niño, joven o adulto con hospitalizaciones frecuentes o de larga duración que presentan dificultades de aprendizaje; el Programa de Animación Infantil (P.A.I.) en la Unidad Escolar del Centro Materno-Infantil, y el Programa de Atención Domiciliaria (P.A.D.), en la Unidad Itinerante, con sede en el Centro Materno-Infantil. (Bermúdez y Torío, 2007).

Son cuatro las asociaciones encargadas de realizar animación con niños en el Hospital Materno-Infantil de Oviedo: Cruz Roja, GALBÁN, SED (Solidaridad, Educación y Desarrollo) y Fundación “La Caixa”.

Para la recogida de datos se elaboró un cuestionario de 25 ítems destinado a los padres de los enfermos pediátricos. Las variables de estudio se agrupan en torno a cuatro amplias dimensiones:

- a) Datos sociodemográficos: sexo y edad de la persona que responde al cuestionario.
- b) Datos referidos al paciente pediátrico: edad, tiempo de hospitalización, uso del tiempo libre, preferencias de juego en el hospital, procedencia de los juegos (asociación, el hospital, los padres, otros), lugares de juego (habitaciones, sala de animación, aula hospitalaria, otros).
- c) Relaciones de los familiares con el voluntariado y la animación: efectos que su labor tiene sobre el niño y los acompañantes, etc.
- d) Preferencias con respecto al hospital y la habitación del paciente.

Concretamente, los objetivos que nos hemos planteado desarrollar en estas páginas, tienen que ver con los tres primeros apartados.

the professors working the evening classes belonging to the Department of Social Services of the Oviedo City Hall, which offers a reading encouragement programme.

The centre has other programmes such as the Pedagogical Rehabilitation Programme (P.R.P.) in the Pedagogical Unit of the Rehabilitation Center the goal of which is the integration of a frequently hospitalized or long-term hospitalization of a child, youth or adult who presents learning difficulties; the Programme of Childhood Animation at the Education Unit of the Materno-Infantil Center and the Home Care Programme of the Mobile Unit, based in the Materno-Infantil Center (Bermudez & Torio, 2007).

There are four associations responsible for children's animation in the Materno-Infantil Hospital of Oviedo: Cruz Roja, GALBÁN, SED (Solidarity, Education and Development) and the “La Caixa” Foundation.

A questionnaire of 25 items was drawn up in order to gather data from the parents of the paediatric patients. The variables of the study were grouped around four wide dimensions:

- a) Sociodemographic data: sex and age of the person doing the questionnaire.
- b) Data referring to the paediatric patient: age, length of hospitalization, use of free time, game preferences while in the hospital, origin of the games (association, hospital, parents, others) places where the games are played (hospital room, common room, hospital classroom, others).
- c) Relation of the family with the volunteers and the animation carried out by them: effects of said activities upon the child and companions, etc.
- d) Preferences regarding the hospital and the patients' room.

Concretely, the objectives set to be developed in this study have to do with the first three sections.

Respecto a la aplicación de los cuestionarios, que se realizó a lo largo de los meses de abril y mayo de 2007, y previa tramitación de los permisos pertinentes, es necesario admitir que ha sido una labor no exenta de dificultades, debidas sobre todo al propiciar el encuentro con las familias. No obstante, destacamos el interés mostrado hacia nuestra labor, tanto por la trabajadora social del Hospital Central de Oviedo, como por los coordinadores de cada una de las asociaciones.

Los análisis estadísticos se han realizado con el programa R (R Development Core Team, 2007). Dado el carácter descriptivo, exploratorio y explicativo del mismo, se han utilizado técnicas –desde el procesamiento de la información a nivel descriptivo (media, mediana, valor máximo y mínimo, desviación típica) hasta otras inferenciales de carácter paramétrico y no paramétrico (análisis de contingencia principalmente)– que han ayudado a resaltar las relaciones entre las variables de la realidad estudiada.

2. Análisis e interpretación de los datos

Los cuestionarios declarados útiles fueron 54, siendo cumplimentados por el padre, la madre, por ambos miembros de la pareja o por otros familiares que acompañaban asiduamente al paciente. Por lo que respecta a la persona que ha cumplimentado el cuestionario, el 81,5% de los encuestados son mujeres y el 16,7% son varones. En cuanto a la edad, el 1,9% tienen una edad menor de 20 años; el 24,1% oscilan entre 20 y 30 años; el 40,7% tienen entre 30 y 40 años, y el 33,3% son mayores de 40 años. Por tanto, en su mayor parte los cuestionarios son cumplimentados por la madre y su edad es superior a los 30 años.

Algunos datos relacionados con el enfermo hospitalizado son los siguientes: respecto a *la edad*, la mayoría de los niños (53,7%) tienen una edad entre 5 y 10 años; el 25,9% son mayores de 10 años, y el 20,4% se sitúan entre los 0 y 4 años.

Regarding the application and previous processing of the permits needed for the interviews, carried out during the months of April and May of 2007, it should be mentioned that it has been a difficult undertaking, due mainly to the problems encountered when organizing meetings with the families. Nonetheless, the interest in the study shown by social worker of the Central Hospital of Oviedo and by the coordinators of each of the associations has been noteworthy.

The statistic analyses have been carried out with the R programme (R Development Core Team, 2007). Given its descriptive, exploratory and explicative nature, certain techniques have been used – from the processing of descriptive information (average, median, maximum and minimum values, standard deviation) to other parametric and non-parametric differentials (principally contingency analysis) – which have helped to highlight the relations between the variables of the studied reality.

2. Data analysis and interpretation

There were 54 questionnaires which were considered useful, as they were filled out by the father or mother, by both parents or by other relatives who regularly accompanied the patient. Regarding the persons who filled out the questionnaire; 81.5% were women and 16.7% were males. Regarding their ages, 1.9% were under 20 years of age; 24.1% were between 20 and 30 years old, and 33% were over 40. Hence, the majority of the questionnaires were filled out by mothers who were over 30 years old.

Some of the data related to the hospitalized are the following: regarding their age, the majority of the children (53.7%) are between 5 and 10 years old; 25% are over 10 years old and 20.4% are between 0 and 4 years old.

En cuanto al *tiempo de hospitalización*, se consideró esta larga, si era de un mes; muy larga si se extendía varios meses; o corta o muy corta, si comprendía una semana o menos días. La hospitalización corta supone el 74,1%; la hospitalización larga, el 22,2%, y la muy larga, el 3,7%.

El tiempo de hospitalización guarda una relación estadísticamente significativa según la edad de las personas entrevistadas ($\chi^2=12.63$; $p<0.05$). En el caso de las familias con una edad de menos de 20 años la persona entrevistada, el 100% de los hijos e hijas tienen una hospitalización larga; las familias entre 20 y 30 años, la hospitalización de su hijo o hija es corta en un 69%; y, en las familias de más de 30 años, la hospitalización de su hijo o hija es entre una semana o menos y un mes.

La mayoría de los niños de este estudio afronta hospitalizaciones cortas, hecho que coincide con la tendencia actual de la realidad hospitalaria y hace suponer que al menos parte de la posterior recuperación se realizará en los domicilios, por ello es previsible que deba contemplarse una animación que tenga en cuenta otros ámbitos, además del hospitalario. A este respecto López y Fernández (2006), destacan que en los últimos años ha aumentado la hospitalización de niños en los centros hospitalarios, así como la visita a unidades ambulatorias y el diagnóstico y el tratamiento precoz, lográndose el paso de una hospitalización prolongada a la breve. Ello repercute en una modificación en el modo de intervención educativa a través de programas específicos.

Por lo que respecta al *uso del tiempo libre*, la mitad de los niños según la percepción de sus padres, se aburre en el hospital, mientras que otro 50% de los enfermos no lo hace.

Interesa resaltar la falta de espacios específicos en el hospital para llevar a cabo la animación, así por lo que respecta al lugar de juego el 54,7% de los pacientes juega en la habitación; el 52,8% lo hace además en el

The length of hospitalization was considered long if it lasted a month, very long if it lasted various months, or short or very short if it lasted a week or less. Short hospitalization comprised 74.1%; long hospitalization 22.2%, and very long hospitalization 3.7%.

The duration of the hospitalization maintains a significantly statistical relation according to the age of the persons interviewed ($\chi^2=12.63$; $p<0.05$). In the case of families in which the person interviewed was under 20, 100% of the children underwent a long hospitalization; 69% of families whose members were between 20 and 30 years of age had their children hospitalized for a short period; and families whose members were over 30 had a hospitalization period ranging from one week or less and one month.

The majority of the children in this study faced short hospitalizations, a fact that coincides with the current tendency of hospital reality and presupposes that at least part of the latter convalescence will take place at home. Due to this, it is foreseeable that some animation must take other surroundings, not only hospitals, into consideration. In this regard, Lopez and Fernandez (2006), emphasize that, in recent years, there has been an increase in child hospitalization, and in visits to outpatient units as well as in early diagnoses and treatment thus achieving a shift from long hospitalizations to shorter ones. This has a direct repercussion on the form of educational intervention through specific programmes.

According to the parents regarding the *use of free time*, half of the children get bored in the hospital while the other 50% do not. It is important to note the lack of specific areas in the hospital to carry out the animation, thus, 54.7% of the patients play in their hospital rooms, 52.8% do so in the hospital classroom and 13.2% use

aula hospitalaria; el 13,2% utiliza las salas del hospital, y se asegura que en otros lugares no juega nadie.

Pero aun teniendo en cuenta la afirmación anterior, se sabe que la mitad de los enfermos de este estudio se aburre en el hospital y que su tiempo libre es ocupado en utilizar medios audiovisuales o en jugar, no realizándose otras actividades. Con relación al uso que el paciente hace del tiempo libre, este es empleado por un 72,2% en utilizar medios audiovisuales; también en jugar, 75,9% o realizar otras actividades, 5,6%.

Los niños de este estudio juegan con sus padres y madres (en un 74,1%), con los voluntarios (37%), y con los hermanos (25,9%), existiendo un porcentaje muy bajo de enfermos, 3,7%, que no juegan con nadie. A este respecto, algunos autores como Benavides, González, Tévar y Barahona (1997) han puesto de manifiesto como el nivel de satisfacción que los padres y madres muestran con el hospital viene determinado por las buenas relaciones con el personal sanitario, a través del cuidado médico, la información recibida o la accesibilidad, y por factores de tipo organizativo como la alimentación, horas de visita... y la oferta de actividades recreativas. Para las familias entretener a los niños y niñas no es tarea fácil estando como están, preocupados por las enfermedades de sus hijos y por su posible evolución, cansados por las incomodidades que sufren en el hospital y agobiados por los problemas y complicaciones familiares y laborales, que surgen como consecuencia de dicha hospitalización.

En cuanto a la procedencia de los juegos, los padres creen en un 62,3%, que los juegos los proporciona el hospital; en un 28,3% aseguran que los proporcionan los voluntarios; mientras que en 49,1%, se admiten que son los familiares los que los llevan. Palomo (1995) ya advertía que el aburrimiento prolongado del niño hace que se vaya entristeciendo y acabe adoptando una actitud pasiva e indiferente ante lo que antes le entretenía. El juego en el

the common areas and none play in other spaces.

When considering the previous issue, it is understood that half of the patients in this study are bored while in the hospital and that their free time is taken up by the use of audiovisuals or in playing games, not carrying out any other activities. In relation to how the patients employ their free time, 72% use audiovisual equipment, 75.9% play games and 5.6% use it for other activities.

74.1% of the children in this study play with their parents, 37% do so with the volunteers, 25.9% with their siblings and a very low percentage, 3.7% do not play with anyone. In regard to this, some authors, such as Benavides, Gonzalez, Tevar and Barahona (1997) have demonstrated how the parents' level of satisfaction with the hospital is determined by the relations with the hospital personnel, by the medical care, by the access to, or information received, and by organizational factors such as meals, visiting times... and the recreational activities available. It is not easy for the families to keep their children entertained as they are worried about their child's condition and the possible evolution of the illness, or tired due to the inconvenience of spending time in the hospital or simply overwhelmed by the problems and familiar complications that have arisen as a consequence of said hospitalization.

In terms of the origin of the games, parents believe that 62.3% of the games are provided by the hospital, 28.3% claim that they are provided by the volunteers and 49.1% admit that the games are provided by the families themselves. Palomo (1995) had already alerted that prolonged boredom of the hospitalized child could result in increased sadness and a passive and indifferent attitude towards what was once entertaining for them. Play, in the hospital provides the patient with a sense of well-

hospital le proporciona al paciente, bienestar y confianza, cumpliendo a la vez con las funciones recreativa, educativa y terapéutica.

Igualmente los padres y madres de este estudio muestran desconocimiento acerca de la procedencia de los juegos utilizados por los niños ingresados, asegurando que los aporta el hospital, que son propios, o en último término que son facilitados por el voluntariado, cuando se sabe que son las asociaciones las que los proporcionan (según las mismas en un 90,5% el suministro del material corre a su cargo) y disponen además para guardarlos, de una sala de dimensiones reducidas que gestionan de común acuerdo.

En todo caso, en los hospitales no existe ni abundancia ni variedad de recursos para entretener a los niños y, por tanto, no es de extrañar que sea frecuente ver en las habitaciones de los pacientes a padres y a niños desalentados, o que los niños sostengan lo aburridos que son los días en el hospital, lo que indica hasta que punto su bienestar psicológico está determinado por cómo se entretienen, juegan o pasan el tiempo.

Se ha encontrado relaciones estadísticamente significativas entre la edad de la persona que responde al cuestionario y la realización o no de otras actividades por las tardes ($\chi^2=19.35$; $p=0.000$). Los entrevistados menores de 20 años han respondido que sí en un 100%; sin embargo, los entrevistados entre 20 y 30, así como los mayores de 40 años han contestado en un 100% que no en esta variable "por la tarde otras actividades". Los entrevistados entre 30 y 40 han respondido en un 90% que no.

En relación con este resultado se ha encontrado otra relación estadísticamente significativa entre la edad del entrevistado y la variable "juega con nadie" ($\chi^2=27.24$; $p=0.000$). Se reproducen los mismos porcentajes en las mismas categorías: menores de 20 años han contestado en un cien por cien sí en esta variable, concentrándose en las otras tres categorías de "no".

being and confidence, fulfilling recreational, educational and therapeutic needs.

Although the parents in this study do not know the origin of the games used by their hospitalized children, or assure that they are provided by the hospital, that they are their own, or lastly, that they are provided by the volunteers, it is known that they are really provided by the associations (according to which, 90.5% of the material is provided by them) and that they have a small area for their storage which is co-managed.

In any case, as a result of there being neither abundance nor variety of resources for entertaining the children, it is not surprising to frequently find discouraged parents and children in the hospital rooms or that the children maintain that the days in the hospital are boring which indicates to what point there psychological well being is determined by how they are entertained, play or spend their time.

There is a statistically significant relation between the age of the person responding to the questionnaire and the carrying out, or not, of other activities during the afternoons ($\chi^2=19.35$; $p=0.000$). Those interviewed under 20 years of age have had an affirmative response of 100%; however, the interviewees between 20 and 30 years of age, as well as those over 40 have had a negative response of 100% in the variable "other activities in the afternoon". The interviewees between 30 and 40 years of age have had a negative response of 90%.

Another statistical relation has been discovered related with this result between the age of those interviewed and the "plays with no-one" variable ($\chi^2=27.24$; $p=0.000$). The same percentages are to be found in the same categories, interviewees under 20 years of age have responded affirmatively 100% to this variable, concentrating negatively in the other three categories.

Por lo que respecta a los *hermanos del enfermo*, la experiencia de los voluntarios dedicados a la animación en el hospital Materno-Infantil, asegura que las actividades realizadas contemplando la conjunción paciente-hermano, consiguen una participación más activa de la niña o niño ingresado, para el voluntariado el hermano se convierte en un valioso soporte para el educador, pero la decisión de incluirlo en las actividades dependerá del estado anímico del paciente, del tiempo que lleva ingresado y de la edad (Bermúdez, 2007a); esta recomendación no coincide con la percepción del personal sanitario, ya que más de la mitad de los encuestados, considera que no es necesario realizar animación con los mismos, aunque a veces pueda ser conveniente.

Los padres señalan que la mayoría de las niñas y niños juega en la habitación (percepción que coincide con la del voluntariado) o en el aula hospitalaria, muy pocos lo hacen en la sala de animación y ninguno, en otros lugares. Como es sabido, la necesidad de llevar a cabo la animación hospitalaria queda muchas veces "parapateda", tras la puesta en marcha y funcionamiento de las llamadas aulas hospitalarias, aun así las aulas tienen un problema, y es que funcionan solamente durante el curso escolar y de acuerdo por tanto, con un calendario lectivo. A esto hay que añadir la precariedad en la que se ven inmersas las asociaciones, ya que se movilizan por razones altruistas y no siempre disponen de un montante económico que facilite la continuidad de su labor, aun a sabiendas de los grandes beneficios que le reportan al paciente pediátrico.

La instalación de las ciber@ulas hospitalarias ha tenido una gran aceptación por parte del enfermo, su distribución en cuatro espacios hace que goce de una gran concurrencia a lo largo del día. Pero en general puede afirmarse que no existen en los centros sanitarios grandes salas de animación, ni ludotecas que hagan atractiva la relación con igua-

Regarding the *patients' siblings*, the experience of the hospital animation volunteers in the Materno-Infantil Hospital, assures that the activities carried out that have contemplated the combination of patient-sibling have achieved a greater level of active participation on the part of the hospitalized child. While the sibling becomes a valuable support for the educator the decision of whether or not to include them in the activities depends on the patients' state of mind, the length of the hospitalization, and their age (Bermúdez, 2007a). This recommendation does not coincide with that of the medical staff, as more than half of those surveyed consider that it is not necessary to carry out the animation with the siblings, although it may sometimes be convenient.

The parents have indicated that most of the children play either in their rooms (the volunteers agree with this view) or in the hospital classroom, very few do so in the animation area and none, in other areas. As is already known, the hospital animation is often "brushed under the carpet", once the hospital classrooms have been set up. However, there is a problem involved with these classrooms, and that is that they are only in use during the school year and as a result, adhere to the regular school calendar. A second problem is the precarious situation which many of these associations find themselves in as they are motivated by altruistic reasons and do not always have economic funding which may facilitate the continuity of work they carry out despite the great benefits this may have for the paediatric patient.

The installation of the hospital cyberclassrooms has had a great acceptance on the part of the hospitalized patients, its four part distribution favours attendance throughout the day. It may be asserted, however, that there are no animation areas nor toy libraries which make peer to peer

les, ni se recurre a la explotación de otros espacios ya existentes en el hospital.

A pesar de todo, y según la percepción de los padres y madres, el efecto de las actuaciones del voluntariado sobre el estado anímico de los niños se considera positivo o muy positivo, dicha aseveración coincide radicalmente con la de todo el personal sanitario quién asegura que la animación hospitalaria es necesaria y que incluso, se observa una mejoría en los niños que la reciben (96,6%).

En cuanto a las *relaciones que los familiares mantienen con los voluntarios y los efectos que su labor tiene sobre la niña o el niño y los acompañantes* se comprueba que:

- La influencia que la labor del voluntariado tiene sobre la hospitalización, se considera positiva (52,8%) o muy positiva (45,3%), y de acuerdo con lo anterior, la dedicación temporal del voluntariado contabilizada en horas, se considera a juicio de los padres y madres, escasa (el 98% de los encuestados destaca la necesidad de más horas). Concretamente, el cien por cien de las madres han considerado la necesidad de más horas de dedicación por parte de los y las voluntarias ($\chi^2=15.05$; $p<0.05$).
- La relación mantenida entre las familias y el voluntariado se considera, en general, buena (54,7%) o excelente (26,4%).
- Ya que la enfermedad afecta al paciente pediátrico y a su familia, se observa que los efectos que el trabajo del voluntariado tiene sobre los padres, le permiten a estos relajarse o descansar (94,3%) e igualmente se pone de manifiesto que la animación se realiza también con los hermanos (76,6%).
- Por último, se constata cómo los padres y las madres consideran necesaria la animación hospitalaria con los pacientes pediátricos (100% de los encuestados).

Los padres y madres encuestados creen que los voluntarios debieran ampliar su presencia en el hospital, afirmación que no pa-

relations attractive nor are any other existent spaces put to this use. Despite this, and according to the parents, the effect of the volunteers' actions on the state of the patients is considered positive or very positive. This assertion coincides radically and to a great degree with that of the hospital staffs who assure that the hospital animation is necessary and what is more, results in an observable improvement in those children who receive it (96,6%).

Regarding *the relations that the relatives have with the volunteers and the effect of their work on the children and their accompanying family members* it may be observed that:

- The influence the volunteers' work on the hospitalization is considered positive (52.8%) or very positive (45.3%), and according to this, the time invested, counted in hours, is considered by the parents to be scarce (98% of those interviewed emphasized the need for more hours). Specifically, 100% of the mothers consider that more time should be invested on the part of the volunteers ($\chi^2=15.05$; $p<0.05$).
- The relation between the volunteers and the family is considered, in general, to be good (54,7%) or excellent (26,4%).
- As the illness affects the paediatric patient and their families, it may be observed that the effect of the volunteers' work on the parents permits them to relax or rest (94.3%) and it is noted that this animation is also performed on the siblings (76.6%).
- Finally, it is noted that the parents consider hospital animation with paediatric patients necessary (100% of those surveyed).

The parents consider that there should be a greater presence of volunteers in the hospital. This affirmation does not seem

rece gratuita si se añade además, que la actuación de los voluntarios les permite descansar, pudiendo ofrecer más tarde al paciente, acompañamientos de calidad. Esto concuerda con la información que proporciona el voluntariado, ya que en la mayoría de los casos desempeñan su labor una vez a la semana, y casi la mitad, invierte en ella una hora (Bermúdez 2007b; Bermúdez y Torío, 2007).

Por otra parte los voluntarios también señalan que para realizar bien su labor necesitarían más formación, más disponibilidad, más espacio y más tiempo para realizar actividades.

Lo anteriormente mencionado junto con la concluyente respuesta de las familias y del personal sanitario en cuanto a la necesidad de que los centros sanitarios oferten actividades de animación hospitalaria, parecen exigir la profesionalización de la animación, garantizando su permanencia en el tiempo. Se sabe que la animación realizada en contextos hospitalarios favorece la atención integral del paciente hospitalizado y es un instrumento fundamental para la participación directa y activa del enfermo en el hospital, al mismo tiempo que proporciona compañía y apoyo emocional (Bermúdez, 2009).

3. Conclusiones

La necesaria puesta en marcha de actuaciones de animación en el hospital, no ha supuesto hasta ahora un panorama demasiado alentador para el paciente pediátrico. Como ponemos de manifiesto en este estudio se sigue trabajando desde la ocasionalidad y no se tiene en cuenta a los profesionales encargados de desarrollar esta labor.

De acuerdo con la percepción de los padres y madres con respecto a la hospitalización de sus hijos e hijas en cuanto al tiempo libre y la ocupación del mismo a través de la animación hospitalaria realizada en el Hospital Materno- Infantil de Oviedo, po-

gratuitous if it is also noted that the work of the volunteers allows them time to rest, thus providing them with the possibility of being able to later offer a better quality of company. This concurs with the information given by the volunteers as in the majority of the cases they carry out their work once a week and almost half of them do so in an hours' time (Bermudez 2007b; Bermúdez and Torio, 2007).

The volunteers, on their part, also point out that they would need more training, more availability, greater space, and more time in order to properly carry out their jobs.

What has been previously stated along with the conclusive response from the families and the hospital staff regarding the need for the health centres to offer hospital animation activities appears to indicate the need of professionalization of the animation, thus guaranteeing its continuity. It is known that the animation carried out in the context of a hospital favours the comprehensive attention of the hospitalized patient and is a fundamental instrument to achieve the active and direct participation of the patient in the hospital, while providing company for them as well as emotional support (Bermudez, 2009).

3. Conclusions

The need for the undertaking of hospital animation has not provided, up to this point, a very hopeful outlook for the paediatric patient. As is stated in this study, work continues on a temporary and unstable basis and the professionals who are in charge of carrying out these tasks are not considered.

According to the parents, in regard to their children's free time and the hospital animation activities with which this time is occupied, during their hospitalization in the Materno- Infantil Hospital of Oviedo, it may be concluded that they confirm the

demos concluir que es importante y muy útil; los padres y madres encuestados ratifican la animación realizada en el hospital por los resultados beneficiosos que reporta tanto al paciente pediátrico como a los acompañantes. Sin embargo, precisan que dichas actuaciones deben contar con mayor atención, continuidad y ampliar sus espacios y tiempos.

Es acuciante respecto a la animación hospitalaria:

- La necesaria profesionalización, generalizando la contratación de educadores sociales en los centros hospitalarios con el fin de que la animación hospitalaria tenga una presencia continua en los hospitales, a la vez que este profesional se encargue de coordinar la labor del voluntariado, o mantenga una relación estrecha con una figura destinada a tal fin. Dicha conclusión ha sido constatada igualmente en otros trabajos (Ochoa Linacero, 2002: 51), se ve factible y útil la presencia de voluntarios en los hospitales, siempre y cuando estén coordinados y dirigidos por profesionales (médicos, enfermeras, psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, etc.) y sería deseable buscar formas de colaboración con los diferentes estamentos profesionales en los centros sanitarios con el fin de que no aparezcan posibles “solapamientos” en las funciones y, por tanto, conflictos.
- Necesidad de formar a profesionales dedicados a la formación del voluntariado, y en consecuencia invertir más recursos en dicha formación a través de cursos específicos, según necesidades asistenciales y temáticas específicas. De igual modo, la inexistencia de una evaluación formal y específica del trabajo de los voluntarios (ni por parte de las asociaciones ni de los centros sanitarios) así como documentos legales que regulen su presencia en los centros (constatado, igualmente, en otros estudios, Moix, 2001).

beneficial results of said activities on the paediatric patient as well as on their companions. However, they have stipulated that these activities should be given more attention, continuity and greater space and time.

The following points regarding hospital animation are especially urgent:

- The need for professionalization, by generalizing the hiring of social educators in the health centres in order to obtain a continuous presence of hospital animation in the hospitals, while providing a professional who may direct the volunteers’ work while maintaining a close relation with those people carrying out said tasks. This conclusion has also manifested itself in other studies (Ochoa Linacero, 2002: 51), and the presence of volunteers in the hospital is considered useful, when and if they are directed and coordinated by professionals (doctors, nurses, pedagogues, social workers, etc) and it would be desirable to establish different forms of collaboration among the different levels of professionals in the health centres with the objective of avoiding any possible “overlapping” of their duties and, as a result, any conflicts.
- The need to train professionals assigned to the training of the volunteers, and, as a consequence, a need for a greater investment of resources in said training through specific courses according to the welfare and specific thematic needs. In the same way, there is a lack of a formal and specific evaluation of the volunteers’ work (neither by the associations nor the health centres) as well as legal documents which will regulate their presence in the centres (also specified in other studies, Moix, 2001).

- Consideración del voluntariado como un servicio más del hospital, dotándolo de los recursos y espacios más adecuados.
- Generalización de la animación hospitalaria a todos los pacientes y no sólo a los enfermos de menor edad.

No olvidemos que a través de las actividades programadas desde la animación hospitalaria, se estará contribuyendo a mejorar la calidad de vida del paciente pediátrico mediante la realización de actividades lúdicas en su tiempo libre, contribuyendo de esta forma a integrarse en el hospital y reduciendo el estrés, la ansiedad y el aislamiento que genera la hospitalización (Bermúdez, 2006, 2007b)

Por último, debemos tener en cuenta que el grado de adaptación de los centros hospitalarios a las necesidades psicosociales del niño enfermo, puede ser considerado como un indicador de su calidad asistencial (Ullán y Berver, 2004). Sin duda, debido a cuestiones principalmente económicas, actualmente la Pedagogía Hospitalaria está dirigida especialmente al ámbito infantil (Cárdenas y López, 2005-2006) aunque la educación que ofrece esta rama de la pedagogía también debe estar a disposición de aquellos adultos que padecen una enfermedad por el simple motivo del derecho de todas las personas a la educación.

- Consideration of the volunteers as another service offered by the hospital, granting them the necessary resources and spaces.
- Generalization of hospital animation to all the patients and not only to minors who are ill.

It should not be forgotten that through the activities carried out by the hospital animation the paediatric patients' quality of life is being improved via the recreational activities carried out in their free time, thus contributing to the patients' integration in the hospital and reducing the stress, anxiety and isolation that may be generated by the hospitalization (Bermudez, 2006, 2007b).

Finally, it should be kept in mind that the degree of adaptation of hospitals to the psychosocial needs of the sick children may be considered as an indicator of their welfare quality (Ullán & Berver, 2004). Without doubt, due mainly to economic questions, currently Hospital Pedagogy is mainly aimed at the field of childhood (Cardenas & Lopez, 2005-2006) although the education offered by this branch of pedagogy should also be at the disposal of those adults who suffer from illness due to the simple right that everyone has to an education.

Referencias bibliográficas/Referencces

Asociación de Familias de niños con Cáncer del Principado de Asturias (GALBAN) (2010). Recuperado de: <http://www.galban.org> .

Benavides, G.; González, R.; Tévar, M. P. & Barahona, A. (1997). *Relation between satisfaction with health care and perception of the severity of illness in parents of children with cancer*. Presentado en la 11th Conference of the European Health Psychology Society. Burdeos.

Bermúdez Rey, M. T. (2006). La animación Hospitalaria. En Ventosa, V. (Coord.), *Perspectivas ac-*

tuales de la Animación Sociocultural. (pp. 331-342), Madrid: CCS.

Bermúdez Rey, M. T. (2007a). Os outros meninos hospitalizados: a óptica da animação hospitalar. En J. Dantas, M. Vieites, y M. De Sousa (Coord.), *Animação, Artes y Terapias* (pp.133-141). Ponte de Lima: Intervenção-Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Bermudez Rey, M. T (2007b). A Animação hospitalar. En A. Nunes, A. y M. De Sousa (Coord.), *Animação sociocultural. Novos desafios*. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).

- Bermudez Rey, M. T. (2009). A Animação hospitalar no contexto da Terceira Idade. En J. Dantas Lima Y M. DE Sosa Lopes (Coord.), *Animação Sociocultural na Terceira Idade*. Chaves: Intervenção-Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, pp 249-257.
- Bermudez Rey, M.T. Y Torio Lopez, S. (2007). El voluntariado y la animación hospitalaria. En M. Cid, Y A. Peres (Coord.), *Educación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario* (pp. 588-601). Universidad de Vigo Universidad de Tras os Montes e Alto Douro y Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
- Cárdenas Rodríguez, R. y López Noguero, F. (2005-2006). Hacia la construcción de un modelo social de la Pedagogía Hospitalaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 12-13, pp. 59-70.
- Colom, A.J. (1997). *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Cruz Roja Juventud (2007). *Programa de Animación Hospitalaria*. Oviedo: Cruz Roja Juventud Asturias.
- FEPNC (Revista de la Federación Española de Padres de Niños con Cáncer) (2011). Recuperado de: <http://www.cancerinfantil.org>.
- Fernández Hawrylak, M. (2000). La Pedagogía hospitalaria y el pedagogo hospitalario. *Tabanque*, 15, pp. 139-150.
- Fundación "La Caixa" (2009): ciber@ulas.hospitalarias. Recuperado de: <http://www.fundacio1.la-caixa.es>.
- González Jiménez, F.E.; Macías González, E. Y García Hernández, F. (2002). La Pedagogía hospitalaria: reconsideración desde la actividad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 13 (1), pp.303-365.
- Grau Rubio, C. y Ortiz González, C. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.A.
- Lizosoáin, O. (2003). Los retos de la atención educativa: del alumnado hospitalizado o convaliente en el siglo XXI. En AA.VV., *Memoria de las IX Jornadas de Pedagogía Hospitalaria*. Guadalajara: Federación Española de Niños Con Cáncer.
- López Naranjo, I. y Fernández Castillo, A. (2006). Hospitalización infantil y atención psico-educativa en contextos excepcionales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 341, pp 553-577.
- Moix, J. (Coord.). (2001). *Situación actual del voluntariado hospitalario en España*. Associació pel Voluntariat a Europa. Barcelona: Edivirtual Book, S.A.
- Ochoa Linacero, B. (2002). Reflexiones en torno al voluntariado hospitalario en Navarra. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, Segunda Época, pp. 41-52.
- Palomo, M.P. (1995). *El niño hospitalizado: características, evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Quiles, M. y Pedroche, S. (2000). El papel de los padres en la preparación psicológica a la hospitalización infantil. En J. Ortigosa y F. Méndez (Eds.), *Hospitalización infantil: Repercusiones psicológicas. Teoría y Práctica*, (pp 155-174). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Serradas, M.; Ortiz, M.C. y De Manueles, J. (2002). Necesidad de asistencia educativa al niño hospitalizado. *Enseñanza*, 20, pp 243-258.
- Sociedad Española de Cirugía Pediátrica (2005): *Derechos del niño hospitalizado*. Recuperado de: <http://www.secp.org>.
- Solidaridad, Educación y Desarrollo (SED) (2006): SED. Recuperado de: <http://www.sed-ongd.org>.
- Ullán, A.M. y Berver, M. (Dir) (2004). *Los niños en los hospitales de Castilla y León: disposición y organización de espacios, tiempos y juegos en la hospitalización infantil en la SACyL*. Recuperado de: <http://www.uclm.es>.
- VV.AA (2007). *R Development Core Team R: A language and environment for statistical computing*. Viena.

Notas

¹ Para más información, véase González, Macías y García (2002). En este artículo se puede obtener una reflexión sobre cómo hacer que los alumnos del sistema educativo que por razones de enfermedad permanecen hospitalizados no solo no pierdan, en lo posible, su ritmo escolar sino que se vean asistidos eficazmente por la acción educativa. De igual modo, se adjunta una amplia bibliografía sobre la temática de Pedagogía Hospitalaria

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESSES:

M^a Teresa Bermúdez Rey. EU Educación Social (EUPO). Universidad de Oviedo. C/ Sacramento 12. 3^o A. 33008 Oviedo
Susana Torío López. Facultad de Ciencias de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela s/n. 33005 Oviedo. Spain
Teléfono: (+34) 985102883
Correo electrónico/e-mail:
bermudezteresa@uniovi.es, storio@uniovi.es

Fecha de recepción del artículo/
received date: 15.IV.2010
Fecha de revisión del artículo/
reviewed date: 26.IV.2010
Fecha de aceptación final/
accepted date: 9.II.2011

Notes

¹ For more information please see González, Macías and García (2002). That article contains thoughts on how to avoid that students of the educational system who are ill and hospitalized miss out on class and fall behind in their Studies. It also has suggestions on how these students may be efficiently assisted by educational actions. To the same effect, a wide bibliography regarding Hospital Pedagogy has also been included.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO/ HOW TO CITE THE ARTICLE:

Bermudez Rey, M.T. y Torio Lopez, S. (2012). Educación informal y ocio juvenil. La percepción de las familias ante la animación hospitalaria: estudio realizado en el Hospital Materno - Infantil de Oviedo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 223-242.

Bermudez Rey, M.T. & Torio Lopez, S. (2012). Families' Perception of Hospital Animation: A case study carried out at Hospital Materno-Infantil in Oviedo (Spain). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 223-242

MISCELÁNEA

- Jubilación, educación y calidad de vida*
Retirement, education and quality of life
Aposentadoria, Educação e qualidade de vida
▶ ANDRÉS ESCARBAJAL DE HARO Y SILVIA MARTÍNEZ DE MIGUEL LÓPEZ 245
- The Education in Latin America: Limits and Possibilities of Social Participation and Employment of the Youth. Beyond the Panacea and Skepticism*
La educación en América Latina: límites y posibilidades de la participación social y laboral de los jóvenes. Más allá de la panacea y el escepticismo
Educação na América Latina: limites e possibilidades de emprego e de participação social dos jovens. Além da panacéia e ceticismo
▶ PABLO CHRISTIAN APARICIO 273
- Narraciones de derechos: educación social, ética y deontología profesional*
Narrations of rights: social education, ethics and professional deontology
Narrativa direitos: educação social, ética e deontologia profissional
▶ VÍCTOR MANUEL MARTÍN SOLBES Y EDUARDO SALVADOR VILA MERINO 303

Jubilación, educación y calidad de vida

Retirement, education and quality of life

Aposentadoria, educação e qualidade de vida

Andrés Escarbajal de Haro y Silvia Martínez de Miguel López

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Debéis comprender que no hay color en el mundo natural, ni sonido; nada de ese tipo: ni texturas, ni diseños, ni belleza, ni aromas... En pocas palabras, ninguno de los hechos objetivos en los que solemos basar nuestra realidad es fundamentalmente válido... Por perturbador que esto pueda parecer, es una increíble liberación comprender que puedes cambiar tu mundo, incluido tu cuerpo, simplemente cambiando tu percepción... El día antes de cumplir los 65 años, un trabajador aporta a la sociedad su obra y su valor; el día después se convierte en uno de los que dependen de la sociedad. Desde el punto de vista médico, los resultados de este cambio de percepción pueden ser desastrosos. En los primeros años posteriores a la jubilación, el ataque cardíaco y el cáncer se elevan raudamente; una muerte prematura se adueña de hombres que estaban sanos antes de jubilarse. La "muerte por retiro prematuro", como se llama al síndrome, depende de la percepción de que se han acabado nuestros días útiles... Por comparación, en aquellas sociedades que aceptan la vejez como parte de la trama social, los ancianos se mantienen vigorosos, levantan pesos, trepan y flexionan la espalda de un modo que no aceptamos como normal en nuestros mayores.

You have to understand that there is no color in the environmental world, not even sound; nothing of this kind: either clothes, or designs, or beauty, or perfumes either... In a few words, none of the objective facts which we usually focus our reality on is valid in a fundamental way... Though it seems to be disturbing, it is an incredible release to understand that you can change your life and the world around you, even your body, only by changing your perception... The day before being 65, a worker contributes to society with his work and his value, though on the day before he becomes a person totally dependent on society. From a medical point of view, the results on this change of perception could be prejudicial. During the first years after retirement, heart attack and cancer increase rapidly; a premature death takes possession of those workers who were healthy before being retired. "Death because of a premature retirement" as this syndrome is called, depends on the perception that our useful days have finished... To compare, in those societies which accept Aging as it is part of the social scheme, old people keep on more vigorous, lift weight, climb and bend their backs in a way that we do not accept as normal in our old people.

Dr. Depak Chopra, *Cuerpos sin edad, mentes sin tiempo*.

Resumen

El presente artículo trata de analizar la jubilación contrastando la perspectiva negativa tradicional con visiones mucho más positivas, que ponen el acento en las posibilidades del trabajo educativo para conseguir una jubilación de calidad que pueda extrapolarse más allá del ámbito personal, proyectándose al ámbito comunitario. En este sentido, en el artículo se apuesta por metodologías participativas que tengan en los procesos comunicativos grupales su estrategia más importante.

PALABRAS CLAVE: jubilación, calidad de vida, educación, participación, comunicación, trabajo de grupo.

Resumo

Este artigo procura analisar a aposentadoria contrastar a visão tradicional negativo, com vistas muito mais positivos, que enfatizam as possibilidades de trabalho educativo para conseguir uma aposentadoria de qualidade que poderiam ser extrapolados para além do nível pessoal, projetando para o nível da comunidade. Neste sentido, este trabalho aposta em metodologias participativas que, para usar processos de comunicação, como a sua estratégia mais importante do grupo.

PALAVRAS-CHAVE: qualidade da reforma, de vida, educação, participação, comunicação, trabalho em equipe.

Introducción

La jubilación fue un *invento* que los franceses se atribuyen porque, en 1661, el ministro Colbert ideó un régimen de pensiones para los marinos de guerra. Más tarde, en 1776, en Estados Unidos se reconoció una pensión a los mutilados de la Guerra de la Independencia, a la que se unió en 1780 los beneficios

Abstract

This article attempts to analyze the retirement contrasting the traditional negative outlook with much more positive views, which emphasize the possibilities of educational work to achieve a quality retirement that could be extrapolated beyond the personal level, projecting towards the community level. In this sense, this work bets on participative methodologies that to use communication processes like its more important strategy of group.

KEY WORDS: retirement, quality of life, education, participation, communication, teamwork.

Resumo

Este artigo procura analisar a aposentadoria contrastar a visão tradicional negativo, com vistas muito mais positivos, que enfatizam as possibilidades de trabalho educativo para conseguir uma aposentadoria de qualidade que poderiam ser extrapolados para além do nível pessoal, projetando para o nível da comunidade. Neste sentido, este trabalho aposta em metodologias participativas que, para usar processos de comunicação, como a sua estratégia mais importante do grupo.

PALAVRAS-CHAVE: qualidade da reforma, de vida, educação, participação, comunicação, trabalho em equipe.

Introduction

Retirement was an “invention” which is attributed to French as in 1661, the minister Colbert contrived a retirement system pension for the sailors in war. Later, in 1776, it was admitted by United States another pension for maimed soldiers at the Independ-

por ancianidad para todos los militares retirados, y no solo para los mutilados. En cualquier caso, la historia parece que *se acuerda* mucho más de Bismarck (1875) porque fue quien universalizó el sistema de pensiones, instaurando el número mágico de 65 años como edad para comenzar la jubilación. Pero, claro, entonces la esperanza de vida era bajísima a partir de esa edad. Hoy a los 65 años una persona está perfectamente capacitada para seguir trabajando (con alguna salvedad en oficios concretos) y su esperanza de vida a esa edad es de otros veinte años.

Pero es que, aun suponiendo que la capacidad de las personas para el trabajo disminuya con la edad, esto no ocurrirá con todos los individuos, por lo que considerar un número de años como la frontera entre la productividad y no productividad es demasiado arbitrario. Si la vejez biológica no se corresponde con la vejez cronológica, mucho menos es directamente proporcional esta con la vejez socioeconómica. Y no solo nos referimos a que cada individuo envejece a un ritmo diferente, sino que también habríamos de tener en cuenta que una persona puede ser considerada vieja para ciertas actividades pero no para otras. Hay un hecho curioso en relación a este aspecto: una persona se ve forzada a la jubilación al llegar a los 65 años, pero ocurre que otras personas pueden seguir trabajando a esa edad ¿por qué?, sencillamente porque la primera trabaja por cuenta ajena mientras que la segunda lo hace por cuenta propia, tiene un negocio o empresa y es dueña de su trabajo. Por tanto, ¿por qué es considerado jubilado el asalariado a los 65 años y no el autónomo?, ¿quién marca la edad de jubilación, la biología o la estructura socioeconómica?

Así, una de las grandes contradicciones de nuestra sociedad es que la situación económica parece aconsejar la medida del retraso en la edad de jubilación, pero las fuertes demandas de empleo, sobre todo de los jóvenes, requerirían adelantar la jubilación: ¿quién lo entiende? Sin duda, las políticas de gestión

ence War, to which it was added the benefits because of Old for all military men which were retired and not only for maimed people. In any case, history reminds much more Bismarck (1875) since he was the person who made universal the retirement pension, by setting up the magical number 65 as the age to start retirement. Nowadays, when a person is 65 he/she is perfectly able to go on working (except any special job) and his life expectancy is 20 years more.

But, though we suppose that the ability for a person to work will decrease because of age, this will not happen for every individual, so it is really arbitrary to consider the age a frontier between productivity and not productivity. If Biological Aging does not correspond to Chronological Aging, it is not either directly proportional to a socio-economical aging. And we do not only refer to the fact that every individual ages in a different speed but we have also to take into account that a person can be considered as old for some activities but not for other activities. There is a curious fact relating to this aspect: a person is forced to retire when he is 65, but it happens to be that other people can continue working with that age why? Merely because the first person works for others while the other one works on his own, he has his own business or company. So, why is it considered as retired a person who is wage earner and not the autonomous one? Who indicates the age for retirement, biology or socio-economical structure?

That way, one of the great contradictions in our society is that the economical situation can measure the delay dealing with the retirement aging, but the great demands for employment, about all young people, would need to anticipate retirement, who can understand? Undoubtedly, the rules of management in human resources have had influence on the attitudes and expectations

de recursos humanos han influido en las actitudes y expectativas sobre la jubilación (anticipada, flexible, parcial, etc.), como nos explicó Bazo (2001): hace años que el Banco Mundial recomendaba retrasar la edad de jubilación de forma progresiva, a medida que la esperanza de vida fuese aumentando, eliminando los complementos por jubilación anticipada y las penalizaciones por jubilarse más allá de lo establecido, y reduciendo las pensiones con relación al salario previo.

Por otra parte, el trabajo es una fenomenal oportunidad para crear y recrear reglas de convivencia; y, del mismo modo, el tipo de trabajo también influye en nuestras relaciones familiares y sociales. Por eso, cuando se deja de trabajar, la visión del mundo y de la vida cambia, por lo que, si la persona no construye la jubilación como un aspecto positivo en su vida aumentan las probabilidades de sufrir sintomatología depresiva y, por supuesto, el riesgo será mayor cuando la jubilación es obligatoria y el trabajador percibe que *sus fallos* en el desempeño de la profesión la han motivado (Madrid y Garcés de los Fayos, 2000).

En las sociedades modernas, industriales o postindustriales, parece que la sabiduría de los mayores ya no sirve, en general, para resolver los problemas técnicos que la vida plantea. Por ello, la experiencia como forma de conocimiento y de afrontar la solución de problemas está desvalorizada socialmente. Nuestra sociedad no cree ya que los años sirvan para acumular saber; cree que con los años el saber se pierde o caduca; también se piensa que la edad incapacita para dominar los nuevos artilugios técnicos precisos para su desarrollo. En consecuencia, lo que prima son los valores ligados a la juventud, ya que, se piensa que hacerse viejo no significa avanzar intelectualmente. Pero, ¿es realmente la juventud el paradigma de los valores positivos de nuestra sociedad?, ¿cuántos jóvenes presiden gobiernos?, ¿cuántos presiden grandes empresas?, ¿cuántos son ministros?, ¿cuántos gobiernan universidades? En todos estos ca-

on retirement (beforehand, flexible, partial, etc.) as Maria Teresa Bazo (2001) explained us: some years ago the Worldwide Bank recommended to delay the retirement aging in a progressive way, as far as the life expectancy was increasing, by getting rid of the complements for an early retirement, and the penalties if they retired late and by decreasing the pensions relating to a previous wage.

On the other hand, work is an incredible opportunity to create and recreate rules of living together; and in the same way, the kind of work also has an influence on our social and family relationships. So, when you stop working, the view of life changes, so, if the person does not create retirement as a positive aspect in his life, the possibilities to suffer depressive symptoms increase, and, consequently, the risk will also arise if retirement is obligatory and the worker views that *his faults at work* have motivated such retire (Madrid & Garcés de los Fayos, 2000).

Modern societies, industrial or post-industrial, seem to consider not useful the knowledge of old people, in general, to solve technical problems which can occur in life. So, experience as a type of knowledge and a way to face up solutions is devaluated in society. Our society does not think that aging is a way of cumulative knowledge, it is thought that when getting old knowledge is lost or it gets out of date, it is also thought that age disables people to domain new technical gadgets necessary for development. Consequently, what it is more important are values related to youth, since, it is thought that getting old does not mean to advance in an intellectual way. But, is early life really the paradigm of positive values in our society? How many young people are head of government? How many are head of companies? How many are ministers? How many are head of universities? According to any of these situations as far

sos parece que por mucho JASP (Jóvenes Aunque Sobradamente Preparados) que aparezcan en los anuncios, la realidad es que la experiencia sigue siendo determinante.

En realidad, y para ser más precisos, nuestra sociedad mantiene un doble discurso sobre las personas jubiladas que solo puede entenderse como el resultado de la desorientación o de la más flagrante hipocresía. Por una parte proclama el respeto y el reconocimiento por la aportación de los jubilados a la sociedad (esto es, por su legado cultural y su esfuerzo laboral) y por sus derechos civiles y políticos; pero, por otra parte, los retira bruscamente del sistema productivo y los coloca en los márgenes de todos los procesos sociales, condenándolos al aislamiento, la marginación y la exclusión, aunque es cierto, con algunas –escasas– excepciones. Así la jubilación es, en la actualidad, la puerta por donde se abre el paso a la nueva condición de *inactivos sociales*. Constituye la materialización del rito de la transición a la nada, a ninguna parte salvo a ese estadio donde campa por sus respetos la descalificación social. Personas activas hasta ese momento se ven sometidas a un brusco cambio en sus vidas; cambio que afecta a sus recursos económicos y a su nivel de vida, y que puede tener consecuencias psíquicas muy serias.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este artículo pretendemos abordar la importancia del trabajo educativo con las personas jubiladas para acrecentar su calidad de vida y aminsonar las posibles consecuencias negativas derivadas de la percepción de la jubilación como un tiempo de ocio improductivo y consumista en el que sólo cabe esperar el descanso, la inactividad y las prestaciones sociales, paliar los efectos personales y sociales del paso de la frontera vital entre personas activas-productivas y personas jubiladas.

1. Qué significa la jubilación

Algún autor (Atchley, 1985) identificó fases en el proceso de jubilación: hay una fase pre-

as JASP is concerned (youngsters far more than prepared) who appear on advertisements, the reality is that experience is a key point.

Actually, and to be more precise, our society has a double idea about retired which can only be understood as a result of getting confused or the most fragrant hypocrisy. On the one hand, it looks for respect and knowledge about old people contribution to society (that is their cultural knowledge and their laboral effort) and for civil and political rights; but on the other hand they are retired in a violent way from the productive system and they are kept apart from the social movements, dealing to isolation, exclusion and rejection, though it is certain, with some exceptions (not many). So retirement is nowadays the gate which becomes old social people. It constitutes the ritual materialism from the transition to nothing, nowhere but that status to the social ———discrimination. Active people, until that moment, are submitted to that change in their lives, something which affects their economical resources and quality of life and may have serious psychological consequences.

Taking into account the previous idea, we pretend on this article to deal with the importance of educational work with retired people to improve their quality of life and decrease the possible negative consequences derived from the perception of retirement as an improductive leisure time and that of consumption which is only a time for resting, inactivity and social salaries, and mitigate the personal and social effects on their way from the vital frontier between active productive people and retired people.

via en la que aún se percibe la jubilación como algo indefinido, aunque los trabajadores mayores comienzan a prepararse mentalmente para ese evento con el desarrollo de algunas expectativas; sobreviene después un periodo de euforia contenida en el que se disparan las expectativas, se piensa hacer de todo lo que no se ha podido hacer antes; pero después suele aparecer una fase de desencanto en el que la inseguridad ante el futuro se apodera del individuo, sobre todo si la jubilación no responde a las expectativas generadas; sigue otra fase de reorientación, con una óptica más realista de la situación, en la que el jubilado intenta ajustar su vida a las nuevas circunstancias; y finalmente, debería haber una fase estable en la que el jubilado asume la situación y se adapta a ella de una manera más o menos equilibrada.

También nos pueden dar pistas los famosos ocho estadios evolutivos postulados por Erikson (1982). Nos interesa resaltar que cada uno de esos estadios supone un nuevo ajuste de la persona a las sucesivas circunstancias biológicas, psicológicas y sociales, y el hecho de que cada estadio se debe fundamentar en todos los anteriores. Es decir, las personas mayores tienen el basamento vital de los otros siete estadios evolutivos vividos. Es lo que Erikson (1982: 59) llamó *principio epigenético*. Interesante es también resaltar que, según este autor, las personas sufren conflictos o crisis en cada uno de los cambios de estadio, en ese ajuste a las nuevas situaciones. Cuando las personas llegan al último estadio de su vida se han cumplido muchas de las expectativas vitales, domina la sensación del “deber cumplido” sobre la desesperación o frustración por lo no conseguido. Ello porque en las personas mayores se da una buena capacidad para aceptar los hechos de la vida con todas sus consecuencias y esperan la muerte sin gran temor. No todas las personas tienen esa integridad al llegar a la vejez, evidentemente, pero sí la gran mayoría.

1. What does retirement mean?

One author (Atchley, 1985) identified different phases on the process of retirement: there is a previous phase where retirement is perceived as something indefinite, although old workers start to prepare themselves mentally to achieve that event with the development of certain expectations, then it comes a moment of a suppressed euphoria, you think of doing everything you have not been able to do before, but afterwards, there seems to appear a period of unhappiness where the uncertainty about their future gets hold of the individual, about all if retirement does not answer to the expectations that they had; everything is followed by a reorientation phase, with a much more realistic view of the situation, where the retired tries to fit his/her life to the new circumstances; and finally there should be a stable phase where the retired takes on the situation and adapts to it in a more or less balanced way.

We can also have some cues the eight famous evolutionary phases studied by Erikson (1982). We are interested in highlighting any of these phases as they suppose a new fitting to the new and consecutive social, biological and psychological circumstances and the fact that any phase must be focused on the previous one. That is to say, old people have a vital base on the previous other seven phases they have already lived. This is what Erikson (1982: 59) named *epigenetic principle*. It is also important to stand out that, according to this author, people suffer crisis or conflicts in any of these phases, when adapting to the new situations. When people catch up that final phase, a lot of those vital expectations have been fulfilled, and they will have the sensation that they have overtaken the idea of “fulfilled obligation” over the desperation of frustration if they do not achieve it. Old people have the capacity to accept facts of life under any circumstance and the wait for death without fear. Not everybody that that integrity

Nos pueden ilustrar sobre lo anterior los testimonios que siguen a continuación. En ellos podemos comprobar diferentes visiones del significado de la jubilación (Martínez de Miguel y Escarbajal de Haro, 2009: 38-39):

“Jubilarme fue uno de los peores golpes de mi vida, porque pasé de ser muy activo y hacer mil cosas en un día a no saber en qué pasar las horas. Si al menos hubiera tenido nietos a los que cuidar, todo habría ido por otro camino, pero no fue así. Mi esposa tuvo que soportar mi constante mal humor, primero, y mi alcoholismo después. Me metí en el alcohol sin darme cuenta... Cuando quise darme cuenta no podía pasar sin la bebida. Por suerte, fui consciente de mi adicción, dejé ese vicio y ahora trato de ocupar mis horas libres, que son todas, en algo más productivo como leer o ayudar a mi mujer” (Alvaro, 67 años).

“Mi marido se jubiló hace dos años y desde entonces no hemos parado de viajar... El día que mi marido se jubiló hicimos una fiesta en casa e invitamos a nuestros hijos y amigos. Entre los invitados había un conocido al que le faltaba poco para jubilarse y se extrañó mucho de que nosotros aceptásemos la jubilación con tanta felicidad. Pero creemos que ya hemos dado bastante y ahora tenemos que mimarnos un poquito” (Azucena, 64 años).

“Yo aún no estoy jubilado, pero no me importaría estarlo. Los jóvenes de hoy en día necesitan que los más mayores les dejemos los puestos de trabajo libres, porque son ellos los que tiene ganas de trabajar e ideas para ponerlas en práctica. Además, nosotros ya tenemos pocas fuerzas y deberíamos aprovecharlas para pasarlo bien los años que nos queda de vida” (Román, 61 años).

when they grow older but most of them do.

It can be elucidated about the previous ideas the following evidences. We can view different ways of thinking about retirement (Martinez de Miguel & Escarbajal de Haro 2009: 38-39):

“Retiring was one of the worst moments in my life, since I changed from being very active and doing thousand things in a day to not knowing where to spend my time. If at least, I had had grandchildren to look after, everything would have been different, but it was not so. My wife had to face up my constant bad humour, in a first moment , and my alcoholism afterwards. I started to drink alcohol without really realizing...but when I acknowledged I could not get rid of it. Luckily; I was conscious about this addiction, I could leave it and now I try to use my spare time to something much more productive such as reading or helping my wife” (Alvaro, 67 years old).

“My husband retired two years ago and from then we have not given up travelling...the day my husband retired we hold a great party at home and we invited our sons and daughters and friends. Among our guests there was a friend who took a short time to retired and he was really surprised that we accepted retirement with such happiness. But we think that we have contributed quite a lot and now it is time for us to spoil ourselves for a while” (Azucena 64 years old)

“I am not still retired but I would not mind to be. Young people, nowadays, need more than old people to occupy our positions at work, since they are the ones who want to work and have ideas to put into practice. Moreover, we have less strength and we should take advantage of it to have a good time in the few years we have before dying” (Román, 61 years old).

Sea o no vista y percibida como un problema, es evidente que la jubilación supone un cambio sustancial en la vida de la persona al que no todos pueden responder de manera equilibrada, porque en una cultura en la que la identidad está fuertemente determinada por la profesión que se ejerce, el momento de la jubilación puede suponer la pérdida de esa identidad, más problemática que la posible pérdida del poder adquisitivo (García: 2008). Por eso, para muchas personas, la jubilación supone una especie de *envejecimiento social*. Nosotros creemos que el jubilado debe ser plenamente consciente de sus posibilidades y sus limitaciones, aceptando la llegada de algunos problemas y disfunciones como algo normal, no como un castigo que se ejerce sobre quien ha cumplido años. No sabemos cuál es el número de años que vamos a vivir tras la jubilación, entonces ¿por qué dejar de hacer proyectos vitales a corto y largo plazo? Desde corrientes dialécticas se parte de la consideración del ser humano como ser cambiante capaz, también, de transformar el mundo que le rodea en interacción con sus coetáneos (McLaren y Kincheloe, 2008). ¿Por qué negar esta condición a las personas jubiladas?

Todos perdemos algo importante en la vida: amigos, familiares, trabajo, pertenencias... pero sus efectos acumulativos pueden sentirse bruscamente cuando llega la jubilación. Aceptar las pérdidas y compensarlas si es posible, da mayor equilibrio a la vida; sin embargo, en la jubilación se tiene la sensación de que las pérdidas son ya irreparables, lo que conlleva situaciones estresantes, a la disminución de la autoestima y desvaloración de la autoimagen (Beaver y Miller, 1998). No obstante, es conocido que las personas mayores pueden compensar las pérdidas con nuevas relaciones, nuevos papeles y actividades que equilibren la situación anterior. Por eso, cuando llega la jubilación tenemos que estar constantemente aprendiendo nuevos modos de enfrentarnos a las diversas situaciones sociales que acaecen en el día a día, a los nuevos

Being or not being considered as a problem, it is sure that retirement supposes a great change in the life of a person and not everybody can face it up in a balanced way, because in a culture where identity is strongly determined by the profession that we have, the moment of retirement can suppose the loss of such identity, even much more problematic than the loss of the economical power (García, 2008). So, for a lot of people, retirement supposes something like a *social Ageing*. We think that the Retired must be aware of their possibilities and limitations, by accepting the arrival of some problems and malfunctions as something normal, not as a punishment to be carried out on the person who is getting old. We do not know what is the number of years we are going to live after retiring, so...why stop carrying out vital projects in a short or long period of time? From dialectical tendency it is the consideration that the human being is able to change and transform the world surrounding him interacting with his/her contemporaries (McLaren & Kincheloe, 2008). Why denying that condition to retired people?

Everybody loses something important in life: friends, relatives, work, belongings...but those cumulative effects can be intensely felt when retirement. If you accept those lost things and you can compensate them if possible gives a better balance to your life; however, when retiring you have the sensation that those lost things are irreparable, and it conveys stressed situations, by decreasing self-confidence and devaluating your image (Beaver & Miller, 1998). Nevertheless, it is known that Old people can compensate those lost things with new relationships, new roles and activities to balance the previous situation. So, when we get retired we have to be learning new ways of facing up different social situations which occur day a day, to the new challenges that the day can show us. As Car-

desafíos que nos presenta la vida. Como escribe García (2008), vivir una buena jubilación requiere aceptación, asimilación y afrontamiento positivo.

La teoría de la desvinculación sostiene la necesidad del distanciamiento social del jubilado porque “es bueno para los jubilados y para la comunidad” (Cumming y Henry, 1961: 393). Estos autores quisieron convencernos de que la Naturaleza había programado a las personas para que, al llegar a la jubilación, no quisieran sino estar apartados de toda actividad social, lo que les acarrearía el bienestar del merecido descanso. Evidentemente, esto no es así, ni en todas las culturas, ni en todos los contextos ni, por supuesto, en todas las personas. Y es que el modelo deficitario, haciendo hincapié en las mermas y declive inevitable de la edad, ha contribuido a la visión negativa de la jubilación. Sustentado en el modelo biológico, mantiene aún demasiado arraigo social y esta visión se transmite y es percibida por los trabajadores mayores, además de generar todo tipo de estereotipos sociales negativos en torno a los jubilados. La visión pesimista de la jubilación percibe ésta como ruptura social, y a los jubilados como subcategoría social (por improductivos, receptores de pensiones, y no aptos para el desarrollo comunitario), como una carga para el resto de la sociedad. Son los llamados “receptores pasivos y agradecidos” (Towsend, 1991: 26) en un estudio, ya clásico.

Otros autores y tendencias hace tiempo que ven la jubilación desde una óptica positiva en la línea del Envejecimiento Activo (Fernández Ballesteros, 2009). En la jubilación, como en el resto de las etapas vitales, las personas se ven motivadas y se implican en aquello que más les interesa. Igual se puede ‘desvincular’ una persona mayor que otra joven (cada uno según circunstancias e intereses). Por tanto, la jubilación, en sí misma, no es un factor de riesgo para la salud de las personas. Lo que sucede es que muchas veces ese riesgo potencial del que hablan algunas teorías y mo-

olina García (2008) writes, living a good retirement requires a good and positive acceptance, assimilation, and facing up.

The theory about being apart holds the necessity of social distance by the Retired because “it is good for Retired and for society” (Cumming & Henry, 1961: 393). These authors wanted to convince us about the fact that nature had programmed people so that, when arriving the age of retiring, they would not want but being apart from every social activity, what involves the welfare and the deserved rest. Obviously, this is not so, not in any cultures, or other contexts, or everybody. So, the deficit model, focusing on the losses and decline of ageing, has contributed to that negative view of retirement. Based on the biological model, it still keeps a social attachment and that view is transmitted and perceived by old workers, apart from generating all kind of negative social stereotypes as Retired are concerned. This pessimistic view about retirement perceives this as a social break and Retired as social subcategory (not productive, pension receivers and not apt for the development of the community), as a charge for the rest of society. They are called “passive and thanked receivers” (Towsend, 1991: 26) in a research which is classic.

Other authors and tendencies, a long time ago, viewed retirement as a positive option when dealing with the Active Ageing (Fernández Ballesteros, 2009). In retirement, as in the rest of vital phases, people are motivated and involved in what is more interested to them. In the same way a person can be alienated not depending on ageing regarding different circumstances and interests. So, retirement is not a factor of risk on its own for people’s health. What happens is that most times that potential risk that some theories take under consideration is provoked by the negative views and stereotypes about ageing, as we have just seen. And facing this,

delos es provocado por las visiones negativas y estereotipos sobre la vejez, como acabamos de ver. Y frente a ello puede hacer mucho la educación, ayudando a erradicar esas visiones negativas.

Sabemos que un estereotipo no es otra cosa que una imagen simplificada y normalmente falsa de la realidad; pero también sabemos que su función psicosocial más importante es la de operar, cuando existe, de un modo activo acomodando la realidad a lo ya fijado en esa o esas imágenes (Genovese, 2003). Pues bien, de todas las etapas por las que transcurre la vida humana, la vejez es la etapa sobre la que se acumula una mayor cantidad de estereotipos y de ideas negativas. Intentando dar una explicación de esa situación, creemos que, probablemente, su vinculación a la proximidad de la muerte haya generado esta percepción antropológica negativa que vincula la vejez al desaliento, la tristeza, la pérdida de la ilusión o la enfermedad... y que expresa la existencia de un auténtico miedo antropológico a la muerte. Lo paradójico del caso es que esa misma imagen a veces se proyecta para suscitar el interés de la gente por los mayores (Rodríguez y Sancho, 1995).

Pero es que el tránsito de la vida laboral a la jubilación también ha roto sus esquemas tradicionales. Antes ese tránsito se realizaba de manera continuada, pero ahora puede haber diversos pasos intermedios que pueden desequilibrar un poco al trabajador mayor: desempleo, incentivos y compensaciones por jubilación anticipada, flexibilización de plantillas, prejubilaciones... Si la jubilación fue establecida para asegurar el mínimo sustento a quienes no podían ganarlo por la pérdida de facultades (por lo que pronto se equiparó jubilación a vejez), ahora esta visión ha cambiado, porque la mejora de la esperanza de vida y de las condiciones socioeconómicas y sanitarias han hecho que la jubilación no sea ya el comienzo de la vejez, pues la gran mayoría de jubilados están física y mentalmente más sanos que jóvenes de 30 años de hace medio siglo.

education can help by making those negative visions disappear.

We know that a stereotype is not other thing but a simplified and usually false image of reality; but we also know that the psychosocial most important function is to operate, when it exists, in an active way by accommodating reality to what it has been established in that or those activities (Genovese, 2003). So, throughout all the different phases in human life, ageing is the phase on which there are much more quantity of stereotypes and negative ideas. By trying to have an explanation about that situation, we think that, probably, the relation to the proximity to death has generated that negative anthropological perception which joins ageing to depression, sadness, lose of illusion or illness....and that express the existence of an authentic anthropological fear to death. What it is paradoxical is that that same image is sometimes projected to increase interest on people for old people (Rodríguez & Sancho, 1995).

But the transit from working life to retirement has also broken its traditional schemes. Before that transition it was in a continuous way, but now there are some intermediate phases which cannot balance the Old worker: unemployment, incentives, and compensations for anticipated retirement, flexibility of staffs, pre-retirements....If retirement were established to ensure the minimum pension for those people who could not earn it due to the loss of abilities (that is why retirement was conceived as ageing), this vision has now changed, because it improves the hope of life and the socio-economical and sanitary conditions have become retirement not the beginning of Old phase, so, most retired are physically and mentally healthier than thirty years old people half a century ago.

Algunos estudios (Zelinski, 2003) nos muestran que los jubilados hablan de dos grandes ventajas de esta situación socioper-sonal: descenso del estrés y aumento de la estimulación intelectual. Más del 50% de los encuestados en este estudio afirman que la jubilación es mejor de lo que esperaban, sobre un 25% dicen que es más o menos como esperaban y sólo un 19% dice que la jubilación es peor de lo esperado. Se tiene miedo de la jubilación porque las personas nos concentramos más en las cosas que perdemos que en aquellas que podemos ganar. Mirándolo con espíritu positivo, dejar atrás las exigencias de la vida laboral nos puede permitir el acceso a una existencia más equilibrada, aprovechando una amplia gama de aficiones, actividades y relaciones sociales. Una etapa vital que puede llenarse de alegría, placer, satisfacción, diversión, desafíos, etc.

Si la sociología asigna a la persona dos roles fundamentales: productivo y reproductivo, nos podemos preguntar si las personas que se jubilan siguen siendo útiles, sociológicamente hablando. La respuesta, evidentemente, es que sí y si no lo fueran directamente, que lo pueden ser, no cabe duda que indirectamente sí pueden ser útiles (lo están siendo) aportando socialmente y apoyando familiarmente en la educación de los nietos (Llecha, Maños y Masip, 2001). Por tanto, jubilación no quiere decir improductividad, pues tanto a nivel personal como familiar y social, el jubilado está constantemente produciendo, no solo consumiendo recursos. Mientras que la personalidad queda definida generalmente *por lo que somos*, la identidad personal es la personalidad percibida por nosotros mismos, es decir, la autoimagen, y es aquí, precisamente, donde deberíamos encauzar nuestros esfuerzos como educadores de personas mayores.

La juventud nos proporciona el texto y la vejez el comentario del texto, decía Schopenhauer. La edad acrecienta la capacidad de juicio y reflexión (si no hay enfermedades que

Some studies (Zelinski, 2003) show that retired people talk about two great advantages dealing with this socio-personal situation: decrease of stress and increase of intellectual stimulation. More than 50% of people making this questionnaire confirm that retirement is better than they waited, about 25% say that it is more or less how they expect and only a 19% say that it was worse than they expected. They are more afraid of retirement since people focus more on things that we lose and less on the ones we win. If we face it up in a positive way, keeping apart the exigencies of laboral life can let the access to a more balanced existence, taking advantage of a wide range of hobbies, activities and social relationships. A vital phase which can involve happiness, pleasure, satisfaction, enjoyment, challenges, and so on

If sociology matches two fundamental roles to a person: productive and reproductive one, we have to wonder if people when retire are still useful, sociologically speaking. The answer, for sure, is that the answer is positive since if it were not so in a direct time, which maybe, there is no doubt that in an indirect way they can be useful (as they are being) by giving an education to their grandchildren and socially speaking (Llecha, Maños y Masip, 2001). So, retirement does not mean not productivity, as in a familiar and personal level, they are constantly producing and not only consuming resources. While personality is usually defined "what we are", the personal identity is the personality perceived by ourselves, that is to say, the autoimage, and it is here, precisely, where we should focus our efforts while bringing up our old people.

Early life gives us the text, and ageing the commentary about the text, said Schopenhauer. Age increases the capacity of mind and reflection (if there are no illnesses to avoid it). In this respect, it has been shown (Linazasoro, 2009) that the

lo impidan). A este respecto, se ha demostrado (Linazasoro, 2009) que el cerebro de una persona mayor se reestructura y unos 'circuitos' se hacen más activos para compensar la menor actividad de otros. Por ello hemos de pensar que los jubilados siguen teniendo un puesto de responsabilidad en la construcción del futuro; en un mundo que envejece no podemos plantear el futuro sin los mayores. Los jubilados siguen siendo personas y son despersonalizados cuando, por ejemplo, les preguntamos qué eran antes, en lugar de preguntar en qué trabajaban antes, porque lo que era como persona lo sigue siendo. Atchley (1989) en su *teoría de la continuidad* dice que, normalmente, la persona jubilada sigue los mismos patrones que tenía antes de jubilarse, exceptuando las relaciones con el trabajo, claro. Los trabajadores mayores están predisuestos a una continuidad interior (sentimientos, afectos, valores, preferencias, creencias) y exterior (costumbres sociales). Y esta continuidad sería la base de la nueva situación del jubilado, porque le da seguridad y eleva su autoestima. Los cambios son graduales, pero lentos. Todo esto tiene mucho que ver con las elecciones futuras, sean de ocio, sin más, o de compromiso en el voluntariado a nivel comunitario. La enseñanza es que los jubilados querrán dedicarse a actividades relacionadas con sus experiencias pasadas antes que hacerlo con lo que la sociedad les dice que deben hacer para llevar una jubilación equilibrada.

Por otra parte, afirma Gil Calvo (2003) que las próximas promociones de jubilados se comportarán al envejecer de forma muy distinta a la que todavía caracteriza actualmente a las cohortes de personas mayores. Los mayores actuales aún parecen afectados por el estigma de la vejez y todavía, sobre todo los mayores ancianos, se sienten muchas veces como carga social y familiar, como dependientes y necesitados de cuidados. La buena noticia es que los jubilados recientes no piensan de esa manera porque van a llegar a la

brain of an old person is structured several times and some *circuits* make it more active to compensate if the activity is less. So, we have to think that Retired go on having a responsible position when constructing future; in a world which age we cannot plan a future without old people. Retired are still the same and they are not personalized when, for example, we ask them what they were before instead of asking where they worked before, because what he was as a person he continues being it. Robert Atchley (1989) in his theory about continuity says that usually, the retired person follows the same patterns that he had before retiring, except the relations with work of course. Old workers are of course likely to an inner continuity (feelings, affections, values, preferences and beliefs) and external (social traditions). And this continuity would be the base for the new situation of the Retired, since it gives him/her security and increases self-esteem. The changes are gradual but slow. Everything has to be with future elections, for leisure or the compromise in a communal level. The teaching is that Retired will want to dedicate to activities related with past experiences before doing it with what society says they have to do to get a balanced retirement.

On the other hand, Enrique Gil Calvo (2003) reports that the following promotions of Retired when retiring will behave in a different way from the one which characterizes nowadays Old people. These people are still affected by the symptom of Ageing and they feel as if they were a social and familiar charge, and dependent and needing care. The good news is that latest retired do not think this way since they are going to have more cultural knowledge and likely to make society feel their presence or at least their influence on political decisions both in a regional, local or statal level. That is to say, the new Retired do not have the same passive attitude from the previous genera-

vejez con mucho más bagaje cultural y con ganas de hacer sentir su presencia, o al menos su influencia en los diferentes órganos de decisión políticos, tanto a nivel local como regional y estatal. Es decir, los nuevos jubilados ya no tienen la misma actitud sumisa retraída y pasiva de la generación anterior sino que suelen ser hiperactivos, insumisos y activistas y están dispuestos a movilizarse para reivindicar mayor poder social. En cualquier caso, sea esta situación descrita más o menos generalizable, lo que parece evidente es que las próximas cohortes de mayores nos jubilarémos con bagajes curriculares potentes y, como nuestro modelo social sigue siendo meritocrático, no hay duda de que merecerémos una vejez con mayor influencia social.

2. Cómo deberíamos ver la jubilación

“Ninguna carencia es tan negativa que nos impida seguir adelante”, escribe Enrique Miret Magdalena (2003: 15). Siempre podemos hacer más de lo que creemos. Pone el ejemplo de la premio Nobel de Medicina, Rita Levi-Montalcini, una mujer mayor autora de *Elogio de la imperfección* (2011) donde acepta las mermas de la edad pero nunca el desánimo se apodera de ella, nunca el pesimismo. Hace lo que puede y sigue caminando, porque es un error pensar que debemos afrontar la jubilación de la misma manera que vivimos la etapa laboral; nueva etapa requiere de una nueva orientación vital. No nos frustrémos, no nos lamentémos ni nos aislemos, sino que debemos intentar disfrutar de las nuevas perspectivas. Lo importante es aceptar con realismo la nueva situación y adoptar actitudes de apertura ante los nuevos horizontes vitales. Para nada vale negar la realidad, no asumir que la vejez se está instalando y querer demostrar a toda costa que aún se es joven. Para nada sirve apegarse al pasado y encerrarse en él bajo la filosofía del *fueron tiempos mejores*. Para nada vale aislarse del mundo porque todos somos parte del

tions but they are usually hyperactive, and activist and are likely to move to demand more social status. Anyway, if this attitude is more or less general, what it is evident is that the following cohort of people will retire with powerful curricular bases and as our social model continues being meritocratic, there is no doubt that we deserve ageing with a mayor social influence.

2. How we should consider retirement?

“No loss is so negative which can avoid us go on”, reports Enrique Miret Magdalena (2003: 15). We can always do more than we think. One example is the Medical Nobel Prize, Rita Levi Montalcini, an elder woman which is the author of *Tribute to imperfection* (2011) where she accepts the losses of ageing but where she expresses that neither disenchantment nor pessimism gets hold of her. She continues doing what she can and continues walking as it is a mistake to think that we can face retirement in the same way as we live our working life; this phase requires a new vital orientation. So, do not frustrate, do not regret, do not isolate, but try to accept new perspectives. What it is more important is to accept the new situation with a realistic way and adopt new open attitudes to the new vital horizons. It is no worth denying reality, or not taking on the fact that ageing is coming and you want to demonstrate that you are still young. It is no worth becoming attached to the past and stick to the idea that *previous years were best*. It is no worth isolating from the world since we are part of this

mundo. Hay que buscar nuevos proyectos que tengan sentido y significado en nuestra vida.

Puesto que tenemos tiempo en la jubilación, debemos ir despacio por la vida y disfrutar de cada momento, teniendo en cuenta que los mayores placeres no proceden necesariamente de acontecimientos espectaculares, sino que frecuentemente tienen mucho que ver con aspectos sencillos y básicos de la vida. Además, la jubilación planteada como el merecido descanso, reposo y recompensa por lo mucho trabajado, está dejando paso a otra concepción donde el ocio y las actividades interesantes, el trabajo comunitario y el desarrollo continuo de la personalidad son los nuevos objetivos, sin descartar la pura y mera diversión. Es decir, "si la jubilación se definía antes por lo que uno ya no hacía, ahora se define por lo que uno puede seguir haciendo" (Zelinski, 2003: 83).

La calidad de la jubilación dependerá, fundamentalmente, de cómo se disfruta el tiempo de ocio y de cómo lo organiza cada persona, teniendo en cuenta que la jubilación es tiempo de ocio, pero de ocio constructivo y contributivo, aunque matizando esta contribución como ayuda y apoyo. La persona que se jubila tiene que reelaborar sus relaciones sociales y, en este sentido, el asociacionismo y el voluntariado aparecen en el horizonte como buenos instrumentos para el desarrollo personal y social. El asociacionismo y el voluntariado de los jubilados presentan incontestables ventajas sociales de concienciación social sobre el papel útil y activo de los mayores, sobre la mejora de la imagen social, además de significar un enorme caudal de potencial humano con experiencia y dedicación.

En cada época de nuestra vida tenemos elementos positivos y negativos, y no tienen éstos por qué incrementarse en la jubilación. Lo que sí tenemos cada vez en mayor grado es la experiencia vital, porque esa solo el tiempo la produce. Algunos estudios sociológicos (Almeida y otros, 2006; Bowling, 2007) demuestran que un alto porcentaje de los ma-

world. We have to look for new projects which are important and have meaning in our life.

As we have time in retiring, we must go slowly in life and enjoy any moment, if we take into account that the best pleasures do not come from outstanding events, on the contrary they have to be with basic and simple aspects in life. Moreover, planned retirement as the rest that we need, and reward for our previous work, is leaving aside the idea that leisure and interesting ideas, working for community and the continuous development of personality are the new objectives without leaving apart mere enjoyment. That is to say "if retirement was previously defined relating to what you did not do, now it is determined as what you can continue doing" (Zelinski 2003: 83).

The quality on retirement will depend, specially, how we enjoy our leisure and how every person organizes it, by taking into account that retirement is a leisure time, but constructive and contributive free time, though we have to understand this contribution as help and support. The person who retires has to establish again their social relationships and in this sense, the association and volunteer attitude are in the horizon as good tools for the social and personal development. These two ideas show good advantages on the social conscience about the useful and active role of old people and the improvement of their social image, apart from being a human potential with experience and dedication.

In any phase of our life, we have positive and negative elements and they do not have to increase in this period of retirement. What we have more is that vital experience because it is created only by time. Some sociological studies (Almeida et al., 2006; Bowling, 2007) show that a high percentage of people over 65 are perfectly able to solve without help the difficulties that life shows.

yores de 65 años están perfectamente capacitados para resolver sin ayuda las dificultades que les presenta la vida. De modo que debemos mirar al pasado, pero no para añorarlo, sino para reforzar nuestra memoria vital, nuestra identidad, para fortalecer nuestra visión del presente y del futuro. El jubilado tiene que ser realista, sin caer en un ingenuo optimismo retrospectivo ni en un pesimismo desesperanzado. Es vivir en el inteligente término medio de la vida, buscar la tranquilidad y moderación que proclamaban los sabios

En todo caso, es evidente que la jubilación supone un cambio brusco que quizá debiera tener como paso previo una preparación adecuada para que las personas próximas a jubilarse perciban que sus vidas cambiarán, que cambiarán las relaciones familiares y sociales, pero que ese cambio no tiene por qué suponer mermas o pérdidas, sino situaciones diferentes que afrontar. Lo importante es mantener (y aumentar, si se puede) la calidad de vida que tenía cada persona antes de jubilarse, tener motivaciones vitales, proyectos que mantengan la ilusión y las ganas de vivir saludablemente. La persona es vieja cuando la decrepitud y las limitaciones de todo tipo así lo imponen, es indudable, pero también la persona es vieja cuando se siente vieja.

El número de agosto de 2002 del *Journal of Personality and Social Psychology* incluía una investigación (Levy, Slade y Kunkel, 2002) en la que se concluía que las personas mayores con opiniones negativas sobre la vejez acortan sus vidas 7,6 años en relación con las personas mayores que mantienen un espíritu positivo ante el inevitable hecho de la vejez. Y así es, parece demostrado que “el efecto de las propias percepciones tiene mayor influencia que los aspectos fisiológicos normales” (Zelinski, 2003: 195). Si encontrar sentido a la vida depende del carácter y de nuestra manera de reflexionar: ¿por qué disfrutamos de la vida en la juventud y no lo hacemos en la vejez?; ¿cambiamos el carácter?; ¿cambiamos la manera de pensar?; ¿nos hacen cambiar el

So, we have to look at our past, but not to miss it, but to reinforce our vital memory, our identity, to strength our vision about present and future. The Retired has to be realistic, without thinking in a retrospective optimism or a hopeless pessimism. It is to live in an intelligent way our life, looking for tranquility and moderation which was claimed by wise men.

Nevertheless, it is evident that retirement is a marked change which should be considered as a previous step to an adequate preparation so that people who are near to retire could perceive that their lives are going to change, that their social and familiar relationships will also change though it does not have to involve losses but different situations to face up. What it is really important is to keep (and increase if possible) the quality of life that everyone has before retiring, and to have vital motivations, projects which help to increase happiness and willing to live healthy. A person is old when dysfunction and limitations are imposed but also this person is old when he/she thinks he/she is old.

The August 2002 *Journal of Personality and Social Psychology* included a research (Levy, Slade & Kunkel, 2002) which gave as a conclusion that Elder people with negative opinions about ageing shorten their lives seven and a half years while those with a positive attitude which enlarge it. And it seems to be showed that “the effect on the own perceptions has a greater influence on the common physiological aspects” (Zelinski, 2003: 195). If finding a sense to living depends on our character and our way of thinking: why do we enjoy life when we are young and we do not do it when we are getting old? Do we change our character? do we change our way of thinking? do character or way of thinking make us change? It is a task for the Retired to keep the spirit of retirement in a realistic way (not trying to look like

carácter y la manera de pensar? Es tarea del jubilado permanecer con el espíritu de la *ju-bilatio* de una manera realista (no buscando ser ni parecerse a los jóvenes), pero también es tarea de la sociedad. Como decía el doctor José Luis López Aranguren (1992: 23), “si a la Medicina compete prolongar la vida, a la sociedad compete dar calidad a esa vida prolongada”. Los jubilados, como todos los seres humanos, tienen unos derechos inalienables a la vida, a la libertad, a la felicidad, a seguir siendo útiles... y, en último extremo, a una muerte digna. Pero parece que, llegados a la jubilación, “nos dan”, “nos conceden” lo que debería ser considerado un derecho.

Cuando el profesor José Luis López Aranguren escribió *La vejez como autorrealización personal y social* contaba con ochenta años, lo que demuestra, al menos, dos cosas: primero que la edad avanzada, la jubilación o la vejez no tienen por qué suponer una merma en la capacidad intelectual y en las posibilidades de hacer algo socialmente productivo; lo segundo es que quien lo escribe tiene la suficiente experiencia para saber de qué habla, lo que demostraría el enorme valor de la experiencia. Podríamos escribir también (y lo escribimos) que este libro demuestra igualmente que la jubilación no debe suponer ruptura con el proyecto vital, sino que es una nueva etapa de ese mismo proyecto, vista desde otra óptica y con diversas motivaciones. Por todo ello recomendamos este libro, porque si sabios son sus consejos, no por ello dejan de ser aplicables, que aquí sí, la filosofía es praxis. Es un libro escrito por un catedrático jubilado, pero no es, en modo alguno, un libro de un catedrático retirado. Y esta es una de las claves en las que estamos insistiendo en este texto: las personas se jubilan y se retiran del mundo laboral, pero no se retiran ni se jubilan de la vida, que sigue adelante, abierta a tantas posibilidades como seamos capaces de descubrir y emprender.

Otro ejemplo: Miret Magdalena tenía 89 años cuando escribió su magnífico y sabio libro, punto de referencia obligada: *Cómo ser*

young people) but it is also a task for society. As Phd. Jose Luis Aranguren (1992: 23) said “if medicine makes your life longer, society should give quality to that longer life”. Retired, as any human beings, have rights to live, to freedom, to happiness, to go on being useful.... And in a last moment, to a worthy death. But it seems to be that when they retire, “we are given, we are offered” what should be considered a right.

When teacher Jose Luis Lopez Aranguren wrote *Ageing as social and personal autorealization*, was 80 years old, what shows at least two things: first that ageing or retirement does not suppose a loss when referring to intellectual ability and the possibilities of doing something productive; second, the writer has enough experience to know what he is talking about, and this fact shows the incredible worth to experience. We could write too (and we write it) that this book shows that retirement does not suppose a broken point with the project of life, on the contrary it is a new phase of the same project, from a different point of view and different motivations. So, we recommend this book, as their advices are wise, not for this reason they have to be applicable to, which they are here, philosophy is praxis. It is a book written by a retired professor, but it is not, in any sense, the book of a retired professor. And this is one of the key points to insist on this text: people who retire from the working life, do not retire from life, as it continues onward, and open to new possibilities that we are able to discover and understand.

Another example: Enrique Miret Magdalena was 89 when he wrote his incredible and wise book, obligatory point of reference: *How to be old without getting old*. We have to point out the following words (2003: 121): “Throughout my life I have learnt that living our external life, living

mayor sin hacerse viejo. De este libro rescatamos las siguientes palabras (2003: 121): “Yo he aprendido a través de mi vida que lo importante es el sentir, el vivir internamente nuestro exterior; vivir más el presente y no estar siempre añorando tristemente lo que pasó, o deseando un futuro que no sabemos si llegará...”.

No existe la fórmula de la felicidad, pero esta filosofía vital del profesor Miret nos acerca bastante a ella. Para una jubilación equilibrada es evidente que dos son los pilares básicos: salud y economía, pero no menos importantes son otros elementos que tienen mucho que ver con los dos anteriores, como la calidad de las relaciones sociales, el empleo del tiempo, las actividades que voluntariamente se realizan, etc. (Pascual, 2007). Suponiendo que exista la motivación adecuada y los recursos suficientes (no tanto personales como sociales) y las oportunidades necesarias, la jubilación puede ser vivida de la misma manera que expresa el vocablo: con júbilo.

Un jubilado con alta autoestima encarará su vida con mucho más optimismo. Nuevas experiencias, alejadas incluso del anterior trabajo, pueden revitalizar la autoestima. Sin embargo, tengamos en cuenta lo que dice el eminente gerontólogo norteamericano Ken Dychwald, autor del conocido *Age Power*: “La buena noticia es que las personas tienen ahora una jubilación larga, satisfactoria y excitante. La mala noticia es que muchos de ellos jamás disfrutarán de todo su potencial durante esta fase de la vida por culpa de una planificación inadecuada” (Zelinski, 2003: 22-23). Por eso, es muy importante no considerar la jubilación como una ruptura, sino que debe ser considerada, y asumida, como una nueva etapa, diferente y atractiva; una etapa de crecimiento continuo con nuevos proyectos vitales; una nueva etapa para redimensionar la trayectoria vital, dotándola de nuevos impulsos, plantear de forma positiva la nueva situación y ser agente activo del propio proyecto (Maños y Massip, 2001). Un error muy común entre los jubilados es

more the present and not always missing what happened or wishing a future that we do not know if it will arrive...”

The formula of happiness does not exist, but this philosophy by professor Miret gets near quite a lot to it. For a balanced retirement, it is clear that it has two basic props: health and economy, but there are more elements which are so important which have to be with the previous ones, such as the quality of social relationships, the use of time, the activities which they do in a volunteer way, and so on (Pascual, 2007). Supposing that there is an adequate motivation and enough resources (not so personal but social) and the necessary opportunities, retirement can be enjoyed in the same way that the word expresses: with joy.

A self-confident retired will face up his life in a much more optimistic way. New experiences, far from the idea of a previous work, can revitalize self-confidence. However, we have to take into account what the distinguished Northamerican Ken Dychwald, author of the famous *Age Power*: “The good news is that people have now a long, satisfactory and exciting retirement. The bad news is that lots of them will never enjoy all their potential during that phase of their lives because of an inadequate planning” (Zelinski, 2003: 22-23). So, it is very important not to consider retirement as a break, but must be considered and assumed, as a new phase, different and attractive; a phase which involves a continuous growth with new vital projects; a phase to reflect about a vital evolution, with new impulses, by planning the new situation in a positive way and to be an active agent of the own project (Maños & Massip, 2001). A very common mistake among Retired is to think (and live) as if work is the only satisfactory thing, since the key point for personal satisfaction is more related with the type

pensar (y vivir) como si el trabajo fuese lo único satisfactorio, ya que la clave de la satisfacción personal está más relacionada con el tipo de relaciones que establezcamos con otras personas (Llecha, Mañós y Massip, 2001). Las personas vamos construyendo nuestra identidad mediante las relaciones que establecemos con los demás y con el entorno en el que vivimos; por eso la identidad de cada persona no es estática, sino que puede ir cambiando en función de esas relaciones.

Si no nos envuelve la rutina, la jubilación puede ser el momento de la creatividad. Es fundamental que en la jubilación intentemos desarrollar ese espíritu crítico que todos llevamos dentro, aunque generalmente lo ignoremos. No es difícil pintar, como no lo es hacer poesía o tocar un instrumento musical; no se pretende que cada jubilado se convierta en un virtuoso o en un artista, pero frecuentemente tenemos miedo a las dificultades sin haber intentado afrontarlas. Se desprecia mucha capacidad creativa debido al miedo y a la preocupación por el fracaso. La clave no está en llenar el tiempo de la jubilación con muchas actividades, sino que tengan sentido y significado aquellas que emprendamos (Guix, 2010).

En cualquier caso, es evidente que la persona que ha sido creativa, curiosa, activa, comunicativa, etc., lo siga siendo tras la jubilación; y al contrario: no podemos esperar que quienes nunca se han interesado por la cultura, no han buscado entretenimientos creativos, y no han participado en su comunidad, se dediquen de pronto a ello por el mero hecho de jubilarse y tener mucho tiempo libre. Esto se tiene que trabajar, y aquí puede decir mucho la Pedagogía. Uno debería, por lo menos cada día, escuchar una canción, leer un buen poema, ver un cuadro hermoso y, si fuera posible, decir unas cuantas palabras razonables, recomendaba Goethe. Las actividades, por sí solas, pueden decir poco. Es necesario que conlleven algún tipo de desafío, por pequeño que sea o que nos parezca, pero siempre teniendo en cuenta aquel *dictum* del fa-

of relationships that we established with other people (Llecha, Mañós & Massip, 2001). People build our own identity throughout the relations that we start with somebody-else and with things surrounding us; so the identity of any person is not static, it can be changing according to those relationships. If routine comes to us, retirement can be the moment of creativity. It is essential that while retirement we have to try to develop a critical spirit that we have inside, though generally we ignore it. It is not difficult to paint, as it is not to write poetry or play a musical instrument; we do not pretend that every Retired becomes an artist or virtuous, but frequently we are afraid of the difficulties without trying to start. People reject creative ability due to fear and worry about failure. The key is not to complete that special time with lots of activities, but they have to make sense and meaning when we start them (Guix, 2010).

In any case, it is obvious that the person who has been creative, curious, active, communicative, etc, continuous being like that after retiring; and on the contrary: we cannot wait that those people who did not have any interest on culture before, or have not found creative leisure activities, and have not participated in their community, are going to join these activities by the fact that they have also retired and have a lot of free time. We have to work on it and Pedagogy has to say a lot on this fact. One should, at least, listen to a song, read a good poem, watch a good painting, and if possible, say reasonable words, Goethe recommended. The activities on their own can say very little. It is necessary that they convey any type of challenge, though it is small or it seems not to be interested, but always taking into account that dictum of the famous basketball trainer John Wooden: " Never let that thing that you can do interferes in what you can do".

moso entrenador de baloncesto John Wooden: *No permitas que aquello que no puedas hacer interfiera en lo que sí puedes hacer.*

Aunque hay cierta polémica acerca de la pretensión de tantos autores de mantener activos y participativos a nuestros mayores, lo que parece evidente es que cuando participan activamente en cualquier instancia social aparecen altos niveles de satisfacción, mejor estado de ánimo (y salud) y, por tanto, mejores expectativas vitales (Steinbach, 1991). Naturalmente, esto no quiere decir que debamos mantener artificialmente activos y participativos a nuestros mayores, sin motivación y sin tener en cuenta sus intereses. En cualquier caso, pasar a la jubilación sin ningún tipo de actividad es descompensar la experiencia vital, es sesgar la capacidad de relación y, por consiguiente, penetrar en procesos de des-socialización (Chiriboga y Pierce, 1993). Claro que, como nos dice Martín (1995), la cuestión es saber qué tipo de medios y contextos son los más idóneos para favorecer estas interrelaciones.

En definitiva, el gran reto en la jubilación es no permitir que las circunstancias nos superen. Para ello, los jubilados deben dejar de ser testigos de lo que pasa y convertirse en protagonistas, en la medida de lo posible, estar constantemente en comunicación con otras personas y participar en actividades significativas, según las propias posibilidades. Así estarán emocionalmente unidas a la continuidad de la vida. Las personas mayores, los jubilados, deben (y pueden) seguir desarrollándose y creciendo en autoestima. Este es el mejor *medicamento*, el más barato y gratificante que podemos ofrecer.

3. Las posibilidades del trabajo educativo

La persona mayor sigue desarrollando un proceso vital de aprendizaje; y, por otra parte, su experiencia en un gran recurso que se debe 'explotar' positivamente, compartirlo para crecer con los demás. Y es ineludible en este

Although there is some discussion about the pretension of such authors to keep our Old people active and participative, what it is evident is that when they participate in an active way in any social activity, there appear to be great levels of satisfaction, better mood (and health), and so, better vital expectations (Steinbach, 1991). For sure, it does not mean that they have to be active and participative without motivation, and without taking into account their interests. In any case, retiring without activities is not to balance the vital experience, it is to break the capacity of relate each other and consequently, to enter into processes of desocialization (Chiriboga & Pierce, 1993). But as Martin says (1995) the key point is to know what the contexts are and means which will be better in favor of those relationships.

As a conclusion, the great challenge in retirement is not let circumstances overwhelm us. For this fact, Retired do not have to be witness of what it is happening and becoming protagonists, if possible, to have a constant communication with other people and participate in meaningful activities according to the own possibilities. This way they will be attached to the continuity of life. Old people, Retired have to (and can) continue growing up and developing their self-stem. And this is the best, cheapest and gratifying "medicine" that we can offer.

3. Possibilities of educational work

The old person goes on developing a vital process of learning; and, on the other hand, his experience is a great resource that has to be exploited in a positive way, and share it to grow with the others. It is essential in

punto recordar a Paulo Freire, quien situó en el centro de su pedagogía la relación con los demás que supone todo crecimiento personal; relación y crecimiento que se da en el seno de una comunidad (Varela, 2010). Como consecuencia de ello, también se transforma la propia comunidad. Sin embargo, hemos visto que los estereotipos sobre la jubilación generan situaciones en las que se excluye a las personas de la actividad social y se desaprovecha el enorme potencial humano que la experiencia ha ido acumulando; ignorando que está demostrado que “el valor de la experiencia es uno de los aspectos que multiplican el desarrollo intelectual del ser humano” (Maños y Massip, 2001: 15).

Por tanto, el primer estereotipo que debemos romper desde la educación es el de jubilación igual a vejez. Frente a concepciones biologicistas, que hablan del desarrollo humano como de un continuo evolutivo en ascensión y regresión, hasta llegar a la muerte, hay otras orientaciones que, a diferencia del modelo anterior, consideran a las personas como seres vivos que están condicionados por un medio ambiente que puede ser transformado por ellos mismos en el sentido deseado. El desarrollo no sería un *continuo* sino que se manifiesta en diversas etapas debido a cambios tanto cuantitativos como cualitativos. Los cambios que llevan a las personas mayores estarían más relacionados con aspectos sociales que biológicos, aunque, evidentemente, lo normal es que se de una interacción entre las condiciones externas de los individuos y las internas.

Pero, será difícil que los jubilados se mantengan ocupados si otros se empeñan en hacer las cosas por ellos; con las mejores intenciones, pero con los peores resultados a la vez. La ayuda solo sirve de verdad a quienes la necesitan; de lo contrario, privaremos a los jubilados de la posibilidad de ser activos y participativos según sus intereses vitales (Skinner y Vaughan, 1986). Tampoco sirve para mucho mantener ocupado al jubilado sólo porque así lo aconsejan los expertos, fin-

this point to remember Paulo Freire, who set up as center of his pedagogy the relationship with others which supposes personal growth; relation and growth which is given into a community (Valera, 2010). As a consequence, the community also changes. However, we have seen that stereotypes about retirement are generating situations where people are excluded from any social activity and the enormous human potential that experience has been accumulated is not taken into account; and they also ignore that the “values of experience is one of the aspects which can stimulate the intellectual development of a human being” (Maños & Massip, 2001: 15).

So, the first stereotype we have to break from education is the concept that retirement equals Ageing. Facing biologist conceptions which talk about the development of human being as a continuous evolution up and down until you get to death, there are other orientations which, different from previous models, consider people as human beings which are conditioned by an environment which can be transformed by themselves in the sense that they wish. The development would not be “continuous” but it is manifested in different phases due to qualitative and quantitative changes. These changes would be more related to social aspects than biological ones, although, surely, the most normal thing is that there is an interaction between external and internal conditions of individuals.

But it will be difficult that Retired continues busy if other people want to do things for them; with good intentions, but with worse results at a time. Help is useful only if you need it; on the contrary, we will deprive them from the possibility of being active and participative relating to their vital interests (Skinner & Vaughan, 1986). It is also useless to keep them busy because experts’ advice about that, by faking feeling well with the action of activities as that at-

giendo sentirse bien con la realización de actividades porque probablemente esta actitud ayudará poco, salvo, quizá, *liberarse* de un sentimiento de culpabilidad por permanecer ocioso. En lugar de fingir, el jubilado debe intentar buscar y participar en aquellas actividades que de verdad le satisfagan.

Como otra etapa cualquiera de la vida, la vejez debe ser una construcción social de las personas mayores en interacción con su entorno, debe ser un proyecto vital tan interesante como el de la juventud, porque, hasta que la muerte nos visite, hay vida y posibilidad de ejercitarla creciendo en todos los aspectos de la personalidad (García, 2008). Por ello, la preparación para la jubilación ha de estar vertebrada en torno a tres ejes, al menos: la alternativa al tiempo de trabajo, la reflexión personal y la información-formación. En el primer caso, puede bastar con una redistribución de horarios. En los otros casos el problema estará centrado en saber qué tipo de información y formación requiere cada persona y qué modalidades de reflexión son los más adecuados para que cada jubilado sea capaz de diseñar su propio proyecto vital.

Normalmente, los cursos de preparación a la jubilación están llenos de conceptos, informaciones, listados de consejos y actividades... pero olvidan que la jubilación, al final, se convierte en un hecho particular que cada persona debe interiorizar reflexionando sobre su situación. Y, naturalmente, enriquecer esas reflexiones con las aportaciones de otras personas que están en la misma situación. Es decir, más que contenidos, los cursos de preparación para la jubilación deberían hacer posible que cada trabajador mayor reflexione para dar su propio contenido a la jubilación. Ello puede hacerse utilizando técnicas cualitativas, que son, según nuestra experiencia, buenos instrumentos para construir proyectos de jubilación individuales y grupales. Y no estaría de más que ambos cónyuges participasen en los cursos de preparación a la jubilación, pues ésta no sólo *afecta* a quien se jubila.

titude will also help very little, except, maybe, getting free of a feeling of guilt to be active. Instead of faking, Retired have to try to look for and participating in those activities which really satisfy them.

As any other phase in life, Ageing must be a social construction with Old people by interacting with his environment; it must be an interesting vital project as youth, because till death gets near, there is life and the possibility to enjoy it by growing at any aspect of personality (García, 2008). For that reason, the preparation for retirement has to be created according to three axes: the alternative to the working life, personal reflection and information-formation. In the first case, it can be enough with a distribution of schedules. In other cases, the problem will be focused in knowing the type of information and formation which is required by any person and what modalities of meditation are more adequate so that the Retired is able to design his own vital project.

Usually, the courses of preparation to retirement are full of concepts, information, lists of advises and activities...but they forget that retirement, in the end, becomes a particular fact that a person has to internalize and think about his situation. And, naturally, to enrich those reflections with the contribution of other people who are in the same situation. That is to say, more than contents, the courses of preparations for retirement have to make possible that any old worker thinks to give their own content to retirement. It can be done by making use of qualitative techniques, which are, according to our experience, good tools to build individual projects of retirement as well as groups. And it would not be bad that both members in a couple participate in courses of preparation to retirement as it does not only affect to the person who retires.

No olvidamos que muchas personas han llegado a la jubilación sin estar suficientemente preparadas (algunos ni siquiera pensaron en ello) para hacer frente al inevitable declive de ciertas capacidades funcionales, sea a nivel funcional, emocional, físico o social, pero, lo que puede ser más problemático es que también desconocen las posibles alternativas que puedan paliar esas situaciones. Ello no quiere decir que los jubilados estén cerrados a nuevas experiencias educativas, pero aquí, como en otros ámbitos de la vida, la información debe preceder a la formación. Y, evidentemente, la información más urgente es hacer saber a los jubilados que pueden hacer mucho por su bienestar físico, social y psicológico. Después vendrá el momento de aportarles los conocimientos, las habilidades, experiencias e instrumentos que necesitan para conseguir ese bienestar.

Por otra parte, es conocido que el hecho educativo sugiere un intercambio constante de significados entre los interlocutores que expresan, y al mismo tiempo generan, imágenes e ideas determinadas en otros seres humanos. Así, el actuar reflexivo utiliza símbolos significativos que han de ser interpretados y comprendidos de igual manera por todas las personas intervinientes en el proceso de interacción. A esto se le llama *significado común* o *lenguaje común* (Dreen, 1998). Por eso, la educación que proponemos para los jubilados no debe buscar sino acciones comunicativas para conseguir la autorrealización de estas personas. Ya no se trata de buscar ningún dominio técnico sobre la Naturaleza, ni sobre alumnos y alumnas, ni debe pretender manipular a los alumnos y alumnas como 'objetos' de la acción... En las acciones educativas con jubilados debe buscarse, sobre todo, el acuerdo sobre significados concretos.

Está demostrado (Martínez de Miguel y Escarbal de Haro, 2009) que para el proceso de aprendizaje de las personas mayores es fundamental la consideración de que esas personas pueden partir de sus experiencias, de la evoca-

We do not have to forget that a lot of people have retired without being prepared enough (some of them did not think even about it) to face up the decline of certain functional abilities, in a functional, emotional, physical or social abilities, but it can be more problematic to unknown the possible alternatives which can mitigate these situations. It does not mean that Retired are closed to new educational experiences, but here, as in other fields of life, information must come before formation. And evidently, the most urgent information it to make Retired know that they can do a lot for their physical, social and psychological welfare. Then, a moment will come to give them the knowledge, abilities, experiences and tools that they need to obtain that welfare.

On the other hand, it is known the fact that the educational fact suggests a constant exchange of meanings between speakers who express, and at the same time generate special images and ideas in other human beings. So, reflexive acting uses significative symbols which have to be interpreted and understood in the same way by all people which intervene in the process of interaction. This is called *common meaning* or *common language* (Dreen, 1998). So, the education that we suggest for Retired has to look for communicative actions to get the realization of those people. It is not to search for any technical domain on nature or environment, or on female or male students, or even to manipulate them as "objects" of the action....In educational actions with Retired, it must be searched, about all, the agreement about specified meanings.

It is shown (Martínez de Miguel & Escarbal de Haro, 2009) that the process of learning for Old people it is essential the consideration that those people can start from their experiences, the evocation of social situations, walking towards new ways of experimentation, think about them and

ción de situaciones sociales, caminar hacia nuevas formas de experimentación, reflexionar sobre ellas y plantear nuevas alternativas socio-personales; es decir, es fundamental fomentar la llamada *alfabetización crítica*: “un proceso de construcción del lenguaje y de utilizarlo críticamente (oralmente o por escrito) como medio de expresión, de interpretación y de transformación de nuestras vidas y de las vidas de aquellos que nos rodean” (Quintero, 2008: 278). Por tanto, la alfabetización crítica es un proceso que sirve al mismo tiempo para leer el mundo y para crearlo y recrearlo. Pues bien, creemos que la alfabetización crítica puede permitir a las personas mayores construir sus propios relatos, construir sus propios significados, tanto individuales como comunitarios.

Este tipo de aprendizaje permite a cada participante recuperar su experiencia como ser humano dentro de su grupo cultural y reconstruirla con la aportación de los demás. Lógicamente, además del lenguaje, en este proceso cada sujeto incorpora otros elementos relacionados con su propia historia. Y todo esto ocurre en el imaginario de interpretación de cada sujeto y grupo, haciendo que su contexto social se enriquezca con nuevos elementos simbólicos (Castoriadis, 1989).

El conocimiento surgido de la reflexión crítica de las personas mayores a través del trabajo grupal cualitativo se basa en estos supuestos anteriores; utiliza gran parte de las estrategias interpretativas para relacionar a esas personas y aproximarlas a metas comunes, compartir sentimientos y afectos y dar significado a sus actos, pero debe ir más lejos y propiciar que todo esto pueda llegar a generar un tipo de conocimiento con el que las personas mayores lleguen a ser más competentes, dialógicamente hablando, en la manera de plantear y solucionar los problemas no sólo personales sino también grupales y comunitarios; en definitiva lleguen a ser más críticas (Escarbajal de Haro, 1998 a).

Como educadores críticos debemos tener muy claro que cualquier actividad educativa

plan new socio-personal alternatives; that is to say, it is essential to promote the so-called critical *teaching literacy*: “ a process of the construction of language and use it in a critical way (in an oral or written way) as a means of expression, interpretation and transformation of our lives and the lives of those ones surrounding us” (Quintero, 2008: 278). So, the critical teaching literacy is a process which is used at the same time to read the world and to create it and recreate it. Well, we think that critical teaching literacy can let Old people to create their own stories, their own meanings both individual and community.

This kind of learning let every participant to recover his/her experience as a human being inside his cultural group and reconstruct it with everybody`s contribution. In a logical way, apart from the language, in this process every person incorporates other elements related to their own story. And all this occurs within the imaginary of interpretation of every person and group, by making their social context enrich new symbolic elements (Castoriadis, 1989).

The knowledge which emerges from the critical reflection in Old people throughout a qualitative working group is based in previous studies; it uses great part of interpretative strategies in order to relate those people and get them near common ends, sharing feelings and affections and giving meaning to their acts, but it must go further and favor that all this can generate a kind of knowledge so that Old people can become more competent, dialogically speaking, when setting up and solving not only personal problems but also community ones: in conclusion to become more critical (Escarbajal de Haro, 1998a).

As critical educators we have to have very clear that any educational activity that we start with old people must go over the limit of subjectivity and always look for the

que emprendamos con personas mayores debe traspasar el límite de la subjetivación y buscar siempre la proyección social. Por eso insistimos tanto en orientar la labor hacia el fomento de lo colectivo y comunitario. Desde ahí será más fácil *descender* a lo particular (Mejía y Awad, 1999). La pedagogía no es solo un saber teórico-práctico de la educación, sino que conlleva una perspectiva por la cual se implica en una organización de la sociedad y la cultura que reestructura lo educativo para transformar la sociedad. Es decir, en educación no debe existir acción pedagógica que no implique acciones prácticas sobre la realidad para transformarla. No se trata, por tanto, de seguir pautas de acción pensadas y escritas por otros que deban ser asimiladas y practicadas con las personas mayores, sino de reestructurar las experiencias vitales de esas personas con las que trabajamos (Escarbajal de Haro, 1998b, 2004).

Si esto es así, la tarea más importante del educador de personas mayores, a nuestro modo de ver, es educar personas que no se dejen engañar, pero no sólo que no se dejen engañar por los medios de comunicación, sino tampoco por los aparatos educativos y/o culturales, que muchas veces inculcan otro tipo de mentira más sutil (Larrosa, 2000).

4. A modo de conclusión

Las personas que se jubilan son cada día más sanas, están intelectualmente mejor preparadas, son más activas y tienen más ganas de seguir *enganchadas* a la vida. La respuesta de la sociedad no debe ser la de las políticas pasivas asistencialistas, haciendo que se sientan viejos quienes todavía quieren y pueden aportar mucho a la sociedad. La sociedad debe abrir espacios para la participación de los jubilados, porque en ello va el bienestar de todos. Por ello, y como hemos visto en los diversos epígrafes de este artículo, más que preocuparnos por la jubilación, debemos estar ocupados en actividades y tareas que nos ayuden a mantener

social projection. So, we insist so much when orientating our labor towards encouraging the collectivity and community. From that point, it will be easier to “go down” the particular (Mejía & Awad, 1999). Pedagogy is not only a theoretical and practical knowledge of education, but it conveys a perspective by which we are involved in an organization of society and the culture which structures again what it is educative to transform society. That is to say, it must not exist pedagogical action in education which does not involve practical actions about reality to transform it. It does not deal with following steps of action which are thought and written by others and which must be assimilated and practiced with old people, but to re-structure vital experiences of those people we work with (Escarbajal de Haro, 1998b, 2004).

If this is so, the most important task for the educator of Old people, some way, is to bring up people who are not to be deceived, but not only not be deceived by the media, but either educative and cultural institutions which most times try to force other kind of lie more tenuous (Larrosa, 2000).

4. Conclusion

People who retire are everyday healthier and healthier, and they are better prepared in an intellectual way, they are more active and they are more *likely* to live. The answer of society does not have to be that of passive assistive politics, by making old people those who want to participate in society and want to offer a lot. Society has to open places for Retired to participate because it is everybody's welfare. So, and as we have seen in some epigraphs in this article, we must not worry for retirement, we have to be busy with activities and tasks which can help us keep mental activity and, if possi-

la actividad mental y, si es posible, acrecentarla. Seguro que podemos encontrar tiempos y espacios en los que desarrollar nuestra personalidad y capacidades y sentirnos socialmente útiles. La disminución de la capacidad mental tiene mucho que ver con la falta de actividad y menos con la edad. El tipo de vida sedentaria que puede llevar el jubilado no es lo más adecuado para potenciar la mente. Se pierden neuronas, pero se pueden fortalecer otras con el ejercicio mental.

La jubilación no supone ningún obstáculo para el desarrollo personal. No existe alteración orgánica en los mayores que les impida el desarrollo continuo. Es cierto que algunas capacidades y aptitudes se modifican e incluso decrecen, pero no es menos cierto que otras crecen, por lo que la jubilación debería ser vista en positivo porque puede ser una etapa sumamente creativa y satisfactoria.

El gran regalo que nos hace la jubilación es el tiempo. Un regalo que si no sabemos utilizar se convierte en un *caramelo envenenado*. El tiempo, ese tesoro que iban recopilando los hombres de negro en *Momo* y que, efectivamente es un tesoro que debemos compartir porque hay tiempo para el autodesarrollo, para la introspección personal, para volver la mirada hacia el interior, pero también debe haber tiempo compartido, de relación intra e intergeneracional, tiempo para construir proyectos con los demás. Y no son incompatibles, pues el tiempo compartido también es tiempo dedicado a nosotros mismos, tiempo que nos hace crecer en autoestima y autoconcepto. La introspección nos ayudará a conocer nuestras potencialidades (y nuestras limitaciones), como paso previo para descubrir nuestras habilidades creativas y motivaciones que nos impulsen a desarrollar determinadas acciones. Conociéndonos bien encontraremos motivaciones que nos lleven a trabajar desde el compromiso, con nosotros mismos y con la sociedad. El primero nos llevará a querer realizar acciones y empresas que nos ilusionen; el segundo hará que nos sin-

ble, to increase it. It is sure that we can find time and spaces to develop our personality and abilities and feel socially useful. The fall of mental ability has to do with the lack of activity and not with age. The kind of sedentary life that a Retired can be involved is not the most adequate one to favor mind. You may lose nerve cells, but you can strength others with mental activities.

Retirement does not suppose any handicap for personal development. It does not exist any organic alteration in old people which can avoid a continuous development. It is true that some abilities and attitudes are modified or even diminished, but it is certain that other ones are created, so retirement has to be seen as something positive as it can be a creative and satisfactory phase in our life.

The great present which retirement gives you is time. A present that if we do not know how to use it can become a *poisoned sweet*. Time, that treasure which men in black were compiled in *Momo* and which is a treasure that we have to share as there is time for auto-development, for personal introspection, to look inside us, but also there must be shared time, intra and inter generational relations, time to make projects with somebody else. And they are not incompatible, as shared time is also time dedicated to ourselves, time which can make our self-stem and self-concept grow up. Introspection will help us know our potentiality (and our limitations), as a previous step to discover our creative abilities and motivations which encourage us to develop such actions. If we know ourselves well we will find motivations which will help us work from our own obligation and obligation with society. The first one will take us to wish such actions and enterprises which make us happy; the second will make us feel socially useful. Both obligations will mean new challenges, new vital objectives with

tamos socialmente útiles. Ambos compromisos significarán nuevos retos, nuevos objetivos vitales, con los que seguiremos creciendo personal y socialmente.

Por todo ello, el educador que trabaje con personas mayores debe potenciar lo que se llama *inteligencia cultural*, aquella que crece con la comunicación, la del aprendizaje dialógico en donde cada persona aporta su cultura y experiencia para compartirla con los demás. El objetivo es llegar al denominado por Gutiérrez Pérez (1976) en la década de los setenta como *lenguaje total*, en el que hay una comunicación dialógica de sentimientos, imaginación y creatividad que revaloriza el encuentro de aprendizajes sociales entre personas. La educación y el aprendizaje se convierten en un proceso comunicativo en el que cada persona comparte sus competencias comunicativas y culturales de acuerdo con la vivencia de los contextos sociales. Partir de esta premisa es muy importante para el educador de personas mayores, porque si penetra en los escenarios de acción rompiendo o ignorando los códigos lingüísticos y de simbolización de los participantes, solo recibirá rechazos, que a veces se manifiestan simplemente con el silencio.

which we will continue growing up in a personal and social way.

For all this, the educator who works with old people must favor what it is called *cultural intelligence*, that one which grows up with communication, the dialogical learning where any person contributes with his culture and experience in order to share it with everybody. The purpose is to reach what is called by Gutiérrez Pérez (1976) in the seventies *total language* where there is a dialogical communication of feelings, imagination and creativity which reassesses the meeting of social learning among people. Education and learning become a communicative process where any person shares his/her communicative and cultural competence in agreement with the living of social contexts. From that premise, it is very important for the educator of old people, because if he enters the scenes of action by breaking or ignoring linguistic and symbolic codes of the participants, he will only receive rejections, which sometimes are manifested merely with silence.

Referencias bibliográficas / References

Almeida, O.P., Norman, P. Hankey, G., Jamrozik, K. y Flikcker, L. (2006). Successful mental health aging: results from a longitudinal study of older Australian men. *American Journal of Geriatric Psychiatry*, 14, 27-35.

Atchley, C.R. (1985). *Social forces and aging. An introduction to social gerontology*. Belmont, C.A.: Wadsworth.

Atchley, C.R. (1989). Continuity Theory and The Evolution of Activity in Later Adulthood. En J.R. Kelly, (Ed.), *Activity and Ageing: Staying Involved in Later Life*. London: Sage.

Bazo, M.T. (2001). *La institución social de la jubilación: de la sociedad industrial a la postmodernidad*. Valencia: Nau Llibres.

Beaver, M. L. y Miller, D. A. (1998). *La práctica clínica del trabajo social con las personas mayores*. Barcelona: Paidós.

Bowling, A. (2007). Aspiration for older age in the 21st century: what is successful aging? *International Journal of Aging and Human Development*, 64, 263-297.

Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

Chiriboga, A.D. & Pierce, C.R. (1993). Changing Contexts of Activity, en R.J. Kelly (Coord.), *Activity and Aging. Staying Involved in Later Life*. USA: Sage Publications.

Cumming, E. & Henry, W. (1961). *Growing old: The process of disengagement*. New York: Basic Books.

- Dreen, C. (1998). Las posibilidades comprensivas y críticas de la educación. En A. Escarbajal de Haro (Coord.), *La Educación Social en marcha*. Valencia: Nau Llibres.
- Erikson, E.H. (1982). *The Life Cycle Completed: A Review*. New York: Norton.
- Escarbajal de Haro, A. (Coord.) (1998a). *La Educación Social en marcha*. Valencia: Nau Llibres.
- Escarbajal de Haro, A. (1998b). Fomentando la reflexión crítica en las personas mayores. En J. Sáez y A. Escarbajal de Haro (Coords.), *La educación de personas adultas: en defensa de la reflexividad crítica* (pp. 143-168). Salamanca: Amarú
- Escarbajal, A. (2004). *Personas mayores, educación y emancipación*. Madrid: Dykinson.
- Fernández Ballesteros, R. (2009). *Envejecimiento activo*. Madrid: Pirámide.
- García, C. (2008). *Sesenta y tantos. Empieza una nueva juventud*. Barcelona: CEAC.
- Gil Calvo, E. (2003). *El poder gris. Una nueva forma de entender la vejez*. Barcelona: Mondadori.
- Guix, X. (2010). Aprender a disfrutar la jubilación. *El País Semanal*, 1774, 24-25.
- Gutiérrez Pérez, F. (1976). *El lenguaje total. Una Pedagogía de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Larrosa, J. (2000). Agamenón y su porquero. Notas sobre la verdad del poder y el poder de la verdad. *Enrahonar*, 31, 53-67.
- Levi-Montalcini, R. (2011). *Elogio de la imperfección*. Barcelona: Tusquets.
- Levy, B.R., Slade, M.D. & Kunkel, S. R. (2002). Longevity increased by positive self-perception of aging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 261-270.
- Linazasoro, G. (2009). *Una sociedad envejecida*. San Sebastián: Centro de Investigación de Parkinson y de Alzheimer.
- Llecha, J., Mañós, F. y Massip, A. (2001). *Madurez vital: participación social y entorno*. Madrid: Cajamadrid.
- López Aranguren, J.L. (1992). *La vejez como auto-realización personal y social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Madrid, A.J. y Garcés de los Fayos, E. (2000). La preparación para la jubilación: revisión de los factores psicológicos y sociales que inciden en un mejor ajuste emocional al final del desempeño laboral. *Anales de Psicología*. Murcia: Universidad de Murcia, 16.
- Mañós, F. y Massip, A. (2001). *Madurez vital. La jubilación: una nueva etapa en el proyecto personal*. Madrid: Cajamadrid.
- Martín, A. V. (1995). *Educación y envejecimiento*. Barcelona: PPU.
- Martínez de Miguel, S. y Escarbajal de Haro, A. (2009). *Alternativas socioeducativas para las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- Mejía, M.R. y Awad, M. (1999). *Pedagogías y metodologías en educación popular. La negación cultural: una búsqueda*. La Paz: CEBIAE.
- Miret Magdalena E. (2003). *Cómo ser mayor sin hacerse viejo*. Madrid: Espasa.
- Pascual, B. (2007). La evaluación de la intervención comunitaria: un marco para la reflexión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 129-138.
- Quintero, E. (2008). La pedagogía crítica y los mundos de los niños y las niñas. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Coords.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 277-285). Barcelona: Graó.
- Rodríguez, P. y Sancho, M. T. (1995). Vejez y familia: apuntes sobre una contribución desconocida. *Infancia y Sociedad, Dirección General del Menor y de la Familia*, 29, 63-78.
- Skinner, B.F. y Vaughan, M.E. (1986). *Disfrutar la vejez*. Barcelona: Martínez Roca.
- Steinbach, U. (1991). Social Networks, Institutionalization, and Mortality Among Elderly People in The United States. *Journal of Gerontology*. 47.
- Townsend, P. (1991). Ageing and social policy. In C. Phillipson y A. Walker., *Ageing and social policy*. Aldershot: Gower Publishing.
- Varela, L. (2010). La Educación Social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 137-148.
- Zelinski, E. (2003). *1.001 formas de disfrutar de su jubilación*. Barcelona: Amat.

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES / AUTHORS' ADDRESSES: Andrés Escarbajal de Haro, Silvia Martínez de Miguel López. Universidad de Murcia, Facultad de Educación. Campus Universitario de Espinardo. 30100 Murcia (Spain).
Correo electrónico/e-mail:
adeharo@um.es, silviana@um.es

Fecha de recepción del artículo/
received date: 20.XI.2010
Fecha de revisión del artículo/
reviewed date: 7.II.2011
Fecha de aceptación final/
accepted date: 23.III.2011

**COMO CITAR ESTE ARTÍCULO /
HOW TO CITE THE ARTICLE:**

Escarbajal de Haro, A. y Martínez de Miguel López, S. (2012). Jubilación, Educación y Calidad de Vida. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 245-272.

Escarbajal de Haro, A. & Martínez de Miguel López, S. (2012). Retirement, education and quality of life. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 245-272.

La educación en América Latina: límites y posibilidades de la participación social y laboral de los jóvenes. Más allá de la panacea y el escepticismo¹

*Education in Latin America: the limits and possibilities of youth social
and workforce participation. Beyond the panacea and skepticism*

*Educação na América Latina: limites e possibilidades de emprego e
de participação social dos jovens. além da panacéia e ceticismo*

Pablo Christian Aparicio

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
ESCALA GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESCOLA- CULTURA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Resumen

La apuesta por la educación como un mecanismo sustentable y democrático de inclusión social representa en la actualidad un axioma capital en todo programa de desarrollo. Las nuevas políticas educativas implementadas en América Latina en los últimos 15 años y que fueran gestadas bajo el influjo del modelo ideológico neoliberal persiguieron modernizar la estructura del sistema abogando por una articulación congruente y contextualizada entre las demandas del mercado de trabajo, las trayectorias de formación y las demandas sociales.

El presente artículo se plantea analizar cómo el proceso de reforma influyó en la transformación de las realidades educativas, qué nuevas posibilidades se gestaron en torno a la organización más efectiva de las transiciones de los jóvenes producidas desde los centros de formación hacia el mercado de trabajo y la vida adulta, y cuál es la importancia que tienen la diversidad cultural y la plu-

Abstract

The challenge for education as a sustainable and democratic mechanism of social inclusion represents in fact a central axiom in the full development program. The new educational policies implemented in Latin America over the last 15 years were conceived under the influence of the Neoliberalism ideological model and pursue the modernization of the systemic structure, advocating coordination congruent with and contextualized by the demands of the labor market, training trajectories and social demands.

This article will analyze how the process of reform influenced the transformation of educational realities, what new opportunities have been created around the most effective organization of the transitions of youth produced from the training centers to the labor market and adult life, and what importance cultural diversity

ralización de las condiciones socioeconómicas de vida en la proyección de los objetivos de la política educativa. Avanzar en el reconocimiento de las demandas, los intereses y las limitaciones que experimentan los jóvenes en América Latina resultará determinante para la definición de una agenda política educativa pertinente y efectiva, capaz de fortalecer las vías de inclusión y participación social.

PALABRAS CLAVE: Transformaciones educativas, jóvenes, participación social, inclusión laboral, América Latina

Resumo

O desafio para a educação como um mecanismo sustentável e democrática de inclusão social representa de fato um axioma central no programa de desenvolvimento integral. As novas políticas educacionais implementadas na América Latina nos últimos 15 anos foram concebidos sob a influência do modelo de neoliberalismo ideológico e prosseguir a modernização da estrutura sistêmica, defendendo coordenação congruente com e contextualizado pelas exigências do mercado de trabalho, trajetórias de formação e sociais demandas.

Este artigo irá analisar como o processo de reforma influenciou a transformação de realidades educacionais, as novas oportunidades que foram criadas em torno da organização mais eficaz das transições da juventude produzidos a partir dos centros de formação para o mercado de trabalho e na vida adulta, e que importância da diversidade cultural e pluralização das condições socioeconômicas têm para a projeção de metas de políticas educacionais. Para avançar no reconhecimento das demandas, interesses e limitações vividas por jovens da América Latina será decisivo na definição de uma agenda política relevante e eficaz educacional capaz de reforçar as rotas para a inclusão e participação social.

and pluralization of socioeconomic conditions have for the projection of educational policy goals. To move forward in recognizing the demands, interests and limitations experienced by Latin American youth will be decisive in defining a relevant and effective educational policy agenda capable of strengthening the routes to inclusion and social participation.

KEYWORDS: educational transformations, youth, social participation, workplace inclusion, Latin America

Resumo

O desafio para a educação como um mecanismo sustentável e democrática de inclusão social representa de fato um axioma central no programa de desenvolvimento integral. As novas políticas educacionais implementadas na América Latina nos últimos 15 anos foram concebidos sob a influência do modelo de neoliberalismo ideológico e prosseguir a modernização da estrutura sistêmica, defendendo coordenação congruente com e contextualizado pelas exigências do mercado de trabalho, trajetórias de formação e sociais demandas.

Este artigo irá analisar como o processo de reforma influenciou a transformação de realidades educacionais, as novas oportunidades que foram criadas em torno da organização mais eficaz das transições da juventude produzidos a partir dos centros de formação para o mercado de trabalho e na vida adulta, e que importância da diversidade cultural e pluralização das condições socioeconômicas têm para a projeção de metas de políticas educacionais. Para avançar no reconhecimento das demandas, interesses e limitações vividas por jovens da América Latina será decisivo na definição de uma agenda política relevante e eficaz educacional capaz de reforçar as rotas para a inclusão e participação social.

PALAVRAS-CHAVE: Transformações educacionais, a juventude, participação social, de inclusão no trabalho, América Latina.

Introducción

El impacto de las reformas estructurales en el deterioro de la situación social, económica y laboral en América Latina se agravó por la falta de un programa estratégico de desarrollo capaz de promover un crecimiento estable y fortalecer los nexos de inclusión y cohesión social.

La implementación de políticas destinadas a la liberalización del mercado, la descentralización de la administración pública, la privatización de servicios y espacios institucionales y la flexibilización entendida como fragilización e informalización de las condiciones laborales acentuaron las contradicciones y los problemas sociales precedentes.

Existe una extensa literatura que demuestra la implicación que han tenido las reformas estructurales en la evolución posterior registrada por la pobreza, el desempleo, la vulnerabilidad socioeconómica y la desigualdad en la distribución del ingreso y de los trabajos decentes y productivos.

En este contexto, los jóvenes representan el grupo que más ha experimentado el deterioro progresivo de las condiciones de vida, de trabajo, de formación y capacitación, de vivienda y de participación civil y política. Del mismo modo, son los jóvenes quienes también se muestran más propensos a vivir y reproducir históricamente los círculos viciosos de la exclusión que constituyen en muchas sociedades latinoamericanas un eufemismo de múltiples carencias y restricciones.

La falta de expectativas de vida en torno a un futuro mejor, la indefensión, la autoreferencialidad individual y la desorientación como ejes axiales del comportamiento social, el descreimiento en la educación como mecanismo posibilitador capaz de mejorar la organización de sus disposiciones biográficas

PALAVRAS-CHAVE: transformações educacionais, a juventude, participação social, de inclusão no trabalho, América Latina.

Introduction

Structural reforms have lacked strategic development programs to promote stable growth and strengthen social bonds and cohesion. This lack has caused the social, economic and labor realities in Latin America to deteriorate.

The implementation of policies designed to liberalize the market, decentralize public administration, privatize services and institutional spaces, and encourage flexibility, understood here as vulnerability and informality, have exacerbated existing contradictions and social problems.

The impact that structural reforms have had on the subsequent evolution of poverty, unemployment, socio-economic vulnerability, and social inequality through the distribution of income and decent jobs has been discussed extensively in academic texts.

In this context, youth as a group has suffered most from the progressive deterioration of the conditions of existence, employment, education and training, housing, and civil and political participation. By the same token, young people are more prone to reproducing the vicious cycles of past exclusion, which itself is a euphemism for the multiplicity of lacks and restrictions experienced by many Latin American societies.

The support and promotion of youth groups is necessary due to many factors, including: little expectation of a better future, helplessness, the role played by self-referencing individuals and their lack of orientation as important members in society, a lack of faith in education as an empowering mechanism capable of improv-

y de sus trayectorias socio laborales, la ausencia de interlocutores válidos en el plano político e institucional y la postergación explícita e implícita de sus demandas por parte del Estado obligan a replantear el apoyo y la promoción de los jóvenes.

En el complejo e intrincado proceso de inclusión social, la garantización universal de medios sociales, educativos, cognitivos, culturales y afectivos para las nuevas generaciones se ha transformado en el fundamento irreductible de cualquier debate que pretenda repensar la legitimidad del proyecto histórico y social, valorar las potencialidades de los jóvenes y de sus contextos, y dinamizar procesos de transformación que irrumpen sobre los mecanismos de segregación socioeconómica y laboral imperantes en América Latina.

El presente artículo se propone analizar las condiciones políticas estructurales que influyen en la participación social de los jóvenes en América Latina, atendiendo principalmente al rol desempeñado por la educación como mecanismo estratégico de desarrollo y formación de competencias requeridas para asumir los retos infringidos por la sociedad y el mercado laboral. Con análogo énfasis, se reflexionará sobre la importancia de visibilizar la diversidad cultural y la pluralización de las condiciones de vida que interpelan a los jóvenes de hoy, con el propósito de diseñar políticas y estrategias educativas más eficaces y adecuadas.

1. El influjo del paradigma neoliberal en la realidad política y social latinoamericana

El carácter profundo y vertiginoso de las reformas estructurales en el contexto latinoamericano modificó la relación sostenida entre el Estado, el mercado y la sociedad civil.

A partir de estas transformaciones ejecutadas, se puede hablar de un antes y un después en el reciente desarrollo histórico de América Latina, marcados por el ensayo de políticas y planteamientos tecnocráticos y fo-

ing the outlook for their future biographical development and socio-labor trajectories, the lack of legitimate interlocutors in the political and institutional sphere, and the postponement of the state to address their demands.

Within the complex process of social inclusion, the irreducible foundation of any debate to alter the legitimacy of the historical and social project and validate the potential of youths must be the universal assurance of social, educational, cognitive, cultural and affective means for the new generations to excel. The context of their lives and revitalized processes of their transformation are capable of breaking into the mechanisms of socioeconomic and labor segregation currently prevalent in Latin America.

This paper discusses the structural and political conditions influencing the social participation of youth in Latin America. It concentrates on the role played by education as a strategic mechanism for the development of the capabilities required to face the challenges imposed on them by society and the labor market. Education also stresses the importance of visualizing cultural diversity, the many conditions of existence that today's youth questions, and it contributes to the design of more efficient and adequate educational policies and strategies.

1. The Influence of the Neoliberal Paradigm in the Political and Social Reality of Latin America

The deep and volatile character of the structural reforms in Latin America has changed the relationships among the state, market, and civil society.

The scale of these transformations makes it possible to speak of a before and after in the recent historical development of Latin America; marked by the implementa-

cales que avalaron la implementación de políticas orientadas a la privatización, a la restricción del gasto y de la inversión pública en el campo social, a la liberalización de las economías y a la flexibilización de los medios de trabajo, entre los aspectos más trascendentes.

Específicamente, las reformas estructurales persiguieron fundamentalmente sanear las estructuras y los mecanismos de administración y organización burocrática fiscal e implementar un programa de estabilización macroeconómica y de apertura comercial que favorecerían a su vez la reactivación del crecimiento, del empleo, del flujo de capital y de las inversiones, al tiempo que elevaría la confiabilidad internacional de los mercados locales (CEPAL & UNESCO, 2005). Dentro de esta estrategia, se pensaba que el incremento del empleo y la productividad tenderían a elevar el nivel de los salarios, las oportunidades de consumo y el bienestar social.

La disolución de la centralidad del Estado como gestor, garante y regulador principal de la vida social y del interés común estuvo acompañada por una proporcional y ascendente implicación del sector privado y del mercado en lo que a la administración de los servicios sociales y los bienes públicos concierne.

El Estado, a partir de la implementación de políticas focalizadas y pautadas a corto plazo, tendió a acentuar la desatención de los sectores sociales vulnerables transformando a estos grupos desfavorecidos en propios responsables y culpables de sus destinos sociales. A su vez, este razonamiento propulsó el desmembramiento de las redes sociales y la anulación de políticas y programas públicos destinados a la protección y al apoyo de los grupos más desaventajados (Sader, 2001). La focalización de la acción pública provocó la sustitución de programas sociales por acciones de corta duración orientadas a paliar déficits coyunturales y socorrer a los sectores más indigentes.

tion of policies and technocratic approaches that endorsed, in their most transcendent aspects, the implementation of privatization-oriented policies, restricted spending and public investment in the social field, the liberalization of economies, and made production processes more flexible.

The reforms were fundamentally intended to reorganize the structures and mechanisms of administration and fiscal-bureaucratic organization to implement a program of macroeconomic stabilization and commercial openness. This was to usher in the reactivation of growth, employment, capital flux and investments, while raising the international reliability of local markets (CEPAL & UNESCO, 2005). Within this strategy, increases in employment and productivity were to raise the level of wages, and promote opportunities for consumption and improved social welfare.

The central role of the state as chief promoter, guarantor, and regulator of social existence and common interest was replaced proportionately by the increased involvement of the private sector and the market in administering social services and public goods.

The narrow, short-term policies of the state tended to increase the neglect of vulnerable social sectors, making these disadvantaged groups responsible and culpable for their own social destiny. This argument in turn propelled the dissolution of social networks, as well as the cancellation of policies and public programs intended to provide protection and support to the most disadvantaged groups (Sader, 2001). The narrow focus of public action caused social programs to be substituted by short-term actions meant to alleviate seasonal deficits and help the most indigent sectors.

The withdrawal of state intervention mechanisms reinforced social exclusion

El repliegue de los mecanismos de intervención del Estado reforzó la exclusión y obligó a que los individuos apelaran a sus propios recursos y estrategias de sobrevivencia para anteponerse a las restricciones sociales imperantes como, por ejemplo, el incremento de la desocupación juvenil, la agudización de la pobreza, la expansión del riesgo social, la desigualdad de las oportunidades y la concentración de los ingresos y de la riqueza que repercutieron directamente en las condiciones de vida y de trabajo y en la estabilidad económica y laboral de las diferentes sociedades (OIT, 2007a).

La incertidumbre, el despliegue de lo precario y la subordinación del todo social a las exigencias y expectativas de la economía impregnó el conjunto de las relaciones sociales, planteando el desmembramiento de los tejidos institucionales de contención social y de las formas tradicionales que regulan la inclusión y la participación.

Al no haberse previsto ninguna clase de instancia procesual de transformación social, tampoco se acompañó al conjunto de la sociedad civil en su adaptación a las nuevas reglas y dinámicas de organización social instituidas a través de la reforma. Romper la estructura social sin ofrecer nada a cambio fue un proceso destabilizante y extremadamente violento.

En el ámbito político y social actual, la dificultad de ampliar la estructura de oportunidades de participación social entre los grupos más vulnerables se debe también al significativo grado de deterioro de la calidad de los programas, a la inadecuación de los propósitos políticos y a la ineficiencia de los medios administrativos e institucionales comprometidos con la consecución de estas acciones y proyectos (Weller, 2006).

El distanciamiento planteado entre los objetivos de las políticas públicas y la dimensión compleja de problemas estructurales constituye una de las causas que más repercuten en la profundización de las condiciones de exclusión que, supuestamente, se pretendían su-

and compelled individuals to resort to their own resources and strategies of survival in order to overcome social restrictions, such as the increase in youth unemployment, exacerbation of poverty, expansion of social risk, inequality of opportunities, and the concentration of income and wealth, all of which have a direct impact on living conditions and labor as well as economic and labor stability within different societies (OIT, 2007a).

The whole of social relations was saturated with uncertainty, precariousness, and the subordination of society to the demands and expectations of the economy. This has caused the dissolution of institutional means for social assertion, as well as the traditional forms that regulated inclusion and participation.

Since no kind of processual instance of social transformation has been foreseen, the whole of civil society has not mobilized in its adaptation to the new rules and dynamics of social organization instituted through the reform. This breaking of social structure has, instead, caused a destabilizing and extremely violent process.

In the current political and social fields, the difficulty of promoting the structure of opportunities for social participation among the most vulnerable groups is caused by the significant degree of deterioration in the quality of the programs, the inadequacy of the political goals, and the inefficiency of the administrative and institutional means committed to realizing these actions and projects (Weller, 2006).

The distance created between the goals of public policies and the complexity of structural problems constitutes one of the causes and major effects on the deepening exclusion. The disillusionment and frustration that this provokes represents one of the most lethal effects and caused the low impact of "the political" in civil soci-

perar a través de la implementación de estas acciones políticas. El desencanto y la frustración que esto provoca, representan una de los efectos más letales que acarrea consigo el bajo impacto de lo político en la sociedad civil, fundamentalmente en las generaciones más jóvenes (Hopenhayn, 2008).

A nuestro juicio, las consecuencias negativas que trajo consigo la imposición del nuevo modelo económico de basamento neoliberal incidieron notablemente en el incremento masivo del desempleo, en la expansión de la informalidad laboral, en la concentración de los ingresos y la riqueza, en la precarización de las condiciones de trabajo y en la vulnerabilidad socioeconómica. El agravamiento de estos problemas no se puede interpretar como un resultado fallido del programa político sino que, por lo opuesto, debería visualizarse como la repercusión directa de sus propósitos y fundamentos, y sobre esta idea comenta Rodrick (2002:3) “the main strike against neoliberalism is not that it has produced growth at the cost of greater poverty, heightened inequality, and environmental degradation, but that it has actually failed to deliver the economic growth that the World needs to better equipped to deal with it challenges.”

No obstante, cabe aclarar que esta situación no fue análoga en todos los países de la región. Al respecto, algunas investigaciones constatan que el proceso habría tenido un efecto relativamente positivo en materia de crecimiento y de empleo según las regiones, los países, las ramas productivas y los sectores de la economía, de la industria y de los servicios (Cimoli y Correa, 2005). Dato que expone una vez más cuán divergente y parcial han sido los avances concretados por el modelo económico de libre mercado.

2. Las reformas educativas y las limitaciones de su fuerza transformadora

La implementación de las reformas educativas en el ámbito específico del sistema edu-

ety, especialmente en the younger generations (Hopenhayn, 2008).

In our opinion, the negative consequences accompanying the imposition of the new Neoliberal economic model have clearly caused a massive increase in unemployment and informal or insecure jobs, the concentration of income and wealth, and socioeconomic vulnerability. The worsening of these problems cannot be interpreted as the result of a flawed political program, but rather the opposite, as the direct repercussion of political intentions and foundations. Rodrick (2002:3) says of this concept that “the main strike against Neoliberalism is not that it has produced growth at the cost of greater poverty, heightened inequality, and environmental degradation, but that it has actually failed to deliver the economic growth that the world needs to be better equipped to deal with its challenges.”

Nonetheless, it is clear that this situation is not analogous in all countries of the region. Several investigations have shown that the process has had a relatively positive effect on material wealth and growth in employment according to region, country, productive branches and sectors of the economy, industry and services (Cimoli & Correa, 2005). This data again shows just how unequal and partial the concrete advances of the liberal market economy model have been.

2. Educational reforms and the limitations of their transformative power

The implementation of educational reforms within the specific sphere of the public edu-

cativo público propendió en la mayoría de los países a generar una mayor fragmentación del sistema educativo público que operó en y a través del conjunto de sus dispositivos y actores burocráticos, institucionales, administrativos, profesionales, técnicos y curriculares.

La falta de coordinación en la introducción de nuevos programas y contenidos junto con la débil competencia y preparación de los actores comprometidos con estas reformas desde la gestión jurisdiccional, la dirección institucional, burocrática y técnica y el funcionamiento administrativo contribuyó al fracaso de los objetivos de la reforma, que estaban perfilados a reforzar el fundamento federal, democrático e innovador del sistema, sucumbiendo ante la disgregación del sentido de unidad, consenso y coherencia que debe primar en todo sistema educativo público (Dussel y Finochio, 2003).

Además, en este periodo las administraciones educativas en los distritos provinciales, departamentales y municipales estuvieron obligadas a asumir en un breve lapso de tiempo y en un marco de restricción financiera y técnica una importante parte de la gestión de las instituciones educativas correspondientes al nivel primario y al secundario. Dependiendo de cada país, ésto se extendió también al sistema terciario y al universitario (Gajardo, 2003).

Así, la necesidad de mejorar la calidad, la equidad y la eficiencia de los servicios públicos no pudo traducirse en una mayor apertura democrática de la oferta pública, en una innovación significativa del curriculum en consonancia con las demandas y las características del contexto local, ni en una organización eficiente, actualizada y crítica de los contenidos del aprendizaje como de los métodos de enseñanza, de evaluación y de planificación.

La prueba más elocuente de esta nueva frustración que la reforma trajo consigo, se puede evidenciar en el incremento de la tasa

educational system tends to generate more fragmentation in the public systems of the majority of countries where they operate. This is partly because reforms must pass through the complex of bureaucratic, institutional, administrative, professional, technical and curricular apparatus before being implemented.

The lack of coordination when introducing new programs, combined with the low level of competence and preparation on the part of the actors involved with these reforms - including those responsible for the question of jurisdiction, institutional direction, bureaucratic and technical management and a functioning administration - has contributed to the failure of reform objectives. These objectives were purported to reinforce federal and democratic values as well as to innovate the system, which had been succumbing to the disintegration of a sense of unity, consensus and coherence, all of which must be top priority for the public educational system. (Dussel & Finochio, 2003).

Within the same time period, primary and secondary educational institutions in the various provincial districts, departments and municipalities were forced to implement important changes within a very brief window of time, and to do so under restrictive financial and technical limitations. This also applies to tertiary education and university in some countries. (Gajardo, 2003).

Thus the necessity of improving the quality, equitability and efficiency of public services was not translated into a greater democratic opening in the offer to the public, nor any significant innovation in the curriculum in accordance with the demands and characteristics of each local context, nor an efficient, current and critical organization of classroom content, teaching methods, evaluation or planning.

The most eloquent testimony of the frustration reforms have brought can be seen in

de deserción escolar entre la población juvenil (obligada a trabajar), en los contenidos impartidos y en los bajos resultados académicos obtenidos, junto con la paupérrima condición laboral del personal docente, o la deficiente disposición tecnológica e infraestructural.

Paralelamente, el débil y laxo desarrollo de contenidos curriculares que integraran y validaran las características socioculturales, ecológicas, geográficas, identitarias, económico-laborales y subjetivas de los contextos locales dificultó la concretización de una reforma genuina (Tenti Fanfani, 2005).

De forma semejante, el descuido sistemático de programas y acciones destinadas a la capacitación permanente de los docentes recaló en la baja implicación, o bien, en el rechazo de la comunidad educativa constituida por los docentes, los directivos, los equipos técnicos, los investigadores y asesores especializados. La mayoría de estos actores se mostraron reticentes a la nueva propuesta educativa innovadora, que ante todo fue percibida como ajena e impuesta. Este hecho indudablemente coadyuvó a frustrar la posibilidad de amalgamar la nueva propuesta pedagógica -tan necesaria y estratégica para el desarrollo social sustentable y democrático- con la realidad histórica de los diferentes contextos (Aparicio y Silva Menoni, 2008).

En la actualidad, la fuerte heterogeneidad y desigualdad existentes en y entre las diferentes jurisdicciones a nivel provincial, departamental y municipal, se expresa a través de la disposición diferencial de recursos financieros, equipamiento tecnológico, disponibilidad técnica, idoneidad política y administrativa y condiciones institucionales. De esta manera, la segmentación que se produce entre los servicios educativos dependiendo del nivel socioeconómico de las comunidades escolares que atienden, refleja una profunda diferenciación que se corresponde con las diferencias sociales de origen y repercute ulteriormente en las trayectorias educativas y laborales de las personas. Así por ejemplo, estas

the increase in the numbers of youth leaving school (having to work), in the content of what is taught and the poor academic results, as well as the impoverished working conditions of the instructors and insufficient technology and infrastructure. At the same time, the lax development of curricular content to integrate and validate socio-cultural, ecological, geographical, identity, labor and economic values as well as the lack of subjects within local contexts, makes genuine reform difficult to concretize. (Tenti Fanfani, 2005).

In this way the systematic neglect of programs and actions meant for the permanent qualification of teachers resulted in their rejection by the educational community, made up of teachers, directors, technical teams, researches and specialized assistants. The majority of these actors showed themselves to be reticent about the new proposition for innovative education, which was mostly perceived as imposed from outside. This fact doubtlessly contributed to the frustration of any possibility of applying the new pedagogical suggestions, which are just as necessary and strategic for sustainable and democratic development, with the historical realities of different contexts. (Aparicio & Silva Menoni, 2008).

In actuality, the great degree of heterogeneity and inequality of different jurisdictions at the provincial, departmental and municipal levels is expressed through the varying access to financial resources, technological equipment, technical availability, political and administrative suitability and institutional conditions. In this way the segmentation produced between educational services depended upon the socio-economic level of the scholastic communities. This reflects a profound differentiation corresponding to the different social origins, and ultimately affects educational and work trajectories. For exam-

brechas que separan a los grupos pobres y ricos se pueden evidenciar en el acceso diferenciado de ambos grupos correspondientemente a escuelas públicas -donde prevalecen problemas de infraestructura, la baja motivación profesional, el escaso equipamiento tecnológico y otras insuficiencias-, y a escuelas privadas que suelen disponer de una mejor dotación de recursos, ofertas y medios de trabajo (UNESCO y PREALC, 2008).

A continuación se observará a través de los Gráficos 1 y 2 cómo variables ligadas al área de residencia, la pertenencia étnica cultural y el estrato socioeconómico de procedencia siguen obrando como factores de diferenciadores (des-igualadores) en los procesos de participación educativa.

Del igual modo, se puede apreciar también cómo la reproducción intergeneracional de la estructura de oportunidades se propicia elocuentemente a través del acceso y la culminación del nivel secundario, que al ser correlativo con el nivel terciario, es condición sine qua non para poder proseguir la formación escolar formal. En el caso específico de la participación al nivel terciario, la brecha planteada entre el grupo más pobre (Quintil 1) y más rico (Quintil 5) es mucho más profunda y estructural, lo que demuestra nítidamente el grado de segmentación educativa generada sobre la idiosincrasia socioeconómica de las personas.

Sobre la información provista, se debería añadir que la fuerte segregación educativa evidenciada ahonda el aprovechamiento diferenciado del proceso de formación educativa, en este sentido las desventajas socioculturales que suelen acarrear consigo los sujetos de menores recursos se condicen *a posteriori* con el acceso a servicios de enseñanza de menor calidad si se compara con el tipo de servicio educativo al que acceden los grupos sociales más aventajados.

Ahora bien, la segmentación de los contenidos y de los conocimientos se concatena por un lado con el acceso y la participación diferencial en el sistema educativo por parte de

ple, the gaps separating rich from poor are evident in the level of access for each group to public schools, with their problems in infrastructure, low professional motivation, scarce technology and equipment and other deficiencies, and to private schools provided with resources, grants and sources for employment (UNESCO & PREALC, 2008).

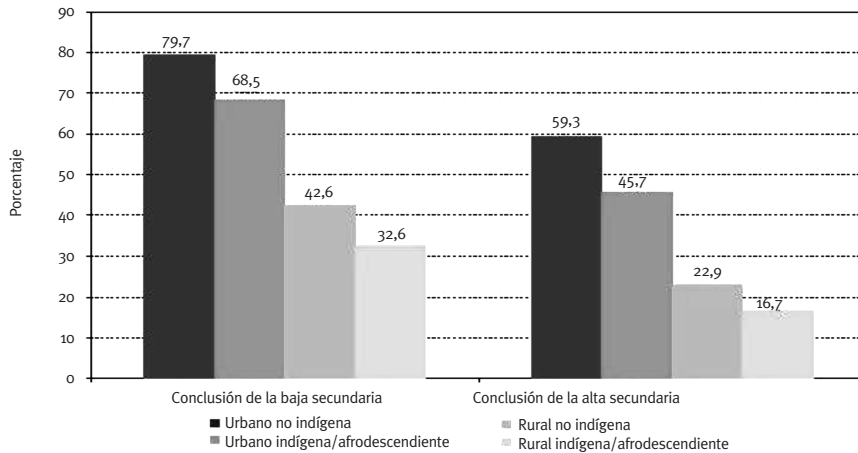
Using graphics 1 and 2 we will show how variables connected to one's place of residence, and association with an ethnic, cultural and socio-economic level continue to operated as factors creating inequality within processes of educational participation.

The graphics also make clear how intergenerational reproduction of structural opportunities is strengthened through access to and completion of secondary education, which when correlated with the tertiary level is the sine qua non condition to continue formal education. In the specific instance of participation at the tertiary level, the gap between the poorest group (1st 20%) and the richest group (5th 20%) is much more profound and structural, which shows the degree of educational segmentation generated by the socio-economic status of individuals.

We must also note that the strong educational segregation also determines how one will then seek credentials and additional social, technical and academic expertise. In this way, socio-cultural disadvantages and the socio-economic level of social groups parallel the deficit in learning opportunities, which also offer academic services at a generally lesser quality, inarticulate and hardly current compared to the type of educational services offered to more privileged social groups.

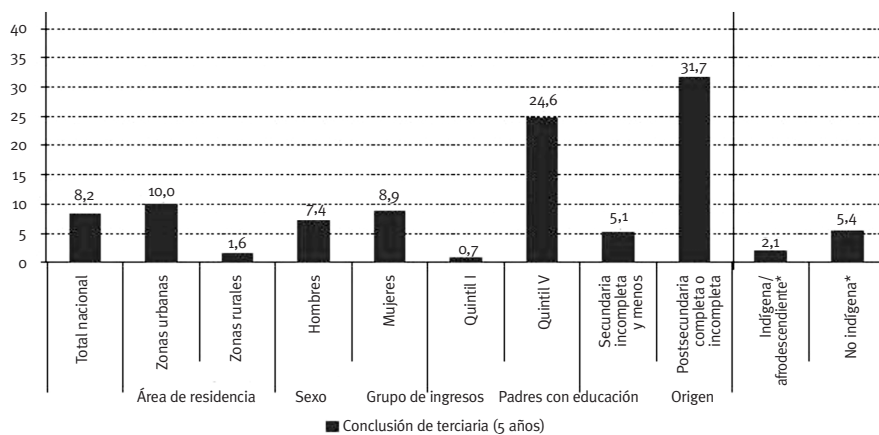
The segmentation in content and knowledge is linked on one hand with society's differentiated access and participation in the educational, and on the other

GRÁFICO 1. IBEROAMÉRICA (8 PAÍSES): CONCLUSIÓN DE LOS CICLOS DE BAJA Y ALTA SECUNDARIA ENTRE JÓVENES DE 20 Y 24 AÑOS DE EDAD, SEGÚN ÁREA DE RESIDENCIA Y PERTENENCIA ÉTNICA (2006). (%)
GRAPHIC 1. LATIN AMERICA (8 COUNTRIES): COMPLETION OF CYCLES FOR LOWER AND UPPER SECONDARY EDUCATION FOR YOUTHS BETWEEN 20 AND 24 YEARS OF AGE, BY AREA OF RESIDENCE AND ETHNIC BACKGROUND (2006). (%)



FUENTE: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogar de los países (CEPAL & OIJ, 2008:135).

GRÁFICO 2. IBEROAMÉRICA (18 PAÍSES): CONCLUSIÓN DE LOS CICLOS DE LA EDUCACIÓN TERCIARIA (5 AÑOS DE EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA) ENTRE LOS JÓVENES ENTRE 25 Y 29 AÑOS DE EDAD, SEGÚN DIVERSAS CARACTERÍSTICAS (2006). (%)
GRAPHIC 2. LATIN AMERICA (18 COUNTRIES): COMPLETION OF CYCLES IN TERTIARY EDUCATION (5 YEARS OF POST-SECONDARY EDUCATION) FOR YOUTHS BETWEEN 25 AND 29 YEARS OF AGE, USING VARIOUS CHARACTERISTICS (2006). (%)



FUENTE: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogar de los países.

* En la clasificación según el origen étnico de los jóvenes se incluyen 8 países (CEPAL & OIJ, 2008:135).

la sociedad, y por otro lado, con la ampliación de las diferencias y de las distinciones sociales que genera y reproduce la división de la oferta educativa privada (más competitiva, eficiente y articulada) frente a la oferta pública (más propensa a los vaivenes políticos de gobierno, endeble en la consecución de sus postulados curriculares, desabastecida a nivel tecnológico e infraestructural y con bajo reconocimiento social). Es así que, y como sostiene la CEPAL (2007:186):

“en los países de América Latina se observa un grado de endogeneidad en la reproducción de las comunidades educativas y, por lo tanto, de homogeneidad entre los estudiantes —según el estatus socio-ocupacional de los padres y los niveles de bienestar material— bastante más fuerte que en los países desarrollados. Esto se da con mayor intensidad entre los estudiantes pertenecientes a los estratos más favorecidos: mientras en los países de la OCDE la probabilidad de un estudiante de altos recursos de pertenecer a una comunidad escolar con mayores niveles de bienestar es cinco veces superior a la de un estudiante de bajos recursos, en América Latina esta razón es de 10 a 1, situación que se agudiza sobre todo en Perú y Chile, donde la probabilidad es alrededor de 20 veces superior.”

Después de que fueran implementadas con un bajo impacto las reformas políticas educativas, se evidenció que la educación por sí misma no puede resolver la diversidad de problemas y desafíos que interpelan los actuales procesos de inclusión social en América Latina (Puryear, 2003). Pese a las previsiones más optimistas y entusiastas que sostenían que la educación es un eslabón estratégico en todo proceso de desarrollo, la realidad demuestra que resulta insuficiente e ingenuo pensar que la mera concentración de los esfuerzos políticos e inversiones en la modernización de las estructuras del sistema educativo puede conllevar automáticamente el mejoramiento estructural de la calidad de vida y de las posibilidades objetivas de participación social.

hand with the increase in differences and social distinctions that generate and reproduce partitioning into the offer of private education (more competitive, efficient and articulate) as opposed to the public offer (more curricular, low on technological and infrastructural provisions, and with low social recognition). This is how, maintains CEPAL (2007:186),

“in the countries of Latin America we can observe a degree of endogeneity in the reproduction of educational communities, and what is more, homogeneity among students - according to the socio-occupational status of the parents and the level of material well-being - that is much greater than in developed countries. The intensity of this is even greater among students belonging to the most favored social classes: while in OECD countries the probability that a student with significant resources would belong to an academic community with greater levels of well-being is 5 times greater than that of a student with poor resources, in Latin America this ratio is 10 to 1, a situation which is worst in Peru and Chile with a probability about 20 times greater.”

After the political educational reforms were implemented with little impact, it was clear that education on its own would not be able to resolve the plethora of problems and challenges facing the current processes of social inclusion in Latin America (Puryear, 2003). Despite the most optimistic and enthusiastic visions that maintained education is the strategic link in the entire development process, reality showed it to be insufficient and naïve to think that the mere concentration of political will and investment in modernizing the structures of the educational system could automatically lead to structural improvement, quality of life, and the objective aims of social participation.

La educación sólo puede aportar significativamente a la consolidación de desarrollo sustentable, equitativo e incluyente si paralelamente se trabaja con igual empeño en la ampliación de las bases institucionales y políticas de la vida pública y en el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas que harán posible la participación plena de las personas en los diferentes ámbitos de la vida social (Morduchowicz y Duro, 2007).

En esta perspectiva, las reformas educativas no deberían pensarse exclusivamente para mejorar la estructura intrínseca del sistema puesto que también dicha transformación precisa, inexorablemente, vincularse a otros campos sociales -estructura extrínseca- donde el aporte de la formación educativa se torna decisivo para dirimir valores culturales, facilitar la consecución de procesos de integración, de producción y de cohesión social, y proyectar un modelo de desarrollo sustentable y democrático.

La acentuación del aspecto exclusivo y primordialmente *educativo* no es posible de sustituir por la perspectiva que valora más la articulación de la política educativa con los otros campos sociales ni viceversa. Consolidar un equilibrio de fuerzas entre estos dos componentes irreductibles de la propuesta educativa posibilitará el fortalecimiento de los procesos de formación y la diversificación de las vías de integración.

Para el caso de América Latina la deuda educativa en el plano intrínseco (contenidos, disposición tecnológica, nivel profesional, disposición de recursos, etc.) y extrínseco (relaciones de cooperación, intersectorialidad, vinculación con otros agentes sociales) del sistema sigue aún presente y necesita saldarse lo antes posible, pensando en los retos de la integración local y global en un momento de cambios vertiginosos y la interpelación sustancial de los valores de la integración social (UNESCO, 2005).

Como ha quedado demostrado, la imposición de reformas homogeneizantes, exóge-

Education can only contribute significantly to the consolidation of sustainable, equitable and inclusive development if work is done simultaneously and with equal vigor to increase the institutional and political bases for public life and to improve socio-economic conditions that would make full participation possible for people in various spheres of social life (Morduchowicz & Duro, 2007).

From this perspective the educational reforms must not be thought to improve only the intrinsic structure of the system because such a transformation absolutely must be in conjunction with other social agents - extrinsic structure - for which educational development becomes decisive in disseminating cultural values, facilitating the implementation of integrative processes, producing social cohesion, and projecting a sustainable and democratic model of development.

Consolidating a balance between the reforms at the intra-sectoral level (within the system and all of the areas of training both formal and informal) and the inter-sectoral level (in relation to other areas of public policy) will make it possible to strengthen and diversify educational processes and spaces.

As we have shown, imposing homogenizing, exogenous, reforms without regard to context is not a valid alternative for the modernization of institutional bases where education lends viability to educational opportunity, strengthen knowledge, dispositions and competence that all help youths to face the challenges of a social life and to overcome the vicious circles inherent in socioeconomic inequality and both educational and cultural segmentation (Aparicio, 2009).

The lack of response from the educational system to the many needs and social demands just demonstrates the exhaustion experienced not only by the ed-

nas y descontextualizadas no representa una alternativa válida para modernizar las bases institucionales donde se viabiliza la oferta educativa, afianzar los conocimientos, las disposiciones y las competencias que ayuden a afrontar los desafíos de la vida social y a superar los círculos viciosos inherentes a la desigualdad socioeconómica y a la segmentación educativa y cultural.

La falta de respuesta de los sistemas educativos a la pluralidad de necesidades y exigencias sociales son la prueba del agotamiento que experimentan no sólo los sistemas educativos sino también las herramientas de trabajo a nivel curricular, didáctico y profesional que parecen aún aferradas a un modelo que avala propuestas de formación homogeneizantes y unidireccionales (Tedesco, 2005).

Las demandas y necesidades emergentes de los jóvenes reclaman un abordaje más exhaustivo y crítico que favorezca el desarrollo de procesos educativos críticos y contextuales, partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural y del compromiso con la superación de las desigualdades socioeconómicas que doblegan los objetivos democráticos de los sistemas educativos.

3. Precariedad, informalidad y las trayectorias laborales de los jóvenes

Diversos análisis evidencian que el trabajo sigue constituyendo un factor que condiciona el proceso de desarrollo de la identidad y, del mismo modo, también influye en la orientación de los procesos de integración en los diferentes campos de la vida social. Por esta razón, la imposibilidad de conseguir un empleo y los ingresos que proporciona el mismo para el sustento propio y familiar, se traduce en exclusión y vulnerabilidad.

Pero es de aquí que esta exclusión es un eufemismo de la imposibilidad de participar plenamente en la vida social, que a su vez está fuertemente engarzada a una situación de pérdida, de indefensión y de marginalidad que

educational system, but also the tools available at the curricular, didactic and professional levels that still seem to cling to a model that offers proposals for training that are homogenizing and uni-directional (Tedesco, 2005).

The demands and requirements emerging from the youth of today are insist on an approach more exhaustive and critical, that favors the development of educational processes that are critical and contextual, starting with the recognition of cultural diversity and the commitment to overcoming socioeconomic inequalities that accept the democratic objectives of educational systems.

3. Precariousness, informality and the workforce experiences of youth

In occidental and capitalist societies, work still constitutes a factor that conditions the development of identity and influences the orientation of integration processes for various social groups. Because of this, the impossibility of securing a job and an income sufficient to support one's self and family translates into exclusion and vulnerability.

From this point however, exclusion is just a euphemism for the impossibility of fully participating in social life, which itself is a condition of the loss, vulnerability and marginalization that defines the lives and personalities of its subjects, pre-

penetra la vida y la personalidad de los sujetos, que predispone comportamientos, construye itinerarios biográficos y anticipa las trayectorias sociales en todos los ámbitos de la vida (Fawcett, 2002).

Los efectos del desempleo entendido como condición social, económica y laboral específica van más allá de la mera privación del acceso a una actividad productiva; por lo opuesto, sus efectos son mucho más profundos y determinantes. Experimentar la situación de desempleo cuando el trabajo es el fundamento primordial de la integración social atenta contra la posibilidad de pertenecer a un colectivo (la Población Económica Activa, los contribuyentes a la seguridad social, el sector laboral, el gremio, en definitiva los trabajadores) y repercute en la integridad afectiva y psicológica de los sujetos a nivel personal y familiar. Por este motivo, el desempleo se conjuga muchas veces con la manifestación de patologías de índole psicoindividual y social como la depresión, la agresividad, las conductas adictivas compulsivas, la angustia, la ansiedad, la pérdida de autoestima, el miedo constante o el atrofiamiento de las posibilidades y de las competencias comunicativas.

Lo anteriormente expuesto refuerza la tesis según la cual existe una relación dialéctica entre el desempleo y las condiciones socio históricas que definen la calidad de vida de las personas y el disfrute de los beneficios sociales.

En la mayoría de los países de la región se constata que las personas y los distintos grupos sociales participan diferencialmente en el mercado de trabajo, debido a la heterogeneidad de las condiciones socioeconómicas, género, competencias cognitivas y culturales, situación geográfica de residencia, capital social, material y cultural, elecciones profesionales, etc. Esta inclusión segmentada y meritocrática en el mercado de trabajo incide en la distribución social de las posibilidades de acceso a los recursos necesarios para lograr metas -personales y colectivas- a través del trabajo (Gallart, 2008).

disposes them to behaviors, creates biographic itineraries and determines the social trajectories in all areas of life. (Fawcett, 2002).

The effects of unemployment, understood as a specific social, economic and labor condition reach much further than the mere privation of access to a productive activity. On the contrary, the effects of unemployment are much more profound. To experience unemployment when work is a basic fundament of social integration contravenes many possibilities of contributing to a group (the economically active sector, contributors to social security, the labor sector, a committee, workers as a group) and undermines the emotional and psychological integrity of those without employment at the personal and familial level. For this reason, unemployment often goes hand in hand with pathological manifestations of psycho-individual and social indolence such as depression, aggression, addictive and compulsive behaviors, tension, anxiety, loss of self-esteem, constant fear or the atrophy of communicative abilities.

The above list reinforces the thesis that there is a dialectic relationship between unemployment and historical social conditions that define the quality of life for people and their enjoyment of social benefits.

In most countries of the region people and distinct social groups participate differently in the labor market, due to the heterogeneous nature of socioeconomic conditions, generation, cognitive and cultural abilities, geographical area of residence, accumulated social, material and cultural capital, professional choices etc. This segmented and meritocratic inclusion in the labor market affects social distribution through access to necessary resources in reaching both collective and personal goals related to employment (Gallart, 2008).

La complejidad aludida pone de manifiesto que el desempleo encarna un problema de tipo estructural, que ha resistido el impacto favorable de las diferentes coyunturas de crecimiento económico y el influjo de programas y de políticas económicas y sociales implementadas durante los últimos años pensadas para la reactivación del mercado de trabajo (OIT, 2007b).

Dentro de una estructura desigual de oportunidades de participación laboral y productiva, se gestan nuevas estrategias, prácticas y lógicas de producción, de distribución y de acumulación económica y social. En esta directriz se puede dar cuenta de dos tendencias hegemónicas al interior del mercado de trabajo que, si bien no agotan la amplia gama de posibilidades y variables, sí permiten dar cuenta de dos fuerzas instituyentes que se abren paso vertiginosamente dentro de la estructura social en América Latina y el Caribe (CEPAL, 2011).

En primer lugar, se puede advertir la presencia de un paralelismo entre un sector considerablemente desarrollado a nivel tecnológico, productivo y laboral del que participa un sector satisfactoriamente cualificado y que se halla en condiciones de hacer de su trabajo una fuente de realización personal y otro que realiza tareas repetitivas, rudimentarias y que en reiteradas ocasiones no precisan de ninguna formación sofisticada y sustantiva.

Como es sabido, los empleos situados en el segmento más moderno, dinámico y productivo del mercado de trabajo se distinguen por su alta calidad, la estabilidad de los ingresos, el cumplimiento de los aportes a la seguridad social y la protección legal. Sin embargo, es sólo un minúsculo reducto del colectivo laboral quien tiene acceso a los mismos puestos de trabajo (Aparicio, 2009).

En segundo lugar, se expanden progresivamente formas de producción, sectores económicos y dinámicas laborales de carácter informal, efímeras, donde los empleos suelen estar desprotegidos e imbricados en la pobreza y en el riesgo social.

The complexity we have alluded to makes clear how unemployment embodies a structural problem, which has resisted the positive impact of various conjunctures of economic growth and the influence of economic and social policies and programs implemented in recent years that were meant to reactivate the labor market (OIT, 2007b).

Within a structure of inequality for opportunities and productive labor participation, new strategies, practices and forms of logic must be developed for production, distribution, economic and social accumulation. With these variables it is easy to see the hegemonic tendencies within the labor market which, though they do not exhaust the large gamut of possibilities and variables, do allow us to take note of the institutional forces that open a huge gap within the social structure of Latin America and the Caribbean (CEPAL, 2011).

First of all there is a parallel between a considerably developed sector of technology, productivity and labor in which a satisfactorily qualified sector participates and finds conditions in which employment is a source of personal realization and another sector that performs repetitive, rudimentary tasks and in many cases cannot claim any sophisticated or substantive training.

As we know, jobs in the more modern, dynamic and productive segment of the labor market are distinguished by their high quality, stability of income, contributions to social security and legal protection. Nonetheless, only a tiny group of the working sector have access to such positions of employment. (Aparicio, 2009).

Secondly, forms of production, economic sectors and dynamic work situations with an informal and temporary character are expand progressively when jobs turn out to be unprotected and part of social poverty and risk.

Progresivamente, la mayoría de las personas desposeídas de credenciales educativas satisfactorias se desplazan en un éxodo casi masivo hacia el sector informal, donde prevalecen empleos despojados de regulación, garantías y reconocimiento social (Giosa Zuzasa, 2005). En gran parte estas labores no cuentan con protección legal ni valoración social y los ingresos suelen ser bajos y muchas veces no garantizan si quiera la cobertura de las necesidades de subsistencia lo que ha derivado en la acentuación del pluriempleo, de la subocupación y del incremento de las actividades sumergidas, delictivas e ilegales. La vulnerabilidad y la inestabilidad inherentes a los puestos de trabajo emergentes aparecen fuertemente imbricadas a los contextos sociales dominados por la carencia de posibilidades alternativas de empleo y por la ausencia de derechos y políticas de contención social (Matus, 2001).

En referencia a la influencia y al crecimiento constante del mercado de trabajo informal, Cimoli et al. (2005:26) sostienen que el mismo “ha ido creciendo en la medida en que no ha sido posible contar, por una parte, con un desarrollo productivo capaz de absorber y retener empleo de manera sostenida y, por otra, debido a la falta de incorporación de las empresas informales a las redes productivas, de comercialización o de generación del conocimiento. El resultado es que la informalidad ha ido absorbiendo cada vez más personas con niveles bajos de productividad, sin perspectivas de cerrar la brecha de productividad respecto del sector formal.”

Estos factores, en la mayoría de los casos, obligan a importantes grupos humanos, especialmente a aquellos despojados de credenciales educativas significativos y competentes, a optar por trabajos improductivos y provisionarios, aún cuando ésto signifique asumir el desmedro, la clandestinidad y la explotación como condición histórica de vida y de producción (Rama, 1998).

La expansión de los procesos de informalización hacen que dentro del mercado de

Increasingly, the majority of unemployed with satisfactory educational credentials find themselves in the informal sector, where jobs are unregulated, with neither guarantees nor social recognition (Giosa Zuzasa, 2005). Most of these jobs cannot count on legal protection nor social esteem and incomes end up being low and often not even enough to cover the needs of subsistence, which has then led to increased people taking on multiple jobs, secondary occupations and increased underground or illegal activity. The vulnerability and instability inherent in the jobs appearing seem to strongly overlap with social contexts dominated by a lack of alternative employment opportunities and the absence of rights and policies for social inclusion (Matus, 2001).

Referring to the influence and constant growth of the informal labor market, Cimoli et al. (2005:26) maintain that the same “has been growing in size to where it has not been possible to count on a productive development capable of absorbing and retaining sustained employment on the one hand, and commercialization or generation of knowledge on the other because the informal businesses in the productive network have not been incorporated. The result is that the informal sector is continually absorbing more people with low levels of productivity, without a way to close the breach in productivity in respect to the formal sector.”

These factors, in most cases, force an important group of people, in particular those without significant educational credentials and abilities, to choose unproductive and temporary jobs, even though this often means accepting a social decline, clandestine work and exploitation as a condition in the life of production (Rama, 1998).

The expansion of the processes of informalization causes greater inequalities

trabajo se engendren mayores desigualdades y polarizaciones, lo que resulta absolutamente paradójico si se observa que en los países de la región se sigue instando a las personas a obtener puestos de trabajo dignos y estables partiendo del supuesto que éstos están al alcance de todos. La obsesión de buscar y amalgamar las ofertas educativas con las prerrogativas y necesidades del mercado de trabajo condujo a la subordinación de lo educativo a lo económico productivo.

Las consecuencias negativas de las reformas erigidas desde este prisma ideológico están hoy a la vista de todos y demuestran elocuentemente que el mero trasvase de las prioridades desde el modelo económico, productivo y laboral hegemónico como referente de la elaboración de las propuestas educativas resulta insuficiente para adecuar los procesos y las estructuras de formación, garantizando a largo plazo la participación de los jóvenes en el mercado de trabajo (Colley et al., 2007).

En este contexto cabe una pregunta: ¿cómo abordar esta segmentación en las oportunidades laborales que surgen de la estructura social y que se reproducen en los comportamientos e intercambios entre los agentes económicos y sociales? Interrogante que resulta aún más difícil de responder si partimos del supuesto que el actual modelo económico de libre mercado tiene la capacidad y los medios requeridos para generar permanentemente distintos tipos de puestos de trabajo y, pese a ello, las tendencias regresivas del mercado laboral formal y productivo no se han podido contrarrestar (Jacinto, 2002).

¿Cómo es posible, entonces, conciliar el crecimiento económico e industrial a nivel global, la mayor fluctuación de capitales e inversiones, la disciplina fiscal conquistada por los Estados y el crecimiento ininterrumpido del PBI con el deterioro progresivo de los nuevos puestos de trabajo (baja o nula protección laboral y social, bajos salarios, inestabilidad), la concentración de los puestos de trabajo produc-

and polarizations within the labor market, which seems paradoxical when we consider that the countries of the region continue to insist that people obtain dignified and stable positions of employment as though they were available to everyone. The obsession of searching out and consolidating educational offers with the prerogatives and requirements of the labor market leads to the subordination of education to the needs of the productive economy.

The negative consequences of the reforms elaborated from the perspective of political ideology are visible to everyone now, and they demonstrate how the imposition of priorities from the hegemonic production and labor economic model as the reference point for educational propositions remains insufficient to adapt training processes and structures so that they guarantee the participation of today's youth in the labor market over the long term (Colley et al., 2007).

This then begs the question: How do we tackle the segmentation of workforce opportunities that is created from the present social structure, and which is reproduced in the behaviors and exchanges among economic and social actors? This question is even more difficult to answer if we share the assumption that the current free-market economic model has the capacity and the means necessary to generate permanent and distinct types of jobs, and that despite that, the regressive tendencies of the formal and productive labor have not been counteracted (Jacinto, 2002).

How is it then possible to reconcile economic and industrial growth at the global level, larger fluctuation of capital and investment, fiscal discipline attained by states and uninterrupted growth of GDP with the progressive deterioration of new jobs (little or no job and social protection, low salaries, instability), concentration of productive employment within the most

tivos por los grupos más cualificados y el desempleo constante que engendra mayor inestabilidad y vulnerabilidad entre las personas?

La segmentación prevaleciente es, sin duda, un indicador claro de la contradicción inherente del actual modelo económico, que reproduce asimetrías sociales a través de sus procesos de reclutamiento selectivo y de sus lógicas de producción, distribución y consumo que conlleva una mayor profundización de la desintegración social y económica (Schkolnik, 2005).

El mercado de trabajo está supeditado al funcionamiento de condiciones, de normas y de instituciones sociales específicas que rigen y estructuran los espacios diferenciados de producción así como también el conjunto de interacciones entre puestos de empleo y los trabajadores.

Un diagnóstico de estas características se distancia claramente de los enfoques que suponen la existencia de un mercado de trabajo homogéneo y auto regulado, en donde el desempleo se define como un fenómeno *voluntario* e individual (individualizado e individualizable) producto de factores colaterales y coyunturales.

Por lo expuesto, no parece recomendable evaluar los cambios en el nivel y en la calidad del empleo a través de los indicadores tradicionales sobre el mercado laboral (actividad, empleo, desocupación, subocupación). Tales aspectos, a lo mucho, pueden dar cuenta de tendencias generales, pero no facilitan el reconocimiento de las diferentes combinaciones, lógicas y variaciones inherentes al mercado laboral de hoy (CEPAL, 2010). La simple y directa aplicación de estos indicadores o variables no permite efectuar distinciones sobre el tipo de empleo generado, el avance o el retroceso del desempleo estructural y las tendencias registradas en los segmentos primarios o secundarios del mercado laboral.

qualified groups and constant unemployment that creates greater instability and vulnerability?

The prevalent segmentation is, without a doubt, a clear indicator of the contradiction inherent in the current economic model, which reproduces social asymmetries through selective recruitment procedures as well as the logic of production, distribution and consumption that causes social and economic disintegration to deepen (Schkolnik, 2005).

The labor market is subordinated to the functioning of specific conditions, norms and social institutions that regulated differentiated spaces of production, as is the entirety of interactions between jobs and workers.

A diagnosis of these characteristics is clearly different from the approach that assumes the existence of a homogeneous and self-regulated labor market where unemployment is defined as an individual and “voluntary” phenomenon created by historical and economic factors.

Based on the above, it is not advisable to evaluate the changes in the level and quality of employment using traditional indicators for the labor market (activity, employment, unemployment, underemployment). These aspects can at best reflect general tendencies, but they cannot facilitate the recognition of different combinations, understandings and inherent variations in the labor market of today (CEPAL, 2010). The simple and direct application of these indicators do not allow for effective distinctions about the type of employment generated, the advance or retreat of structural unemployment and the tendencies seen in the primary or secondary segments of the labor market.

4. Diversidad cultural y pluralización de las condiciones sociales de vida: buscando el sentido de la transformación educativa

La presencia de múltiples paradojas y contradicciones en el escenario de la globalización, más allá de presentarse como excepciones, han ganado en regularidad, permanencia y hasta en naturalidad; ésto provoca mayor consternación cuando las anomalías y las injusticias se acatan sin resistencia, sin asombro y sin estupor.

Así, por ejemplo, distinguimos el paralelismo existente entre los procesos de difusión y de concienciación sobre los derechos humanos y la importancia de proteger el medio ambiente en toda la dimensión del globo. Mientras que con la misma efusividad, se engendran prácticas culturales y directrices políticas que propenden a la homogenización y/o negación de la diversidad cultural y a la reproducción de la desigualdad socioeconómica, al consentimiento sutil de la intolerancia étnica y racial, a la perpetuación de la fragmentación de la realidad social a través del influjo avasallante de los medios masivos de comunicación y de las nuevas tecnologías (TIC) y a la destrucción sistemática de la biodiversidad.

A lo postulado cabría añadirse que una de las mayores paradojas en este escenario consiste en que, si bien a nivel retórico se difunde la importancia de salvaguardar la diversidad ecológica y cultural, al mismo tiempo se apuesta por una homogenización reificante y estandarizante de la multiplicidad y polivalencia de identidades culturas a partir del influjo de los imperativos del consumo, de la cultura de masas y de la unificación de los valores culturales -avalada por una lógica de expansión productiva rentable que conspira seriamente contra la perdurabilidad de la diversidad y la pluralidad ecológica y humana.

Así las experiencias realizadas en el campo de la integración social y cultural global demuestran que la carencia de un diálogo intercultural, el insuficiente desarrollo de me-

4. Cultural diversity and pluralization of social conditions: searching for meaning in educational transformation

The existence of several paradoxes and contradictions in the context of globalization has gained acceptance, even to the point of seeming natural. This situation causes an even greater consternation when the anomalies and injustices are unfortunately accepted by society without resistance or even complaint.

Thus, for example, a greater consciousness surrounding topics such as human rights, peace, poverty and the importance of protecting the environment across the globe stands out, yet cultural practices contributing to the negation of cultural diversity, xenophobia, racial intolerance, reproduction of social equality, systematic destruction of biodiversity, and the massive destruction of rights and possibilities to dignified work continue.

In our opinion, one of the greatest paradoxes in this scenario is the rhetorical and factual opposition to development and the problems of globalization. At the rhetorical level the importance of safeguarding economical and ethnic/cultural diversity is widespread, but at the same time, the cultural homogenization of societies through the global imposition of values connected to consumption, a market society and mass culture all conspires against the durability of diversity and ecological and human plurality.

The experiences in the area of global social and cultural integration show that lack of intercultural dialog, insufficient development of institutional and political mechanisms of support for social and economic integration and the weak recognition of "cultural otherness" in its grandest dimension, have tended to accentuate so-

canismos institucionales y políticos de apoyo a la integración social y económica, y el laxo reconocimiento de la "otredad" en su amplia dimensión, han propendido a acentuar la dualización social cuyo sustrato más determinante reposa en la prevalencia de los reduccionismos culturales y del etnocentrismo negativo que trunca la visibilización lo diverso y lo diferente como oportunidad y niega la posibilidad de recrear nuevos espacios y prácticas de integración e identificación intercultural (Aparicio, 2008).

En la actualidad, esta suerte de aceptación acrítica de las polarizaciones y las contradicciones socioeconómicas que distinguen y separan a *unos de otros* ha introducido dentro del campo educativo una mirada aséptica que percibe a las desigualdades y las distinciones sociales como un fenómeno casi obvio, inevitable y por ende inmodificable. Este hecho señalado tiene, por lo menos, dos consecuencias: en primera instancia tiende a negar y camuflar las verdaderas causas de la desigualdad, de las contradicciones y de las injusticias sociales que reposan en el origen socioeconómico de las personas, en el nivel educativo de sus familias, en el tipo de empleo detentado por los progenitores, en la procedencia étnica cultural y racial de grupo, en el tipo de género, en los capitales sociales y culturales heredados inter-generacionalmente, en las posibilidades objetivas de participar en la vida institucional y política y en el goce efectivo de derechos y garantías civiles y políticas como ciudadanos. En la actualidad, los aspectos antes mencionados permiten rastrear fehacientemente la raíz de las distinciones sociales hegemónicas e intrincadas en los procesos de socialización promovidos por los centros educativos formales e informales. Estos procesos *a posteriori* inducen el tipo y la forma en cómo se plantea la incorporación al mercado de trabajo y a la vida adulta (Jacinto y Terigi, 2007).

En segunda instancia, la impronta de esta visión reduccionista de la realidad educativa tiende a justificar, por razones exclusivamente

cial dualization and the cultural reductionisms that impair visualization of the diverse and different as a possibility for recreating spaces and practices of integration and intercultural identification (Aparicio, 2008).

In actuality this uncritical acceptance of socioeconomic inequalities has introduced a detached view within the educational arena that perceives the inequalities and social distinctions as obvious and almost inevitable phenomenon. This fact has at least two consequences, one being a tendency to hide the true causes of inequality, contradictions and social injustices that reside in the socioeconomic origin of a person, in the educational level of their families, the type of employment their parents have, the cultural, ethnic and racial background, gender, inherited inter-generational social and cultural capital, chances for participation in institutional and political life and the actual enjoyment of rights and civil and political guarantees as citizens. These aspects allow us to irrefutably search out the roots of intricate social distinctions in the processes of socialization promoted by the formal and informal educational centers. With hindsight, these processes can be seen to condition the type and form of incorporation into the labor market and adult life (Jacinto & Terigi, 2007).

The second consequence, the impression of this reductionist vision of educational reality tends to justify "failures" or "successes" in socio-educational and employment trajectories with reasons of an exclusively individual nature. The meritocratic definition of successes and failures also informs the idea that competition between individuals is the only valid path to achieving personal objectives, overcoming difficulties and fully participating in social life. This often takes place at the expense of achieving collective goals, but fundamentally in disregard of

de carácter individual y autónomo, las trayectorias socioeducativas y laborales “fracasadas” o “exitosas” según corresponda. La definición meritocrática de los logros y de los fracasos infunde también la idea de que la **competencia entre individuos** es el único criterio válido para lograr objetivos personales, superar escollos y participar plenamente de la vida social, muchas veces en desmedro de la conquista de metas colectivas, pero, fundamentalmente en descuido de anhelos comunitarios basados en principios como la solidaridad, la auto-organización y la cohesión social. Así, por ejemplo, la determinación, la valoración subjetiva del rendimiento educativo o, expresado de otro modo, la subjetivación de los destinos educativos frustrados, ponen de manifiesto cómo la responsabilización de las anomalías -que el mismo sistema educativo produce y reproduce históricamente- se atribuye a los sujetos y es internalizada por los mismos, consciente e inconscientemente como explicación de su condición histórica (Elias, 1998).

Esta dinámica subjetivante de las diferencias y distinciones sociales se sedimenta en un cierto “innatismo” que justifica las desigualdades sociales y la selección de los diferentes grupos humanos, y del mismo modo coadyuva a legitimar la persistencia de prácticas de segregación social a partir de la socialización diferenciada de competencias y capacidades en congruencia a un orden social determinado. Al respecto, en un antiguo trabajo de investigación realizado sobre la desigualdad socioeconómica y su influjo en las trayectorias de vida de las personas, Sennet y Cobb (1973:62) hablan de una capacidad de distinción que el mismo sistema social crea y cultiva para hacer comprensible ante todos los motivos de esta distribución estratificada de beneficios, privaciones y condiciones de vida. En este sentido postulan que “esa capacidad es el distintivo del valor individual, esos cálculos de la capacidad crean una imagen de unos pocos individuos que destacan de las masas, ese ser un individuo en virtud de la ca-

communal desires based in principles such as solidarity, self-organization and social cohesion. For example, the subjective valorization of educational returns makes manifest how making individuals responsible for anomalies, which the educational system itself has historically produced and reproduced, causes them to internalize the anomaly consciously or unconsciously as an explanation of their condition (Elias, 1998).

This subjective dynamic of social distinctions is based in a certain “innate-ism” that justifies social inequalities, and also helps to legitimate the persistent practices of social segregation originating from differentiated socialization of abilities and capacities in line with a determined social order (status quo). In an old study, Sennet and Cobb (1973:62) point out the capacity for distinction that the same social system creates to make the motivations for the stratified distribution of benefits, privations and living conditions comprehensible for everyone. They postulate that “this capacity is the mark of individual value, these calculations of capacity create an image of the few individuals who stand out from the masses, to be an individual imbued with ability is to have the right to transcend social origins - these are the basic assumptions of a society that produces feelings of impotence and inability.”

The “innate-ism” we alluded to constitutes the ideological basis of Social Darwinism, which functions as a justification for free competition between individuals who look to improve their chances at social participation in a permanent and extraordinary battle for access to the educational system (Giroux, 2005). The logic of social selection and the individualization of social trajectories cultivates the idea that the merits and effort of each person are the keys to success, and therefore, full social integration is a prize reserved for the most apt, the strongest and most

pacidad es tener el derecho a trascender los orígenes sociales de uno —estas son las suposiciones básicas de una sociedad que produce sentimientos de impotencia e incapacidad.”

El innatismo aludido constituye el afluente ideológico principal del “darwinismo social” que obra como justificación de la competencia librada entre los individuos que buscan mejorar sus posibilidades de participación social a través del acceso al sistema educativo (Giroux, 2005). La lógica de la selección social y de la individualización de las trayectorias sociales cultiva la idea de que los méritos y el esfuerzo de cada persona son la clave del éxito; por ende, la integración social plena es un premio reservado para el más apto, el más fuerte y el más capaz. Especificando, el darwinismo social halla en la constitución natural y específica de cada persona el cimiento legitimador de la diferencia, que se expresa posteriormente a través de los resultados educativos y laborales heterogéneos y que, además, se infringen como explicación irrefutable de la pluralidad intrínseca en cuanto a disposiciones y poder cognitivo de los individuos.

Más allá del reparo a la diversidad que valoramos y consideramos fundamental para educar en la pluralidad, lo que este posicionamiento ideológico sostiene es la aceptación de la desigualdad como una resultante congruente, natural y obvia derivada de los méritos y atributos individuales. Por ello, el fracaso y el éxito planteados dentro del campo educativo parecen fundamentarse casi exclusivamente en los esfuerzos personales y, en menor grado, se reconoce en estos resultados la implicancia de las características del contexto de formación, de las estructuras burocráticas del sistema educativo, de los mecanismos institucionales y de las competencias profesionales de los educadores y técnicos. Estos rótulos impresos en la percepción y auto percepción de los sujetos asignan una identidad, definen un sentido de correspondencia con determinadas estructuras y referentes sociales, anticipan biográficamente el desarrollo comportamental de las personas en

capable. In specific, Social Darwinism considers the natural and specific constitution of each person to be the legitimate basis for difference expressed later in the heterogeneous results achieved in education and employment, and by way of explanation it offers the intrinsic differences at the biological, cognitive and social level of each individual.

Beyond the objection to diversity, which we consider fundamental in order to educate in a plurality, what this ideological position maintains is acceptance of inequality as a natural result of individual attributes. Failure and success seen from within the educational arena appear based almost exclusively on the personal efforts for Social Darwinism, and to a lesser degree it sees the implication in such results variables such as the conditions of training, bureaucratic structures in the educational system, institutional mechanisms and professional abilities of the educators (Aparicio, 2011). These ideas imprinted in the perception and self-perception of people construct an identity, define a sense of connection with set structures and social references, anticipate behavior development in personal biographies within different areas of life and they legitimize the space and roles occupied within the large social universe. In agreement with Bourdieu (1999:36), we could maintain that

“the act of classification is always, but particularly in this case, an act of ordering in both senses of the word. Institute a different social rank, a relation of definitive order: the elected remain marked for life by belonging (old alumni of...); are members of an order in the medieval sense of the term, and of a noble order, a clearly delineated group (you belong to it or not) of persons separated from the common mortals by an essential difference and legitimized by it to dominate. Thus

los diferentes ámbitos de la vida y legitiman los espacios y los roles que éstas ocupan y ocuparán en el amplio universo social. Concordando con Bourdieu (1999:36) podríamos sostener que

“el acto de clasificación es siempre, pero muy particularmente en este caso, un acto de ordenación en el doble sentido de la palabra. Instituye una diferencia social de rango, una relación de orden definitiva: los elegidos quedan marcados, de por vida, por su pertenencia (antigua alumna de...); son miembros de un orden, en el sentido medieval del término, y de un orden nobiliario, conjunto claramente delimitado (se pertenece a él o no) de personas que están separadas del común de los mortales por una diferencia de esencia y legitimadas por ello, para dominar. Por eso la escuela es asimismo una ordenación en el sentido de consagración, de entronización de una categoría sagrada, una nobleza.”

En los últimos años, si bien se han registrado avances en materia de legislación, institucionalidad y políticas dentro del campo educativo, aún persisten formas solapadas y sutiles de discriminación que prescriben *estigmatizando, anticipando y preformando* el desarrollo biográfico, cognitivo y social de las personas (Aparicio, 2007).

La negación de las relaciones interculturales y de sus posibilidades sin más, deriva en la negación de la capacidad de autodeterminación, de la efectivización de los derechos y de la integridad civil de las minorías étnicas y culturales como, por ejemplo, los indígenas y los afrodescendientes, que, impedidos del goce pleno de sus derechos, se ven coartados en su anhelo de participar plenamente en la vida social, política y cultural. La participación en la educación implica en este escenario la posibilidad de adquirir conocimientos, disposiciones psicosociales y competencias cognitivas que resultarán determinantes para afrontar los múltiples desafíos constreñidos a la integración en la vida social, cultural y eco-

school is likewise an ordering in the sense of consecration, the enthroning of a sacred category, a nobility.”

Recently, there have indeed been material advances in legislation, institutions and policies in education, yet implicit and disguised forms of discrimination persist, and these prescribe stigmatizing biographic, cognitive and social development (Aparicio, 2007).

The negation of intercultural relations and their possibilities in cultural integration derives from the negation of ability and self-determination, the implementation of rights and civil integration of ethnic and cultural minorities such as the natives and afro-descendants. These groups, prevented from fully enjoying their rights, see themselves limited in their goal of full participation in social, political and cultural life. Participation in education implies the possibility of acquiring knowledge, psychosocial dispositions and cognitive abilities that are decisive in facing the many challenges restricting social, cultural and economic integration. Here we see the necessity of increasing protection for the quality and impact of educational opportunities in Latin American societies, which today are greatly in need of attention because of the massive expansion of inequality, poverty and social duality.

nómica; he ahí la necesidad de ampliar la cobertura resguardando la calidad, significancia e impacto de la oferta educativa en las sociedades hoy fuertemente interpeladas por la expansión vertiginosa de la desigualdad, la pobreza y la dualización social.

5. Conclusión y cierre

Para desandar el largo y complicado proceso de transformación educativa en América Latina, el reto principal no es otro que la necesidad de consolidar reformas con posibilidades de abordar y mejorar las condiciones socioeconómicas de las personas.

Sostener el sentido instituyente y empoderante de la educación resulta determinante para alcanzar objetivos importantes y trazar instancias de cambio que se sostengan en un proyecto de desarrollo sustentable, donde se acojan a las personas después de haber culminado sus procesos de formación y donde se gesten alternativas de inclusión y participación social.

Concertar un acoplamiento genuino entre las propuestas educativas y las tendencias del desarrollo social y económico requiere de un consenso multisectorial y simétrico, que posibilite, a partir de la convergencia de prioridades, objetivos y acciones, redefinir las competencias de la tarea educativa, evitando la superposición de fuerzas, la imposición exógena de agendas y el vaciamiento del discurso y del cuerpo epistemológico estrictamente educativo.

Actualmente en América Latina existe una fuerte concatenación entre el modo de participación educativa y el origen socioeconómico con la pertenencia étnica cultural de las personas, el género, la ubicación geográfica de los grupos y de los centros escolares y el nivel educativo de los padres siguen representando las causas históricas de la participación educativa estratificada y eficazmente selectiva. En esta perspectiva, problemas como la desigualdad socioeconómica y la segmentación

5. Conclusion

To direct the complicated process of transforming education in Latin America, the main challenge lies in consolidating political reforms that make a difference in improving socioeconomic conditions in the lives of people.

Maintaining a sense of empowerment in education becomes decisive in order to achieve important objectives and to plan ways of change that could sustain a development project that provides individuals and social groups with better opportunities for inclusion and social participation.

Coordinating a genuine achievement among educational proposals and the tendency of social and economic development to require multisectorial consensus that would facilitate a redefinition of competencies for educational tasks. This consensus would start with the alignment of priorities, objectives and actions. It would avoid superimposing force, imposing agendas from outside and emptying the epistemological body of knowledge in education.

In Latin America there is currently a strong relationship between the mode of educational participation and socioeconomic origins. Being part of an ethnic or cultural group, gender, geographic location of groups and their educational centers and the educational level of parents all continue to represent the causes of the stratified, thus selective, participation in education. From this perspective problems such as socioeconomic inequality and the segmentation of chances for social, political and labor participation for new gener-

de las posibilidades de participación social, política y laboral de las nuevas generaciones, guardan congruencia con la distribución meritocrática de los conocimientos, de las competencias y de las disposiciones que se socializan desde el sistema educativo; por tanto, es en estos ámbitos donde se requiere centrar todos los empeños para poder desenmascarar las causas socio-históricas de la desigualdad.

La carencia de una inversión contextualizada y compensatoria en materia educativa coadyuva a mantener inalteradas las causas generadoras de la segmentación escolar e institucional en vigor. La consolidación de guetos educativos que aseguran para unos pocos privilegiados posibilidades óptimas de formación y participación social, atenta seriamente contra todo propósito de gestar mayor cohesión e integración social a través de la educación. Fundamentalmente, cuando se está ante la presencia de Estados que se obstinan en ofrecer propuestas desfasadas y coyunturales para resolver problemas de carácter estructural que desmedran las vías de participación educativa, no se puede esperar importantes transformaciones o mejoras.

Avanzar en la búsqueda de puentes articuladores entre educación y trabajo, requiere, ante todo, trabajar en la superación de los diferentes mecanismos y dispositivos didácticos, políticos, profesionales e institucionales intrínsecos al sistema educativo que, en la actualidad, están favoreciendo la pronunciación de la estratificación social en y entre las escuelas, legitimando las desigualdades socioeconómicas y asintiendo el orden natural de las cosas como algo natural e inmodificable. Sólo en la concreción de una reforma educativa que reconozca estructuralmente las fortalezas y las debilidades de sus actores, procesos y escenarios será posible desbancar al darwinismo social que amenaza con naturalizar las desigualdades como sinónimo de mayor libertad y diversidad, haciendo responsables a los mismos ciudadanos y a las generaciones más jóvenes de la exclusión y la pobreza imperantes.

ations are determined by the meritocratic distribution of knowledge, abilities, and the dispositions socialized by the educational system. Therefore, all of these areas require determination to be focused if the socio-historic causes of inequality are to be laid bare.

The lack of contextualized and compensatory investment in educational material contributes to the reproduction of causes generating scholastic and institutional segmentation. Consolidating “educational ghettos” assures the select privileged group optimal opportunities for training and social participation, and works against every proposition to create better social cohesion and integration through education. Fundamentally, when faced with states that insist on offering proposals that are short term and provisional to resolve structural problems that obstruct the avenues to educational participation, we cannot expect important transformation or improvement.

Advancing the search for common points between education and employment requires working above all to overcome the various didactic, political, professional and institutional mechanisms and devices intrinsic to the educational system that actually increase social stratification and stratification between schools, which legitimize socioeconomic inequalities as natural and unchangeable. Only by concretizing an educational reform that structurally recognizes the strengths and weaknesses of its actors and processes will it be possible to oust Social Darwinism, which threatens to naturalize inequalities as synonymous with more freedom and diversity and to make the citizens and youngest generations responsible for the exclusion and prevailing poverty.

Referencias bibliográficas / References

Aparicio, P. (2011). Impacto y crisis de la reforma educativa argentina en un contexto neoliberal. Los handicaps de la inclusión educativa y laboral juvenil. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Universidad de Costa Rica, <http://revista.inie.ucr.ac.cr>

Aparicio, P. (2010). *Jóvenes y el desafío de vivir en contextos de desigualdad y diversidad. Crisis de las oportunidades de participación educativa y laboral en América Latina. Studia Politicae*. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Católica de Córdoba, pp. 79-100

Aparicio, P. (2009). Educación y jóvenes en contextos de desigualdad socioeconómica. Tendencias y perspectivas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(12). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v17n12/>

Aparicio, P. (2008). Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización? A modo de introducción. En APARICIO, Pablo (Coord.) Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización? [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 9, nº 2 pp. 5-16. Recuperado de: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_02/n9_02_editorial.pdf

Aparicio, P. Ch. (2007). Gioventù e giovani in America latina: Le sfide dell'educazione di fronte all'impronta della pluralizzazione e della segmentazione sociale, *Rivista Internazionale di Edaforum: Focus on Lifelong Lifewide Learning* Anno 2 Numero 8, pp. 1-27. http://rivista.edaforum.it/numero8/monografico_gioventu.html

Aparicio, P. y Silva Menoni, M. del C. (2008). Educación, heterogeneidad cultural e integración de las nuevas generaciones en un contexto global. El aporte de las TIC para la transformación educativa en América Latina. En P. Aparicio (Coord.) Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización? [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 9, nº 2. Universidad de Sa-

lamanca, (2008) 77-94. Recuperado de: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_02/n9_02_apariciosilva.pdf

Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2011). *Panorama Social 2011*. Santiago de Chile: CEPAL.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2010). *Panorama Social 2010*. Santiago de Chile: CEPAL.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2007). *Panorama Social 2007*. Santiago de Chile: CEPAL.

CEPAL & OIJ (2008). *Juventud y cohesión social. Un modelo para armar*. Santiago de Chile, CEPAL.

CEPAL y UNESCO (2005). Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. *Serie Seminarios y Conferencias* N 43. Santiago de Chile: CEPAL.

Cimoli, M. & Correa, N. (2005). Trade openness and technological gaps in Latin America: a low growth trap. En J. A. Ocampo (comp.): *Beyond Reforms: Structural Dynamics and Macroeconomic Vulnerability*. Stanford: Stanford University Press, pp. 41-63

Cimoli, M.; Porcile, G.; Primi, A. y Vergara, S. (2005). Cambio estructural, heterogeneidad productiva y tecnología en América Latina. En M. Cimoli (Edt.): *Heterogeneidad estructural, asimetrías tecnológicas y crecimiento en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL, pp. 9-39.

Colley, H.; Boetzelen, P.; Hoskins, B. & Parveva, T. (Eds.) (2007). *Social inclusion for young people: breaking down the barriers*. Strasbourg: Council of Europe.

Dussel, I. & Finochio, S. (Comp.) (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1998). *Mozart. Sociología de un genio*, Barcelona, Ediciones Península.

Fawcett, C. (2002). *Los jóvenes latinoamericanos en transición: un análisis sobre el desem-*

- pleo juvenil en América Latina y el Caribe. Serie documentos de trabajo mercado laboral.* Washington D.C.: Departamento de Desarrollo Sostenible, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Gallart, M. A. (2008). *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: El caso de América Latina.* Montevideo: OIT – CINTERFOR.
- Giosa Zuzasa, N. (2005). *De la marginalidad a la informalidad, como excedente de la fuerza de trabajo, al empleo precario y al desempleo como norma de crecimiento.* Documento de Trabajo 47. Buenos Aires: Ciepp.
- Giroux, H. (2005). El neoliberalismo y la crisis de la democracia. *Anales de la Educación Común.* 3° Siglo. Año 1. N° 1-2. Septiembre.
- Hopenhayn, M. (2008). Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana. En Hopenhayn, M. y Moran, M.L. (Coord.). *Inclusión y ciudadanía: Perspectivas de la Juventud en Iberoamérica.* Pensamiento Iberoamericano, N 3, pp. 49-72.
- Jacinto, C. (2002). Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas. En de Ibarrola, M. (coord.). *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo.* Herramientas para la transformación N° 18, Pp. 67-102
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana.* Buenos Aires: UNESCO-IIPE / Editorial Santillana.
- Matus, M. (2001). *Trayectorias divergentes de la desigualdad en América Latina.* Documento de Trabajo. Chile, IIG / CEJ / Universidad de Chile.
- Morduchowicz, A. & Duro, L. (2007). *La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos.* Buenos Aires: UNESCO /IIPE.
- OIT (2007a). *Trabajo decente y juventud: América Latina.* Lima: OIT (Oficina Regional para América Latina y el Caribe).
- OIT (2007b). *Panorama Laboral 2007,* Lima, OIT/ Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Puryear, J. (2003). La educación en América Latina: Problemas y desafíos. En Gajardo, M. & Puryear, J. (Edit.). *Formas y reformas de educación en América Latina.* Buenos Aires: LOM Ediciones & PREAL, pp. 9-32
- Rama, G. W. (1998). El desafío del acceso, la calidad y la adecuación institucional en materia de educación para jóvenes. *Juventud, educación y empleo* N° 6, pp. 91-118
- Rodrik, D. (2002). *After Neoliberalism What?* Paper no publicado y presentado en el Congreso Alternatives to Neoliberalism, Washington 23. De mayo.
- Sader, E. (2001). *El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas.* Buenos Aires: Colección Grupos de Trabajo Economía Internacional, CLACSO.
- Sennett, R. & Cobb, J. (1973). *The hidden injuries of class.* New York, Alfred Knopf.
- Schkolnik, M. (2005). Características de la inserción laboral de los jóvenes. *Serie Políticas Sociales* N 104 de la CEPAL.
- Tedesco, J. C. & López, N. (2005). Défis à l'enseignement secondaire en Amérique latine. *Revista CEPAL* N 85, pp. 231-245
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Buenos Aires: Siglo XXI/IIPE/ Fundación OSDE.
- UNESCO (2005). *Educación y diversidad cultural.* Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT / PRE-ALC).* Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.
- UNESCO & PRELAC (2008). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la EPT.* Santiago de Chile: UNESCO.
- Weller, J. (2006). *Los jóvenes y el empleo en América Latina: desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral.* Bogota: CEPAL / Mayol Ediciones.

Notas / Notes

¹ El autor agradece especialmente los valiosos y atinados aportes de la Dra. Mar Lorenzo, el Prof. Dr. Miguel Santos Rego, el Dr. Ezequiel Posesorsky, Danica Webb y a toda su familia, a quienes además dedica el presente trabajo.

DIRECCIÓN DEL AUTOR / AUTHOR' ADDRESSES:

Pablo Christian Aparicio. Unidad de Investigación / Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. Avenida Alcalde Beltrán de Heredia 13. Portal 2 (2 C)
Correo electrónico/e-mail:
pabloaparicio@usal.es
pablo-christian.aparicio@ife.uni-tuebingen.de

Fecha de recepción del artículo/
received date: 19.I.2010

Fecha de revisión del artículo/
reviewed date: 26.I.2010

Fecha de aceptación final/
accepted date: 15.IV.2010

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO /

HOW TO CITE THE ARTICLE:

Aparicio, P. (2012). La educación en América Latina: Límites y posibilidades de la participación social y laboral de los jóvenes. Más allá de la panacea y el escepticismo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 273-301.

Aparicio, P. (2012). The Education in Latin America: Limits and Possibilities of Social Participation and Employment of the Youth. Beyond the Panacea and Skepticism. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 273-301.

Narraciones de derechos: educación social, ética y deontología profesional

*Narrations of rights: social education, ethics and
professional deontology*

Narrativa direitos: educação social, ética e deontologia profissional

Víctor Manuel Martín Solbes y Eduardo Salvador Vila Merino

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

No creo que sea obligatorio que la ética lo obligue a uno a estar constantemente diciendo impertinencias, pero es casi seguro que antes o después vas a resultar impertinente.

I do not think it obligatory that ethics needs one to constantly make impertinent remarks, but it is almost certain that, sooner or later, one will appear impertinent.

Savater, F., (1999): *La educación es el momento adecuado de la ética.*

Resumen

La educación social, como toda forma de acción pedagógica, tiene adosadas una serie de consideraciones ineludibles de orden ético. Por esta razón, en los últimos años se han incrementado las propuestas de sistematización y construcción de una ética aplicada y contextualizada a las especificidades de la educación social. En este artículo pretendemos adentrarnos en estas aproximaciones, que desde nuestro punto de vista constituyen una suerte de narraciones en tránsito, en el sentido de que suponen espacios de reflexión colectivos en continua reconstrucción y perfeccionamiento, como todo conocimiento social, lo cual no implica que dejen de ser referen-

Summary

Social education, like all forms of education, contains a series of inevitable ethical considerations. For this reason proposals have recently increased for the systemization and construction of applied ethics in the context of social education. The aim of this article is to look at these approaches on a deeper level. We consider these approaches constitute a kind of narrative in transit, in the sense that they represent areas of collective reflections which, as with all social knowledge, are in a continual process of reconstruction and development. Nevertheless, these reflections should be a reference for the improvement

tes de necesaria asunción para la mejora de las iniciativas teóricas y prácticas relacionadas con la educación social.

Así, comenzamos analizando el sentido que desde la educación social supone la distinción entre ética y moral, de manera que esto nos permita iniciar la búsqueda de códigos comunes para la profesionalización de la educación social con rango deontológico propio, por lo que nos centramos en avanzar aspectos definitorios vinculados al hecho de entender la ética como eje para narrar la educación social como punto de encuentro de sentido y experiencia con características diferenciadoras desde lo normativo y deontológico. A continuación, nos adentramos en describir el histórico reciente de la disciplina desde la óptica de los distintos desarrollos de un código deontológico propio, explicitando sus puntos esenciales y realizando una propuesta concreta de aplicación de los mismos, vinculando la educación social con procesos éticos y políticos irrenunciables en el desarrollo ciudadano.

PALABRAS CLAVE: educación social, ética, deontología profesional, compromiso político, desarrollo ciudadano.

Resumo

Educação social, como qualquer forma de ação pedagógica, que tem se inclinou para uma série de considerações inevitáveis, a fim ética. Por isso, nos últimos anos, propostas de sistematização e construção de uma ética aplicada e contextualizada na educação social têm aumentado. Neste artigo queremos aprofundar essas aproximações que, sob nosso ponto de vista, compõem uma espécie de narrações transitoriais no sentido de que eles significam salas de reflexões coletivas em constante reconstrução e melhoria, como todo conhecimento social, o que não implica que deixam de ser referentes pressuposto necessário para melhorar as iniciativas teóricas e práticas relacionados com a educação social.

of theoretical and practical initiatives in social education.

We begin by analyzing the way in which social education makes the distinction between the ethical and the moral. This allows us to begin the identification of common codes for the professionalization of social education with its own professional ethics. Therefore, we concentrate on finding definitive aspects related to the understanding of ethics as the axis with which to narrate social education as being a meeting point for meaning and experience, with differing characteristics regarding normatives and professional ethics. Following this, the recent history of the discipline is described, focusing on the varying developments of a professional code of ethics. The essential points are explained with concrete proposals for its implementation. Social education is linked to ethical and political processes, both indispensable in the development of citizenship.

KEY WORDS: Social Education, ethics, professional ethics, political commitment, development of citizenship.

Resumo

Educação social, como qualquer forma de ação pedagógica, que tem se inclinou para uma série de considerações inevitáveis, a fim ética. Por isso, nos últimos anos, propostas de sistematização e construção de uma ética aplicada e contextualizada na educação social têm aumentado. Neste artigo queremos aprofundar essas aproximações que, sob nosso ponto de vista, compõem uma espécie de narrações transitoriais no sentido de que eles significam salas de reflexões coletivas em constante reconstrução e melhoria, como todo conhecimento social, o que não implica que deixam de ser referentes pressuposto necessário para melhorar as iniciativas teóricas e práticas relacionados com a educação social.

Assim, começamos analyzing o significado que, desde a educação social, supõe a diferença entre ética e moral, na forma como nos permitir iniciar a busca de novos códigos para a profissionalização da educação social com o seu próprio posto de deontologia, para que estão focados em aspectos advancing Definitório ligados ao fato de ética compreensão como um eixo de relacionar educação social como um ponto de encontro de sentido e experiência com Características de distintivos do normativo para o deontológicas. Em seguida, mergulhar para descrever a história final da disciplina objeto do ponto de vista da evolução diferentes de um código adequado deontológicas, afirmando explícitos seus pontos essenciais e fazer uma proposta concreta de sua aplicação a educação, a ligação social com un processo renunciabile ética e política, civil desenvolvimento

PALAVRAS-CHAVE: educação social, ética, deontologia profissional, compromisso político, o desenvolvimento cívico.

1. La ética como referente para narrar la educación social

Al igual que el lenguaje configura el pensamiento, las palabras nos hacen, deshacen y rehacen. Y esto es así porque narramos la realidad desde nuestras relaciones con los otros y con nosotros mismos; narraciones que constituyen un tipo especial de discurso comunicativo que nos sirve para pensar, organizar el conocimiento e interpretar(nos) y que emergen como particulares reconstrucciones de la experiencia humana, individual o colectiva, por las que se le da sentido a la misma y donde la argumentación y el tiempo configuran el significado. Y en dicha estructura es el lenguaje el que media la experiencia y la acción, como adelantara Vigotsky (2000) al hablar de la mediación semiótica del funcionamiento psíquico y de cómo se produce la recons-

Assim, começamos analyzing o significado que, desde a educação social, supõe a diferença entre ética e moral, na forma como nos permitir iniciar a busca de novos códigos para a profissionalização da educação social com o seu próprio posto de deontologia, para que estão focados em aspectos advancing Definitório ligados ao fato de ética compreensão como um eixo de relacionar educação social como um ponto de encontro de sentido e experiência com Características de distintivos do normativo para o deontológicas. Em seguida, mergulhar para descrever a história final da disciplina objeto do ponto de vista da evolução diferentes de um código adequado deontológicas, afirmando explícitos seus pontos essenciais e fazer uma proposta concreta de sua aplicação a educação, a ligação social com un processo renunciabile ética e política, civil desenvolvimento

PALAVRAS-CHAVE: educação social, ética, deontologia profissional, compromisso político, o desenvolvimento cívico.

1. Ethics as a reference to narrate social education

Just as language shapes thought, so words make us, unmake us and remake us, since we narrate reality according to our relations with others and with ourselves. These narratives constitute a communicative discourse of a special kind, enabling us to reflect, organize knowledge, interpret and self-interpret, and which emerge as personal remakings of individual or collective human experience. Through narratives we make sense of experiences and where reasoning and the historical time form meaning. It is in this structure that language that mediates experience and action, as Vigotsky (2000) stated when referring to the semiotic mediation of mental functioning and how the reconstruction of external

trucción de las formas discursivas externas mediante procesos de internalización.

El conocimiento pedagógico social constituye también una narración. Por tanto, acudir a la narratividad como esencia expresiva en la construcción del conocimiento educativo sugiere una serie de principios, tales como los relacionados con la comunicatividad como aspiración y necesidad, la explicitación de su carácter subjetivo y de construcción socialmente configurada o sus pretensiones de validez intersubjetiva y vocación transformadora. De esta manera, si consideramos que el sentido e inteligibilidad de la educación social debe venir dado por la explicitación de las intenciones, motivos y propósitos que tiene, damos un paso más hacia la representación de las políticas educativas desde sus posibilidades narrativas en la práctica, las cuales se dirigen a describir e interpretar sus características distintivas para comprender cómo le damos sentido a lo que hacemos y cómo podemos plantear los cambios sobre lo que no queremos (en este caso, medidas que excluyan y mengüen el derecho a la educación). Así, la educación social cobra significado real desde su lenguaje de posibilidad y creatividad, de no convertirse en conocimiento muerto ni aportar nada social o políticamente. Sin olvidar tampoco, en todo este proceso, que toda narración tiene un sujeto narrador, lo cual implica que no podamos obviar que detrás del conocimiento se encuentra el sujeto que conoce, el cual tiene su propia biografía, influencias culturales, prejuicios sociales, estereotipos formativos, experiencias vitales, etc.

Por estas razones, aparte de sus implicaciones para la investigación educativa y las grandes narrativas de emancipación pedagógicas, consideramos que lo narrativo también se puede desarrollar de manera que la reflexión que suponga, se establezca desde y hacia la práctica. Y una de las formas que nos puede permitir esto, es la práctica de discursos que, contruidos de manera metafórica, promuevan el debate, generen discusión, re-

speech forms is produced through internal processing.

Social educational knowledge also constitutes a narrative. Therefore, in turning to narrativity as the expressive essence in the construction of educational knowledge, a series of principles arise regarding communicativeness as an aspiration and a necessity, the explanation of its subjective nature, its socially-composed construction, or its claims of intersubjective validity and transforming vocation. In this way, if we consider that the significance and intelligibility of social education can be understood through an explanation of its inherent intentions, motives and purposes, then we progress towards a vision of educational policies seen from their possibilities in practice. This leads us to describe and interpret its distinctive characteristics in order to understand how we give meaning to what we do and how to approach changing the undesirable (in this case measures which exclude and reduce the right to education). Thus, social education takes on a real significance through its language of possibility and creativity, thereby avoiding the danger of becoming old knowledge, with nothing to offer either socially or politically. Nevertheless, we must not overlook the fact that each narrative has its narrator, with the inevitable implication that behind each piece of knowledge there is a subject in possession of that knowledge with their own biography, cultural influences, social prejudices, educational stereotypes, life experiences, etc.

For this reason we believe that the narrative can also be developed in a way that the resulting ideas emerge from, and works towards, a practical application. This, besides its implications for educational investigation and the great narratives of educational emancipation. One of the ways which allows us to do this is through discourse, which, constructed in a metaphorical manner, promotes debate, generates di-

muevan emociones, produzcan potencialmente una capacidad de adhesión, asunción e internalización por parte de las personas implicadas o que se vean reflejadas en los mismos o, simplemente, nos permitan pensar en nuestra realidad educativa global y analizarla con nuevos elementos o al menos con una perspectiva algo distinta, para lo cual el papel de la educación social resulta fundamental, ya que supone también una forma de narrar la alteridad de los otros/as para narrarnos así a nosotros mismos/as, intentando poner de manifiesto, contextualizadamente, lo expresado por Dussel y Apel (2005: 362):

Quien actúa críticamente con validez anti-hegemónica, desde el reconocimiento de la dignidad de las víctimas como sujetos éticos, desde el conocimiento de la imposibilidad de vivir de los propios dominados, y desde la no-participación en la argumentación de los excluidos, ya siempre está obligado in actu a la responsabilidad que comparte solidariamente, a estudiar las causas de la victimización de los dominados y a proyectar alternativas positivas futuras para transformar la realidad.

Esto nos debe permitir analizar situaciones cotidianas que se nos presentan desde las pautas marcadas en nuestra propia agenda educativa, explicitar factores emocionales a los que no podemos ser ajenos desde el análisis político y evaluativo (no olvidemos el carácter intrínsecamente ético de la dimensión política del ser humano, en concreto como asunción de lo colectivo inherente a la interpelación ética implícita en la presencia del otro/a social), percibir cómo puede condicionar nuestro quehacer educativo y reflexionar sobre él desde y con otra mirada, evitando también las visiones dicotómicas, siendo conscientes de que la realidad es más compleja, pero partiendo de su potencialidad para un debate público absolutamente necesario (Vila, 2005).

alogue, stirs emotions, potentially produces unity, comprehension and internalization by the persons implicated, or who see themselves reflected in the same. In addition it allows us to consider our the reality of global education and analyze it afresh or, at least, from a different perspective. For this, the role of social education plays a fundamental part, since it implies a way of narrating the otherness of fellow beings, in order to narrate ourselves to ourselves and try, in context, to demonstrate the views of Enrique Dussel (2005: 362).

Those who act critically and from an anti-hegemonic standpoint, who recognize the dignity of victims to be treated as ethical subjects, aware of the impossibility of living as a dominated individual and who take no part in the reasonings of exclusion, are obliged to act in accordance with their responsibilities of shared solidarity, to study the causes of the victimization of the suppressed, and should work to find alternative positive futures to transform the reality.

This should allow us to analyze the everyday situations we face, according to the guidelines set in our personal educational agenda and explain the emotional factors we cannot ignore when making a political and evaluative analysis (not forgetting the political side of human nature, which is intrinsically ethical, and in particular the assumption of the collective, inherent in the ethical challenge implicit in the presence of another social person). Furthermore, it should make us aware of how our educational work can be conditioned and reflect on this from a different perspective, avoiding dichotomous viewpoints and conscious that, although the reality is more complex, essential public debate should stem from this potential base.

2. ¿Por qué vincular ética y educación social?

Desde esta narración implícita en la educación social emerge también una consideración necesaria en torno a las preocupaciones de orden ético, vinculada a la misma. En este sentido, debemos comprender que la ética se relaciona con los actos morales y con las prácticas humanas. Etimológicamente, la ética, procede del término griego *ethikos*, que podemos traducir por *carácter*. Así, la ética determina cómo debemos actuar los miembros de una sociedad o, en nuestro caso, los que ejercemos una profesión.

En general, la ética profesional pretende regular las actividades a una profesión, mientras que el código deontológico, también denominada ética normativa, implica una serie de principios de obligado cumplimiento. Así, la ética orienta las actuaciones deseables de una profesión, mientras que el código deontológico debe garantizar que la profesión se ejerza de manera ética. Así pues, la ética supone un conjunto de principios que guían las relaciones humanas y que deben ser universales, válidos para todas las personas y duraderos en el tiempo; en este sentido, los derechos humanos tienen mucho que ver con la ética, por lo que tiene sentido en esta articulación hablar de narraciones de derechos.

En nuestras actuales sociedades vivimos una moral individualista que se justifica desde las mayorías académicas, políticas y liberales; desde estas perspectivas buscamos el bien propio, lo que nos conviene individualmente (Guisán, 2001), olvidando con demasiada facilidad que los demás también existen y que es necesario que nos preocupemos del bienestar, la autonomía y la libertad de los otros y otras. Así, cada miembro de la sociedad mantiene una representación de la realidad que se encuentra asociada a un previo planteamiento ideológico. Y es ahí donde deben originarse proyectos de intervención socioeducativa para el cambio y la transformación social, ya que la praxis de la educadora y del educador so-

2. Why link ethics and social education?

From the narration implicit in social education, there arise some closely related ethical issues. In this sense we comprehend ethics as being related to moral acts and human practices. The word 'ethics', from the Greek '*ethikos*', meaning 'character', determines how members of society should act, or, as in our case, how members of a profession should carry out their work.

In general, professional ethics seeks to regulate professional activities while the deontological code, or code of ethics, implies a series of binding principles. In this way, ethics provides the orientation for what is desirable in a profession, whereas the code of ethics ensures that a profession is carried out in an ethical manner. Therefore, ethics implies a set of principles which guide human relations and which, moreover, should be universal, valid for all people and for all time. In this sense, human rights are closely linked to ethics and which is why, in this article, it is reasonable to speak of the narratives of human rights.

In present day societies, the prevailing condition is one of Ethical Egoism, vindicated by the academic, political and liberal majorities. This line of thought implies that one should always act in one's own best interest (Guisán, 2001), forgetting all too readily that others also exist and that it is necessary to seek the well-being, autonomy and freedom of the rest. It could therefore be argued that each member of society maintains a vision of reality which is associated to a previous ideological position. This is precisely where projects for the change and transformation of society by social educators should originate, since educators' codes of practice should be grounded in deep reflections concerning those values which guide our actions. Furthermore, it is through these reflections, transmitted through social education, that

cial debe originarse tras el planteamiento de profundas reflexiones sobre estos valores que guían nuestra acción. Y es a través de estas reflexiones, vehiculadas desde la educación social, desde las que pretendemos realizar aportaciones que permitan cambiar la realidad, ya que deseamos iniciar una vía de intervención integral y permanente con las personas y colectivos para que asuman responsabilidad, dando, de alguna manera, respuestas a la urgente necesidad de una acción educativa en los entornos segregados y excluidos. Asimismo, desde la educación social, intentamos abordar los factores culturales, sociales y educativos que ayuden a las personas a dejar de percibirse a sí mismas como integrantes de colectivos excluidos.

Pues bien, la práctica profesional desde la educación social tiene mucho que ver con una responsabilidad social, por lo que es necesaria la elaboración, conocimiento por parte de los profesionales e implementación de un código ético en nuestras actuaciones. Creemos que cualquier código ético, y por supuesto, el del educador y de la educadora social, deben basarse en la consecución, de al menos, las siguientes competencias (Hirsch, 2010):

- Cognitivas, referidas, entre otras cuestiones, a los conocimientos científicos, metodológicos, legales.
- Técnicas, que recogen habilidades técnicas que permitan aplicar los conocimientos.
- Sociales, referidas a una serie de habilidades sociales que incluyen las capacidades de interacción y colaboración tanto con personas como con instituciones.
- Éticas, que tratan del saber profesional, y que incluyen valores, actitudes y estilos de comportamientos.
- Afectivo-emocionales, vinculadas a los sentimientos y a la manera de posicionarse respecto a los demás.

De este modo, las competencias cognitivas, técnicas, sociales, éticas y afectivo-emo-

we can attempt to provide opportunities with which to change the reality. Since we aim, through comprehensive and permanent intervention, to encourage people and groups to assume responsibility. This action also, in a way, provides an answer to the urgent need for educational action directed towards those groups experiencing segregation and exclusion. Similarly, through social education, our aim is to address cultural, social and educational factors that help individuals to avoid considering themselves members of excluded groups.

It follows therefore that the profession of social educator is closely connected to a social responsibility, making it necessary to formulate and implement an ethical code of which educators are fully aware. We consider that any ethical code and, particularly that of social educator, should be based on seeking to achieve aptitude in the following areas (Hirsch 2010):

- Cognitive. Concerning scientific, methodological and legal knowledge, among others.
- Technical. Referring to the ability to apply knowledge.
- Social. Regarding the ability to know how to behave in society, including skills in social interactions and the ability to collaborate with people and institutions.
- Ethics. Concerning the knowledge of professionals in the areas of values, attitudes and behaviour.
- Affective-emotional skills, related to feelings and behaviour towards others.

In this way cognitive competences, including technical, ethical, and affective-emotional competences, should preside in all socially educative situations. Knowledge should be afforded, which, after being digested, serves to raise awareness and give people control over their own futures. From

cionales, deben presidir las acciones abordadas desde la educación social y aportar conocimientos que se interioricen, para que las personas se conciencien y se empoderen de su vida, de su futuro, para que así, y desde su propia concienciación sean capaces de acometer los procesos de inclusión, tomados como el derecho de toda persona a incluirse en un tejido social, y no como una política social que admite la exclusión como un hecho normal, y por lo tanto, abocada al fracaso (Martín y Vila, 2007).

Siguiendo a Hirsch (op. cit) y desarrollando adecuadamente las competencias que señala, la educadora y el educador social puede convertirse en un modelo educativo potenciador del desarrollo moral de las personas con las que trabaja, teniendo muy en cuenta, tanto la libertad como la autonomía de las personas. Debe estar motivado en su quehacer profesional, y esta motivación debe ser percibida por las personas, porque las relaciones que se establezcan entre el educador o educadora social y el grupo de personas con las que trabaja, deben basarse en la libertad, el respeto y en los procesos tendentes a la autonomía y a la responsabilidad de las personas. El reto, por tanto, se encuentra en conocer cómo desde la educación social podemos dar respuestas a los procesos excluyentes dentro del discurso de los derechos humanos para que las personas que sufren las consecuencias de esta exclusión no sean invisibles, por lo que debemos desligarnos de una cultura meritocrática que discrimina trascendiendo no solo los mecanismos de exclusión sino también los de integración, entendidos como adaptación de unas personas o colectivos a la cultura hegemónica dominante de manera acrítica, lo que nos debe llevar a optar por mecanismos dialógicos que promuevan la inclusión social desde los principios de la equidad y la justicia, analizando las contradicciones e injusticias que nuestro propio sistema genera con el fin de poder así combatir las desde un cambio de paradigma social y una inquebrantable op-

this awareness, inclusion should be encouraged and the inclusion of all members in society accepted as a human right for everyone. In addition, social policies, which see exclusion as something normal and, therefore, doomed to fail, should be rejected (Martin & Vila, 2007).

Following Hirsch (op.cit), and with a proper undertaking of the various competencies outlined, the social educator may become a potential educative model for receivers of this education, bearing in mind at all times an individual's personal freedom and independence. The educator needs to be motivated in his profession and this motivation should be noticeable to all, since the relationship between the educator and students should be based on values of liberty and respect, while at the same time, encouraging independence and personal responsibility. The challenge facing us is that of discovering how solutions to the process of exclusion can be found, through social education and within the framework of human rights. It is necessary to give the excluded a voice and for that we need to detach ourselves from a meritocratic culture which discriminates unjustly, transcending not only the mechanisms of exclusion, but also those of inclusion which uncritically adapt people or groups to the dominant hegemonic culture. This should lead us to adopt mechanisms of dialogue promoting social inclusion based on principles of equality and justice. The contradictions and injustices of our society should be analyzed in order to address them using a social paradigm and in unwavering favor of disadvantaged groups. It is from this perspective that social education becomes significant, since following a code of professional ethics, a critical and committed standpoint needs to be adopted, based on dialogue, participation and ever mindful of human dignity. Therefore, the respon-

ción a favor de las personas y colectivos más desfavorecidos, que es desde donde cobra sentido y sustantividad la perspectiva de la educación social, ya que en el desarrollo de la ética profesional es necesario que se produzca una reflexión crítica y comprometida con la práctica socioeducativa, basada en el diálogo, la participación y la dignidad humana. Así pues, la responsabilidad derivada del ejercicio profesional debe vincularse inevitablemente con el bienestar de los otros.

En cualquier caso, la ética profesional se relaciona con la idea del deber, la idea del bien y con la idea de sentido, ya que en el desarrollo profesional se pretende intervenir en un determinado ámbito social, procurando con esta actuación profesional el bien del destinatario, además de permitir la consecución de la propia profesión. De este modo, la profesión de la educación social no puede concebirse como algo neutro, en la que la conciencia no toma partido; muy al contrario, la profesión se convierte en un potenciador de compromisos sociales tendentes a la dignificación de la persona. De este modo, es necesario analizar y comprender el funcionamiento de nuestras sociedades globalizadas neoliberales, para así, como ciudadanos y educadores críticos, comprometidos con la deseada transformación social, para lo que es necesario ser conscientes de hasta qué punto las estructuras sociales y económicas condicionan nuestra vida y nuestras intervenciones educativas. Además, es necesario superar la visión y los planteamientos hegemónicos y homogenizadores de nuestras sociedades, donde no tiene una cabida real lo diferente, y trascender, desde estos planteamientos, los condicionantes sociales en los que estamos sumergidos, con la finalidad de generar una alternativa crítica, emancipadora y libre, que nos faculte, desde la ética, la praxis y el diálogo, colaborar en la construcción de unas relaciones basadas en la convivencia y en los valores democráticos, para conseguir un futuro más justo e igualitario.

sibility arising from the profession of educator should inevitably be linked to ensuring the welfare of others.

This said, professional ethics are related to the idea of duty, of what is right and what is reasonable, since the educator intervenes in a certain social setting, aiming, through his professional acts, to obtain what is best for the receiver, besides achieving his professional goals. In this way, the profession of social educator cannot be seen as something neutral and in which conscience plays no part. On the contrary, the profession becomes a stimulant for social commitments containing tendencies for the promotion of personal dignity. Consequently, an analysis and understanding of the workings of our neoliberal globalized society is needed, so that citizens and critical educators, committed to a much-desired social transformation, can be made aware of how far social and economic structures condition our lives and educational interventions. In addition, it is necessary to overcome the hegemonic and homogenizing tendencies of our society, which do not tolerate differences, and transcend social conditioning, in order to create a critical alternative, which liberates and is free for all. This allows us, through the use of ethics, practices and dialogue, to collaborate in the construction of relations based on social harmony and democratic values, in order to obtain a future which is more just and more equal for all.

Furthermore, we should also bear in mind that, all too often, we focus less on the capabilities of a person or group and more on their shortcomings. This, from the very beginning, gives us a negative picture of the person with whom we are working. These capabilities should, nevertheless, be considered common to all humanity and from which an infinite number of possibilities could arise for people in an emo-

Por otra parte, debemos considerar que desde la educación social, en más ocasiones de las deseadas, acostumbramos a fijarnos en las carencias de las personas y colectivos, más que en sus capacidades, lo que, de entrada, proporciona una visión negativa de las personas con las que trabajamos. Sin embargo, debemos tener en cuenta estas capacidades porque son patrimonio de todo ser humano, y desde ellas se pueden proyectar las personas, emocional, educativa, social y políticamente hasta el infinito, conformándose así, un ciudadano responsable y competente.

Comprender el mundo en el que vivimos nos capacita desde nuestra ética y desde nuestra conciencia, para intervenir críticamente en él, a pesar de los posicionamientos inalterables e incuestionables que desde todas las esferas tratan de mantenernos inmóviles. Sin embargo, por coherencia personal y profesional, es necesario reivindicar nuestra conciencia política como soporte fundamental para la transformación social y la reconstrucción colectiva. Paulo Freire (2002: 67-68), lo expresó sabiamente:

“si, en realidad, las estructuras económicas me dominan de manera tan señorial; si moldeando mi pensamiento, me hacen objeto dócil de su fuerza, ¿cómo explicar la lucha política y, sobre todo, cómo hacerla y en nombre de qué? Para mí, en nombre de la ética, obviamente, no de la ética universal del mercado, sino de la ética universal del ser humano; para mí, en nombre de la necesaria transformación de la sociedad de la que se deriva la superación de las injusticias deshumanizadoras. Y todo ello porque, condicionado por las estructuras económicas, no estoy, sin embargo, determinado por ellas”.

Una vez analizadas estas cuestiones generales y el compromiso social y personal que la ética le exige a la práctica profesional de la educación social, pasamos a analizar el desa-

cional, educative, social or political sphere, thereby helping form responsible and competent citizens.

Ethics and our own conscience enable us to understand the world in which we live and to intervene in a critical way, despite the unalterable and unquestionable postures from all areas which try to maintain us immobile. However, for the sake of personal and professional congruency, it is necessary to revindicate our political conscience as the main base for bringing about social change and a rebuilding of collectives. Paulo Freire (2002: 67-68), sagely expressed this idea:

“If the economic structures dominate me absolutely; if, by them shaping my thoughts, I am weakened against their power, then how can political struggle be explained? Above all, how can it be undertaken and to what aim? For me, in the name of ethics, obviously, although not the universal ethics of the market, but the universal ethics of humanity; for me, in the name of the necessary transformation of society which would produce the end of dehumanizing injustices. All this because, though conditioned by economical structures, I am not, however, determined by them”.

Having analyzed these general issues, together with the social and personal commitments which ethics demands of social education, we move on to analyze the ethical development of the profession through its deontological code.

We know that, since the beginning of Social Education as a profession, there has been much internal debate among professionals regarding professional ethics. Interest was first shown during the celebration of the *Primer Congreso del Educador Social* (First Congress of the Social Educa-

rollo ético de la profesión a través de su código deontológico. Pues bien, podemos afirmar que desde los inicios de la Educación Social como profesión, ha existido un debate interno entre los profesionales, en torno a la ética profesional, aunque este interés se materializa en el año 1995, durante la celebración del Primer Congreso del Educador Social, celebrado en Murcia. Es a partir de 1996, cuando en diferentes seminarios, jornadas y congresos celebrados por todo el territorio nacional, las educadoras y los educadores sociales comienzan a trabajar sobre la ética profesional, siendo en el XV Congreso Mundial de la AIEJI, Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados, y III Congreso Estatal del Educador Social, celebrado en Barcelona en 2001, cuando se asientan las bases y los compromisos para la elaboración de un código ético profesional. Este compromiso culmina con la aprobación en 2003 del Código Deontológico del Educador/a Social.

Fue en el año 2007 cuando la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CEES), culminan y publican un arduo trabajo en el que intentan definir lo que es la Educación Social, el Código Deontológico y el Catálogo de Funciones y Competencias de la Educadora y el Educador Social. A todo este trabajo se le denominó *Documentos Profesionalizadores*.

En estos Documentos se define la Educación Social como un derecho de la ciudadanía y como una profesión de carácter pedagógico generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que posibilitan la incorporación de las personas a la sociabilidad y la promoción cultural y social (ASEDES, 2007). Aunque debemos señalar que este Documento Profesionalizador nace con la conciencia de estar inacabado ya que se encuentra abierto a nuevas reflexiones y aportaciones que lo mejoren. En cualquier caso, la ética se presenta como un componente básico de la responsabilidad, o mejor dicho, correspon-

sa, en Murcia (Spain) 1995. In 1996, educators and social educators begin to work on professional ethics at different seminars, workshops and conferences held throughout the country.

At the *XV Congreso Mundial de la AIEJI, Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados* (XV World Congress of AIEJI, International Association of Maladjusted Children), and the *III Congreso Estatal del Educador Social* (Third State Congress of Social Educators), held in Barcelona (Spain) in 2001, the bases were set down, and the commitments laid out, for the development of a professional code of ethics. This commitment culminated in 2003, with the approbation of the *Código Deontológico del Educador/a Social* (Code of Ethics for Social Educators).

In 2007, the arduous task of defining Social Education was carried out by the *Asociación Estatal de Educación Social* (National Association of Social Education) (ASEDES), and the *Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales* (General Council of Associations of Social Educators), (CEES). This culminated in the publication of the *Código Deontológico y el Catálogo de Funciones y Competencias de la Educadora y el Educador Social* (Code of Ethics and the Catalogue of Roles and Responsibilities of the Social Educator), and named "*Documentos Profesionalizadores*" (Professionalizing Documents).

These documents define social education as the right of all citizens, while the profession of social educator is considered pedagogical in nature, working to generate educative contexts, provide channels and training which enable people to live in society, and promote cultural and social activities (ASEDES, 2007: 11 *et seq.*). However, it should be noted, that this document was created knowing that it is incomplete and which is, therefore, open to new ideas

bilidad de todos los seres humanos, de nuestras acciones, ya que es premisa fundamental para el abordaje de acciones tendentes a la consecución de un mundo mejor. Y para aproximarse a estos fines creemos que no podemos mantener posturas que abandonen a su suerte a las personas con las que trabajamos, sino que es necesario mantener un compromiso social y político.

No cabe duda que en la sociedad en la que nos desarrollamos, es necesario mantener una constante reflexión y actitud ética ante los acontecimientos que nos rodean. Esta actitud y reflexión debe girar en torno a la persona, como tal, y también, como profesional. Por lo tanto, parece necesario un razonamiento ético vinculado a ideas tan necesarias para el desarrollo humano, como la libertad, la responsabilidad, la identidad, la convivencia y con tantos otros valores necesarios para el desarrollo humano. Al vincular esta reflexión con la profesión de educador/a social, la percibimos como ineludible, ya que trabajamos con una población que mantiene una problemática social y existencial que la hacen convertirse en personas en desventaja. Pero la manera de enfrentarnos a estas situaciones no debe ser desde el individualismo profesional, bien intencionado, pero también relativo, sino desde una reflexión ética emanada desde el colectivo profesional, surgiendo así, el denominado código deontológico que orienta nuestras acciones, emanadas de la educación social, ya que solemos enfrentarnos a situaciones que exigen proceder con justicia, responsabilidad y eficacia ante situaciones determinadas, para que las personas con las que trabajamos sean iguales en derechos y deberes.

Desde estos planteamientos nace el Código Deontológico de las/os educadoras/es sociales que define los fines de la profesión, guiando nuestras acciones, fijando unas normas inquebrantables de la profesión, colaborando en el desarrollo de las acciones educativas que abordamos. Pero estas cuestiones no pueden ni deben estar cerradas, por lo que el código

and contributions for improvement. Furthermore, ethics is presented as a basic component of accepting responsibility for our actions, or, rather, a collective responsibility, this being a fundamental premise for the aims to achieve a better world. In order to attain these goals, we believe we cannot support a posture that abandons people with whom we work, rather, that it is essential to be both socially and politically committed.

There is no doubt that in today's society, we need to maintain an attitude which is both ethical constantly critical of events happening around us. This attitude should be applied to individuals, as such, and individuals as professionals. Therefore an ethical reasoning appears needed, linked to ideas which are essential for human development, such as freedom, responsibility, identity, and coexistence, among the many other factors of equal importance in obtaining this end. Consequently, it is inevitable to link this idea to the job of social educator, since we work with those who suffer social and existential difficulties, which, in turn, renders them disadvantaged. The way to manage this situation should not be from an individualistic professional attitude, however well-meaning, although, at the same time, relative, but rather from an ethical standpoint, emanating from the professional collective and giving rise to the deontological code which guides our actions, arising from social education. This, since we frequently face situations which require us to act fairly, responsibly and efficiently, to ensure that the people with whom we work are equal in terms of rights and obligations.

From these ideas the Code of Ethics of Social Educators arose, which defines the purposes of the profession, guides our actions, sets strict standards and collaborates with the development of the educational tasks we undertake. Notwithstanding, these

deontológico permanece abierto a reflexión y aportaciones, ya que no debe considerarse como unas reglas de actuación impuestas, sino que emana de la reflexión profesional que debe considerarse una guía que aclara y libera la profesión de la educación social.

En cualquier caso, nuestro código deontológico supone la aceptación de unas normas, de una manera de actuar que se basan en unos principios éticos aceptados y que, de algún modo ayudan al planteamiento y consecución de unos objetivos y acciones.

Así, el Código Deontológico de la Educadora y el Educador Social, recoge los siguientes principios (ASEDES, 2007: 24):

- *Principio de respeto a los Derechos Humanos. El educador/a social actuará siempre en el marco de los derechos fundamentales y en virtud de los derechos enunciados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.*
- *Principio de respeto a los sujetos de la acción socioeducativa. El educador/a social actuará en interés de las personas con las que trabaja y respetará su autonomía y libertad.*
- *Principio de justicia social. La actuación del educador/a social se basará en el derecho al acceso que tiene cualquier persona que viva en nuestra comunidad, al uso y disfrute de los servicios sociales, educativos y culturales en un marco del Estado Social Democrático de Derecho y no en razones de beneficencia o caridad.*
- *Principio de profesionalidad. La autoridad profesional del educador/a social se fundamenta en su competencia, su capacitación, su cualificación para las acciones que desempeña, su capacidad de autocontrol y su capacidad de reflexión sobre su praxis profesional.*
- *Principio de la acción socioeducativa. El educador/a social es un profesional de la educación que tiene como función básica la creación de una relación educativa que facilite a la persona ser protagonista*

issues cannot, and should not, be closed to change. The code of ethics is open to discussion and input, and should not be considered imposed rules of action, but as a guide produced from professional deliberations, that clarifies and liberates social education.

In whatever case, our code of ethics constitutes an acceptance of rules, a way of acting that is based on approved ethical principles and, in some way, helps in the broaching and achievement of objectives and actions.

Thus, the *Código Deontológico de la Educadora y el Educador Social* includes the following principles (ASEDES, op.cit.: 24 et seq.):

- *Principle of respect for human rights. The social educator will always act within the framework of the fundamental rights enshrined in the Universal Declaration of Human Rights.*
- *Principle of respect for the receivers of educational action. The social educator acts in the interests of the people with whom they work and respect their autonomy and freedom.*
- *Principle of social justice. The work of the social educator is based on the right of access to education by all community members, the free use of social, educational and cultural services based on the social and democratic rule of law and not on reasons of welfare or charity.*
- *Principle of professionalism. The professional authority of the educator is based on their social competence, training, capacity for duties, self-control and the ability to reflect on their professional practice.*
- *Principle of socio-educational action. The basic function of the professional educator is to create an educational relationship which helps a person achieve autonomy over their own life. In addition, the teacher, in all his socio-educational actions, is of the conviction that*

de su propia vida. Además, el educador/a social en todas sus acciones socioeducativas, partirá del convencimiento y responsabilidad de que su tarea profesional es la de acompañar a la persona, al grupo y a la comunidad para que mejoren su calidad de vida, de manera que no le corresponde el papel de protagonista en la relación socioeducativa, suplantando a las personas, grupos o comunidades afectadas. Por esto en sus acciones socioeducativas procurará siempre una aproximación directa hacia las personas con las que trabaja, favoreciendo en ellas aquellos procesos educativos que les permitan un crecimiento personal positivo y una integración crítica en la comunidad a la que pertenecen.

- Principio de autonomía profesional. El educador/a social tendrá en cuenta la función social que desarrolla la profesión al dar una respuesta socioeducativa a ciertas necesidades sociales según unos principios deontológicos generales y básicos de la profesión, que tendrá como contrapartida la asunción de las responsabilidades que se deriven de sus actos profesionales.

- Principio de la coherencia institucional. El educador/a social conocerá y respetará la demanda, el proyecto educativo y reglamento de régimen interno de la institución donde trabaja.

- Principio de la información responsable y de la confidencialidad. El educador/a social guardará el secreto profesional en relación con aquellas informaciones obtenidas, directa o indirectamente acerca de las personas con las que trabaja.

- Principio de solidaridad profesional. El educador/a social mantendrá una postura activa, constructiva y solidaria en relación con el resto de profesionales que intervienen en la acción socioeducativa.

- Principio de la participación comunitaria. El educador/a social promoverá la participación de la comunidad en la

their responsibility, in carrying out their functions, is to guide the person, group and community towards an improved quality of life. Nevertheless, this does mean that educators play the leading role on the socio-educational situation, supplanting the affected persons, groups or communities. It follows, therefore, that in their socio-educational actions, educators will always seek direct contact with the people with whom they work and encourage those educational processes which provide positive personal growth and critical integration into the community.

- The principle of professional autonomy. The social educator will take into account the social function undertaken by the profession, which gives a socio-educational response to certain social needs and according to the general, basic ethical principles of the profession, and which, moreover, is to be counter-balanced by the assumption of the responsibilities arising from their professional actions.

- Principle of institutional coherence. The educator will know and respect the wishes, the educational project and internal regulations of the institution in which he works.

- Principle of responsible reporting and confidentiality. The social educator is to observe professional secrecy with regard to information obtained directly or indirectly concerning the people with whom they work.

- Principle of professional solidarity. The educator shall maintain an active stance, and at the same time be constructive and supportive in their relations with other professionals involved in educational action.

- Principle of community participation. The educator shall promote community participation in educational

bor educativa, intentando conseguir que sea la propia comunidad con la que interviene, la que busque y genere recursos y capacidades para transformar y mejorar la calidad de vida de las personas.

• Principio de complementariedad de funciones y coordinación. El educador/a social, al trabajar en equipos y/o redes, lo hará de una forma coordinada. Será consciente de su función dentro del equipo, así como de la posición que ocupa dentro de la red siendo consciente de la medida en que su actuación puede influir en el trabajo del resto de los miembros, del propio equipo y de los profesionales o servicios.

Desde estos principios deontológicos el profesional de la educación social debe realizar sus intervenciones, aunque, por tratarse de una profesión relativamente joven, implementada en innumerables ámbitos laborales, cuyos profesionales proceden de una tradición y experiencia laboral, unos, mientras que otros acceden a la profesión desde un reconocimiento formativo universitario, la situación resulta algo compleja.

En cualquier caso, y en nuestra opinión, el Código Deontológico de las Educadoras y Educadores Sociales, carece, al menos, de un principio que podría denominarse: Principio de actuaciones desde, para y por la no-violencia. Creemos que cualquier proceso tendente a la transformación social debe estar presidido por acciones vinculadas con procesos pacíficos de convivencia y con la no-violencia, que desde luego, se alejan mucho de los procesos y planteamientos socio-políticos de inclusión vigentes en nuestras sociedades. Sentimos la necesidad de que la educación social y desde el compromiso profesional se acometan acciones vinculadas a los derechos humanos, tendentes a la igualdad, a la justicia, a la paz y a la no-violencia, a la consecución de la ciudadanía, a la democracia, en definitiva. Así, cada miembro

work, aiming to get the community itself to be the one who participates, seeks and generates resources and skills in order to transform and improve quality of life.

• Principle of complementarity functions and coordination. The social educator will coordinate when working in teams and / or networks. They will be aware of their role within the team, as well as their position within the network. They will also be aware of the extent to which their actions can influence the work of the other members of their own team, professionals or services.

The social educator, then, should base their educational work on these principles. However, the profession is relatively new and undertaken in many different work environments. Additionally, since some practitioners have gained experience through work, whilst others have had university training, a somewhat complex situation arises

This being said, in our opinion the Code of Ethics lacks at least one principle that could be called Principle of Actions arising from, and for, Non-Violence. We believe that whatever action is taken leading to a change in society, it should be undertaken in accord with principles linked to peace-seeking processes of coexistence which, without doubt, are far from the socio-political processes and the ideas prevalent in contemporary society. We feel it is necessary that social education and professional commitment should act in accord with the concepts of human rights, equality, justice, peace, non-violence, citizenship and democracy. Thus, each member of society has a representation of reality that is associated with a prior ideological approach. This is precisely where projects for the change and transformation of society by social educa-

de la sociedad mantiene una representación de la realidad que se encuentra asociada a un previo planteamiento ideológico. Y es ahí donde deben originarse proyectos de intervención socioeducativa para el cambio y la transformación social, ya que la praxis de la educadora y del educador social debe originarse tras el planteamiento de profundas reflexiones sobre estos valores que guían nuestra acción. Del mismo modo, a través de estas reflexiones, vehiculadas desde la educación social, creemos que se deben realizar aportaciones que permitan cambiar la realidad en la que vivimos; iniciando una vía de intervención integral y permanente con las personas y colectivos para que asuman responsabilidad, dando, de alguna manera, respuestas a la urgente necesidad de una acción educativa en los entornos segregados y excluidos. Asimismo, desde la educación social, pretendemos abordar los factores culturales, sociales y educativos que ayuden a las personas a dejar de percibirse a sí mismas como integrantes de colectivos excluidos. Y en todo este proceso, la educación social debe aportar conocimientos que se interioricen, para que las personas se concienten pacíficamente de sus vidas, de su futuro, para que así, y desde su propia concienciación, sean capaces de acometer los procesos de inclusión.

3. Concluyendo: la educación social como proyecto vigente de transformación social

En las coordenadas neocapitalistas en las que nos movemos, el vivir juntos no es una consecuencia directa del orden social, sino que se ha convertido en un anhelo que debe ser construido socialmente. Así, no es extraño percibir acontecimientos teñidos de un individualismo asocial, en un entorno de fundamentalismo autoritario caracterizado por la negación política de la sociedad. De este modo, los cambios sociales de nuestras complejas sociedades propician procesos de cambio y re-

tors should originate, since educators' codes of practice should be grounded in deep reflections concerning those values which guide our actions. Furthermore, it is through these reflections, transmitted through social education, that we can attempt to provide opportunities with which to change the reality. Since we aim, through comprehensive and permanent intervention, to encourage people and groups to assume responsibility, which, in a way, provides an answer to the urgent need for educational action directed towards those groups experiencing segregation and exclusion. In the same way, through social education, our aim is to address cultural, social and educational factors that help individuals to avoid considering themselves members of excluded groups.

3. Conclusion: social education as a valid force for social change

In our neocapitalist times, coexistence is not a direct consequence of social order, but an objective to be constructed by society. Thus, it is not unusual to find events of an asocial, individualistic nature occurring in an authoritarian, fundamentalistic environment, characterized by the political negation of society. In this way, changes in our society encourage processes of renovation which demand ideas with which to face these challenges. These concepts in-

novación que exigen planteamientos para afrontar desafíos. Así, la lucha contra la exclusión, la mejora de la convivencia, los procesos que llevan a la consecución de la paz, la búsqueda de la igualdad y de la justicia social, y la consecución de una cultura de bienestar, entendida como conciencia colectiva orientada al establecimiento de nuevas formas de convivencia, basada en valores fundamentales como la libertad, la igualdad, la justicia y el pluralismo democrático (López, 2000), huyendo del concepto de asistencialismo basado en Estados-Providencia (Rosanvallón, 1995), para llegar a un modelo participativo de toda la ciudadanía basado en procesos pedagógicos.

La instauración hegemónica del modelo neoliberal, ha generado conflictos y tensiones socioeconómicas y políticas, que ha producido una economía globalizada que hace emerger una cultura mercantilista que conduce al debilitamiento de las identidades individuales y colectivas, a los procesos de exclusión y vulnerabilidad social. Por lo tanto, creemos que es imprescindible recobrar el impulso clásico, basado en procesos democráticos, vinculando no sólo a los que están al margen de la plena ciudadanía, sino también, que engloben a los desinteresados en la participación cívica, porque como nos recuerda Habermas (2002), en su perfeccionamiento, el capitalismo se autorregula mediante procesos de despolitización que impiden un desarrollo democrático participativo.

No cabe duda de las perversas consecuencias de los efectos de la globalización y de las relaciones mercantilistas derivadas de los estados capitalistas, como son el individualismo, la insolidaridad, la intolerancia, la falta de diálogo, la falta de cohesión social, la privatización, el no respeto a la identidad ajena, a lo diferente, a lo minoritario, que han marcado y aún marcan, las relaciones interpersonales en nuestras sociedades. Estos valores, o la falta de ellos, son, además, defendidos en nuestras modernas sociedades de manera eficaz por nuestros gobiernos que no

clude: the fight against exclusion; improvements to coexistence; the undertaking of peace-seeking processes; the search for equality, social justice and a culture of general welfare, understood to be the collective conscience leaning towards the establishment of new ways of coexisting based on fundamental values such as liberty, equality, justice and a democratic pluralism (Lopez, 2000). All far from the the concept of welfare based on the ideas of the welfare state (Rosanvallón, 1995), in order to attain a participatory model of citizenship, based on educational processes.

The hegemonic implementation of the neoliberal model has led to socioeconomic and political conflicts and has produced a globalized economy with a market culture. This has given rise to a weakening of individual and group identities, processes of exclusion and a sense of social vulnerability. Therefore, we consider it essential to resort again to classical concepts based on democratic processes, linked not only to those who are outside full citizenship, but also to those who are disinterested in civic participation. Moreover, as Habermas (2002), reminds us, capitalism, in its development, is self-regulating through processes of depolitisation which impede participatory democratic development.

There is no doubt about the negative consequences of globalization and the mercantile relations arising from capitalist states. These consequences have marked and continue to mark our societies, and have given rise to tendencies towards individualism, insolidarity, intolerance, as well as the lack of dialogue, lack of social cohesion, respect for others and for those who are different or in a minority. Moreover, these values, or rather lack of them, are defended extremely effectively in modern society by our governments, who lose no opportunity to con-

pierden ninguna oportunidad para cantar los parabienes de las mismas y reproducir una y otra vez los procesos de injusticia y exclusión social. Por otra parte nuestras sociedades son las únicas imaginables y las mejores posibles, según los parámetros en los que nos movemos, por lo que, desde estas posiciones, no tenemos necesidad de aventurar cambios. Así, como ya indicamos, nuestras sociedades, autoproclamadas inclusoras, no hacen más que reproducir situaciones que propician la exclusión y para paliar estas situaciones, acometen las consecuencias de estos procesos a través de profesiones como la nuestra, desde la educación social, en lugar de abordar los orígenes de los problemas, esto es la injusticia social, las situaciones de marginación, pobreza y exclusión que producen el propio desarrollo de nuestras sociedades. Así, los colectivos sociales económicamente poderosos, investigan e invierten bienes y mano de obra para conseguir situaciones que les permita vivir mejor. En cambio, las sociedades pobres, no pueden investigar, ni invertir bienes, ni mano de obra para conseguir estas mejoras en las formas de vida, lo que hace que nuestras sociedades se quiebren, y se constituyan en dos grupos, las que avanzan a nivel económico y las que no lo hacen; las que son ricas y las que son pobres. Las pobres, evidentemente, pronto dejan de contar y solo se acude a ellas, o para su explotación o para desarrollar políticas asistencialistas, que en nada resuelven sus problemas, aunque sí proporcionan a las sociedades que asisten, un gran bienestar, porque desde nuestra posición de poder y riqueza hacemos algo por los demás, sin que cambie el estatus quo actual. Además, el desarrollo de las sociedades poderosas y ricas, genera en su propio seno, bolsas de pobreza y exclusión, que se abordan de la misma manera, esto es, desde el asistencialismo. Estas situaciones se reproducen una y otra vez, y con el pasar de los años se enquistan, de manera que el estado asistencialista se conforma con asistir a estos grupos,

gratulate themselves and repeat over and again processes of injustice and exclusion. On the other hand our societies are the only ones imaginable and the best possible within the parameters in which we move, which is why, from this position, we have no need to venture changes. As previously stated, our societies, self proclaimed as inclusive of all peoples, only give rise to situations conducive to exclusion. To remedy the consequences of these situations, professions such as that of social educator are called on, instead of finding a remedy for the causes, those of social injustice, discrimination, poverty and exclusion, all produced by the development of our societies. Economically powerful social groups are able through their wealth to undertake investigation, invest goods and employ labour with which to obtain a higher standard of living. Poor societies, however, are not able to carry out investigation, nor invest goods, nor use labour to obtain these improvements. As a consequence, our societies are fractured and two groups are formed, those who progress economically and those who do not; those who are rich and those who are poor. The poor, of course, will soon no longer count and are only necessary for their exploitation or when welfare policies need to be enforced. Providing welfare does not solve their problems, although it does give a feeling of well-being to those who offer help, since from our position of power and wealth, we can do something for others without changing the status quo. Furthermore, the development of powerful and wealthy societies generates within itself pockets of poverty and exclusion, a problem which is addressed in the same way, that is, employing welfareism. This occurs time and again, eventually producing a festering situation where the welfare state is content to assist those groups and, what is worse, assisted

y lo que es peor aún, los colectivos asistidos, se acostumbran y se conforman con ser asistidos. Sin lugar a dudas, estas situaciones producen un gran malestar social y es necesario abordar las causas que las determinan, más que abordar sus consecuencias.

Y en el abordaje de estas situaciones, la educación social se presenta como herramienta pedagógica de transformación social a través de procesos de empoderamiento ciudadano preñados de ética profesional. Se trata de que las sociedades democráticas generen en las personas actitudes de compromiso con las otras personas, para así hacer corresponsables a todos y todas del bienestar general, teniendo en cuenta el equilibrio necesario entre la construcción de la identidad y la gestión de la diversidad, porque como nos recuerda Caride (2002), se trata de “cohesionar a personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo, ..., de lo que se deduce y espera que ha de ser una educación que debe hacerse en, con, por y para la sociedad”. Por lo que no es solo necesario trabajar con las personas y colectivos desfavorecidos para lograr su inclusión, sino que es necesario trabajar educativamente también con las personas incluidas y los/las profesionales de la educación social a través de códigos éticos bien definidos, realizando una apuesta decidida por la lucha en favor de los derechos humanos, porque como nos recuerda Enrique Dussel (2001):

No es necesario inventar cosas. Se trata de partir de lo negado: no comen, hay que ver cómo comer; no tienen vestido, hay que ver cómo lograr el vestido; no tienen casa, hay que lograrla; no tienen cultura o autoafirmación de su propia identidad (que, por supuesto, se construye, no está dada), pues hay que construirlas. No hay que pensar en utopías educativas, hay que partir de las víctimas y su negatividad. La utopía es la afirmación de esa negatividad como positividad.

groups get accustomed to this state and conform with being assisted. Undoubtedly, these situations cause great social unrest and the causes, rather than the consequences, must be addressed.

In dealing with these situations, social education is presented as a tool for social change through citizen empowerment processes influenced by professional ethics. It is necessary for democratic societies to generate attitudes of solidarity, to encourage all to be responsible as a group for the well-being of others, taking into account the necessary balance between the construction of identity and diversity management. As Caride (2002) states, the issue is to “*unite peoples and societies following initiatives and values that promote a noticeable improvement in social welfare... and this must necessarily come from an education system which works in, with and for society*”. It is not enough to solely work for the inclusion of disadvantaged persons or groups, but also to educate those that are already included in society by means of a social education with well-defined ethical codes that are clearly in favour of promoting human rights. As Enrique Dussel (2001), writes:

It is not necessary to invent things. The question is to start from what is denied: they do not have food, food must be found; they have no clothes, clothes must be sought; they have no house, one must be obtained; they have no culture or self-esteem (which, of course, is gained, not given), then it must be acquired. One must not think in educational utopias, but must start from the victims and their negativity. Utopia is the assertion of this negativity as positivity.

Referencias bibliográficas / References

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Asedes (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.
- Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Complutense.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Camps, V. y Giner, S. (2001). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Caride, J.A. (2002). Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº. 9: Entre el profesionalismo y el voluntariado.
- Caride, J.A. (2002). La Pedagogía Social en España, en Núñez, V. (coord): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Cortina, A. (2006). Educación en valores y ciudadanía. En Martínez, M. y Hoyos, G. (coords.): *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Durston, J. (1999). *Construyendo capital social comunitario. Una experiencia de empoderamiento comunitario en Guatemala*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Durston, J. (2001). *Capital social, parte del problema, parte de la solución*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Dussel, E. (2001). La ética, en III Congreso de Educación Social. Barcelona.
- Dussel, E. y Apel, K.O. (2005): *Ética del discurso, ética de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*, (5ª ed). Buenos Aires: Galerna.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Guisán, E. (2001). *Valores éticos en la sociedad actual*, en III Congreso de Educación Social. Barcelona.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2002). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hirsch, A. (2010). Ética profesional y profesores universitarios, en *Reencuentro*, nº. 57. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Jelin, E. (2003). *Más allá de la nación: las escalas múltiples de los movimientos sociales*. Buenos Aires: El Zorzal.
- López, R. (2000). *Fundamentos políticos de la Educación Social*. Madrid: Síntesis.
- Marshall, T. H. (1950). *Ciudadanía y clases sociales*. Cambridge: CUP.
- Martín, V.M. (2008). Ser ciudadano, sentirse ciudadano, ejercer de ciudadano. De las palabras a los hechos. En Valdivieso, S. y Almeida, A.: *Educación y ciudadanía*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
- Martín, V.M. y Vila, E.S. (2007). Mapas de exclusión, animación sociocultural y espacios interculturales en la globalización. En Cid, X.M. y Péres, A.: *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Pantoja, L. (1998). *Nuevos espacios de la Educación Social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pérez, P. (2008). La formación de la ciudadanía. La educación para la ciudadanía. En Valdivieso, S. y Almeida, A. (eds): *Educación y ciudadanía*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory of Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, nº. 15: 121-148.

Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.

Rosanvallón, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado-Providencia*. Buenos Aires: Manantial.

Rowlands, J. (1997). *Questioning empowerment*. Oxford: Oxfam.

Rubio-Carracedo, J.; Rosales, J.M^a. y Toscano, M. (2002). *Retos pendientes en ética y política*. Madrid: Trotta.

Rubio-Carracedo, J.; Rosales, J.M^a. y Toscano, M. (dirs): (2009). *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid: Akal.

Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.

Sartori, G. (1992). *Elementos de teoría política*. Madrid: Alianza.

Savater, F. (1999). *Ética y ciudadanía*. Caracas: Monte Ávila.

Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano*. Madrid: Trotta.

Souza, H. (1994). *Ética y ciudadanía*. Sao Paulo: Moderna.

Tedesco, J.C. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. Barcelona: FUOC.

Vigotsky, L.S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vila, E.S. (2005). *Ética, interculturalidad y educación democrática*. Huelva: Hergué.

Villarini, A.R. (2004). *El desarrollo humano integral a base de competencias*. San Juan de Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.

Yurén, T. (2005). Educación para la eticidad y la ciudadanía en tiempos de globalización. En Oración, M. (coord): *Globalización, ciudadanía y educación*. Barcelona: Octaedro.

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES / AUTHORS' ADDRESSES:

Víctor Manuel Martín Solbes y Eduardo Salvador Vila Merino. Universidad de Málaga. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación.

Tfno: 952132584

Correo electrónico/e-mail:

victorsolbes@uma.es, eduardo@uma.es

Fecha de recepción del artículo/
received date: 8.VII.2010

Fecha de revisión del artículo/
reviewed date: 12.VII.2010

Fecha de aceptación final/
accepted date: 17.X.2010

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE:

Martín Solbes, V. M. y Vila Merino, E. S. (2012). Narraciones de derechos: Educación Social, Ética y Deontología profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 303-323.

Martin Solbes, V. M. & Vila Merino, E. S. (2012). Narratives on human rights: social education, ethics and professional deontology. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 303-323.

INFORMACIONES

<i>Reseñas bibliográficas</i>	327
<i>Resumen de tesis</i>	335
<i>Actividades pedagógicas</i>	349
<i>Colaboran en este número</i>	353
<i>Normas para la redacción y presentación de originales</i>	361

Reseñas bibliográficas

Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica

Touriñán López, J. M. y Sáez Alonso, R.

2012. A CORUÑA. NETBIBLO, 426 PP.

La educación es un ámbito de realidad cuyo conocimiento puede ser abordado desde diferentes perspectivas y enfoques. *La mirada pedagógica* afronta este reto desde la Pedagogía, interrogándose sobre el papel a desempeñar por la teoría de la educación, la metodología y las focalizaciones, asumiendo el principio de Herbart de elaborar un “círculo visual” desde la investigación pedagógica, para lograr la visión crítica de los métodos y de los actos en la educación.

Los profesores José Manuel Touriñán López y Rafael Sáez Alonso se ocupan de esta mirada pedagógica en esta obra de estructura rigurosa, que desarrolla su tesis en nueve capítulos distribuidos en dos partes. En la primera, que abarca los cuatro primeros capítulos, se establecen los principios de metodología general de investigación y en la segunda, que va desde el capítulo quinto al noveno, se construye una epistemología pedagógica que, desde el conocimiento de la educación, determina principios de investigación pedagógica.

Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica

Touriñán López, J. M. & Sáez Alonso, R.

2012. A CORUÑA. NETBIBLO, 426 PP.

Education is a field of reality whose knowledge can be tackled from different perspectives and approaches. *La mirada pedagógica* faces this challenge from Pedagogy, examining the role to play by the theory of education, the methodology and the focalizations, assuming the principle of Herbart of elaborating a “visual circle” from the pedagogical research, to attain the critical vision of the methods and of the acts in education.

Professors José Manuel Touriñán López and Rafael Sáez Alonso are in charge of this pedagogical view in this rigorous structured work that develops its thesis in nine chapters organized in two parts. In the first one, that covers the four first chapters, the principles of general methodology of research are established; and in the second one, from the fifth to the ninth chapter, a pedagogical epistemology is built which, from the knowledge of the education, determines the principles of pedagogical research.

El profesor Sáez, en la primera parte de la obra, nos acerca a la investigación educativa que tendrá como principios metodológicos fundamentales: la apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralismo metodológico. A lo cual suma la concepción de que la ciencia no es un producto hecho y terminado, sino que debe ser construida. Para tal fin, disponemos de una pluralidad de perspectivas teóricas y metodológicas que nos otorgan un marco de referencia comprensivo, diverso y complementario.

Desde el estudio de las distintas corrientes paradigmáticas de investigación pone de relieve cómo las definiciones del conocimiento y del método están influidas por valores y finalidades sociales. Cada paradigma supone una distinta caracterización del marco teórico, del proceso de investigación y de la práctica pedagógica, ofreciéndonos un punto de vista determinado. Lo que le lleva a plantear una perspectiva holística-integradora que permita abordar la educación como objeto de investigación, en toda su extensión y complejidad.

En la segunda parte y tomando como punto de partida el principio de correspondencia objetual, el profesor Touriñán, desarrolla el concepto de objetividad *comprensiva* para el conocimiento de la educación y establece como principios de investigación pedagógica la complejidad objetual de *educación*, la autonomía funcional disciplinar y la complementariedad metodológica, así como las diferencias entre estudiar e investigar.

Pasa a ocuparse en el capítulo siete, con profusión y meticulosidad, de la concepción disciplinar de la teoría de la educación y su contenido, atendiendo a las diferencias entre disciplina a enseñar, disciplina a investigar y disciplina de investigación. Define el lugar propio de la pedagogía general como disciplina académica sustantiva, presenta la educación como ámbito de conocimiento disciplinar y establece la significación del conocimiento de la educación como principio central de investigación pedagógica. Ahora bien,

Professor Sáez, in the first part of the work, approaches us to educational research that will have as basic methodological principles: the openness, prescriptivity, objectual connection, and methodological pluralism. To this, he adds the conception that science is not a done and finished product, but it has to be built. For such purpose, we have a plurality of theoretical and methodological perspectives that give us a comprehensive, diverse and complementary framework of reference.

The study of the different paradigmatic schools of thought for research highlights how the definitions of knowledge and method are influenced by values and social purposes. Each paradigm supposes a distinct description of the theoretical framework, of the process of research and of the pedagogical practicing, offering us a determinate point of view. This leads it to pose a holistic and integrated perspective that allows tackling education as an object of research, in all its extension and complexity.

In the second part and taking as starting point the principle of objectual connection, Professor Touriñán develops the concept of 'understanding' objectivity for the knowledge of education, and establishes as pedagogical research principles the objectual complexity of 'education', the functional autonomy of the disciplines and the methodological complementarity, as well as the differences between studying and doing research.

In chapter seven, the theory of education's discipline conception is profusely and meticulously discussed, and its content, regarding the differences between discipline to teaching, discipline to research and discipline of research. It defines the general pedagogy's real place as a substantive academic discipline; it presents education as the field of disciplinary knowledge and establishes the significance of the knowledge of education as a central principle of peda-

como se prueba en el capítulo ocho, partiendo del estudio del desarrollo administrativo de la cátedra y de la orientación de los recursos de investigación, los modelos de organización de la política científica y educativa serán condicionantes del desarrollo disciplinar.

De singular valor para la construcción de la Pedagogía es la tesis de la creación de ámbitos educativos, con sentido general, vocacional y profesional. El hilo conductor del trabajo es que la Pedagogía nos permite afrontar el conocimiento de la educación con autonomía funcional y disciplinarmente, haciendo focalizaciones que se plasman en la mirada pedagógica.

El último capítulo se centra en las focalizaciones que se hacen desde la mentalidad pedagógica generada atendiendo a los principios de metodología y de investigación establecidos en el libro:

- La primera focalización deriva de la afirmación de que la Pedagogía es conocimiento de la educación y este sólo es válido si sirve para educar. La Pedagogía genera conocimiento de la educación y establece principios de educación y de intervención pedagógica para el control de la acción que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencia entre conocer, enseñar y educar.
- La segunda deriva de la afirmación de que es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas y es posible parcelar la educación en ámbitos. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas y nuevos ámbitos.
- La tercera deriva de la afirmación de que Pedagogía constituye ámbitos de educación que son cognoscibles, enseñables, investigables y realizables. La mentalidad pedagógica es disciplinar y marca sentido de la mirada pedagógica.
- La cuarta deriva de la afirmación de que la Pedagogía sirve para obtener el conocimiento de la educación y ello supone

pedagógica. However, as it is proved in chapter eight, starting from the study of the administrative development of the chair and from the orientation of the resources of research, the organizational of the scientific and educational politics will be determinants of the disciplines' development.

The thesis of the educational fields' creation, with general, vocational and professional sense is of singular value for the construction of Pedagogy. The conductive thread of the work is that Pedagogy allows us to face the knowledge of the education with functional autonomy and disciplinarily, focusing on the pedagogical view.

The last chapter focuses in the pedagogical mentality focalizations attending to the principles of methodology and of research established in the book:

- The first focalization derives from the affirmation that the Pedagogy is the knowledge of the education and this is only valid if it is useful to educate. The Pedagogy generates the knowledge of education and establishes principles of education and of pedagogical intervention for the control of the action that, taking as basis the character and the sense of education, it differences between to know, to teach and to educate.
- The second one derives from the affirmation that it is possible to subdivide the knowledge of education in disciplines and it is possible to subdivide education in fields. The growth of the knowledge of education can generate new disciplines and new fields.
- The third one derives from the affirmation that the fields of Pedagogy are cognizable, teachable, researchable and attainable. The pedagogical mentality marks the sense of the pedagogical view.
- The fourth one derives from the affirmation that Pedagogy is useful to obtain the knowledge of education, and this supposes to transform information in

transformar información en conocimiento y conocimiento en educación, desde un modelo de investigación ajustado a la complejidad del objeto de conocimiento “educación”.

- La quinta deriva de la afirmación de que la investigación pedagógica es disciplinar, aunque la política de IDTi no lo sea. Empresa gobierno y universidad no tienen los mismos objetivos; hay un salto cualitativo estructural entre ellos, por muy emprendedora que sea la universidad. La racionalidad administrativa y la racionalidad epistemológica deben caminar hacia una convergencia que haga compatible ámbito disciplinar, fomento de la investigación y formación universitaria.

- La sexta deriva de la afirmación de que la educación es un objeto complejo. El conocimiento de la educación tiene que reflejar la complejidad del objeto “educación”. Es un conocimiento especializado que mantiene condiciones de apertura, prescriptividad, pluralismo metodológico, correspondencia objetual propias de la metodología de investigación y se ajusta a los principios de objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación defendidos para la investigación pedagógica, so pena de no abordar la sustantividad propia de la acción educativa en la Pedagogía.

Cabe señalar que estamos ante una obra necesaria, de gran utilidad y oportuna, profusa en referencias bibliográficas, que avanza nuestras posibilidades en el ámbito de los fundamentos de la metodología y la teoría de la educación. La construcción de la mirada es un reto profesional y auguramos que este trabajo, tanto para profesionales como para estudiantes y personas investigadoras, tendrá el valor de un clásico que debe consultarse, aprenderse y aplicarse.

M^a JULIA DIZ LÓPEZ

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

knowledge, and knowledge in education, from a research model adjusted to the complexity of knowledge object “education”.

- The fifth one derives from the affirmation that pedagogical research is disciplinary, although the politics of IDTi it is not. The enterprises, the government, and the university do not have the same aims; there is a structural qualitative leap between them, however enterprising the university is. Both the administrative and the epistemological rationality must walk to a convergence that combines the disciplinary field, the promotion of research, and university training.

- The sixth one derives from the affirmation that education is a complex object. The knowledge of education has to reflect the complexity of the object “education”. It is a skilled knowledge that keeps opening, prescriptivity, methodological pluralism, objectual correspondence conditions, typical of the methodology of research and it is adjusted to the principles of objectivity, objectual complexity, functional autonomy, methodological complementarity and significance, defended for the pedagogical research, on pain of not tackling the suitable substantivity of the educational action in Pedagogy.

It is to point out that we are in front of an appropriate and necessary work of big utility, effusive in bibliographic references, that it helps to make progress in our possibilities in the field of the foundations of the methodology and the theory of education. The construction of the view is a professional challenge and we foretell that this work, as for professionals as for students and researchers, will have the value of a classic that it has to be consulted, learned and applied.

M^a JULIA DIZ LÓPEZ

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La Educación de la Ciudadanía y la Formación del Profesorado. Un Proyecto Educativo para la “Estrategia de Lisboa”, en Actas de la I Reunión Internacional Italo-Española de Didáctica de las Ciencias Sociales y del XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales

Ávila, R. M^a, Borghi, B., Matozzi, I. (ed.).

2009. BOLOGNA. PATRÓN EDITORES, 573 pp.

Sin duda, la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos es un tema de plena actualidad en el entorno educativo, no solo en Europa, sino en el mundo entero. En este contexto, educar a una ciudadanía crítica, democrática y con unos valores morales acordes a los necesarios para desenvolverse en la llamada ciudadanía del Siglo XXI, es uno retos por los que ha optado la educación.

En el libro que presentamos se recogen las Actas de la I Reunión Internacional Italo-Española de Didáctica de las Ciencias Sociales, así como del XX Simposio sobre la Educación de la ciudadanía y la Formación del profesorado, temas, como ya hemos mencionado, muy presentes en la actualidad educativa. Así, a través de las 573 páginas que conforman este volumen encontramos cinco sesiones bien diferenciadas a través de las cuáles acercarnos a la Educación Ciudadana.

Abre la sesión titulada *Para una definición de los conceptos y los objetivos*, donde se hace un exhaustivo repaso a la concepción y constitución de la ciudadanía desde una perspectiva europea a través de comunicaciones de dieciocho puntos de vistas de académicos expertos en esta materia tales como Ian Davies, Antoni Santisteban, Joan Pagés, o Rafael Valls, entre otros. Todos ellos realizan un recorrido por diferentes aspectos de la educación ciudadana europea.

De aquí se da paso a una segunda sesión,

La Educación de la Ciudadanía y la Formación del Profesorado. Un Proyecto Educativo para la “Estrategia de Lisboa”, en Actas de la I Reunión Internacional Italo-Española de Didáctica de las Ciencias Sociales y del XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales

Ávila, R. M^a, Borghi, B., Matozzi, I. (ed.).

2009. BOLOGNA. PATRÓN EDITORES, 573 pp.

Undoubtedly, the Education for Citizenship and Human Rights is a hot topic in the educational environment, not only in Europe but worldwide. In this context, educate a critical, democratic and moral values in line with the skills needed for citizenship called XXI Century is a challenge for those who have chosen education.

This book presents the I Reunión Internacional Italo-Española de Didáctica de las Ciencias Sociales y del XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales [First International Meeting of Italo-Spanish Social Science Education, and the XX Symposium on Citizenship Education and Teacher Training]. In the book we find very present topics at present educational. This way, across of the 573 pages that shape this volume we find five meetings differentiated well across which approaching the Citizen Education.

The first session is *"for a definition of the concepts and objectives"*, which makes an exhaustive review of the conception and constitution of citizenship from a European perspective through communication of eighteen views of academic experts in this field such as Ian Davies, Antonio Santisteban, Joan Pagés, or Rafael Valls, among others. They made a journey through different aspects of citizenship education in Europe.

Geografía y educación, que abre nuevas perspectivas de la ciudadanía desde la didáctica de las Ciencias Sociales haciendo un recorrido por la didáctica de la geografía y la ciudadanía europea en el contexto español, el italiano y por supuesto, una mirada global hacia Europa, abordándose también temas tan importantes como la educación en valores, desde donde la educación ambiental tiene mucho que aportar en la formación de los docentes como educadores para la ciudadanía deseable.

El tercer bloque abre bajo el título de *Historia y educación para la ciudadanía europea*, abordando la educación ciudadana desde el contexto histórico, en comunicaciones tan interesantes como las del Profesor Pedro Miralles que centra su mirada en el contexto español o el Profesor Charles Heimber abriendo esa visión al contexto europeo desde la perspectiva de una ciudadanía europea crítica.

La *Didáctica del Patrimonio* nos abre la siguiente sesión, planteando en las comunicaciones que conforman este bloque la importancia que el conocimiento del patrimonio tiene como herramienta didáctica en la enseñanza de la educación de la ciudadanía.

Cierra este libro la sesión *La formación del profesorado*, donde sin duda cabe destacar la aportación de los Profesores Francisco F. García y Nicolás de Alba desde el enfoque de la participación ciudadana, eje fundamental para que la educación para la ciudadanía sea efectiva u una realidad.

Esta obra puede servir como punto de partida para dar una visión amplia de la Educación ciudadana desde el ámbito italiano y español desde diferentes perspectivas, tal y como se ha ido desglosando en la reseña presentada.

Olga Moreno Fernández
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

The second session, "*geography and education*", opens new perspectives of citizenship in the teaching from social sciences, doing a tour of the didactics of geography and European citizenship in the context Spanish, Italian and of course, in an overall view to Europe, approaching so important topics as values education, where environmental education has much to contribute in the training of teachers as educators for one citizenship desirable.

The third section opens with the title "*History and education for European citizenship*", approaching citizenship education from the historical context across the communications as interesting as that of Professor Pedro Miralles that focuses its attention on the Spanish context, or the opening that Professor Charles Heimber offer of the European context from the perspective of European citizenship criticizes.

The "*Didactics of the Heritage*" opens the next session. In this block it puts the emphasize the importance that the education of the heritage takes as a didactic tool in the teaching of the education of the citizenship.

Close this book the session "*The formation of the professorship*", where no doubt it is necessary to stand out the contribution of PhD. Francis F. Garcia and PhD. Nicolas de Alba from the focus of citizen participation, the cornerstone in order that education for citizenship be effective or a reality.

This work can serve as a starting point to give a broad view of citizenship education from the perspectives Italian and Spanish, as has been broken down in the review presented.

Olga Moreno Fernández
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

Políticas educativas globales y responsabilidad social de las universidades

Vila Merino, E.S

2012. MÁLAGA. TEXTOS MÍNIMOS. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, 110 PP.

Con este sugerente título, el autor del libro realiza un repaso reflexivo a cuestiones a las que quizás no prestamos demasiada atención, por tenerlas demasiado cerca, como son los ámbitos relacionados con la Educación Superior y la responsabilidad social de nuestras universidades.

En este sentido, ofrece reflexiones en torno a las políticas educativas en el seno de nuestras universidades, la necesidad de repensar y concebirlas como referentes de lo público y que no deben huir de su responsabilidad al servicio del pueblo, tomando partido por posiciones críticas y realizando especial hincapié en la responsabilidad social de las universidades, a veces más vinculadas con la gestión empresarial que con la justicia social y el bien común.

El libro se divide en dos capítulos fundamentales:

- En el primer capítulo, *Sobre la política de la Educación Superior y la educación política en tiempos de globalización económica*, el autor realiza un análisis de las políticas neoliberales y la globalización económica, y sus influencias en los modos de vida y más concretamente, en el desarrollo de la Educación Superior, invitándonos a la necesidad de analizar esta realidad para llegar a una posición crítica y emancipadora de los procesos educativos, para así convertir la política educativa en un instrumento de educación política de la ciudadanía.
- En el segundo capítulo, *La responsabilidad social como referente ético para la Universidad del siglo XXI*, se aborda la responsabilidad social como referente ético para la Universidad del siglo XXI, recon-

Políticas educativas globales y responsabilidad social de las universidades

Vila Merino, E.S

2012. MÁLAGA. TEXTOS MÍNIMOS. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, 110 PP.

With this suggestive title, the author of the book takes a thoughtful review of issues to which we may not pay much attention, having them too close at hand, as are matters related to higher education and the social responsibilities of our universities.

In this sense, he offers reflections on educational policies within our universities, the need to rethink them and to view them as relating to the public and argues that they should not escape their responsibility to serve the public, taking sides and adopting critical positions with special emphasis on the social responsibility of universities which are sometimes more concerned with commercial management than with social justice and the common good.

The book is divided in two basic chapters:

- First chapter, “*About Higher Education policy and political education at a time of economic globalization*”. The author makes an analysis of neoliberal policies and economic globalization, and their influence on lifestyles and more specifically on the development of Higher Education. He invites us to realise the need to analyze this situation to reach a viewpoint which is both critical and liberating in respect of educational processes, so as to convert educational policy into an instrument of political education of the public.
- Second chapter, “*Social responsibility as an ethical framework for the XXI Century University*”, takes social responsibility as an ethical framework for the University of the XXI century,

ceptualizando el propio sentido de la responsabilidad de las Universidades, la ambigüedad del discurso en torno a la calidad y la excelencia competitiva, la organización académica y sus consecuencias pedagógicas, la mercantilización de la Educación Superior y la búsqueda de la equidad como respuesta, así como de la figura del profesorado universitario como intelectuales públicos.

Durante todo su discurso, el autor, se interroga sobre cuestiones tales como:

- Las responsabilidades de la Universidad, que parece que culminan en la docencia y en la generación de conocimiento, vinculado con la ocupación profesional.
- Cuáles son los intereses que existen tras los planes estratégicos de nuestras universidades.
- Cuál debe ser la visión de la Universidad, la visión pública o la visión privada neoliberal.
- Debe la Universidad tener una responsabilidad en los procesos de transformación de la sociedad, posibilitando pensamientos y acciones contra la exclusión y la desigualdad.

En definitiva, cuestiones y planteamientos teóricos que hacen que detengamos nuestra frenética actividad para realizar una mirada reflexiva a nuestro interior e intentar dar respuesta a estas cuestiones, ya que, sin duda alguna, estas reflexiones pueden posibilitar opciones y posicionamientos comprometidos por parte de la Universidad y de los que estamos vinculados con ella.

Víctor M. Martín Solbes
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

reconceptualizing the universities' own sense of responsibility, the ambiguity of discussion of quality and competitive excellence, academic organization and its educational consequences, the commercialization of Higher Education, the pursuit of equity as a response, as also the public image of university teachers as public intellectuals

Throughout his speech, the author wonders about issues such as:

- Universities' responsibilities, which seem to culminate in teaching and in the generation of knowledge, linked to professional occupations.
- What are the interests that exist behind the strategic plans of our universities?
- What should the vision of the University be, public viewing or private neoliberal viewing?
- Should Universities have a responsibility in the process of transforming society, allowing thoughts and actions against exclusion and inequality?.

In sum, issues and theoretical proposals that force us to stop our frenetic activity for a reflective look inside ourselves and to try to answer these questions, as, there is no doubt, these considerations can enable different options and a new, radical stance both for universities and those who are linked to them.

Víctor M. Martín Solbes
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. SPAIN

Resumen de tesis

Análisis y valoración de las funciones de los Educadores Sociales en España

Vallés Herrero, J.

(Pérez Juste, R. y Senra Varela, M. dirs.)

2011. UNED

Analyses and assessment of the functions of Social Educators in Spain

Vallés Herrero, J.

(Pérez Juste, R. & Senra Varela, M. dirs.)

2011. UNED

La tesis pretende analizar y valorar las funciones de los educadores sociales en España. Se enmarca dentro de la Pedagogía Social, a la que sumamos la utilización de métodos de investigación multivariantes, todo ello para conocer mejor las funciones como elementos básicos en las competencias profesionales de los educadores, agrupados en las áreas mayoritarias de intervención (menores, social, discapacidades y mayores –entendida, esta última, como atención a personas adultas–), especialmente las funciones genéricas y las que, entre los cuatro grupos, las discriminan mejor. Uno de los puntos relevantes de la tesis consiste en demostrar que existen funciones compartidas que fundamentan la actual formación universitaria de tipo generalista para educadores sociales.

Partimos de la investigación realizada para el Diploma de Estudios Avanzados: *Análisis de las funciones de los Educadores Sociales de los Servicios Sociales de Atención Primaria en Cataluña* (2008). Esta investigación está concebida para contribuir a evitar el *síndrome del caballero andante*, es decir, el

The present thesis aims to analyze and assess the functions of social educators in Spain. It belongs to the field of Social Pedagogy, to which we add the use of multiple methods of research, in order to go deeper into the knowledge of the functions as basic elements in the professional competences of the educators, grouped in majority areas of intervention, (minors, social, handicapped persons and grown-ups - this last one understood as assistance to adults -), especially generic functions and those that, among the four groups, best discriminate them. One of the most relevant parts of the thesis consists in proving that there are shared functions which are based on the present university studies of the general type for social educators.

We go out from the research carried out for the “Diploma de Estudios Avanzados” (Diploma of Advanced Studies): “Análisis de las funciones de los Educadores Sociales de los Servicios Sociales de Atención Primaria en Cataluña” (An Analysis of the Functions of Social Educators of the Social Services of Primary Care in Catalonia) 2008. This research

de aquel profesional, educador social, que trabaja en diversos espacios de intervención y no sabe exactamente a qué funciones atenderse. El núcleo central del problema consiste en que los educadores sociales no tienen unas funciones genéricas definidas y aceptadas por la comunidad científica.

Por todo ello adquiere importancia el estudio de las funciones, en contextos laborales concretos, preguntando a educadores en ejercicio profesional –contratados como educadores sociales– y realizando un muestreo a través de los colegios profesionales, para entender y describir mejor este espacio profesional.

Nuestro concepto sobre el profesional es que es diferente al animador sociocultural (aunque es compatible su formación conjunta dentro de los estudios universitarios de Educación Social) y que se identifica a partir de su contratación. La opción metodológica de escoger cuatro áreas mayoritarias (menores, social, mayores y discapacitados) no supone conceptualmente excluir otras de emergentes (socioeducativa, socio-laboral o ciberespacio) y animamos a realizar otras investigaciones, desde otras perspectivas a la nuestra, sobre la importante temática de las funciones.

A partir del objetivo principal de *Analizar y valorar las funciones de los educadores sociales en España* se plantean estos objetivos específicos:

1. Establecer las áreas profesionales de intervención y seleccionar las que tengan mayor número de profesionales.
2. Realizar un cuestionario fiable y válido sobre las funciones de los educadores.
3. Distinguir las funciones genéricas de las que no lo son.
4. Comprobar si se dan diferencias entre las funciones desempeñadas por los profesionales en diversas variables categóricas (áreas de trabajo, años de experiencia, comunidades autónomas y tipología de entrevistado).

intends to contribute to the avoidance of the “syndrome of the knight errant”, i.e., the one that affects the professional, social educator, who works in different areas of intervention and does not know exactly which functions to attend. The nucleus of the problem is that the social educators do not have defined, generic functions which are accepted by the scientific community.

Therefore it is important to study the functions in concrete labour contexts, questioning the educators – contracted as social educators – during their professional activity and carrying out a sampling through the Professional Association, in order to understand and describe this professional field better.

Our concept of the professional educator is that this person is different from the socio-cultural host (even though the common preparation exists within the university studies of “Educación Social” (Social Education) and whose nature is identified from the contracting. The methodological option to choose four main areas (minors, social, adults and handicapped persons) does not mean conceptually excluding others that are emerging (socio-educational, socio-labour or related to the cyberspace) and we encourage research from other perspectives, different from the sampling, about the importance of these functions.

Starting out from the main objective of *Analyzing and assessing the functions of social educators in Spain* we can bring up these specific objectives:

1. To establish the professional areas of intervention and choose those with the highest number of professionals.
2. To work out a reliable and valid questionnaire about the functions of the educators.
3. To distinguish the generic functions from those that are not.
4. To check if there are differences between the functions carried out by the professionals in several variable categories (work field, years of experience, auto-

5. Identificar las posibles variables discriminantes entre las áreas de intervención estudiadas.

Es una investigación empírica con fundamentación teórica y tipología descriptiva a partir del *Cuestionario de las Funciones del Educador Social –CFES–*, con análisis multivariantes y cualitativos.

Se ha realizado un muestreo estratificado por colegios profesionales y al azar, con reposición. Consta de 1242 cuestionarios y 2,6% de error de estimación para 95% de nivel de confianza. Para ello se contó con la colaboración del *Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales –CGCEES–*.

Como conclusiones de la investigación, destacamos:

1. Los educadores sociales se definen como una profesión claramente reeducativa, y de trabajo, con personas con dificultades sociales, muy bien definida en colectivos profesionales del área social (42,5%) y, también, de menores (45,3%), y de menos incidencia en otras áreas de trabajo, como en mayores (5,6%) y discapacidad (6,2%).

2. El © *CFES-R 2009*, cuestionario *ad hoc*, es un buen instrumento, con treinta y tres funciones genéricas, todas excepto las registradas como b10, b11, b12 y c37.

3. Estas funciones genéricas se articulan en torno a la función de apoyo u orientación en situaciones de exclusión social. Esta función de apoyo, personalizada, se alimenta de tres factores:

a) de un grupo de funciones de intervención directa o personalizada y búsqueda de orientación,

b) de un grupo de funciones que miran los recursos comunitarios para mejorar el proceso educativo y, finalmente,

c) de funciones que organizan las interven-

tionic communities and type of interviewed person).

5. To identify possible discriminatory variables among the studied areas of intervention.

This is an empiric research with a theoretical basis and descriptive typology starting out from the “Cuestionario de las Funciones del Educador Social –DFES– (Questionnaire of the Functions of the Social Educator) with a multi-variant and qualitative analysis.

Professional Associations have carried out a stratified sampling at random with replacement which consists of 1242 questionnaires and 2.6% of error of estimation for 95% level of confidence. The *Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales –CGCEES–* (General Council of Associations of Social Educators) has collaborated.

1. Social educators define themselves as belonging to a clearly re-educative profession, and work with people with social difficulties, very well defined in professional collectives in the social fields (42,5%) and, also, with minors (45,3%), and less frequently in other working areas, as with the adults (5,6%) and handicapped persons (6,2%).

2. The © *CFES-R 2009*, an *ad hoc* questionnaire, with 37 professional functions, is a good instrument. All of them are generic except those registered as b10, b11, b12 and c37.

3. These generic functions move around the function of support or orientation in situations of social exclusion. This supporting function, personalized, is empowered by three factors:

a) a group of functions of direct or personalized intervention and the search of orientation,

b) a group of functions that contemplate the communitarian resources in order to improve the educational process and, finally

ciones para optimizar todo el proceso y que prestan mucha atención al reciclaje profesional.

4. Sobre las variables categóricas:

4.1. La función 30, de *participación activa en la formación y reciclaje*, y la 33, de *recopilación de información para optimizar la intervención*, no presentan diferencias en las cuatro áreas investigadas.

4.2. El grupo de 21 a 25 años de experiencia profesional valora mejor las funciones.

4.3. El grupo de 16 a 20 años es el que presenta puntuaciones más bajas.

4.4. No se da similitud en las valoraciones de las comunidades autónomas, pero destaca el grupo homogéneo de Cataluña, Madrid, Andalucía, Galicia y Castilla-León.

4.5. Los educadores que contestan individualmente puntúan significativamente más alto en intervención comunitaria que cuando responden en equipo.

5. Existen tres funciones discriminantes: de intervención, documentación y coordinación de recursos que clasifican bien el 73,7 % de cuestionarios.

Este estudio ayuda, esencialmente, a describir y fijar las funciones profesionales genéricas y discriminantes que pueden mejorar:

- Las prestaciones y misiones en el ámbito laboral.
- Los planes de formación universitaria.

c) functions that organize the interventions to optimize the whole process and that pays great attention to personal recycling.

4. About the categorical variables:

4.1. Function 30, about *active participation in training and recycling*, and number 33, about *gathering of information to optimize intervention*, do not show any differences in the four areas researched.

4.2. The group with between 21 and 25 years of professional experience value the functions best.

4.3. The group with between 16 and 20 years of experience show the lowest punctuation.

4.4. No similarity is found in the assessment of the autonomous communities, but form statistically a homogeneous group of Cataluña, Madrid, Andalucía, Galicia and Castilla-León stand out.

4.5. Those educators who answer individually punctuate significantly higher in the communitarian intervention than when they answer in a team.

5. There are three discriminating functions: those of intervention, documentation and coordination of resources which classify 73.7% of the questionnaires

This study helps, essentially, to describe and fix those generic and discriminating professional functions that can be improved.

- Assistance and missions in the labour field.
- Plans for university education.

Mayores y formación: aprendizaje y calidad de vida

Pilar Moreno-Crespo, P. (Amador Muñoz, L., Mateos Claros, F. y Pérez de Guzmán Puya, M.V. dir.)

2011. UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

La justificación de este trabajo de investigación se sostiene en nuestro interés personal vinculado a nuestra formación en pedagogía, titulación que equivocadamente se relaciona exclusivamente con la infancia. Por este motivo, nos centramos en el estudio del adulto mayor, junto con otros factores: a) *el envejecimiento de la población* que se encuentra en avance y que se centra en concreto en los adultos mayores; b) *el interés en la promoción de la calidad de vida* en la actualidad; c) *atender las necesidades e inquietudes de este sector de la población a nivel educativo*, teniendo presente que es un colectivo que en su momento no tuvo el acceso a la formación que existe hoy; y d) *la contribución de esta investigación al desarrollo del conocimiento*, debido a que se trata de un colectivo relativamente poco estudiado, sobre todo si tenemos presente el conocimiento generado en el pasado siglo sobre otras etapas vitales.

Teniendo presente estas cuestiones planteamos el objetivo general de realizar un estudio sobre el envejecimiento, la calidad de vida y la formación de los adultos mayores y, por otro lado, acercarnos a los programas educativos formales de los adultos mayores y realizar una investigación sobre las dimensiones de aprendizaje y la calidad de vida.

Como respuesta a estos objetivos generales la primera parte de esta tesis doctoral la conforma el marco teórico que responde al primer objetivo general centrándose en un estudio de la cuestión, del que destacamos el estudio terminológico del envejecimiento,

Seniors and education: learning and quality of life

Pilar Moreno-Crespo, P. (Amador Muñoz, L., Mateos Claros, F. & Pérez de Guzmán Puya, M.V. dir.)

2011. UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

The rationale for this research work is held in our self-interest coupled with our training in education, certification falsely relates exclusively to children. For this reason, we focus on the study of the elderly, along with other factors: a) aging of the population is in progress and focuses specifically on the elderly, b) the interest in promoting the quality of life today; c) address the needs and concerns of this sector of the population to education, bearing in mind that is a group that once had no access to the formation that exists today, and d) the contribution of this research to the development of knowledge, because it is a relatively understudied group, especially if we remember the knowledge generated in the past century on other life stages.

With these questions we pose the overall aim of a study on aging, quality of life and education of older adults and on the other hand, closer to formal educational programs for seniors and conduct research on the dimensions learning and quality of life.

In response to these general objectives the first part of this thesis is shaped by the theoretical framework to respond to the overall aim of a study focusing on the issue, which emphasize the study of aging terminology, demographic analysis, scientific processes linked theories of aging, the quality of life and education.

The methodological framework responds to the second general objective, we

el análisis sociodemográfico, los procesos científicos vinculados, las teorías del envejecimiento, la calidad de vida y la educación.

El marco metodológico responde al segundo objetivo general, donde establecemos el diseño metodológico de nuestra investigación, se recoge el análisis de los resultados e interpretan los datos. De este modo, en el capítulo final, quedan redactadas las conclusiones, así como las propuestas de actuación y futuras líneas de investigación.

Nuestro posicionamiento paradigmático es positivista y el metodológico es cuantitativo desarrollando el *método de investigación correlacional descriptivo*. Las dimensiones que se han tenido presente en la investigación son dimensiones personales del aprendizaje, dimensiones ambientales del aprendizaje y dimensión percepción del incremento de la calidad de vida.

La técnica de recogida de datos utilizada en esta investigación es la encuesta siendo el instrumento de recogida de datos seleccionado el cuestionario, teniendo presente que nos permite llegar a una muestra numerosa recopilando una gran cantidad de datos en un espacio de tiempo relativamente corto. El coeficiente alfa de Cronbach, arroja una fiabilidad del instrumento en conjunto alta de (,844). La validez se ha realizado en dos fases: a) *en primera fase* se ha realizado un borrador, sometido a la evaluación de expertos, reelaboración del cuestionario y realización de prueba piloto; y b) *en la segunda fase*, teniendo presente las aportaciones de la prueba piloto se elaboraron diferentes borradores sometidos a la evaluación de expertos hasta el diseño definitivo del cuestionario.

Desarrollada la investigación, encontramos entre las conclusiones más relevantes, que los adultos mayores no perciben dificultades de aprendizaje, se encuentran motivados y con habilidades sociales suficientes para desenvolverse en el ámbito académico los ambientes académico, familiar y social le son favorables y consideran que participar en con-

establish the methodological design our investigation, setting out the analysis of the results and interpret the data. Thereby in the final chapter, conclusions are written and proposals for action and future research.

Our approach is positivist paradigm and the methodology is quantitative to develop the descriptive correlational method research. The dimensions have been present in research include personal learning dimensions, environmental learning dimensions and increased perception of quality of life dimension.

The data collection technique used in this research is the survey, instrument to be the selected data collection is the questionnaire, bearing in mind that allows us to reach a large sample collected a large amount of data in a relatively short space of time. Cronbach's alpha coefficient, gives a reliability of the instrument set high (,844). Its validity was conducted in two phases: a) in the first phase has made a draft, subject to expert evaluation, rework the questionnaire and conducting a pilot test, and b) in the second phase, taking into account inputs from the test pilot developed various drafts submitted to the assessment of experts to the final design of the survey.

Developed research, are among the most important conclusions, that older adults do not perceive learning difficulties, and are motivated and enough social skills to function in academic environments, social and family are favorable and consider participating in academic contexts positively increased their life satisfaction. Similarly, other findings of note are the importance of environmental support in relation to academic motivation, motivation is related to the level of training, motivation directly affects the perception of increased quality of life, the personal dimension relational impact positive perception of increased quality of life.

textos académicos ha incrementado positivamente su satisfacción de vida. De igual forma, otras conclusiones destacables son la relevancia del apoyo del entorno en relación a la motivación académica, la motivación se relaciona con el nivel de formación, la motivación incide directamente en la percepción del incremento de calidad de vida, la dimensión personal relacional repercute positivamente en la percepción del incremento de calidad de vida.

Llegados a este punto, hemos conseguido cumplir los objetivos planteados inicialmente en esta investigación dando respuesta a estos con la elaboración del marco teórico, el planteamiento de estas conclusiones y de las propuestas de actuación que desarrollamos a continuación y que giran en torno a tres conceptos clave: 1) combatir los mitos con el fomento de programas intergeneracionales y que se contemple este tema en aquellas titulaciones que profesionalmente tengan vinculación directa o indirecta con esta población; 2) tener presentes los aspectos determinantes (sexo y formación) en las actuaciones e intervenciones dirigidas a adultos mayores así como en las políticas de envejecimiento activo; y 3) promoción de la educación permanente facilitando el acceso a los diferentes niveles de formación, a programas que atiendan sus inquietudes y necesidades, así como a programas que permitan la participación en ámbitos universitarios.

Nuestro desarrollo como investigadores a lo largo de este trabajo hace plantearnos más preguntas sobre el adulto mayor, que junto al grupo de investigación al que pertenecemos y compañeros que trabajan en el mismo campo de conocimiento, pretendemos ir diversificando y centrándonos en las líneas de investigación abiertas por esta investigación.

At this point, we have failed to meet the initial objectives in this research by responding to them with the development of theoretical framework, the approach of these conclusions and proposals for action that we develop below, which revolve around three key concepts : 1) combat the myths with the promotion of intergenerational programs and to provide for this in those professional qualifications that have direct or indirect links with this population, 2) be aware of the determinants (sex and training) in the actions and interventions older adults as well as active aging policies, and 3) promotion of lifelong learning by facilitating access to different levels of training, programs that address their concerns and needs, as well as programs to enable participation in university .

Our development as researchers throughout this work leads us to raise more questions about the elderly, who along with the research group we belong and colleagues working in the same field of knowledge, we intend to diversify and focus on the research lines by this investigation.

Implantación de un plan de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Albacete

Alfaro Fernández, A. (Pérez Serrano, G.; Pérez de Guzmán, M. V., dirs.)

2011. UNED

La investigación objeto de esta tesis doctoral se inserta en el contexto de la evaluación de programas, y se justifica por la necesidad de promover procedimientos de evaluación que tengan como objetivo asegurar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y de los servicios ofertados por el Centro Asociado de la UNED de Albacete, nuestro propósito es poner en marcha un plan de evaluación institucional con una finalidad, esencialmente, formativa basado en la participación de todos los colectivos integrantes de la comunidad universitaria en nuestro centro.

En el primer capítulo se define el marco teórico, se hace un recorrido por la historia y la evolución del concepto evaluación, sobre el concepto de calidad y la evaluación de programas. Se estudia el origen de la educación a distancia y el nacimiento y evolución de la UNED en España.

Posteriormente, se presenta el diseño de investigación en el que se define el problema de investigación; se plantean los objetivos de la investigación y se describe la metodología utilizada, así como las variables, la población y la muestra objeto de estudio. Se describen las fuentes de evaluación (autoridades académicas, tutores y alumnado) y las técnicas e instrumentos de recogida de datos (cuestionario del alumnado, cuestionario de tutores y grupo de discusión).

Los objetivos del trabajo se centran en el diseño de los instrumentos de recogida de información, en la creación de espacios de análisis y reflexión conjunta entre todos los co-

Implementation of the teaching-learning process evaluation plan at the National University of Distance Education Associated Center from Albacete

Alfaro Fernández, A. (Pérez Serrano, G.; Pérez de Guzmán, M. V., dirs.)

2011. UNED

The research subject of this Thesis is included into the program evaluation context, and is justified by the need to promote evaluation procedures that aim to ensure the quality of teaching-learning process and the services offered by the UNED Associated Centre from Albacete. Our purpose is to propose an institutional evaluation plan with an essentially formative finality, based on the collective participation of all members of the university community in our center.

In the first chapter, the theoretical framework is defined. A run through the history and the evolution of the evaluation concept, the concept of quality and the programs evaluation is done. The origin of distance education and the birth and evolution of the UNED in Spain is studied.

Subsequently, the design of the research is presented. The problem of the research is defined, the objectives are set out and the used methodology, the variables, the population and the studied sample are described. The evaluation sources (academic authorities, tutors and students) and the techniques and data collection instruments (students and tutors questionnaires and discussion group) are described.

The objectives of this work are focused in the design of tools for collecting information, in the creation of a room of analysis and reflection among all groups that participate in the evaluation that would allow us to detect the most important ele-

lectivos participantes en la evaluación que nos permitiesen detectar los elementos más importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje en nuestra institución, y en la elaboración de informes donde se presenten las conclusiones y propuestas de mejora alcanzadas.

Esta investigación se puede considerar de carácter descriptivo, de corte longitudinal y se emplea una metodología mixta. Fieles al principio de triangulación en este trabajo hemos utilizado distintas técnicas (cuantitativas y cualitativas) y distintas fuentes de información con el fin de recoger y disponer de una información lo más pertinente, válida y fiable posible. Los informes elaborados para cada una de las asignaturas son confidenciales pues la unidad de análisis conjunto es la titulación.

La información recogida nos ha permitido identificar las competencias más valoradas por el alumnado en los tutores y definir el perfil del alumnado matriculado en el centro en cada una de las titulaciones evaluadas.

En el apartado de conclusiones se plantean distintas propuestas de mejora consensuadas que se considera que nos permitirían aumentar la calidad en la actividad desarrollada en la institución, se pueden destacar las siguientes como más relevantes:

- El material didáctico es vital en la educación a distancia, es necesaria su revisión y adecuación a los medios tecnológicos que hoy están a nuestro alcance.
- Se deben revalorizar los trabajos prácticos y experimentales, así como el papel que debe jugar en la evaluación el tutor del Centro Asociado.
- Es necesario articular mecanismos de comunicación ágiles y continuos entre los docentes de la Sede Central y los tutores de los Centros Asociados.
- La puesta en marcha de la metodología propuesta por el Espacio Europeo de Educación Superior hace necesaria una actualización de la función tutorial en la

ments in the teaching-learning process in our institution, and in the elaboration of reports where the conclusion and improvement suggestion are presented.

This research can be considered descriptive, longitudinal and used a mixed methodology. According to the principle of triangulation, several techniques (quantitative and qualitative) and different information sources have been used in this work to collect and dispose the information most relevant, valid and reliable as possible. The reports prepared for each of the subjects are confidential as the unit of analysis is the degree.

The information collected allowed us to identify the skills most valued by the tutors and students, and to identify the profile of the students enrolled in the center in each of the degrees evaluated.

In the conclusion section, several improvement proposals that allow to increase the quality in the developed activity in the institution are suggested. The following can be highlighted as the most relevant:

- The teaching material is vital in the distance education, it is necessary to review and adapt the technological resources at our disposal today.
- The practical and experimental works, and the role of the tutor of the Associated Center in the evaluation should be reevaluated.
- It is necessary to create an agile and continuous mechanism of communication among teachers of the Headquarters and the tutors of the Associated Centers.
- The implementation of the methodology proposed by the European Higher Education Area requires an updating of the tutorial function in the UNED. The advantages offered by the new technologies for distance education should be made as profitable as possible. The training plans necessary to enable the

UNED. Las ventajas que ofrecen las Nuevas Tecnologías para la educación a distancia deben ser rentabilizadas al máximo. Para ello deben programarse los planes de formación necesarios que permitan la progresiva adaptación de los tutores a la nueva metodología.

- Se considera preciso crear un servicio de orientación al alumnado, sobre todo de los primeros cursos, con el objetivo de exponer la metodología de trabajo en la UNED, utilidad de las tutorías, utilización de los cursos virtuales, salidas profesionales de la titulación elegida, entre otras cuestiones.

Consideramos que la principal aportación a la comunidad científica del plan de evaluación que se presenta en este trabajo es que el objetivo es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la reflexión y el análisis conjunto de la información recogida por diversos instrumentos y a través de distintas fuentes, además se encuadra dentro de una institución universitaria de educación a distancia y se realiza desde uno de sus centros asociados.

La UNED oferta una propuesta educativa a través de un equipo docente en la Sede Central, un profesor tutor en el Centro Asociado, cursos virtuales, material didáctico escrito y audiovisual y los distintos servicios que se ponen a disposición del alumnado en los Centros Asociados. La complejidad que presenta la evaluación de todos y cada uno los aspectos mencionados y el perfil del alumnado de la UNED hace que la dificultad de llevar a cabo este plan de evaluación sea alta.

progressive adaptation of the tutors to the new methodology should be scheduled.

- The creation of a counseling service to students, especially in lower grades, is considered necessary to state the work methodology in the UNED, the utility of the tutorships, the use of online courses, the career opportunities of the chosen degree, among other issues.

We consider that the main contribution of the evaluation plan presented in this work to the scientific community is that the goal is to improve the teaching-learning process through reflection and joint analysis of information collected by different instruments and across different sources. In addition, it falls within a distance education university institution and is made from one of its Associated Centers.

The UNED offers an educational proposal through a teaching team at Headquarters, a tutor at the Associated Center, virtual courses, written and audiovisual materials and the various services available to the students in the Associated Centers. The complexity in the evaluation of every aspect and the profile of the UNED students causes the high difficulty of carrying out this evaluation plan.

Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis de una Experiencia

Vargas Vergara, M. (Bas Peña, E.; Pérez de Guzmán Puya, M.V. dirs.)

2011. UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

El Espacio Europeo de Educación Superior es uno más de los proyectos de Mundialización de los Estudios Superiores como propuesta educativa ante la nueva situación socioeconómica educativa que se ha generado en el siglo XXI.

En este trabajo de investigación, se abordan los distintos Espacios de Educación correspondientes a África, Asia - Pacífico y Latinoamérica para concluir con la Propuesta de Bolonia. Se presenta el análisis de la experiencia de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en la Titulación de Maestro especialidad de Lengua Extranjera de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

El objetivo principal del estudio es el de analizar y conocer cómo ha sido la aplicación de la propuesta de Bolonia en dicha titulación. El estudio de casos y análisis de contenido, se unen a los análisis estadísticos que forman una investigación de corte cualitativo y con el método de investigación-acción que ha implicado a la investigadora como caso objeto de estudio. Las dimensiones que se han abordado son: el fomento de las tutorías, mejora del rendimiento académico, elaboración de herramientas de autogestión, autoformación y autoevaluación, con el fin de centrar la docencia en el desarrollo de competencias. Se hace un análisis institucional del que surge el estudio del Plan de formación del PDI en la universidad objeto de estudio y sistema de evaluación de la docencia universitaria. Se concluye con la elaboración de un análisis DAFO y propuestas para el diseño de asignaturas, organización de centros y principios pedagógicos que deben guiar el pensamiento docente que se materializan en una Guía para la docencia y el aprendizaje basada en ECTS (European Credit Transfer System).

European Higher Education Area: Analysis of an Experience

Vargas Vergara, M. (Bas Peña, E.; Pérez de Guzmán Puya, M.V. dirs.)

2011. UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

The European Higher Education Area is one more project on Globalization of Higher Education as an educational proposal to the new educational socioeconomic situation created in the XXI century.

In this research, we deal with the different Education Areas for Africa, Asia-Pacific and Latin America to conclude with the Bologna proposal. We present the analysis of the experience of adaptation of the Teacher Training Degree, in the specialty of Foreign Language, in the Faculty of Education of the University of Cadiz to the European Higher Education.

The main objective of the study is to analyze and discover how the Bologna proposal has been implemented in this degree. The case study and content analysis are joined together with the statistical analysis that make up a qualitative research and with the action-research method which involved the researcher in the study.

The dimensions that have been dealt with are: the promotion of mentoring, improvement of academic performance, development of tools for self-management, self-training and self-assessment, in order to focus the training on developing teaching skills.

We make an institutional analysis from which emerges the study of the Training Plan for Teaching and Research Staff in the university under study and the evaluation system of university teaching. We finish by making a SWOT analysis and proposals for the design of courses, school organization and educational principles that should guide the teaching thinking that are materialized on a "Guide for teaching and learning based on ECTS".

Innovación didáctico-metodológica en la lengua portuguesa: investigación etnográfica

Pereira, M. E. (Bouché Peris, H.; Sepúlveda Barrios, F.; Pérez Serrano, G. dir.)

2012. UNED

Este estudio discurre sobre una investigación cualitativa llevada a cabo en la ciudad João Pessoa, capital de Paraíba, Brasil, en la que se utilizó el modelo etnográfico ejemplificado en la innovación de procedimientos en la lengua portuguesa, pero especialmente enfatizado en el estudio de casos. En esta investigación se desea comprobar la posible validez del *Método Crítico-Creativo-Reflexivo (MCCR)* como un conjunto de estrategias didáctico-metodológicas susceptible de mejorar el rendimiento escolar del alumnado de quinta a octava series, de la enseñanza fundamental básica, cuanto a los conocimientos lingüísticos y discursivos. El Método es regido por once principios básicos que orientan la enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa hacia una metodología activa y dialógica. En ella el alumnado es concebido como sujeto pensante, participativo y reflexivo. Y, se mezclan en las clases situaciones reales de uso de la lengua, la creatividad, la dialogicidad, la interacción, la reflexión, y, la diversidad de estrategias y de recursos de enseñanza. El Método MCCR prioriza el desarrollo de la capacidad lingüística, comprensiva, discursiva, creativa y crítico-reflexiva del alumnado, su humanización y, su formación como sujeto pensante. El experimento fue aplicado en dos tipos de escuela pública – Estatal y Municipal – a un colectivo docente de ocho profesores, y, un colectivo discente de quinientos alumnos, distribuidos en las dos escuelas. En cada escuela fueron aplicadas dos metodologías – tradicional e, innovadora – a dos diferentes tipos de grupo: control – alumnos que estudiaron por la metodología tradicional –, y, experimental – alumnos que estudiaron por la metodología innovadora (Método MCCR).

Innovación didáctico-metodológica en la lengua portuguesa: investigación etnográfica

Pereira, M. E. (Bouche Peris, H.; Sepulveda Barrios, F.; Perez Serrano, G. dir.)

2012. UNED

This study is about a qualitative investigation held in the city of João Pessoa, the capital of Paraíba, Brazil, in which an ethnographic model was used to pose as an example in the innovation of didactic-methodological procedures in the case study. In this investigation, we wish to prove the possible validity of the *Critical-Creative-Reflexive Method (CCRM)* as a group of didactic-methodological strategies susceptible to improve fifth to eighth graders (middle school) performance in terms of linguistic and discursive knowledge. The method is guided by eleven basic principals that orient teaching-learning of the Portuguese language for an active and dialogical methodology. In that process, the learner is conceived as a thinking, participant and reflective subject. In the lessons, real situations of the use of the language, creativity, dialogical interaction, reflection, and the diversity in teaching strategies and teaching resources are mixed. The (CCRM) prioritizes the development of the students' linguistic, comprehensive, discursive, creative, and critical-reflective capacity, their humanization and individual formation as a thinking subject. The experiment took place in two types of public schools – state and municipal – and to a staff of twelve teachers and five hundred students distributed in two schools. In each school two methodologies were applied: control – students who followed traditional methodology – and experimental – students who followed an innovative methodology (CCRM method). After the investigation was concluded, the pre-test and post-test data were submitted to trustworthy statistical proof and pointed the experimental group as having better learning performance results, confirming the study's

Concluida la investigación, los datos del pre-test y postest fueron sometidos a pruebas estadísticas fiables, y, apuntaron mejores rendimientos del aprendizaje para los grupos experimentales, confirmando las hipótesis del estudio al nivel de significación superior al 95 por 100. Los rasgos etnográficos revelaron una verdadera radiografía de cómo estaba ocurriendo la enseñanza de la lengua en dichas escuelas – lo que realmente estaba dificultando y retrasando el aprendizaje de la lengua, a través de la metodología tradicional. Además, apuntaron cambios positivos en las prácticas y posturas docente-discente de ambos colectivos, a partir de la aplicación del Método Crítico-Creativo-Reflexivo.

hypothesis to a significance level higher than 95%. The ethnographic findings revealed a realistic x-ray of how language teaching had been happening in the schools referred to – what was actually making learning difficult and hindering language learning. Furthermore, positive changes in the practice and posture of students-staff of both institutions, having as a starting point the Critical-Creative-Reflective Method could be pointed out.

Actividades pedagógicas

Congreso SIPS 2012 XXV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social

La Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social- SIPS, junto a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Castilla y la Mancha-Educación Social, organizan el XXV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, que tendrá lugar los próximos 29 y 30 de noviembre, en el Campus de Talavera de la Reina, Toledo (España). Bajo el título “La Pedagogía Social en la Universidad: investigación, formación y compromiso social”, nuestro objetivo es abrir, desde ámbitos académicos, profesionales e institucionales, un espacio interdisciplinar de debate y reflexión acerca del lugar que la Pedagogía Social, en tanto que disciplina científica, ocupa y puede ocupar en el conjunto de las ciencias sociales y educativas, de cuáles son los retos a los que se enfrenta en un futuro inmediato y de cuál debe ser su relevancia y protagonismo en la coyuntura de crisis económica y social que vivimos en la actualidad. El Seminario estará estructurado en conferencias, mesas redondas y grupos de trabajo, desde los que abordar los distintos ejes temáticos organizados y abierto a las reflexiones y aportaciones del profesorado universitario, los grupos de investigación y los profesionales que tienen en la Pedagogía Social su campo de investigación y de trabajo.

En este sentido, algunas de las preguntas-ejes de reflexión que proponemos giran en torno al qué y al cómo de la investigación en Pedagogía Social y a su vinculación con la formación y profesionalización de los educadores sociales en el nuevo sistema universitario. Ello supone, creemos, interrogarnos acerca de tres cuestiones principales o ejes-marco que recoge el título del seminario, y que articulan también los objetivos del Seminario:

1. La investigación en Pedagogía Social

1.1 Análisis de los diferentes campos de investigación y de las nuevas áreas emergentes de la Pedagogía Social que se han ido consolidando en las últimas décadas, así como de los procedimientos y metodologías que le son propias.

1.2 Reflexionar en torno al impacto, difusión y reconocimiento de la investigación en Pedagogía Social: consolidación de grupos de investigación, participación y creación de redes e implantación en y compromiso con las comunidades e instituciones de referencia.

2. La Formación en investigación en Pedagogía Social

2.1 Valorar los procesos de formación en tanto que docentes/investigadores, orientados al desarrollo de una investigación de calidad y de impacto en nuestro campo.

2.2 Analizar la formación de los educadores sociales en investigación en Pedagogía Social y de cómo esta se articula y vincula al campo profesional. Es decir, la formación en tanto que transferencia de conocimiento y redes de aprendizaje en contextos sociales amplios.

3. Impacto y compromiso social de la investigación en Pedagogía Social

3.1 Reflexionar acerca de la incidencia de la Pedagogía Social en los contextos sociales y educativos contemporáneos.

3.2 Estudiar en qué sentido las propuestas y aportaciones de la Pedagogía Social influyen en las políticas y programas socioeducativos y al desarrollo de la profesión de educador social.

Revista Española del Tercer Sector

Toda la **información** para conocer en profundidad los **temas actuales** del **Tercer Sector**.

- Artículos y textos inéditos de investigadores y expertos del sector.
- Temas sociales con un enfoque multidisciplinar (económico, social, político, gestión...)
- Dirigida a profesionales, entidades sociales y empresas con interés en la inclusión social, la igualdad, la economía social...
- Una visión internacional, un panorama hispanoamericano y europeo.
- Una publicación con periodicidad cuatrimestral

Suscripción online: **gratuita**
Inscripción impresa: **25€ (3 números)**
Más información en: **fundacionluisvives.org/rets**
tlf.: 91 540 08 78



UNIÓN EUROPEA
Fondo Social Europeo
Investando en tu futuro



Fundación Luis Vives

Editorial

La educación en el tiempo libre: encrucijada de caminos

Opinión

La dimensión formativa de la Educación Social, *Josep Gallifa*

Monográfico

La educación en el tiempo libre: encrucijada de caminos

El tiempo libre como dinamizador y/o activador de comunidades,

Txus Morata y Francesc Garriga

Los discursos de la educación en el tiempo libre, *Jaume Trilla*

La Intervención en el tiempo libre de niños y jóvenes: panorámica de la diversidad, *Carles Armengol*

La educación en el tiempo libre al inicio del siglo XXI, *Rafael Ruiz de Gauna*

El esculptismo y el carácter intuitivo de su acción educativa, *Eduard Vallory*

El papel de la formación. Balances y retos, *Tomeu Barceló*

Voluntariado, educación y ciudadanía, *Luis Aranguren*

Orígenes, visión y valores de la entidad, *Associació Sarrià*

La isla de la Torrassa, *Associació educativa Ilaca*

La experiencia de la Asociación de Desarrollo Comunitario Gazteleku de Bilbao, *José Luis Fernández*

El ocio terapéutico y educativo en los centros penitenciarios. Aprendizaje y

Servicio en el Centre Penitenciari de Lledoners, *Txus Morata y Jan Garrido*

La Fundación Pere Tarrés, una propuesta para el tiempo libre familiar,

Pere Vives

Intercambio

La tarea de las entidades con programas formativos para grupos en riesgo de exclusión social, *Raquel Artuch, María Ángeles Sotés y Belén Ochoa*

Libros recuperados

El lleure com a projecte, *María Solés*

Publicaciones

Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias

Libros recibidos

Propuestas

Próximos números monográficos

Colaboran en este número/ Contributions to this Issue

María Jesús Monteagudo

Doctora en Ocio y Potencial Humano, y profesora de Grado y Postgrado de la Universidad de Deusto. Subdirectora de Formación, Innovación y Comunicación entre 2007 y 2010. Actualmente, es Directora de la Cátedra Ocio y Conocimiento del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto y de ADOZ. Revista de Estudios de Ocio. Es miembro del equipo oficial de Investigación de Estudios de Ocio sobre Ocio y Desarrollo Humano. Su línea de interés principal gira en torno al fenómeno del ocio desde un enfoque psicosociológico que profundiza en el estudio de los beneficios y barreras para el ocio, los itinerarios de ocio y las manifestaciones de este fenómeno en el ámbito de la práctica deportiva. Ha realizado numerosas investigaciones y publicado diversos trabajos sobre estos temas. Forma parte de diversas redes nacionales e internacionales de investigación, entre las que destacan *Ocio-Gune. Red de Equipos de Investigación sobre Ocio y Desarrollo Humano*; *AEISAD. Asociación Española de Investigación Social aplicada al Deporte y OTIUM. Asociación Iberoamericana de Estudios de Ocio.*

Manuel Cuenca

Catedrático de Pedagogía de la Universidad de Deusto desde el año 1989. Introduce los Estudios de Ocio en la universidad española

al fundar el Instituto de Estudios de Ocio-UD, una de las primeras instituciones europeas que imparte programas de postgrado sobre el tema y del que ha sido director hasta septiembre de 2011. Ha publicado 34 Libros, 30 capítulos de libro y más de 60 artículos de investigación sobre temas de ocio. Conferenciante en múltiples congresos y reuniones científicas, tanto en España, como en otros países de Europa y América. Es presidente de las redes de investigación Otium y OcioGune, centradas en el estudio del ocio como desarrollo humano.

Douglas A. Kleiber

He is a professor in the Recreation and Leisure Studies Program in the Department of Counseling and Human Development Services at the University of Georgia, with courtesy appointments in the Department of Psychology and the Institute of Gerontology. He has degrees in psychology and educational psychology from Cornell University and the University of Texas, respectively. He is a past president of the Academy of Leisure Sciences and the author of *Leisure Experience and Human Development* (Basic Books, 1999), *A Social Psychology of Leisure* (Venture Press, 2011, with Gordon Walker and Roger Mannell) and numerous articles and book chapters on the significance of expressive activity and experience in adjusting to negative life events and other developmental transitions.

Fernando Bayón Martín

Doctor en Filosofía e investigador en *Ocio y Desarrollo Humano* de la Universidad de Deusto. Ha sido investigador contratado del Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CCHS-CSIC), donde es miembro de diversos proyectos adscritos a la línea en *Justicia: memoria, narración y cultura*, dirigida por Reyes Mate. Ha sido investigador invitado por las universidades de Tübingen, Zürich, Princeton, Yale e Iberoamericana de México. Su área de trabajo es la construcción del espacio público tras la crisis de la modernidad, a través de las relaciones entre filosofía, arquitectura y literatura. A ella ha dedicado numerosos artículos en revistas internacionales, así como los libros: "Filosofía y Leyenda. Variaciones sobre la última modernidad (de Tolstói a Musil)" (Anthropos, 2009); "La prohibición del amor. Sujeto, cultura y forma artística en Thomas Mann" (Anthropos, 2004).

Jaime Cuenca Amigo

Doctor en Estudios de Ocio y Licenciado en Filosofía por la Universidad de Deusto. Como miembro del Equipo de investigación interdisciplinar "Ocio y Desarrollo Humano", estudia la significación del fenómeno del ocio en la sociedad de consumo. Ha presentado esta línea de trabajo en diversos foros científicos internacionales y colaborado en numerosas obras colectivas y revistas académicas.

José Antonio Caride Gómez

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía), con premio extraordinario, es Catedrático de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, a la que está vinculado como profesor desde diciembre de 1979. Director del Grupo de Investi-

gación "*Pedagogía Social y Educación Ambiental*" (SEPA) en la Universidad compostelana, también es el coordinador e investigador principal de la *Red de Grupos de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento* (RINEF-CISOC), creada en el marco del Sistema Universitario de Galicia (España). Autor de más de 350 publicaciones en libros, monografías y revistas especializadas en distintos idiomas y países, desde 2002 preside la *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social* (SIPS), de la que es miembro fundador. En noviembre de 2004, en Chile, le fue concedida la "Orden al Mérito Institucional" del *Consejo Mundial da Educación-World Council For Curriculum and Instruction*.

Juan José Lorenzo Castiñeiras

Licenciado en Sociología por la Universidad de Coruña. Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad de Santiago de Compostela (Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social). Es miembro del grupo de investigación Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA) de la Universidad de Santiago de Compostela. Disfruta actualmente de una beca FPU (Formación de Profesorado Universitario) del Ministerio de Ciencia e Innovación. Desarrolla su tesis doctoral bajo el título "*Ocios y adolescentes. Un estudio de los usos y las alternativas socioeducativas a los tiempos libres del alumnado de la ESO en España*".

Miguel Ángel Rodríguez Fernández

Diplomado en Educación Social y Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela, premio extraordinario de Licenciatura. Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad de Santiago de Compostela (departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social).

Es miembro del grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA) de la Universidad de Santiago de Compostela. Disfruta actualmente de una beca FPU (Formación de Profesorado Universitario) del Ministerio de Ciencia e Innovación. Desarrolla su tesis doctoral bajo el título *“Educación y participación ciudadana en la democratización de la Administración Local: realidades y perspectivas de futuro en Galicia”*.

M^a Carmen Morán

Doctora en Pedagogía, licenciada en Pedagogía y en Psicología es profesora del Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela. Su actividad investigadora y docente se ha orientado a las siguientes líneas: Tiempos educativos, escolares y sociales; educación y sociedad en Galicia; educación y políticas de bienestar social; educación social y políticas culturais; educación ambiental y formación del profesorado. Ha sido Coordinadora General del curso para la obtención del CAP en la Universidad de Santiago de Compostela entre 1999 y 2009.

Lucía Iglesias

Profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela y miembro del Grupo de Investigación SEPA (Pedagogía Social y Educación Ambiental). Sus intereses académicos y profesionales giran entorno a varias temáticas: Educación Ambiental, Pedagogía Social y Políticas de Igualdad de Género. Destacar dos publicaciones: una derivada de su Tesis doctoral en la «Colección Documentos para o Medio Ambiente e o Desenvolvemento» bajo el título *A Educación Ambiental nos Concellos. A experiencia de Oleiros en 1999; y otra relacionada con la edición del*

libro *Xénero e Educación Social*, publicado por Laiovento en 2003 relacionada con el desarrollo de un Máster de la USC sobre esa temática.

Germán Vargas

Doctor en Ciencias de la Educación, docente e investigador en la Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social; miembro del grupo de investigación SEPA (Pedagogía Social y Educación Ambiental) del centro de educación superior Compostelano. Autor de varias publicaciones, enfocadas desde una perspectiva educativa, relacionadas con temas como los procesos de desarrollo, la educación ambiental, los pueblos indígenas, la pobreza, la construcción de la comunidad y la participación ciudadana.

Javier Francisco Rouco

Doctor en Pedagogía (1997) por la Universidad de Santiago de Compostela. Licenciado en Pedagogía y, desde 1990, Maestro de Educación Infantil. Es profesor Asociado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Ha participado en diferentes proyectos de investigación, especialmente en las líneas: Tiempos educativos, escolares y sociales; educación y sociedad en Galicia; formación del profesorado y educación ambiental. Como Asesor de Formación en la Dirección General de Formación del Profesorado de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia entre 2002-2011, ha desarrollado varios proyectos europeos (Comenius, Grundtvig, etc). Autor de diversas publicaciones en revistas especializadas y de materiales didácticos para Educación Infantil y Primaria.

M. Belén Caballo Villar

Es doctora en educación por la Universidad de Santiago de Compostela, donde es profesora titular de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias de la Educación. Su docencia, publicaciones y líneas de investigación se centran, fundamentalmente, en las siguientes temáticas: políticas socioeducativas y desarrollo comunitario local, ciudades educadoras, tiempos educativos y tiempos sociales, y pedagogía del ocio.

Rita Gradaílle Pernas

Diplomada en Magisterio, Licenciada en Filosofía y CC. Educación, especialidad Ciencias de la Educación, Licenciada con Grado en Pedagogía y Premio Extraordinario de Licenciatura. En la actualidad está llevando a cabo actividades conducentes a la realización de su Tesis Doctoral en el mismo Departamento. Forma parte de los equipos de investigación de Reformas Educativas y procesos de desarrollo rural en las zonas de montaña de Galicia y Educación Institucional y Desarrollo Rural en Galicia, financiados por la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia y dirigidos por el Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez. Las líneas principales de investigación son política y legislación educativa, educación de la mujer y desarrollo rural.

M^a Ángeles Valdemoros San Emeterio

Doctora en Ciencias de la Educación (2008). Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (1990), Especialista Universitaria en Educación para la Salud (2006) y Experto Universitario en Animación Sociocultural (2010). Pedagoga en programas de Educación para la Salud y en Valores del Gobierno de La Rioja (1995-2009). Profesora TUI en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Rioja. Investigadora en el

campo de los valores en el Ocio y la Actividad Físico-Deportiva. Secretaria de la Revista de Educación "*Contextos Educativos*". Autora de 5 libros, 25 artículos científicos y capítulos de libro.

Eva Sanz Arazuri

Doctora en Ciencias de la Actividad Física por la Universidad de Zaragoza (2005) y Licenciada en Educación Física por la Universidad del País Vasco (1999). Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Rioja. Investigadora en el campo del Ocio y la Actividad Físico-Deportiva. Coordinadora del Prácticum de la titulación de Maestro (2004-2005). Miembro del Equipo de Dirección de la Revista de Educación "*Contextos Educativos*". Autora de 5 libros, 30 artículos científicos y capítulos de libro.

Ana Ponce de León Elizondo

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Premio Extraordinario de Doctorado (1996). Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (1987) y Diplomada en Profesorado de Educación General Básica (1979). Profesora Titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Rioja. Investigadora en el campo del Ocio, la Actividad Físico-Deportiva. Directora de Estudios del Grado de Educación Primaria (2009, 2010). Vicerrectora de Innovación Docente de la Universidad de La Rioja (2001-2004). Subdirectora del Centro de Ciencias Humanas Jurídicas y Sociales (2000-2002). Coordinadora del Prácticum de la titulación de Maestro (1998-2005). Investigadora principal en 12 investigaciones. Autora de 19 libros, 66 artículos científicos y capítulos de libro.

M^a Teresa Bermúdez Rey

Profesora de Animación Sociocultural (I y II) en el Grado de Educación Social (EUPO) de la Universidad de Oviedo. Es la presidenta del nodo asturiano de la RIA (Red Iberoamericana de Animación Sociocultural) y autora de distintos artículos sobre animación hospitalaria, así como del libro “Animación Sociocultural Hospitalaria” (KRK, Oviedo, 2012)

Susana Torio López

Doctora por la Universidad de Oviedo. Profesora Titular de Universidad de la Universidad de Oviedo en el Área de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación. Subdirectora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Su *actividad docente* se centra en la subárea de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. En su *actividad investigadora* destacar que es miembro del *GRUPO ASOCED (Grupo de Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos)* que surge con el objetivo de impulsar la investigación educativa en temas emergentes de relevancia y preocupación social. Su principal línea de investigación se centra en el binomio “Familia-Educación” y “La intervención socioeducativa en familia normalizada y en situación de riesgo”. Temáticas como la Pedagogía Social y el Aprendizaje a lo largo de la vida son otros temas de estudio.

Andrés Escarbajal de Haro

Licenciado en Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad de Murcia. Fue Premio Extraordinario de Licenciatura y Tesis Doctoral. Es Especialista Universitario en Gerontología: Intervención Socioeducativa con personas mayores. Ha

participado como investigador en 16 proyectos, publicado 27 artículos científicos, 4 libros en solitario (entre los que destaca “Educación extraescolar y desarrollo comunitario” y “Personas mayores, educación y emancipación” y otros 12 en colaboración, 31 capítulos de libro, así como numerosas aportaciones a Congresos Nacionales e Internacionales. Ha dirigido 7 tesis Doctorales. Ha desempeñado diversos cargos administrativos, entre los que destacan la Subdirección y Jefatura de Formación del Profesorado en el ICE de la Universidad de Murcia. En la actualidad es Profesor Titular de Pedagogía Social en la Universidad de Murcia, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Silvia Martínez de Miguel López

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Murcia en 1997. Se doctoró con Cum Laude en Pedagogía con la especialidad de Educación de Personas Mayores en el año 2001. Es además, especialista universitaria en Gerontología: intervención socioeducativa con personas mayores. En la actualidad es Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Educación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, impartiendo docencia en las áreas de Educación de personas mayores y Animación Sociocultural. Entre los trabajos de investigación publicados destacan: “El asociacionismo y las necesidades socioeducativas en los centros de mayores del Municipio de Murcia” (2011), en la Revista de Investigación Educativa; “La renovación de las metodologías docentes universitarias. Reflexiones desde el grado de educación social” (2011), en Reifop; el libro en solitario “Reconstruyendo la Educación de personas mayores. Estudio cualitativo de necesidades” (2003), para GEU; y en colaboración “Alternativas socioeducativas para las personas mayores” (2009) en Dykinson. Participante en diversos Proyectos de Investigación y directora de varias tesis doctorales.

Pablo Christian Aparicio

Argentino, Educador y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Tübingen (Alemania). Investigador Postdoctoral en el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca y Miembro del Grupo ESCULA de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Investigador del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas (CISEN), del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSA) y de la Universidad Nacional de Jujuy (Argentina). Consultor de diferentes Organizaciones de Cooperación para el Desarrollo en Europa y América Latina.

Víctor M. Martín Solbes

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Málaga. Educador Social en el Centro Penitenciario de esta ciudad y Profesor Asociado al Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, donde desarrolla su tarea docente y de investigaciones que giran alrededor del mundo penitenciario, las drogodependencias, la exclusión social, la interculturalidad y la gestión conflictos. Estas investigaciones se desarrollan desde perspectivas pedagógicas y desde la educación social, originando diversas publicaciones, contribuciones a congresos y conferencias.

Eduardo S. Vila Merino

Maestro en Educación Primaria. Licenciado en Psicopedagogía. Doctor por la Universidad de Málaga. Experto universitario en Educación de Personas Adultas (UNED). Profesor Contratado Doctor en el Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga (España). Siete libros publicados. Nueve capítulos de libro. Una veintena de ar-

tículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Ponencias y comunicaciones en más de treinta congresos y jornadas. Estancias en la Universidad Nacional de Jujuy (Argentina), Universidad Autónoma de Honduras, Universidad Bolivariana de Venezuela, Universidad Andina Simón Bolívar (sede Caracas). Participación en un total de catorce proyectos de investigación y formación, tanto a nivel autonómico y estatal (MEC, Junta de Andalucía), como europeo (Sócrates, Comenius, Leonardo da Vinci) e internacional (OEI, AEI,...). Participación en consejos de redacción y arbitraje de revistas educativas internacionales. Principales líneas de investigación: teoría de la educación, educación intercultural, coeducación, derechos humanos, política educativa.

Han colaborado como revisores externos Contributions like Reviewer

Aranda Redruello, Rosalía (Universidad Autónoma de Madrid, Spain)
Barrón, Margarita (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Belando Montoro, María Remedios (Universidad Complutense de Madrid, Spain)
Codina Mata, Nuria (Universidad de Barcelona, Spain)
Cruz Díaz, M^a del Rocío (Universidad Pablo de Olavide, Spain)
Cuenca Cabeza, Manuel (Universidad de Deusto, Spain)
Cuevas López, Mercedes (Universidad de Granada- Campus Ceuta, Spain)
Delgado, Paulo (Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Porto, Portugal)
Dominguez Figaredo, Daniel (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain)
Feito Alonso, Rafael (Universidad Complutense de Madrid, Spain)
Fraguela Vale, Raúl (Universidad da Coruña, Spain)
Gervilla Castillo, Enrique (Universidad de Granada, Spain)
González Prado, Ana M^a (Asociación Cultural Norte Joven, Spain)
Kim, Terri (Brunel University, United Kingdom)
Lebrero Baena, M^a Paz (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain)
Limón Domínguez, Dolores (Universidad de Sevilla, Spain)
Lirio Castro, Juan (Universidad de Castilla La Mancha. Centro de Estudios Univ. de Talarera de la Reina, Spain)
López Martín, Enrique (Dirección General de Prevención de la Violencia de Género y Reforma Juvenil, Spain)
López Noguero, Fernando (Universidad Pablo de Olavide, Spain)
Manitta, Aída Isabel (Universidad Católica de Córdoba, Argentina)
Melendro Estefanía, Miguel (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain)
Moyano Mangas, Segundo (Universidad Oberta de Catalunya, Spain)
Nunes Pérez, Américo (Universidade Tras-os-Montes e Alto Douro, Portugal)
Palomares Ruiz, Ascensión (Universidad de Castilla la Mancha, Spain)
Paredes Labra, Joaquín (Universidad Autónoma de Madrid, Spain)
Peña Calvo, José Vicente (Universidad de Oviedo, Spain)
Pulido Morales, José Carmelo (Colegio Salesianos "San Pedro", Spain)
Ryyänen, Sanna (University of Eastern Finland, Finland)
Rodríguez Rodríguez, Margarita (Universidad de La Laguna, Spain)
Rodríguez Fernández, Francisco Luís (Universidad de Jaén, Spain)
Ruíz Corbella, Marta (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain)
Sánchez Lissen, Encarna (Universidad de Sevilla, Spain)
Schiaivoni, María Cristina (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Soriano Díaz, Andrés (Universidad de Granada, Spain)
Staples, Lee H (Boston University School of Social Work, USA)
Torio López, Susana (Universidad de Oviedo, Spain)
Úcar Martínez, Xavier (Universidad Autónoma de Barcelona, Spain)
Vega Moreno, M^a Carmen (Universidad La Salle Campus de Madrid, Spain)
Vera Vila, Julio (Universidad de Málaga, Spain)
Yubero Jiménez, Santiago (Universidad de Castilla-La Mancha, Spain)
Vieites, Manuel F. (Universidad de Vigo, Spain)

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria.

Normas para la redacción y presentación de originales

Información general

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, con ISSN 1139-1723, órgano de expresión científica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), editada desde 1986 de forma ininterrumpida con una periodicidad anual hasta 2011. En 2012 comienza la publicación de dos números al año por lo que la periodicidad en la actualidad es semestral. El cumplimiento de los requisitos establecidos en el Manual de la APA facilita la indización de la revista en las principales bases de datos de revistas de la especialidad, con lo que ello supone en beneficio, por la mayor difusión de los trabajos publicados y, por tanto, para sus autores y centros de trabajo. Cada número de la revista se edita en versión electrónica.

Es una publicación plural y abierta a la reflexión y al debate sobre la Pedagogía Social y la Educación Social. Comprende las dimensiones: teórica, metodológica, teleológica y práctica. Los objetivos que se pretenden a través de esta publicación son: producir conocimiento, impulsar la creación de redes en las que participen tanto los profesionales de la Universidad como los de la acción social, y fomentar la inserción profesional. Se dirige a profesionales y expertos del ámbito social así como a profesores de diferentes niveles educativos.

Todos los artículos se someterán a una revisión científica en primer lugar por el Consejo Editorial y en segundo lugar por dos revisores externos mediante el “**sistema doble ciego**” de revisión por “**referees**”. Es decir, para la valoración de cada manuscrito es preceptivo el informe de dos expertos. En caso de discrepancia la Directora podrá solicitar la revisión de un tercer evaluador. Los evaluadores son externos a la Entidad Editora y al Consejo de Redacción. Su evaluación será vinculante para la toma de decisiones.

Para la revisión de determinados artículos se

acude a revisiones metodológicas.

Los autores tienen la posibilidad de sugerir nombres de posibles revisores.

Se agradece de antemano a los/las autores la observación de estas normas, permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

Alcance y política

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria tiene como objetivo primordial colaborar en la difusión del creciente número resultados de investigación original, estudios teóricos, comunicaciones cortas, etc. que se realizan en nuestro país y en el ámbito internacional sobre Pedagogía Social y Educación Social, escritos en **español o portugués e inglés**.

Podrán publicar en esta revista investigadores y profesionales que trabajen en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Los artículos deben ser **originales, inéditos y de relevancia** y no se presentarán, simultáneamente, en ninguna otra publicación. La aceptación de la publicación del artículo implica que el autor o autores transfieren los derechos de copyright al editor de la Revista. El Consejo de Redacción entiende que las opiniones vertidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad. Para ello, será necesario remitir a la Revista por correo postal o escaneado, los acuerdos de difusión y originalidad que podrá encontrar en el apartado “Recomendaciones a autores”.

Originales

La Revista presenta distintos apartados: monográfico, investigación, miscelánea e información de interés. Aquellas *personas que deseen colaborar* deberán ajustarse a las normas siguientes¹:

- Los plazos de presentación de originales se dividen en dos.
- Publicación enero: del 1 de enero al 1 de julio.

-Publicación julio: del 2 de julio al 30 de diciembre.

Aquellos originales que se recepcionen fuera del plazo indicado pasarán al número siguiente.

Texto artículo

- Los artículos para el **monográfico** tendrán una extensión máxima de 20 folios, los del apartado de **investigación** y **miscelánea** de 15 folios (entre 6.000 y 8.000 palabras, en ambos casos incluida la bibliografía). Las **reseñas**, sobre algún libro publicado recientemente y los **resúmenes de tesis doctorales** tendrán una extensión aproximada de unas 50 líneas (500 a 800 palabras).
- Los artículos que se envíen para el **apartado de investigación y miscelánea** deberán presentar la siguiente estructura general: Introducción (justificación del estudio y objetivos), metodología, análisis e interpretación de los resultados, conclusiones y referencias bibliográficas. Las **reseñas** sobre algún libro publicado recientemente deberán presentar el siguiente formato: Apellidos del autor, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación: Editorial, número de páginas del libro. Los **resúmenes** de tesis doctorales deberán presentar el siguiente formato: Apellidos del autor, Iniciales (Año): Título de la tesis doctoral. Universidad

Presentación de los trabajos

Los trabajos se enviarán en soporte informático a través de la herramienta OJS (Open Journal System) que pueden encontrar en el siguiente enlace: http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social. Para ello deberá escribir un correo a la Revista (pedagogiasocialrevista@upo.es) con objeto de que le demos de alta como autor/a. El archivo se colgará sin datos de identificación con objeto de enviarlo a los evaluadores externos, debiendo respetarse las siguientes normas de presentación:

- Se utilizará el procesador de texto Word para Windows, formato DIN A4. Impresos por una sola

cara, a espacio interlineal de 1,5 y con 3 cm. de márgenes (superior, inferior, izquierdo y derecho). Tipo de letra: Times New Roman; tamaño: 12. El texto deberá escribirse sin cortes de palabras, tabulaciones, ni saltos de página.

- Debe figurar un **título** y **resumen** (entre 250 y 300 palabras) en español, portugués e inglés, y siempre que sea posible seguirá el formato IMRYD (Introducción, Métodos, Resultados Y Discusión). Debajo del resumen se deben incluir de 5 a 6 **descriptores o palabras-clave**¹ en los tres idiomas además se indicarán en el resumen en cursiva.
- Las **notas**, si existieran, irán numeradas consecutivamente a final del texto.
- Sólo se acompañarán ilustraciones (gráficos, cuadros, figuras, etc.) cuando resulten imprescindibles. Las tablas, gráficos o cuadros deberán ir con su correspondiente título y leyenda y numeradas correlativamente, indicando en el texto el lugar y número de tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida, ya que en caso contrario no será posible reproducirlas.
- Dentro del texto, las referencias a artículos o libros figurarán entre paréntesis, indicando el apellido/s del autor/es y el año, separados por una coma. En caso de incluir una cita textual irá entrecorrida y, entre paréntesis, aparecerá el apellido/s del autor/es, dos puntos, año, coma y página (tener en cuenta las apreciaciones para las citaciones en inglés).
- Los epígrafes del artículo irán numerados del siguiente modo:
 - 1.....
 - 1.1.....
 - 1.1.1.....
- Todo artículo debe de tener un apartado denominado **Referencias bibliográficas / References** en el que se enumerarán las diferentes referencias de las fuentes citadas dentro del texto. A continuación, marcamos las pautas que deberán seguir dichas referencias en los artículos que se presenten a "Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria", que en concreto se rigen por las normas de presentación de la 6ª Edición APA (www.apastyle.org).

Dentro del texto, las referencias a artículos o libros figurarán entre paréntesis, indicando el apellido/s del autor/es y el año, separados por una coma. En caso de incluir una cita textual irá entrecorilladas y, entre paréntesis, aparecerá el apellido/s del autor/es, coma, año, dos puntos y página. Además:

- Si la oración citada incluye el apellido del autor, solo se escribe la fecha entre paréntesis.
- Si no se incluye el autor en la cita, se escribe entre paréntesis el apellido y
- Si la obra tiene más de dos autores, se cita la primera vez con todos los apellidos. En las próximas menciones, sólo se escribe el apellido del primer autor, seguido de la et al.
- Si son más de seis autores, se utiliza et al. Desde la primera citación.
- Las citas directas breves dentro del texto (hasta 40 palabras), se incluirán entrecorilladas en el párrafo. Las citas extensas (más de 40 palabras), se realizarán en un párrafo a parte sin comillas. Éste tendrá un margen mayor que el empleado en el texto y un tamaño menor (un punto menor) que el del resto del texto.

Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético y cronológico, que deberán adoptar el siguiente formato:

a. Libros: Apellidos del autor/es. Inicial/es. (Año). Título del libro. Lugar de publicación: Editorial. Ejemplo:

GÓMEZ LORENZO, M. Y OTROS (1995). *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

b. Publicaciones Periódicas: Apellido/s del autor/es, Inicial/es. (Fecha). Título del artículo. Título de la Revista, volumen (número), páginas que comprende el artículo dentro de la revista. Doi: Ejemplo:

GARCÍA ROMERO, A. y FERNÁNDEZ ALADO, C. (1996). El sistema educativo en la nueva reforma. *Revista de Educación*, 309 (2), 498-789.

Nota: El DOI no lo tienen asignados todos los artículos publicados. Por lo que solo es obligatorio para los que vengan identificados.

c. Capítulo, entrada o artículo en libro: Apellido/s del autor, Inicial/es. (Año). Título del artículo o capítulo. En Apellido/s del autor/es, (Ed. o Coord.), Título del libro. (pp...). Ciudad: Editorial. Ejemplo:

SANCHIZ RUIZ, M. L. (2000): Investigación etnográfica sobre un club de ocio para personas con deficiencia mental. En Pérez Serrano, G. (coord.), *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. (pp.165-192). Madrid: Narcea.

d. Informe técnico: Apellido/s del autor, Inicial/es. (Año). Título del informe. (Informe Núm...). Ciudad: Editorial. Ejemplo:

PAGANI, R. (2002). El crédito europeo y el sistema educativo español. Madrid: ECTS Counsellor & Diploma Supplement Promoter.

e. Tesis: Apellido/s, Iniciales. (Año). Título. (Tesis doctoral). Nombre de la institución, Localización. Ejemplo:

VARGAS VERGARA, M. (2010). Espacio Europeo de Educación Superior: análisis de una experiencia. (Tesis Doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

f. Fuentes electrónicas:

- Documentos: autor/es (fecha publicación): Título (tipo de medio). Lugar de publicación: editor. Recuperado de: especifique URL. Ejemplo:

CALDERÓN, C. & SERVÉN L. (2004): The Effects of Infrastructure Development on Growth and Income Distribution. Working Paper WPS3400. World Bank. Retrieved from: < http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDS_IBank_Servlet.pcont=details&eid=000012009_20040921105044>

- Artículos en publicaciones periódicas electrónicas: Apellido/s del autor/es, Inicial/es. (Fecha). Título del artículo. Título de la Revista, volumen (número), páginas que comprende el artículo dentro de la revista. DOI: ... Recuperado de: especificar URL. Ejemplo:

TRILLA BERNET, J. y NOVELLA CÁMARA, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. Revista de Educación, (Extr.), 23-43. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2011/re2011_02.pdf.

Entrada sin autor en una obra de referencia electrónica:

ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL Y COLEGIO GENERAL DE EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES (s.f.) En Documentos Profesionalizados de Eduso.net. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

- No se aceptará ningún trabajo que no cite algún artículo publicado anteriormente en algún número de Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria.

- Desde la Secretaría se solicitará a los/as autores/as de los artículos aceptados que envíen además su trabajo en inglés y español o portugués. Éstos se publicarán en la revista en ambos idiomas.

Proceso editorial

• Se acusará su recibo una vez llegue a la Secretaría y una vez comprobado que cumple con todos los requisitos reflejados en estas normas. Una vez revisado se remite al Consejo Editorial, encargado de confirmar si se adecua al ámbito temático y el interés del artículo. Es entonces cuando procedemos a remitirlo al Consejo de Expertos que se seleccionarán según la temática del artículo no obstante los **autores** tienen la posibilidad de sugerir nombres de **posibles revisores**.

• Transcurrido un plazo, una vez evaluados, el Consejo de Redacción notificará al autor la aceptación o no del trabajo, junto a las correcciones o motivos que resaltan los evaluadores y, si procede, el número en que se publicará. Una vez realizadas las correcciones se remitirá de nuevo a los evaluadores, con objeto de que estimen si realmente cumplen con las condiciones establecidas. Se devolverán los artículos que no se ajusten a las normas.

• El Comité Científico velará por el control de la calidad de los informes de evaluación. Además existen elementos de control de calidad de los informes de evaluación. Para la revisión de determinados artículos se acude a revisiones metodológicas.

• La **prioridad** la determina en primer lugar que haya sido aprobado el artículo por los dos expertos externos. Dentro de éstos, se priorizan los que estén mejor evaluados y que sean resultados de investigaciones. Como criterio final se tendrá en cuenta el orden de llegada y la adecuación al tema monográfico.

• Para los textos en inglés se utilizan correctores de estilo y revisores.

• Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación, se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de quince días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.

• El Consejo de Redacción se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.

• No se devolverán los originales enviados.

Proceso de dictaminación

• Una vez recibido el artículo por parte de los autores, se seleccionan los dos Evaluadores del Consejo de Expertos⁴ que vayan más en la línea de la temática del manuscrito.

• Desde la Secretaría se les remite a los Evaluadores seleccionados el artículo sin datos de los autores, las normas de publicación y el dictamen

de valoración, el cual nos deberán remitir debidamente cumplimentado y firmado.

- Los posibles resultados en la evaluación de los expertos son los siguientes: rechazo, aceptación con correcciones mayores, aceptación con correcciones menores, aceptar y prioridad de publicación.
- Una vez recibida las evaluaciones de los expertos se comunicarán a los/as autores, junto con las correcciones.
- El artículo con las correcciones se devolverá a la Secretaría junto a una carta en la que se especifiquen qué modificaciones se han realizado. Éstas serán valoradas de nuevo por los evaluadores seleccionados inicialmente.
- Una vez confirmado por parte de los evaluadores que se ha atendido a las cuestiones indicadas. Se notificará la valoración final al autor/es.

Cómo citar la Revista

Es importante que al citar la Revista se haga del siguiente modo: ***Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria***. Ejemplo:

Sáez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20.

Notas

¹ En la web de la Revista (www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria) en la sección denominada “recomendaciones a autores” podrán encontrar documentos elaborados con información extraída de la Fecyt que pueden servirle de apoyo para la confección de resúmenes, palabras clave, referencias bibliográficas, recomendaciones para direcciones electrónicas y normalización del nombre de los autores con objeto de realizar una correcta indización del artículo en las diferentes bases de datos.

² Las palabras clave serán extraídas, en la medida de lo posible, de Tesoro Europeo de Educación (<http://eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>) o del Tesaruro de ERIC (Education Resources Information Center en www.eric.ed.gov.)

³ Se puede acceder al protocolo de los evaluadores en la sección “recomendaciones a autores” de la web de la Revista.

⁴ Los profesionales que conforman este Consejo están publicados en la Web “Revisores externos”.

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria

Guidelines for Authors

General Information

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria (Interuniversity Journal of Social Pedagogy), ISSN 1139-1723, it's the way of scientific expression of the Iberoamerican Society of Social Pedagogy (SIPS). It's published continuously since 1986 on an annual basis. Compliance with the requirements of the Manual of the APA provides indexing of the journals in the main database of the specialty, what this means to benefit at the wider dissemination of published and therefore to the authors and work's institutions. Each issue of the journal is published both in print and electronic version, this second site is available in two years after publication.

It's a plural and open journal to reflection and debate on Social Pedagogy and Social Education. Includes dimensions: theoretical, methodological, teleological and practical. The objectives sought through this publication are to produce knowledge, promote the creation of networks involving both universities professionals such as social action, and promote employability. It is aimed at professional and social experts and professors from different educational levels.

All articles are subject to scientific review first by the Editorial Board and secondly with the "**peer referees**" for the assessment of each manuscript are sent report of two experts, always external to Publisher. In case of discrepancy, the Director may request a review of a third appraiser. His assessment is binding upon the decision-making.

For the review of certain articles we use methodological revisions.

The authors can to suggest names of possible reviewers.

THANK IN ADVANCE TO AUTHORS THE OBSERVATION OF THESE RULES. THAT ALLOWED EXPEDITING REVIEW PROCESS AND PUBLICATION.

Scope and policy

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria aims primarily assist in the dissemination of the growing issue of original research, theoretical studies, short communications, etc. performed in our country and internationally on Social Pedagogy and Social Education, written in Spanish, Portuguese or English.

May be published in this journal, researchers and professionals in the field of Social Sciences and Humanities. Articles must be original, unpublished and relevant and not appear simultaneously in any other publication, for it will be necessary to refer to the journal by mail the agreements that can be downloaded here duly completed and signed. Acceptance of the publication of the article implies that the author or authors transfer copyright to the publisher of the journal. The Editorial Board believes that the opinions expressed by authors are their exclusive responsibility.

Originals

Journal has different sections: monograph, research, and miscellaneous information of interest. Those who wish to send us their contribution must meet the following standards:

- The original deadlines are divided into two.

January: January 1 to July 1.

July: July 2 to December 30.

The originals that are receptionen deadline will be the next number.

Those who wish to work must meet the following standards:

Text article:

- Articles for miscellanea and monograph have a maximum length of 20 pages, the research section of 15 pages (6,000 to 8,000 words, in both cases including references). The reviews, on reviews and Doctoral Thesis's abstracts have an approximate area of about 50 lines (500 to 800 words).

- Articles that are sent to the research section will be arranged as follows: Introduction (rationale and objectives of the study), methodology, analysis and interpretation of results, conclusions and references. The recently published book's review should submit the following format: surname, initials (year of publication). Book title. City: Publisher, number of pages in the book. The Doctoral Thesis abstracts must submit the following format: author's surname, initial (year): *doctoral thesis title*. University

Presentation of work:

The work will be sent in paper and electronic format. In paper form is sent a copy in providing information of the author. In electronic form will be sent two files, one with and one without personal identification data in order to send it to the external evaluators, must respect the following rules of submission:

- It used Word processor for Windows, A4. Printed on one side, a spacing of 1.5 and 3 cm. margins (top, bottom, left and right). Font: Times New Roman, size 12. The text should be typed without hyphenation, tabs or page breaks.

- In the exemplary data should appear on its front page: title, name of author / s, health, telephone, email address and your mailing address, and the section that presents. In the case of multiple authors, indicate a contact person. Academic and professional profile (5-8 lines).

- After the title and name of the author or authors must include an **abstract** (between 250 and 300

words) in Spanish or Portuguese and English, and whenever possible will IMRYD format (Introduction, Methods, Results and Discussion) Below the abstract must be 7 to 8 descriptors or **keywords** also be indicated in the abstract in italics.

Notes, if any, shall be numbered consecutively, in the end of the text.

- Only accompany **illustrations** (graphs, tables, figures, etc.) Prove essential. Tables, graphs or tables should go with its corresponding title and legend and numbered, and sent in separate sheets and files, text indicating the location and number of table, chart or table should be inserted in each case. The quality of the illustrations should be sharp, because otherwise it could not play.

- Within the text, references to articles and books appear in parentheses, indicating the name / s of author / s and year, separated by a coma.

- The headings of the article must be numbered as follows:

1
1.1
1.1.1

- Every article must have a section called **References** in listing the different references of the sources cited within the text. Then follow the guidelines to be followed by such references in the articles submitted to "Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria." which are governed by specific rules of the 6th edition APA (www.apastyle.org)

- Not accept any job that does not cite any article previously published in a issue of Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria.

- Authors will send your articles to Editor Board at electronic form to the follow e-mail: pedagogiasocialrevista@upo.es A/to M^a Victoria Pérez de Guzmán Puya

- From the Secretary will request the author of the papers that also send their work in English and Spanish or Portuguese. These are published on the website in both languages.

Editorial Process

- Once received the article at Secretary and having verified that it meets all the requirements reflected at that guidelines for authors. When the review finishes we will send to the Editorial Board in charge of confirming that fits the thematic scope and purpose of this article. You then proceed to refer to the reviewers to be selected as the theme of the article however the **authors** are able to suggest names of possible **reviewers**.

- After one term, once evaluated, the Secretary will notify the author of acceptance or rejection of work, with corrections or motifs that highlight the evaluators.

- The Advisory Board will ensure quality control of evaluation reports. There are also elements of quality control evaluation reports. For the revision of certain articles is drawn from a methodological revision.

- **Priority** is determined first that has been adopted article by two external experts. Among these, are prioritized to be better evaluated. As a final test will be taken into account the order of arrival.

- For English texts used editors and reviewers.

- Proofs of articles accepted for publication will be sent to the contact author for correction. The tests must be returned within a fortnight to the editor of the journal. Corrections may not involve in any case, significant changes from the original text.

- The Editorial Board reserves the right to make appropriate modifications in compliance with the standards described above.

- Do not return the originals sent.

Dictamination Process

- Upon receipt of the article by the authors, the two appraisers select a Scientific Reviewers to be more in line with the theme of the manuscript.

- From the Secretary are referred to the Scientific Reviewers selected the article without the authors' data, publication standards and the opinion of valuation, which we must submit duly completed and signed.

- The possible results in the evaluation of the Scientific reviewers are as follows: denial, acceptance corrections, accepted with minor corrections, accepts and priority delivery.

- When we receive the assessments shall communicate the results to the authors, together with the corrections that we have indicated the Scientific Reviewers.

- The article with the corrections will be returned to Secretary along with a letter specifying what changes have been made. These will be reassessed by the reviewers initially selected.

Citing the Journal

It is important to mention the journal is made as follows: "Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria"

Example:

It is important to mention the journal is made as follows: "Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria"

Example:

Sáez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9 - 20.

TEMAS MONOGRÁFICOS / MONOGRAPHIC TOPICS
PEDAGOGÍA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA
(1986-2012)

PRIMERA ÉPOCA / FIRST PERIOD

Año/Year	Números/Issue	Tema monográfico/Monographic Topic
1986	1	Pedagogía Social – Social Pedagogy
1986	2	Menores - Children
1988	3	Homenaje al Doctor Sanvisens - Tribute to Doctor Sanvisens
1989	4	Concepto, método y curriculum en Pedagogía Social - Concept, method and curriculum in Social Pedagogy
1990	5	Educación para la Paz – Peace Education
1991	6	Educación y Trabajo Social – Education and Social Work
1992	7	Educación y Desarrollo Comunitario – Education and Community Development
1993	8	Servicios Sociales y Educación – Social Services and Education
1994	9	Educación de Adultos – Adult Education
1995	10	Educación Cívica – Civic Education
1995	11	Educación Social y Administraciones Públicas – Social Education and Public Administrations
1995-1996	12 y 13	Tercera Edad - Seniors
1996	14	Los Derechos del niño – Children's right
1997	15-16	Género y Educación Social – Gender and Social Education

SEGUNDA ÉPOCA / SECOND PERIOD

1998	1	Educación Social y drogodependencias – Social Education and drug addictions
1998	2	Educación Ambiental, desarrollo y cambio social – Environmental Education, development and social change
1999	3 y 4	Educación intercultural – Intercultural Education
2000	5	Educación Social y medios de comunicación – Social Education and Mass Media
2000-2001	6 y 7	Exclusión Social – Social Exclusion
2001	8	Educación Social y Políticas Culturales – Social Education and Cultural Policies
2002	9	Entre el profesionalismo y el voluntariado – Between professionalism and volunteerism
2003	10	La Pedagogía Social a examen – Social Pedagogy to exam
2004	11	Recordando a Constancio Mínguez Álvarez. De la Pedagogía Social a la Educación Social – Remembering Constancio Minguez Alvarez. From Social Pedagogy to Social Education
2005-2006	12-13	Educación para la salud – Health Education

TERCERA ÉPOCA / THIRD PERIOD

2007	14	Pedagogía Social y Convergencia Europea – Social Pedagogy and European convergence
2008	15	Educación Social en la escuela – Social Education at School
2009	16	Competencias y Profesionalización – Competentes and Professionalism
2010	17	Infancia y Adolescencia en dificultad social - Children and Adolescents in Social difficulties
2011	18	Infocomunicación y Educación Social – Infocommunication and Social Education
2012	19	Educación Social y Ética Profesional – Social Education and Professional Ethic

Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

Boletín de Suscripción

Nº de ejemplares¹: _____ A partir del número²: _____

Nombre solicitante: _____

Datos de contacto: _____

Dirección dónde enviar la Revista: _____

Datos para la facturación (CIF o DNI, en caso de particulares): _____

El precio de cada ejemplar es de 11,44 € (11 € + 4% de IVA)

Para suscripciones desde el extranjero, pueden solicitar más información en el correo de la Revista.

Nº de cuenta corriente donde debe realizar el ingreso: 2100-0538-27-0200167844

IBAN: ES16 2100 0538 27 0200 167844

SWIFT CODE: CAIXE BBXXX

Secretaría de la Revista:

A/a Dra. M^a Victoria Pérez de Guzmán Puya

Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias Sociales 11.2.13

Edificio 11, 2^a planta. Ctra. de Utrera, km.1. 41013 Sevilla

Tlfno.: (+34) 954 978 009 Fax: (+34) 954 349 199

Correo electrónico: pedagogiasocialrevista@upo.es

www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria

www.upo.es/revista/index.php/pedagogia_social/index

¹ Solicitando a partir de 10 ejemplares, el nombre de la institución aparecerá en la contraportada de la Revista.

² Si lo que desea es un número suelto indique en esta casilla "SOLO EJEMPLAR Nº..."

Pedagogia Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

Newsletter Subscription

Number of copies: _____ From the number¹: _____

Name: _____

Contact: _____

Addrese: _____

Data for billing: _____

Current account number where you make your deposit: 2100-0538-27-0200167844

IBAN: ES16 2100 0538 27 0200 167844

SWIFT CODE: CAIXE BBXXX

Editorial Secretary:

A/a Phd. M^a Victoria Pérez de Guzmán Puya

Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias Sociales 11.2.13

Edificio 11, 2^a planta

Ctra. de Utrera, km.1

41013 Sevilla (Spain)

Phone.: (+34) 954978009 Fax: (+34) 954 349 199

E-mail: pedagogiasocialrevista@upo.es

www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria

www.upo.es/revista/index.php/pedagogia_social/index

¹ The price of each journal is 11,44 €

