

Impulsar el desarrollo comunitario desde el ocio educativo: algunas claves, dificultades, oportunidades y retos

María Dosil-Santamaría

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
maria.dosil@ehu.eus

Israel Alonso

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
israel.alonso@ehu.eus

Txus Morata

Cátedra de Ocio Educativo y Acción Sociocultural, Facultad de Educación Social y Trabajo Social, Fundació Pere Tarrés, Universitat Ramon Llull

Edgar Iglesias

Universitat de Girona

Laura Mencía

Educació 360, Fundació Jaume Bofill

Eneko Celaá

Tarrasta Gaztegunea, Fundación Harribide

Aisialdiaren Hezkuntzarako Nazioarteko Gutunak (1994) eta Quebeceko Adierazpenak (2008) erreferentzia egiten diote aisia hezitzaileko politikak eta jardueren planteamenduan dagoen dimentsio komunitarioari. Bi dokumentuek diote aisialdi hezitzailea komunitatearen esparruan ezartzeak garapen komunitarioko prozesua dakarrela, hau da, elkarren artean kidetasuna eta lotura duten eragile eta interes desberdinak dituen eremu geografiko bat, eta hezkuntza (formala, informala eta ez-formala) eta lidergoa erabiltzen dituen prozesu bat, komunitate horretan bizi diren gizabanakoen eta taldeen bizi-kalitatea handitzeko. Artikulu honek hezkuntza-aisialdia kontzeptualizatzen du, eta haren aurrekariak eta egungo konfigurazioa adierazten ditu, oinarri komunitario batetik eta gizarte-kohesioaren aldeko apustu estrategiko batetik abiatuta. Era berean, aisialdi hezitzailearen gakoak, erronkak, aukerak eta zailtasunak adierazten ditu komunitateen garapenean, ikuspegi inklusibo batetik.

Gako-hitzak:

Komunitatearen garapena, aisialdi hezitzailea, gizarte-partaidetza, ikuspegi komunitarioa, herritarren eskubideak.

La Carta Internacional para la Educación del Ocio (1994) y la Declaración de Quebec (2008) hacen referencia a la dimensión comunitaria en el planteamiento de las políticas y actuaciones de ocio educativo. Ambos documentos sostienen que la implantación del ocio educativo en el marco de la comunidad supone un proceso de desarrollo comunitario, entendiéndolo como un espacio geográfico con diferentes agentes e intereses que tienen una afinidad e interconexión entre sí y como un proceso que usa la educación (formal, informal y no formal) y el liderazgo para aumentar la calidad de vida de los individuos y los grupos que viven en esa comunidad. Este artículo conceptualiza el ocio educativo y señala sus antecedentes y su configuración actual desde una base comunitaria y una apuesta estratégica en términos de cohesión social. Asimismo, indica claves, retos, oportunidades y dificultades del ocio educativo en el desarrollo de las comunidades desde una mirada inclusiva.

Palabras clave:

Desarrollo comunitario, ocio educativo, participación social, perspectiva comunitaria, derechos de la ciudadanía.

1. Ocio educativo: concepto, impacto y antecedentes

En la actualidad, el ocio educativo es un ámbito reconocido y valorado en nuestras sociedades, también un campo de estudio desarrollado con diferentes perspectivas y enfoques a nivel internacional (Rocha-Scarpetta, 2019). En el ámbito legal, es recogido, por ejemplo, en la Declaración de los Derechos Humanos (art. 24) y la Convención sobre los Derechos del Niño (art. 31). También es importante destacar la Observación General n.º 17 (2013) del Comité de los Derechos del Niño sobre el derecho de las niñas y los niños al descanso, al esparcimiento, al juego y a su participación en actividades recreativas, culturales y artísticas, derecho promovido por organizaciones como la World Leisure Organization (WLO). En nuestro contexto cercano, los conceptos de "tiempo libre" y "ocio" se han ido transformando. A partir de la lucha por los derechos laborales de las personas trabajadoras y del reconocimiento de los derechos de la infancia, el tiempo libre dejó de entenderse únicamente en relación con la necesidad de descanso del ser humano para poder seguir trabajando. Así, el concepto de "ocio" fue adquiriendo significados y oportunidades de aprendizaje para la vida y para un desarrollo personal y comunitario de gran valor, como señala Rocha-Scarpetta (2019). Otros autores enfatizan la importancia que tiene, en la segunda mitad del siglo xx, la emergencia de movimientos sociales y vecinales y, en el entorno de la Iglesia, en las zonas urbanas, el desarrollo de grupos organizados que han implementado programas educativos enfocados en el desarrollo integral de las personas (Ozamiz *et al.*, 2019), así como también el surgimiento de los primeros ayuntamientos democráticos, que apoyan e impulsan estas iniciativas.

Cuando hablamos de ocio educativo, otros autores se refieren al tiempo libre educativo (Alonso y Artetxe, 2019) como el conjunto de actividades organizadas, dirigidas y con finalidades lúdicas y educativas (Síndic de Greuges de Catalunya, 2014). Monzón (2001) las define como procesos estructurados no formales que tienen como finalidad la educación integral de la persona.

Es importante resaltar que, en nuestros tiempos, el ocio educativo se presenta como una herramienta exclusiva no solo para la infancia y la adolescencia, sino también para el conjunto de la ciudadanía. Tal y como plantean Maroñas Bermúdez *et al.* (2019), tradicionalmente la idea de educar en y para el tiempo libre se reduce a una serie de conocimientos y actividades dirigidas a la infancia y a la juventud con el fin de aprovechar del mejor modo posible ese tiempo (Kleiber, 2002). Esta visión fue cambiando con el paso de los años para concebirse, a partir de la década de los sesenta y los setenta del siglo pasado, como un medio para la mejora de la calidad de vida de las personas; esto es, el ocio emerge como un ámbito necesario para el desarrollo humano y, por tanto, adquiere mayor relevancia educativa.

Es importante desarrollar las posibilidades que el ocio educativo ofrece, y para ello se tienen que buscar todos los medios que potencien sus espacios de aprendizaje y desarrollo personal. El ocio educativo se vincula con experiencias que impactan positivamente en las personas y les aportan aprendizajes y el desarrollo de competencias para la vida. Como plantea Cuenca Cabeza (2021), el ocio de la infancia posibilita las capacidades, las habilidades y las posibilidades de acción y relación con el mundo circundante. También en edades posteriores tiene un sentido de realización, aprendizaje e impacto en los territorios en los que se lleva a cabo.

La literatura ha puesto de manifiesto que este planteamiento de actividades de ocio educativo no solo contribuye a la dimensión personal, sino también a la cohesión social, implicando a la comunidad en los contextos locales en los que interviene (Morata *et al.*, 2023). También supone una oportunidad para la transformación social, ya que promueve la participación y el protagonismo de la infancia y la juventud (Vecina Merchante *et al.*, 2016). Asimismo, durante décadas se ha podido observar que el ocio educativo es una herramienta que, dependiendo de su orientación y su plasmación, puede posibilitar la inclusión de colectivos vulnerables y desfavorecidos (Alonso y Artetxe, 2019; Berasategi *et al.*, 2023), la interculturalidad (Iglesias y Espona, 2017), el desarrollo de valores sociales (Beloki *et al.*, 2022) y la prevención de conductas de riesgo (Mateo *et al.*, 2019).

2. Ocio educativo y desarrollo comunitario

Como desarrollaremos a continuación, el ocio educativo desde una base y una acción comunitaria¹ supone una apuesta estratégica en términos de cohesión social (Morata *et al.*, 2023), pues favorece la construcción de una comunidad. Al hablar de comunidad, nos estamos refiriendo, por un lado, a un grupo de personas que residen en un espacio físico concreto y, por otro lado, a los grupos, asociaciones, instituciones y otras organizaciones y estructuras que forman parte de ella. Resulta fundamental la participación de todos ellos por la diversidad de visiones, conocimientos y saber hacer que pueden aportar (Morata *et al.*, 2023). En la comunidad existe un colectivo humano capaz de ser sujeto y protagonista, con un fuerte sentimiento de pertenencia y de identidad comunitaria, así como arraigo a un territorio común compartido. Estas personas tienen la capacidad de producir cambios en su entorno,

¹ Queremos agradecer las aportaciones realizadas para la elaboración de este artículo de los ponentes en el seminario "Factores, estrategias, políticas y prácticas para impulsar el desarrollo comunitario desde el tiempo libre educativo", organizado por AISI-HEZI Fundazioa, Harribide Fundazioa y la UPV/EHU en el marco del proyecto US y celebrado en Etxebarri (Bizkaia) en diciembre de 2022. Concretamente, queremos dar las gracias a Luismi Porto y José Alberto Vicente (Astialdi Sarea), Eider Txarterina (Ayuntamiento de Etxebarri), José Ángel Romo (Bosko Taldea Federazioa), Mireia Parra (Ayuntamiento de Barakaldo) y Monike Gezuraga (UPV/EHU).

actuar frente a situaciones problemáticas o explorar soluciones a problemas comunes (Gilchrist, 2019; Garcés, 2020). Ronnby (2013) describe oportunas claves de organización de la comunidad que abren nuevos e interesantes escenarios. Plantea la idea del proceso dialógico en los grupos, lo que permite encontrar posibilidades donde antes no las había, ir más allá de los límites, crear nuevas reflexiones y, a partir de ellas, nuevas acciones. Igualmente, este autor resalta la importancia de la existencia de las *leading lights*, personas en las que el grupo, dependiendo de la situación y las condiciones, confía por su saber estar, su versatilidad, su compromiso o su dedicación e iniciativa en la toma de decisiones y el desarrollo de acciones. Desarrollan competencias que generan flujos de influencia sobre la mejora de las condiciones de vida de su comunidad y se vuelven referentes en la sociedad, así como catalizadores de los cambios sociales.

Una metodología útil para hacer frente a esas situaciones problemáticas que se pueden vivir en nuestras comunidades es la acción comunitaria, es decir, una forma de acción social que surge de la propia comunidad, de las relaciones entre las personas que generan el tejido social. Reflexionar sobre la acción comunitaria requiere necesariamente hablar sobre la participación comunitaria y la construcción de ciudadanía.

Hace ya casi tres décadas, en la Carta Internacional para la Educación del Ocio (94, World Leisure and Recreation Association, cit. en Gorbeña *et al.*, 1997) y posteriormente en la Declaración de Quebec (WLO, 2008), se señalaba la importancia que tiene la dimensión comunitaria en el planteamiento de políticas y actuaciones de ocio educativo. Estos documentos sostenían que la implantación del ocio educativo en el marco de la comunidad supone el proceso de desarrollo comunitario. En este sentido, por un lado, definían la comunidad como un espacio geográfico con diferentes agentes e intereses que tienen una afinidad e interconexión. Por otro, conceptualizaban el desarrollo comunitario como un "proceso que usa tanto la educación formal, informal y no formal, así como el liderazgo, para aumentar la calidad de vida de los individuos y grupos que viven en la comunidad" (WLO, 2008). En este contexto, planteaban los siguientes objetivos del ocio educativo en el ámbito comunitario:

- **Capacitación:** desarrollar la capacidad del individuo y del grupo para aumentar la calidad de vida durante el ocio y aumentar la autoorganización.
- **Accesibilidad:** trabajar con los grupos existentes en la comunidad para minimizar las barreras y optimizar el acceso a los servicios de ocio.
- **Aprendizaje de por vida:** promover el aprendizaje durante todo el ciclo de la vida humana como una meta viable.
- **Participación social:** crear oportunidades para desarrollar redes sociales, necesarias para todos los seres humanos.

- **Disminución de impedimentos:** proporcionar estrategias creativas para minimizar los impedimentos y satisfacer las necesidades personales, familiares y de la comunidad.
- **Inclusión:** desarrollar una comunidad incluyente reconociendo los aspectos multiculturales, socioculturales (desfavorecidos), de género, edad y habilidad, y otros grupos constitutivos de la sociedad.
- **Responsabilidad cívica y moral:** desarrollar un sentido de ciudadanía comunitaria nacional e internacional a través de una conducta de ocio responsable y seria.
- **Preservación:** aumentar la conciencia de la preservación y la conservación de los recursos naturales y culturales.

En la declaración, se indicaban algunos principios y estrategias para avanzar en este horizonte:

- integrar los diferentes servicios y oportunidades de ocio que existen en la comunidad;
- estimular a las organizaciones de la comunidad para incluir ofertas de ocio educativas;
- crear mayores posibilidades de conexión entre escuelas, servicios de ocio y otras organizaciones de la comunidad a todos los niveles;
- promover tanto la continuidad de los modelos de ocio existentes como la adquisición de nuevos patrones de conductas de ocio;
- desarrollar servicios de ocio innovadores para satisfacer las necesidades específicas de la gente que vive en la comunidad;
- involucrar a los residentes de la comunidad en los procesos de planificación colectiva y programación de multiservicios y en la asunción de responsabilidades respecto a unos resultados efectivos.

Son muchos los cambios ocurridos en las comunidades y las sociedades en estas últimas tres décadas: menor participación social, impacto de las tecnologías de la información y la comunicación y las redes sociales en los hábitos de ocio (Valdemoros-San-Emeterio *et al.*, 2017), profesionalización de muchos de estos servicios, nuevas brechas de desigualdades en los territorios (Morata *et al.*, 2023)... Sin embargo, los objetivos y las estrategias planteados por la Carta Internacional para la Educación del Ocio y la Declaración de Quebec siguen vigentes: posibilitar un ocio educativo que esté enraizado en los territorios, que genere sinergias entre sus diferentes agentes y oportunidades, que sea un agente más de participación y transformación, y que posibilite que toda la población, también las personas con mayores dificultades y vulnerabilidad, pueda acceder y participar activamente. Son retos nada sencillos, pero que es preciso abordar para avanzar en términos de justicia social.

Siguiendo la estela abierta por la declaración, diferentes trabajos han puesto de relevancia la

importancia de esta dimensión comunitaria del ocio. Diversos autores señalan las ventajas y las oportunidades de este ámbito para la comunidad y la sociedad en la que se desarrolla (Sivan, 2002), así como para la mejora de la calidad de vida de la comunidad (Cuenca Cabeza, 2004). También insisten en el papel que tienen las comunidades locales en la promoción y la educación del ocio, ya que son el espacio más próximo a la ciudadanía y un escenario privilegiado para promover procesos participativos que favorezcan una mejor organización de los tiempos individuales y colectivos basados en los principios de igualdad, equidad y justicia social (De Valenzuela, 2015), así como en la importancia que para ello tiene que estas iniciativas estén coordinadas y no desconectadas del territorio y los diferentes agentes que participan en él (Cuenca Cabeza, 2004). También reclaman que su filosofía promueva procesos de participación social en los que las personas retomen su condición de ciudadanía activa, corresponsable, crítica y democrática (De Valenzuela, 2015). En este contexto, Maroñas Bermúdez *et al.* (2019: 123) identifican como desafíos:

Revitalizar las dinámicas comunitarias para favorecer el encuentro comunitario y la actividad en los entornos de proximidad a las personas (barrios, aldeas, etc.), ello con el objetivo de romper las inercias de un sistema que tiende al aislamiento y para recuperar y ampliar las redes sociales de apoyo y solidaridad entre la ciudadanía.

Educar para un ocio no consumista en el que las posibilidades socioeconómicas no representen una barrera para disfrutar de experiencias lúdico-recreativas satisfactorias en las comunidades donde se llevan a cabo.

Este artículo responde a la sistematización de los debates y las reflexiones realizados en el seminario que tuvo lugar en Etxebarri en enero de 2024, organizado por Aisi-Hezi Fundazioa, Harribide Fundazioa y la UPV/EHU con el apoyo del Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales del Gobierno Vasco, que tenía como objetivo reflexionar sobre el potencial del ocio educativo en el desarrollo comunitario de los territorios donde se lleva a cabo. Este seminario se encuadraba en una investigación más amplia de la convocatoria Universidad-Sociedad-Empresa 2022 (UPV/EHU), impulsada por AISI-HEZI Fundazioa, Harribide Fundazioa y la UPV/EHU, que tenía como objetivo analizar una experiencia referente en el territorio como es Tarrasta Gaztegunea, desarrollada durante los últimos quince años en el municipio de Etxebarri. En este contexto, plantearé una reflexión sobre las oportunidades, las dificultades y los retos que conlleva el avance de un ocio educativo arraigado e influyente en el desarrollo de sus comunidades.

3. Claves, oportunidades, dificultades y retos para posibilitar un ocio educativo que impacte en el desarrollo de las comunidades

3.1. Potencial transformador del ocio educativo en el desarrollo comunitario

3.1.1. El ocio educativo necesita a la comunidad y la perspectiva comunitaria

Una primera cuestión cuando hablamos de ocio educativo y acción o desarrollo comunitario es que, como hemos visto anteriormente, los planteamientos de ocio integrales y con impacto social necesitan de un espacio comunitario y la participación de sus agentes. En cualquier acción educativa, y también desde el ocio, plantearla sin esta visión conlleva un reduccionismo y una renuncia a una educación de calidad y transformadora. Hoy, por ejemplo, si queremos dar respuesta desde el ocio educativo a problemáticas muy complejas como el abandono escolar prematuro, necesitamos establecer una mirada ecológica que señale que no es un fracaso de un chico o una chica, sino que es de la propia comunidad. Y, como se están planteando diferentes iniciativas² en este sentido, es necesario abordar esta situación desde esta mirada comunitaria (Iglesias y Morata, 2019; Iglesias y Soler, 2022).

3.1.2. El ocio educativo transforma las comunidades

El ocio educativo desde esta dimensión comunitaria también evidencia la tensión entre lo global y lo local, y la capacidad de transformar desde cada territorio las dinámicas de capitalismo global e individualismo

² Un ejemplo de ello es cómo se han desarrollado en todo el Estado español una serie de servicios que podemos denominar centros de ocio educativo (COE) para la infancia y la adolescencia, que están teniendo una gran influencia en la inclusión social y el desarrollo de las comunidades locales. Estos centros son propuestas educativas también presentes en contextos internacionales (Iglesias y Morata, 2019) y que en el Estado español forman parte de las carteras de servicios que se desprenden de las leyes de servicios sociales de las comunidades autónomas. Dichos centros pueden ser de titularidad pública o formar parte de entidades del tercer sector social. Aunque las denominaciones que reciben dichos servicios son diversas, las funciones asignadas en todos los casos son similares. Estas se concretan en: a) servicios de carácter preventivo de atención diurna en los contextos naturales de los niños/as y adolescentes; b) atención integral a niños/as y adolescentes en situación de riesgo social para contribuir a su desarrollo personal: apoyo educativo para las tareas escolares, desarrollo de habilidades sociales, aprendizaje y vivencia de un ocio saludable; c) intervención socioeducativa con las familias para la adquisición de las habilidades necesarias en la realización de las tareas de cuidado y la mejora del entorno familiar. El ocio educativo en estos recursos es un eje prioritario de su trabajo educativo al posibilitar que niños/as y adolescentes se relacionen con adultos referentes en un espacio de igualdad donde se crean climas de confianza y complicidad, donde se experimenta la práctica de un ocio saludable y, por ende, de una ciudadanía amable y saludable. En estos momentos se estima que son más de cien los centros sitios en el País Vasco, en los que participan aproximadamente ocho mil niños/as y adolescentes y sus familias.

que son sustrato de nuestras comunidades. El ocio educativo pone en cuestión dinámicas sociales relacionadas con un ocio que plantea solamente consumir y devorar actividades educativas inconexas. Un planteamiento de ocio educativo comunitario plantea que aprender no es consumir actividades educativas y cuestiona la participación en estas sin vínculo ni pertenencia. Al contrario, plantea la necesidad de participación y conexión con el territorio.

En este sentido, el ocio educativo cuestiona estas dinámicas y las tensiona. En coherencia con Harvey (2007), las ciudades pueden ser lugares muy hostiles si no las diseñamos entre todos y todas. Y el ocio educativo, cuando se plantea de manera comunitaria, incide en este asunto, tensionando cómo estamos y promoviendo actividades, como decíamos, que plantean más comunidad, ser parte activa vinculada a un proyecto mucho más global que el de cada persona individual. En este sentido, se vivencian experiencias vitales y se nos invita a responder a la pregunta de cómo queremos que nos trate la comunidad, porque lo que favorece el ocio educativo es el tiempo. Un tiempo para renovar, pensar e imaginar cómo queremos que sean las cosas en la propia entidad y en el espacio público donde se realiza.

Las actividades de ocio educativo, concebidas desde el compromiso solidario y para el enriquecimiento del bien común, permiten avanzar hacia sociedades más justas e igualitarias. Tenemos evidencias que ponen de manifiesto que las actividades de ocio educativo promueven en los territorios acciones que contribuyen a lograr mayores cotas de justicia social, así como un mayor compromiso cívico de los vecinos y vecinas con el lugar en el que viven.

Muchas de las iniciativas de ocio educativo, por su arraigo en el territorio y su capacidad de construir la cultura local y participar en ella, favorecen la construcción de relaciones y redes vecinales, potenciando así una mejora de la convivencia entre personas de diferentes orígenes, generaciones, formas de pensamiento y referencias. Además, estas redes son especialmente importantes para aquellas personas y familias más vulnerables, que requieren una mayor atención personal y comunitaria, como plantearemos a continuación. Por todo esto el ocio educativo se convierte en un contexto privilegiado para conectar personas, programas e instituciones a través de las comisiones de actividades de cultura popular para la organización de las fiestas del barrio; actividades de solidaridad como los bancos de alimentos; los espacios familiares, ludotecas y espacios de ocio familiar; los *casales* de personas mayores, y los centros de ocio educativo para niños, niñas y adolescentes, como los *esplais* y otros.

Terminando este apartado sobre el potencial transformador del ocio educativo, es importante recordar que la práctica de la participación en

espacios de ocio educativo promueve la construcción de un modelo de ciudadanía con capacidad de impulsar la movilización y el activismo social:

- a. construyendo asociacionismo juvenil, como, por ejemplo, los *casales* de jóvenes;
- b. promoviendo espacios de debate y de reivindicación social y política sobre cuestiones relacionadas con la vida de los barrios, como la salud comunitaria o la diversidad cultural y religiosa, entre otras;
- c. desarrollando roles y funciones mediadoras entre la ciudadanía y las Administraciones, como pueden ser la creación de plataformas para la defensa de los derechos ciudadanos.

3.1.3. Democratización de los aprendizajes

La dimensión comunitaria del ocio educativo también nos permite avanzar hacia una democratización de los aprendizajes. Traspasar una vivencia de este aprendizaje como un espacio íntimo, familiar y en el que acceder al ocio educativo depende básicamente de la decisión de un niño o niña, de la propia familia y de una desconexión entre la escuela y lo no formal. Hoy día avanzamos en un nuevo escenario en el que estas experiencias de ocio educativo son percibidas como valiosas y con un gran impacto de aprendizaje para todas las personas. Además, el sistema escolar no las ve como algo ajeno, sino como un espacio necesario de colaboración (Iglesias y Soler, 2022). Conviene, por tanto, avanzar en la democratización de los aprendizajes familiares y escolares enfatizando su vertiente comunitaria y social. Esto nos esboza una visión mucho más amplia de los aprendizajes y nos sitúa en el concepto de la "nueva ecología" de los aprendizajes, que se está trabajando desde diferentes perspectivas, como el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, esto es, el aprendizaje es mucho más que la familia y la escuela, puesto que los aprendizajes no formales e informales son importantes en el desarrollo de las personas (Barron, 2004; Bronkhorst y Akkerman, 2016). Esto plantea retos, como veremos a continuación, relacionados con que todos y todas tengamos todas las oportunidades educativas y que estas no se den de una manera segmentada, sino conectada y reconociendo la interdependencia de ellas.

En este sentido, son muy valiosas experiencias como la Alianza de Educación 360 (Aliança Educació 360, 2019), que se establece a partir de la voluntad de incidencia política para reconocer una ampliación del derecho educativo, que no se garantiza solo por la escolarización obligatoria, sino reconociendo que la comunidad es un entorno de aprendizaje rico, valioso e imprescindible para el mundo de hoy. Por ejemplo, desde esta iniciativa se está profundizando en que cada comunidad identifique los currículos de ciudad, es decir, cuáles son estos aprendizajes, estas competencias necesarias, y quién las está promoviendo en cada territorio.

3.1.4. Ocio educativo e inclusión social

Ya hemos señalado el papel que el ocio educativo puede tener en la inclusión de los colectivos más desfavorecidos de las comunidades. Como veíamos anteriormente, el ocio educativo entendido como una educación comunitaria puede hacer llegar este aprendizaje de competencias necesarias para la vida a colectivos que, por su situación social y vital, no acceden a estos espacios de aprendizaje y acompañamiento socioeducativo. Si además tenemos en cuenta que la escuela por sí misma no puede dar respuesta a las necesidades que plantea el alumnado, el ocio educativo nos plantea avanzar en reconocer la importancia de todas las propuestas y conectarlas. Esta cuestión es importante, ya que precisamente en este ámbito del ocio educativo observamos una gran desigualdad de acceso que luego señalaremos. Por ello, en la medida en que el ocio educativo permite a colectivos más vulnerables acceder a estas actividades, se convierte en una estrategia clave en esta dirección.

Hoy el ocio educativo y las actividades socioculturales son elementos clave en el ámbito de las políticas y las prácticas educativas y sociales para posibilitar avanzar hacia una sociedad inclusiva, ya que:

- a. Permite que los niños y las niñas aprendan y construyan una identidad personal y social inclusiva que tenga influencia en su futuro compromiso en la vida comunitaria y social (Novella *et al.*, 2014; Novella, 2022) y en valores como la búsqueda del bien común, la apertura, la tolerancia con los otros/as y la capacidad para compartir (Tra Bach *et al.*, 1995).
- b. Estas actividades de ocio educativo posibilitan la inclusión de la infancia en riesgo o en situación de exclusión (Balibrea *et al.*, 2002; Morata y Alonso, 2019), aquellos niños y niñas que se encuentran en contextos desfavorecidos o que, por sus trayectorias personales y sociales, se encuentran en situación de exclusión.
- c. También la prevención de riesgos, como el absentismo escolar, el consumo abusivo de sustancias o la comisión de delitos, que puedan provocar trayectorias de exclusión o dificultar la inclusión (Big Brothers Big Sisters³).
- d. Posibilitan la participación de las personas en riesgo o situación de exclusión en la vida comunitaria, favoreciendo que estrechen y fortalezcan sus vínculos con otras personas y haciendo que se sientan partícipes del territorio en el que viven.
- e. También es un espacio privilegiado para fomentar la participación y el compromiso social, construir liderazgo social y formar futuros líderes sociales que puedan hacer frente al reto de seguir avanzando hacia que sus territorios y la sociedad sean más inclusivos y luchar contra las situaciones

³ <https://www.bbbs.org>

de injusticia y desigualdad que se dan en sus barrios (Parés *et al.*, 2014).

3.2. Oportunidades y barreras

Este escenario que hemos ido dibujando es complejo. Cuestiona las formas de hacer y entender cada sistema y el papel de cada uno de ellos en ámbitos como la educación o la inclusión. Por ello es importante identificar las oportunidades de este nuevo escenario de cambio que estamos viviendo. En este escenario cambiante, una primera oportunidad sería responder a la pregunta “¿en qué nos necesitamos?”. Las grandes necesidades sociales y el desbordamiento de algunos sistemas permiten que los diferentes agentes y sistemas se pregunten en qué nos necesitamos y cómo podemos llegar juntos a donde cada sistema aisladamente no va a llegar (Iglesias y Soler, 2022). Poder poner en relación y diálogo el sistema escolar, el ocio educativo y el sistema de acción social, por ejemplo.

Otra oportunidad sería aprovechar todo el capital social organizativo que se puede producir en la dimensión comunitaria del ocio (Morata *et al.*, 2023) o en las iniciativas socioeducativas comunitarias (Díaz y Civís, 2011). Ciertas experiencias del barrio del Raval de Barcelona nos indican esta posibilidad. En un barrio con muchas lógicas de segregación educativa no solo escolar, sino también de ocio, se ha conseguido, a través de proyectos artísticos muy potentes (por ejemplo, Xamfrà⁴), que familias de zonas con mayor nivel económico de la ciudad por las tardes se desplacen hacia el barrio para llevar a su hijo o a su hija a que haga actividades de tiempo libre con otros chicos del barrio, rompiendo con todas las lógicas de segregación. Esto se ha logrado gracias al capital social organizativo, consiguiendo tejer unas redes que han multiplicado los efectos mucho más allá de lo impensable (Morata *et al.*, 2023).

En este sentido, otra oportunidad es poner en valor el capital social de las trayectorias de asociacionismo educativo que hoy se encuentran en muchas comunidades y también los movimientos profesionales que han nacido de ellos y han planteado acciones socioeducativas y comunitarias desde esta perspectiva (Iglesias y Soler, 2022). En muchos territorios hoy son agentes clave y eso, sin duda, es una oportunidad (Morata *et al.*, 2023).

También el ocio educativo genera oportunidades relacionadas precisamente con la filosofía y la praxis que subyacen a este. La metodología que plantea posibilita espacios tranquilos de relación y escucha que acercan y visibilizan cuestiones sociales que en otros espacios vitales no se abordan. En este sentido, el ocio educativo genera una oportunidad para entenderlo como un espacio de transformación social y política en el que visibilizar que hay machismo, que hay racismo, que hay una serie de

⁴ <https://xamfra.net>

factores estructurales de desigualdad en la sociedad sobre los que tenemos tiempo para pensar, dialogar, cuestionar y actuar. Estos espacios también son una oportunidad para avanzar en una cuestión clave: que niños, niñas, adolescentes y adultos puedan ser protagonistas y tener un rol activo en las actividades que se desarrollan (Morata y Alonso, 2019). Desarrollar competencias sociales en este sentido es importante en su desarrollo personal, pero también en el de la sociedad. Por último, este espacio ofrece una oportunidad de transformación política en la medida en que diferentes agentes impulsan la participación de toda la ciudadanía en estas iniciativas.

Otra oportunidad es (re)conocer y conectar las ofertas e iniciativas existentes en el ocio educativo y en otros ámbitos. Hoy hay una mayor conciencia de la necesidad de coordinar y complementar esfuerzos para así poder llegar a más con los recursos ya existentes en las comunidades, recursos que en muchas ocasiones se han desarrollado dándose la espalda mutuamente (Iglesias y Soler, 2022).

Por último, vemos como oportunidad que el ocio educativo sea un agente clave en muchas cuestiones hoy centrales en nuestras sociedades, como los cuidados o la conciliación. Si sabemos aprovechar este conocimiento generado, podemos plantear que las políticas y acciones en este ámbito no se diseñen ni se apliquen solo desde una lógica asistencial, sino educativa y transformadora (Chapman y Fullan, 2007).

Junto con estas oportunidades, vemos varias barreras. Una primera barrera es precisamente que no todas las actividades de ocio son válidas o transformadoras (Morata y Alonso, 2019). Para que una actividad pueda considerarse ocio educativo, se necesita trabajar desde ópticas educativas, de participación e inclusión, y no asistenciales. Hemos visto como en ocasiones se han implementado acciones en este sentido que han sido contraproducentes por su falta de planificación. Más adelante volveremos a estas cuestiones, pero la falta de políticas globales en materia de ocio educativo constituye un claro obstáculo. Falta un espacio de gobernanza que asuma la pluralidad de agentes, pero también es necesario que las instituciones asuman un liderazgo en ellas en cuestiones como la calidad, la formación o la protección en estas (Alonso y Artetxe, 2019).

Sin duda, otra gran barrera es el acceso de muchas personas al ocio educativo. La falta de equidad en el acceso deriva a menudo de barreras económicas, pero también de barreras burocráticas, simbólicas y no tangibles. En muchas ocasiones, la oferta de ocio educativo no llega a las personas con menor poder adquisitivo, quienes encuentran dificultades para obtener becas y a menudo desisten de solicitarlas (Morata y Alonso, 2019). La digitalización y la burocratización de muchos de estos procesos impiden igualmente que un sector importante de la ciudadanía pueda acceder a estas actividades de ocio educativo. También encontramos todavía barreras en familias y colectivos que no conocen el potencial ni

la necesidad de participar en las propuestas de ocio educativo porque no se sienten implicados o no les ven utilidad. En este sentido, la responsabilidad y la mirada comunitaria son las que, en combinación con la política educativa, la acción social y la acción comunitaria, pueden hacer llegar estas oportunidades de aprendizaje a colectivos más vulnerables y excluidos (Morata y Alonso, 2019).

Finalmente, encontramos otra barrera en la tendencia a pensar que las cuestiones relacionadas con el ocio educativo y la acción comunitaria solo interpelan a barrios con un perfil de alta vulnerabilidad. Desde un principio normalizador, resulta urgente replantear esta forma de entender el ocio educativo no solo en esos barrios, sino en toda la sociedad. También es necesario, como señalaremos más adelante, reflexionar sobre la estigmatización que promueven algunos de estos recursos en el sentido de que están dirigidos solo a personas y colectivos vulnerables, lo cual impide luchar por esa inclusión comunitaria con la que están diseñados (Morata *et al.*, 2023).

3.3. Retos

Un reto central del ocio educativo es vertebrar, como decíamos, un modelo de política pública que en el nivel autonómico no existe y en el nivel municipal depende de la voluntad política. Nos encontramos con que las instituciones no tienen ninguna obligación ni competencias para crear y articular una política que conciba el ocio educativo como un derecho y como un servicio público que debe ofrecerse (Alonso y Artetxe, 2019). Tampoco hay estrategias y acciones para que toda la población pueda acceder al ocio educativo. Algunas experiencias desarrolladas en diferentes países, como Portugal (Schimonek y Adrião, 2018), que avanzan hacia un modelo universal de políticas de educación a tiempo completo nos indican que es posible y necesario, en el escenario que hemos ido planteando, caminar en este sentido.

Un segundo reto es reconocer que, si bien muchas de estas iniciativas de ocio educativo y sociocultural influyen en la inclusión y el desarrollo comunitario del territorio, no todas ellas lo hacen. Nos encontramos también ante iniciativas de ocio educativo exclusivas, elitistas y segregadoras en las que no hay una igualdad de oportunidades en el acceso. Algunos datos, como que un 50 % de los hijos de los trabajadores y trabajadoras no cualificados no pueden participar en este tipo de actividades (Sindic de Greuges de Catalunya, 2014), nos muestran que todavía hay mucho recorrido en esta dirección. Más si, como hemos dicho anteriormente, en ocasiones (Roman *et al.*, 2018) este no acceso o participación activa no solo es por motivos económicos, sino que se debe a que las actividades o servicios, aunque en su ideario y metodología promuevan la inclusión, están organizados con lógicas de un sector de la población que dejan fuera o frenan el acceso a las personas con más dificultades. Sin duda, es un peligro al que estas organizaciones y movimientos ciudadanos

tienen que hacer frente. En el otro extremo, otro peligro que se puede producir es la generación de recursos e iniciativas a los que solo accedan personas en situación de exclusión y vulnerabilidad. Aquí la paradoja es luchar a favor de la inclusión de una manera no inclusiva. Sin duda, en ocasiones esto es complicado de gestionar, pero es un reto que debe abordarse. Debe perseguirse la diversidad en estas iniciativas y, si no la hay, por lo menos que estén conectadas con otras acciones y dinámicas sociales y comunitarias en las que esta exista.

Otro reto está relacionado con la evaluación de estas prácticas y la generación de conocimiento sobre lo que funciona y tiene impacto. En este sentido, constituye un desafío incorporar en el ocio educativo actividades en las que la población más joven participa masivamente, como las deportivas, y que hasta el momento no han asumido el potencial educativo y transformador que pueden tener, teniendo en cuenta, como decimos, que están llegando a la mayoría de la población. También en esta dirección podemos volver a señalar como reto seguir avanzando en un nuevo escenario en el que el sistema escolar —donde se encuentra la totalidad de la infancia— y el ocio educativo comienzan a reconocerse y a trabajar conjuntamente. Sin duda, este camino de complementariedad y trabajo conjunto puede posibilitar un impacto mucho mayor, en este caso, en la población más joven.

Como decíamos, generar más conocimiento que posibilite una planificación y una evaluación de calidad de estas prácticas es un reto en el ámbito del ocio educativo (Ripoll *et al.*, 2023). Se requiere investigación y evaluación y que en estas participen todos los agentes implicados —Administraciones, entidades, participantes y universidades—. En este sentido, sigue constituyendo un reto ofrecer formaciones de calidad para todos los agentes que participan en el ocio educativo, es decir, formaciones en clave de rigor, evaluación, planificación y también transformación social.

4. Conclusiones

En medio de la sociedad compleja y en crisis por la que transitamos, tal y como hemos subrayado, el ocio educativo es necesario para construir y transformar

las comunidades en las que este se desarrolla. El alma y la esencia del ocio educativo transformador son hoy imprescindibles, ya que plantean cuestiones clave como el cuidado, el acompañamiento, la cooperación en red para articular procesos comunitarios, la apuesta por las comunidades de barrio y la defensa de los derechos de la ciudadanía. La complementariedad de estos elementos permite hacer frente a los retos actuales desde una mirada comunitaria.

Este artículo también ha querido subrayar que avanzar en un ocio educativo que posibilite la transformación y la inclusión requiere considerar la dimensión comunitaria: por un lado, generar lazos relacionales y trabajar integradamente la reflexión y la acción comunitaria con los niños/as, jóvenes y adultos; por otro, requiere trabajo en red y colaborativo (Morata y Alonso, 2019). Ninguna entidad o experiencia concreta de ocio educativo o sociocultural puede plantear acciones que no tengan en cuenta el territorio en el que se llevan a cabo ni tampoco el resto de las entidades, servicios e instituciones que se encuentran en él. Y, a su vez, las instituciones públicas no pueden desarrollar políticas y acciones que no tengan en cuenta la participación activa de los diferentes agentes del territorio, es decir, de las y los profesionales y de las personas voluntarias que hacen posible una amalgama de servicios y actuaciones en este ámbito.

Todo lo expuesto anteriormente plantea un desafío: avanzar en el reconocimiento del ocio y la acción sociocultural como contextos de especial relevancia para el desarrollo de la socialización de los niños/as, los adolescentes y las personas adultas; para la inclusión de la población y los grupos más vulnerables, y para el desarrollo comunitario de los territorios. Esto requiere la visualización y la difusión de sus acciones y también que los diferentes agentes de la comunidad y las entidades de ocio educativo trabajen de forma complementaria. Para ello será necesario que todos los agentes implicados sigan avanzando en trabajar de forma conjunta, reconociéndose mutuamente como agentes clave en el desarrollo comunitario de las comunidades en las que se encuentran. Igualmente es preciso que las Administraciones públicas reconozcan y generen liderazgo, recursos y apoyos para aprovechar este potencial que no podemos permitirnos perder.

- ALIANÇA EDUCACIÓ 360 (2019): *Competències per a la vida en el lleure educatiu*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- ALONSO, I. y ARTETXE, K. (eds.) (2019): *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*, Barcelona, Octaedro.
- BALIBREA, E.; SANTOS, A. y LERMA, I. (2002): "Actividad física, deporte e inserción social: un estudio exploratorio sobre los jóvenes en barrios desfavorecidos", *Apunts. Educación Física y Deportes*, vol. 3, n.º 69, pp. 106-111.
- BARRON, B. (2004): "Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences", *Journal of Educational Computing Research*, vol. 31, n.º 1, pp. 1-36.
- BELOKI, N.; REMIRO, A.; DARRETXE, L. y GEZURAGA, M. (2022): "Tiempo libre educativo para el desarrollo comunitario", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. 52, n.º 2, pp. 357-376, <<https://doi.org/10.48102/ree.2022.52.2.396>>.
- BERASATEGI, N.; ROMAN, G.; ALONSO, I. e IDOIAGA, N. (2023): "Leisure as a space for inclusion and the improvement of life satisfaction of immigrants", *Journal of International Migration and Integration*, vol. 24, n.º 1, pp. 425-439.
- BRONKHORST, L. H. y AKKERMAN, S. F. (2016): "At the boundary of school: continuity and discontinuity in learning across contexts", *Educational Research Review*, vol. 19, pp. 18-35.
- CHAPMAN, C. y FULLAN, M. (2007): "Collaboration and partnership for equitable improvement: towards a networked learning system?", *School Leadership & Management*, vol. 27, n.º 3, pp. 207-211, <<https://doi.org/10.1080/13632430701379354>>.
- COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (2013): *Observación General n.º 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, <https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2FC%2FGC%2F17&Lang=es>.
- CUENCA CABEZA, M. (2004): *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- (2021): "Sentidos del ocio infantil y desarrollo", *Terra: Revista de Desarrollo Local*, n.º 8, pp. 645-661.
- DE VALENZUELA, Á. L. (2015): "Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión", *Pedagogía Social*, vol. 25, pp. 351-354.
- DÍAZ J. y CIVÍS, M. (2011): "Redes socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia", *Cultura y Educación*, vol. 23, n.º 3, pp. 415-429, <<https://doi.org/10.1174/113564011797330270>>.
- GARCÉS, M. (2020): *Escola d'aprenents*, Barcelona, Galàxia Gutenberg.
- GILCHRIST, A. (2019): *The well-connected community 3E: a networking approach to community development*, Bristol, Policy Press.
- HARVEY, D. (2007): *Breve historia del neoliberalismo*, Tres Cantos, Akal.
- IGLESIAS, E. y ESPONA, B. (2017): "Propuestas para el desarrollo de la interculturalidad en la educación en el tiempo libre de base comunitaria en Catalunya", *Revista de Pedagogía Social Interuniversitaria*, n.º 30, pp. 143-155.

- IGLESIAS, E. y MORATA, T. (2019): "Los programas de apoyo socioeducativo desde una mirada común: entre California y Catalunya", en ALONSO, I. y ARTETXE, K. (eds.), *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*, Barcelona, Octaedro, pp. 307-318.
- IGLESIAS, E. y SOLER, P. (2022): "Posibilidades y complicidades entre el tiempo libre educativo y la escuela", *Aula de Innovación Educativa*, n.º 319, pp. 10-15.
- KLEIBER, D. A. (2002): "Intervención en el desarrollo y educación del ocio: una visión a lo largo de la vida", en DE LA CRUZ AYUSO, C. (ed.), *Educación del ocio: propuestas internacionales*, serie Documentos de Estudios de Ocio, n.º 23, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 69-83.
- MAROÑAS BERMÚDEZ, A.; MARTÍNEZ GARCÍA, R. y GRADAÍLLE, R. (2019): "Educación del ocio en y con la comunidad. Aportes desde la pedagogía social", *Perfiles Educativos*, vol. 41, n.º 163, pp. 111-126, <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100111>.
- MATEO, J.; ALONSO, I. y GARAGARZA, A. (2019): "Jóvenes en situación de vulnerabilidad y ocio. Una oportunidad para la acción socioeducativa", *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, n.º 73, pp. 79-95.
- MONZÓN, J. (2001): "El tiempo libre educativo de la segunda mitad del s. xx en Bilbao", *Bidebarrieta*, n.º 10.
- MORATA, T. y ALONSO, I. (2019): "El tiempo libre educativo clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas", en ALONSO, I. y ARTETXE, K. (eds.), *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*, Barcelona, Octaedro, pp. 37-51.
- MORATA, T.; ALONSO, I.; PALASÍ, E. y BERASATEGI, N. (2023): "Ocio educativo y acción sociocultural, promotores de participación y cohesión social", *Bordón: Revista de Pedagogía*, n.º 75, pp. 67-86.
- MORATA, T.; LÓPEZ, P.; MARZO, T. y PALASÍ, E. (2023): "The influence of leisure-based community activities on neighbourhood support and the social cohesion of communities in Spain", *International Social Work*, vol. 66, n.º 2, pp. 568-584, <<https://doi.org/10.1177/00208728211021144>>.
- NOVELLA, A. (2022): "La participación, factor multiplicador en las prácticas de aprendizaje-servicio", *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, n.º 14, pp. 173-192.
- NOVELLA, A.; LLENA, A.; NOGUERA, E.; GÓMEZ, M.; MORATA, T.; TRILLA, J.; AGUD, I. y CIFRE-MAS, J. (2014): *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*, Barcelona, Graó.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1948): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos, <<https://www.ohchr.org/es/human-rights/universal-declaration/translations/spanish>>.
- OZAMIZ, N.; JIMÉNEZ, E. y PICAZA, M. (2019): "Grupos de ocio para adolescentes: educando las habilidades sociales para la promoción de la salud mental positiva", *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, n.º 73, pp. 97-116.
- PARÉS, M.; CASTELLÀ, C. y SUBIRATS, J. (2014): *Nous lideratges en moments de canvi*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- RIPOLL, O.; MASIP, M. y VALLVÉ, C. (2023): *Repensem els projectes educatius comunitaris, en clau 360*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill, <<https://fundaciobofill.cat/publicacions/repensem-els-projectes-educatius-comunitaris-en-clau-360>>.
- ROCHA-SCARPETTA, J. A. (2019): "Estudi del lleure educatiu: una perspectiva internacional i transcultural", *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, n.º 73, pp. 13-40.
- ROMAN, G.; ALONSO, I. y BERASATEGI, N. (2018): "El tiempo libre educativo como recurso para la inclusión de las personas migrantes y refugiadas: diagnóstico y aproximación a las buenas prácticas en la comunidad autónoma vasca", *Zerbitzuan*, n.º 66, pp. 49-60, <<https://doi.org/10.5569/1134-7147.66.04>>.
- RONNBY, A. (2013): "We need the community", *Azarbe*, n.º 2, pp. 21-31.
- SCHIMONEK, E. y ADRIÃO, T. (2018): "A gestão dos programas Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: uma análise de políticas para educação em tempo integral", *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, n.º 22, pp. 223-243.
- SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2014): *Dret al lleure educatiu i a les sortides i colònies*, Barcelona, Síndic de Greuges de Catalunya.
- SIVAN, A. (2002): "Educación del ocio y desarrollo humano: el caso de Hong Kong", en DE LA CRUZ AYUSO, C. (ed.), *Educación del ocio: propuestas internacionales*, serie Documentos de Estudios de Ocio, n.º 23, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 57-65.
- TRA BACH, M.; HUBERMAN, L. y SULSER, F. (1995): *The educational impact of scouting: three case studies*, Ginebra, World Scout Bureau.
- UNICEF COMITÉ ESPAÑOL (1989): *Convención sobre los Derechos del Niño*, Madrid, Unicef Comité Español, <<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>>.
- VALDEMOROS-SAN-EMETERIO, M. Á.; SANZ-ARAZURI, E. y PONCE-DE-LEÓN-ELIZONDO, A. (2017): "Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de postobligatoria", *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, n.º 50, pp. 99-108.
- VECINA MERCHANT, C.; ALOMAR MARÍ, P.; SEGURA ROTGER, A. y EFEDAQUE AGUILAR, J. (2016): "Promoviendo la participación juvenil desde la comunidad", *Trabajo Social Global-Global Social Work*, vol. 6, n.º 11, pp. 121-142.
- WORLD LEISURE ORGANIZATION (2008): *Québec Declaration: leisure, essential to community development*, Quebec, World Leisure Organization, <https://www.worldleisure.org/wlo2019/wp-content/uploads/2021/01/2008_Québec_Declaration.pdf>.
- WORLD LEISURE AND RECREATION ASSOCIATION (1994): "Carta para la educación del ocio", en GORBEÑA, S.; GONZÁLEZ, V. J. y LÁZARO, Y. (1997): *El derecho al ocio de las personas con discapacidad*, serie Documentos de Estudios de Ocio, n.º 4, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 243- 252.