

Derechos humanos y convivencia escolar

estrategias y propuestas para el éxito



EDITED BY MARÍA VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN PUYA

Trabajar la convivencia desde un enfoque de derechos humanos en las instituciones educativas es importante; si bien, tenemos que saber cómo hacerlo. No basta sólo con que nos indiquen las problemáticas que existen sino aprender estrategias concretas que nos lleven a generar una cultura de paz, una verdadera educación intercultural y de igualdad.

Las personas dedicadas a la educación necesitan claves que puedan llevar a cabo en su día a día, que les resulten prácticas para dar respuesta a las diferentes situaciones que se presentan en los centros educativos. Esta obra nos enseña claves, estrategias, reflexiones que nos van a ayudar a promover la igualdad, la cultura de paz, la educación intercultural, la coeducación y educar para la sostenibilidad. Del mismo modo, nos enseña claves de éxito desde la inteligencia emocional y la resiliencia, cómo educar para la participación comunitaria escolar y un modelo integrado de gestión entre la familia y el centro educativo.

MARÍA VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN PUYA. Doctora en Pedagogía. Profesora Titular en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España). Sus temas de investigación están dentro del campo de la Pedagogía Social. Miembro del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS). En la actualidad es la Presidenta de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. <https://orcid.org/0000-0003-1421-1397>

www.peterlang.com

Derechos humanos y convivencia escolar

Derechos humanos y convivencia escolar

estrategias y propuestas para el éxito

Edited by Maria Victoria Perez
De Guzman Puya



PETER LANG

New York - Berlin - Bruxelles - Chennai - Lausanne - Oxford

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

Names: Puya, Maria Victoria Pérez de Guzmán, editor.

Title: Derechos humanos y convivencia escolar : estrategias y propuestas para el éxito / Edited by Maria Victoria Pérez de Guzmán Puya.

Description: New York, NY : Peter Lang, 2024. | Includes bibliographical references.

Identifiers: LCCN 2024000914 (print) | LCCN 2024000915 (ebook) | ISBN 9781636677804 (hardback) | ISBN 9781433192043 (paperback) | ISBN 9781636677781 (pdf) | ISBN 9781636677798 (epub)

Subjects: LCSH: Educational equalization. | Human rights. | Culturally relevant pedagogy. | Social justice and education.

Classification: LCC LC213 .D465 2024 (print) | LCC LC213 (ebook) | DDC 379.2/6—dc23/eng/20240212

LC record available at <https://lcn.loc.gov/2024000914>

LC ebook record available at <https://lcn.loc.gov/2024000915>

DOI 10.3726/b21460

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek.

The German National Library lists this publication in the German National Bibliography; detailed bibliographic data is available on the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Cover design by Peter Lang Group AG

ISBN 9781636677804 (hardback)

ISBN 9781433192043 (paperback)

ISBN 9781636677781 (ebook)

ISBN 9781636677798 (epub)

DOI 10.3726/b21460

© 2024 Peter Lang Group AG, Lausanne

Published by Peter Lang Publishing Inc., New York, USA

info@peterlang.com - www.peterlang.com

All rights reserved.

All parts of this publication are protected by copyright.

Any utilization outside the strict limits of the copyright law, without the permission of the publisher, is forbidden and liable to prosecution.

This applies in particular to reproductions, translations, microfilming, and storage and processing in electronic retrieval systems.

This publication has been peer reviewed.



Índice

| | |
|--|-----|
| <i>Prólogo</i> | vii |
| <i>Capítulo 1. La enseñanza de los derechos humanos como estrategia para la igualdad</i> | 1 |
| Laura Varela Crespo, Encarna Bas Peña y Rita Gradaílle Pernas | |
| <i>Capítulo 2. Cultura de paz, convivencia escolar y estrategias para la resolución de conflictos en los centros escolares</i> | 21 |
| Victoria Pérez de Guzmán, Montse Vargas-Vergara y José-Luis Rodríguez-Díez | |
| <i>Capítulo 3. Educación intercultural inclusiva en el aula. Reflexiones para su puesta en práctica</i> | 43 |
| Teresa Terrón-Caro, Teresa Rebolledo-Gámez y Fabiola Ortega de Mora | |
| <i>Capítulo 4. Coeducación. Estrategias para educar en igualdad de género en la escuela</i> | 63 |
| Rocío Cárdenas-Rodríguez, Rocío Rodríguez-Casado y Gema Otero-Gutiérrez | |
| <i>Capítulo 5. Educar para la sostenibilidad en los centros educativos. Reflexiones teóricas y propuestas de actuación</i> | 85 |
| Macarena Esteban-Ibáñez y Luis Vicente Amador-Muñoz | |
| <i>Capítulo 6. Inteligencia emocional y resiliencia. Claves de éxito en educación</i> | 103 |
| Manuel Ortega Caballero, Iván Ortega Caballero, Antonia Ortega Caballero y Gabriel González Valero | |

| | |
|--|-----|
| <i>Capítulo 7. Derecho al ocio en la infancia: claves educativas, agentes y actividades extraescolares</i> | 117 |
| RITA GRADAÍLLE-PERNAS, MARÍA BELÉN CABALLO-VILLAR Y VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN | |
| <i>Capítulo 8. Educar en participación comunitaria escolar. Derecho fundamental de la ciudadanía</i> | 137 |
| JUAN FRANCISCO TRUJILLO-HERRERA | |
| <i>Capítulo 9. El diálogo educativo, el liderazgo y la pedagogía del encuentro. Un modelo integrado de gestión</i> | 157 |
| ROCÍO CRUZ-DÍAZ | |
| <i>Entrada de lista de contribuyentes</i> | 177 |



Prólogo

La sociedad en la que vivimos está sometida a continuos cambios y trae consigo nuevos intereses, necesidades y problemáticas, que requieren de respuesta por parte no solo de las instituciones, sino también de la ciudadanía. Son muchos los esfuerzos que se vienen realizando desde diferentes organismos internacionales, nacionales y locales para conseguir promover el respeto y la puesta en marcha de los derechos y libertades y la cultura de paz y no violencia, que tienen como referente clave la Declaración de los Derechos Humanos redactada en 1948.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa (CCC), la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) son algunos de los organismos que tratan de velar por la protección y el cumplimiento de dichos derechos en todo el mundo y promover procesos que nos lleven a convivir de manera pacífica.

No podemos adentrarnos en esta temática sin entender la lucha de la ciudadanía, de los pueblos, por conseguir derechos sociales, tecnológicos, medioambientales, etc., con el fin de conseguir una vida más digna. Los derechos humanos hacen referencia a su reconocimiento en todos los seres humanos frente al Estado, por el hecho de serlo. Son inherentes a la persona y se afirman frente al poder público. Caer en una visión sesgada de la puesta en práctica de los mismos, sustentada en una comprensión meramente jurídica, nos llevaría a tener una visión reduccionista de lo que realmente suponen. Laporta San Miguel¹ (1987) realizaba una reflexión que debemos considerar:

¹ Laporta San Miguel, F. J. (1987). Sobre el concepto de derechos humanos. *Doxa*, 4, 23–46.

Me parece razonable suponer que cuanto más se multiplique la nómina de los derechos humanos menos fuerza tendrá como exigencia, y cuanto más fuerza moral o jurídica se les suponga más limitada ha de ser la lista de derechos que la justifiquen adecuadamente. (p. 23).

El artículo 26 de la Declaración nos recuerda que “toda persona tiene derecho a la educación”, que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana” y “favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. . . para el mantenimiento de la paz”. Este derecho debe sustentarse en la adquisición de contenidos, actitudes, aptitudes y habilidades que nos lleve a conseguir una sociedad más justa y equitativa, sustentada en los cuatro pilares de la educación del futuro que nos recordaba Delors (1996): aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

No nos olvidemos que el movimiento por la cooperación internacional en materia de educación comenzó con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990, Jomtien, Tailandia) y se ha seguido apostando por ello en las siguientes décadas, prueba de ello fue la celebración del Foro Mundial sobre Educación (2000, Dakar) y el diseño y puesta en marcha de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (conocidos como ODM) (ONU, 2000) y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (por sus siglas ODS) (ONU, 2015).

La Agenda 2030, especialmente el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, nos insta a fomentar una educación de calidad y a expandir las oportunidades educativas. La realidad de nuestros centros escolares requiere de la organización y construcción de procesos que nos ayuden a generar un buen clima de convivencia. La sociedad actual se preocupa por la calidad en los diversos ámbitos que existen. Es una demanda de nuestro tiempo, que afecta a todos los sectores de la vida y, sobre todo, a la educación. No se puede hablar de calidad sin hacer referencia al elemento nuclear: formar profesionales de calidad. Es decir, personas que sepan dar respuesta a las demandas de nuestro tiempo y, además, sean capaces de anticiparse creativamente al futuro. Todas las personas necesitamos tener la capacidad de adaptarnos a los cambios y ser cada día más creativas.

El *Informe de seguimiento de la Educación del Mundo 2016* (informe GEM)², nos recordaba: “En la práctica, la educación sigue siendo una institución social que refleja y reproduce las desventajas socioeconómicas y culturales

² Unesco (2016). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2016. La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos. Recuperado de <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/248526s.pdf>

prevalecientes en el resto de la sociedad” (p. 298). El informe GEM elaborado en el año 2020³, motivado por la inclusión de la Declaración de Incheon (2015), nos reclama el deber moral de garantizar que se cumpla el derecho de todas las personas a una educación adecuada de alta calidad⁴.

Esta obra nos acerca a los derechos humanos con una perspectiva educativa y se adentra en temáticas que promueven la igualdad, la paz, la equidad. . . con el fin de generar una mayor y mejor convivencia escolar. El capítulo primero, elaborado por las doctoras Laura Valera Crespo, Encarna Bas Peña y Rita Gradaílle Pernas, titulado “La enseñanza de los derechos humanos como estrategia para la igualdad”, nos plantea desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el reto que supone garantizar la igualdad y la no discriminación en todas sus formas y respetar los derechos y libertades fundamentales con el fin de promover el desarrollo individual y el progreso social. Plantea la igualdad como derecho fundamental y como principio para la equidad y el papel que juega la educación para poder conseguirlo. Señala la importancia de la formación inicial del profesorado de la educación desde una perspectiva de igualdad de género para su aplicación en los centros educativos. Analiza la igualdad de género en el diálogo entre la escuela y la comunidad en la que se inserta, para finalmente, plantear a qué retos nos enfrentamos en educación desde la formación de los y las profesionales con perspectiva de género.

El segundo capítulo, elaborado por las doctoras Victoria Pérez de Guzmán y Montserrat Vargas Vergara y el doctor José Luis Rodríguez Díez, con el título “Cultura de paz, convivencia escolar y estrategias para la resolución de conflictos en los centros educativos”, parte de un análisis de la violencia escolar y las principales violencias y conflictos que se producen en este contexto, para después aterrizar en lo que supone la cultura de paz y la resolución de conflictos en los centros educativos. Plantean la comunicación no violenta como estrategia para resolver conflictos y gestionar las emociones, señalan sus elementos claves, centrándose principalmente en cómo desarrollar habilidades de comunicación eficaces, desde el desarrollo de la comunicación asertiva.

El capítulo tres, titulado “Educación intercultural inclusiva en el aula. Reflexiones para su puesta en práctica”, elaborado por las doctoras Teresa

³ Unesco (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

⁴ El informe GEM ha creado una plataforma denominada Perfiles Enhancing Education Reviews (PEER), en la que se describen las leyes y políticas en materia de inclusión y educación de todos los países del mundo. El enlace es el siguiente: <https://education-profiles.org/>

Terrón Caro y Teresa Rebolledo Gámez, así como doña Fabiola Ortega de Mora, nos plantea los retos educativos ante la diversidad que se presentan en los centros educativos partiendo de las investigaciones más recientes en las que se evidencian la escasa formación de los y las profesionales de la docencia y de la acción socioeducativa en materia de educación intercultural y diversidad. Recogen características y elementos que se tienen que tener en cuenta en las aulas con el alumnado procedente de otras culturas. Nos ilustran con diferentes modelos de gestión de la diversidad cultural y nos enseñan estrategias para favorecer una educación intercultural inclusiva en el aula.

Las doctoras Rocío Cárdenas Rodríguez y Rocío Rodríguez Casado y doña Gema Otero Gutiérrez han elaborado el capítulo cuarto titulado “Coeducación. Estrategias para educar en igualdad de género en la escuela”. Se presenta a la escuela como el reflejo de la sociedad y de la cultura que la rodea, demostrando a través de diferentes autorías e investigaciones que la discriminación de género está presente en la escuela a través de un proceso de socialización asimétrico y diferencial. Señalan la importancia de favorecer procesos que fomenten la igualdad de género y la equidad entre mujeres y hombres, contribuyendo a la consecución de una sociedad libre de violencias hacia las mujeres y de discriminación de género. Contemplan una serie de estrategias para favorecer la igualdad y crear una escuela coeducativa libre de sesgos de género.

El quinto capítulo, ha sido redactado por la doctora Macarena Esteban Ibáñez y por los doctores Luis Vicente Amador Muñoz y Francisco Mateos Claros y lo han titulado “Educar para la sostenibilidad en los centros educativos. Reflexiones teóricas y propuestas de actuación”. Nos llevan a pensar en qué momento nos encontramos, en la necesidad de cuidar nuestro planeta para que la especie humana pueda perdurar. Parten de la educación ambiental para llegar a una educación para la sostenibilidad. Plantean la educación como una herramienta fundamental en la búsqueda de soluciones y prevención de los problemas socioambientales. Recogen una serie de ideas y reflexiones para la inclusión de la educación para el desarrollo sostenible en el currículo educativo.

El capítulo número seis, que se denomina “Inteligencia emocional y resiliencia. Claves del éxito en educación”, ha sido elaborado por los doctores Manuel Ortega Caballero, Iván Ortega Caballero y Gabriel González Valero, así como por la doctora Antonia Ortega Caballero. Abordan la temática desde una perspectiva teórica-práctica. Vinculan la inteligencia emocional práctica y personal y el poder resiliente que deben poseer los agentes educativos. Se centran en la inteligencia emocional tanto del profesorado como del alumnado, así como el valor de la resiliencia como fuente de energía para consolidar el

proceso de enseñanza-aprendizaje y para desarrollar estrategias de resolución de situaciones educativas y sociales. Desde un enfoque práctico, nos aportan ideas y claves para lograr forjar en el alumnado y el profesorado un carácter resistente y resolutivo.

El séptimo capítulo titulado “Derecho al ocio en la infancia: claves educativas, agentes y actividades extraescolares”, elaborado por las doctoras Rita Gradaílle Pernas, María Belén Caballo Villar y Victoria Pérez de Guzmán, analiza el concepto de ocio como un derecho vinculado al bienestar social y a una ciudadanía activa e inclusiva. El ocio valioso se identifica con valores positivos que emanan de experiencias satisfactorias que llevan a cabo las personas, ayudándoles a desplegar su potencial e impulsando su desarrollo a lo largo de la vida. La escuela, como agente educativo, ha de brindar la posibilidad de promover e incentivar actividades que contribuyan a ese tipo de ocio; ya que supone un espacio esencial donde ha de primar el diseño de actividades que ayuden al sujeto y a los grupos a interactuar, relacionarse y desarrollarse, tanto individual como colectivamente. Hacen hincapié en la importancia de las actividades extraescolares que ayuden a transformar los tiempos libres en tiempos de ocio valioso.

El octavo capítulo elaborado por el doctor Juan Francisco Trujillo Herrera, que lleva por título “Educar en participación comunitaria escolar: derecho fundamental de la ciudadanía”, analiza los centros educativos como nodos para el desarrollo de la vida comunitaria y ciudadana en su máxima expresión y magnitud tanto por sus labores educativas, entendidas de forma estricta, como por el desarrollo de sus acciones de educación social. Hace un recorrido sobre la comunidad como contexto socioeducativo de relaciones en el marco del desarrollo comunitario desde las relaciones y las redes y la coordinación. Presenta el centro escolar como un recurso de la comunidad. Haciendo énfasis en cómo el sistema educativo necesita de la implicación y la participación de todas las administraciones, agentes, agencias, organizaciones y entidades no solamente educativas, sino también de carácter social, cultural y económico, que se relacionen directa o indirectamente con el centro escolar y que giran en torno a este.

El último capítulo elaborado por la doctora Rocío Cruz Díaz, titulado “El diálogo educativo, el liderazgo y la pedagogía del encuentro. Un modelo integrado de gestión”, nos lleva a adentrarnos en la participación colaborativa, entre familia y centro escolar. Se aborda desde una perspectiva integral y dialógico-comunicativa, prestando especial atención al enfoque relacional del paternariado desde la pedagogía del encuentro, que supone una perspectiva crítica del diálogo participativo. Planea el liderazgo directivo y la orientación

y tutoría como una propuesta educativa. Hace hincapié en la necesidad de la participación colaborativa de toda la comunidad educativa.

Es para mí un honor prologar esta obra de carácter científico que conjuga tanto aspectos teóricos como prácticos con rigor y sistematización. Aunque está centrada más en el ámbito reglado, se puede aplicar a cualquier otro ámbito educativo no reglado. Desde un punto de vista del contenido, recoge una serie de temáticas que nos acercan a entender el desarrollo de derechos humanos, con fuentes documentales de gran actualidad; desde un punto de vista de la forma, la propia estructura, la organización de los capítulos y las aplicaciones prácticas que se presentan, invitan a la lectura y a la reflexión continua.

Esta obra nos lleva a entender mejor lo que supone la lucha por los derechos humanos y el papel que desempeñan los centros escolares y todas las personas que trabajan en ellos para poder conseguirlo. La calidad y el rigor científico de los autores y las autoras de esta obra, así como la actualidad de los contenidos que abordan, la hacen punto obligado de referencia.

Gloria Pérez Serrano
Catedrática de Pedagogía Social



Capítulo 1. La enseñanza de los derechos humanos como estrategia para la igualdad

LAURA VARELA CRESPO.
Universidad de Santiago de Compostela

ENCARNA BAS PEÑA.
Universidad de Murcia

RITA GRADAÍLLE PERNAS.
Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

En 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamaba – inspirada en los principios esenciales en torno a los que se fundamentaba este texto normativo – la libertad, la justicia y la paz en el mundo, con el fin de reconocer la dignidad intrínseca de todas las personas, de garantizar la igualdad y la no discriminación en todas sus formas, y respetar los derechos y libertades fundamentales, en aras de promover el desarrollo individual y el progreso social. Un marco ético y un ideal común para la humanidad que comprometía a los Estados y las naciones en la regulación de políticas, instrumentos y/o medidas básicas que permitiesen asegurar y garantizar la dignidad humana.

Los derechos humanos son inherentes a todas las personas y, partiendo de la premisa de que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (art.1), su aplicación nos compromete a hacerlo “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma. . .” (art. 2); de ahí que la educación juegue un papel importante para cumplir y hacer explícita la universalidad de estos derechos, y lograrlo en condiciones de igualdad. Un desafío que implica diseñar una estrategia de futuro que guíe la acción encaminada a eliminar la



Capítulo 7. Derecho al ocio en la infancia: claves educativas, agentes y actividades extraescolares

RITA GRADAÍLLE-PERNAS.
Universidad de Santiago de Compostela

MARÍA BELÉN CABALLO-VILLAR.
Universidad de Santiago de Compostela

VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN.
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

1. El ocio como derecho

La noción de derecho nos sitúa en un ideal de justicia que trata de responder a las necesidades y exigencias de la vida humana, articulando y definiendo los límites que han de establecerse entre las personas, con el fin de promover la convivencia cívica y pacífica en comunidad (Peces-Barba, Fernández y De Asís, 1999). En lo fundamental, y para garantizar la dignidad intrínseca de las personas, los derechos han de inspirarse en los principios de libertad, igualdad, paz y bienestar; unos fundamentos que toman como referencia las diferentes generaciones que consolidan los derechos humanos como un “ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, p. 2), comprometiéndose con el desarrollo de sociedades más plenas, justas e igualitarias.

La construcción de una sociedad asentada en valores cívicos ha de responder a una fórmula dialéctica entre los derechos, los deberes y las obligaciones que la ciudadanía ha de asumir y defender. Una lógica que comporta considerar la propia esencia de los derechos, enfatizando su carácter *normativo*, en tanto que establecen unas normas que responden a lo que se debe hacer;

fáctico, ya que se concretan en hechos y se vinculan a realidades; y *axiológico*, porque su ejercicio también implica velar por el cumplimiento de un sistema de valores éticos y morales para el conjunto de la sociedad.

En este sentido, debemos comprender los derechos humanos como aquellas condiciones instrumentales e indispensables para la realización de las personas, en entornos de libertad, justicia y paz. Una circunstancia que precisa significarlos como un producto y un constructo social, ya que no pueden concretarse ni realizarse al margen de la sociedad; siendo el resultado de conquistas colectivas surgidas como respuesta al desarrollo histórico experimentado por las personas y las comunidades.

Así, considerando que los procesos sociales son dinámicos y cambiantes, los derechos humanos han de evolucionar al compás de las transformaciones que simbolizan las realidades cotidianas; unas modificaciones que responden a los cambios experimentados en un mundo en constante evolución. Es, precisamente, en este devenir histórico cuando los derechos humanos han de adecuarse a las nuevas necesidades, circunstancias y/o situaciones, diseñando horizontes que pretenden el desarrollo integral, el bienestar y la calidad de vida de todas las personas.

Estos desafíos se identifican con lo enunciado en la tercera generación de los derechos humanos – que enmarcada en el concepto de solidaridad – promueve el derecho a un desarrollo que posibilite una vida digna, el progreso social, elevar el nivel de vida de todos los pueblos, así como el libre desarrollo de la personalidad. Así, y pese a que de manera explícita no se alude al ocio, diversas autorías (Cuenca, 2000; San Salvador, 2000) coinciden en afirmar que estos epígrafes singularizan el ocio como un factor clave para el desarrollo humano; siendo una experiencia humana libre, satisfactoria y autotélica que comporta sensación de libertad y una motivación intrínseca. De ahí que haya ido consolidándose como un derecho humano esencial, reivindicando un papel cada vez más importante en la vida diaria de las personas al hilo de las transformaciones que ha experimentado la sociedad en las últimas décadas.

De este modo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) recogía – en su artículo 24 – que “toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas” así como que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (art. 27.1). De la redacción de estos derechos se desprende, por un lado, la separación efectiva que se realiza entre los tiempos de trabajo y los tiempos libres, de ocio y/o de descanso (Cuenca, 2000), entendidos – todos ellos – como derechos fundamentales para el desarrollo pleno de las personas. Por

otro, se enfatiza en la percepción de libertad al poder decidir y elegir voluntariamente las actividades que, en sus tiempos libres, realizarán las personas, además de incentivar la capacidad de transformarlas en experiencias gozosas y enriquecedoras, que comportan satisfacción y sensación de bienestar.

El ocio se proyecta en diferentes dimensiones de la vida sociocultural (cultura, arte, turismo, deporte, recreación, etc.) y tiene importantes repercusiones en el escenario económico. Por esta razón, autorías como Dumazedier (1968, 1988), Racionero (1983) y Setién (2000), lo consideran como un elemento central de la calidad de vida; motivo por el cual ha dejado de ser considerado como un rasgo inequívoco de distinción y élite para configurar un “nuevo concepto de ciudadanía que amplía y democratiza esferas de la vida social y personal que antes estaban reservadas a ciertos estratos de edad, de sexo o de condición socioeconómica” (Ruíz, 1998, p. 541), aspirando a convertirse en un derecho democrático y accesible para todas las personas.

Coincidimos con Caride (2014, p. 38) en que “más que un tiempo, el ocio son oportunidades para activar y desarrollar en todas sus facultades la experiencia humana”, ya que representa la posibilidad de afirmarse como individuo, confiriéndole el derecho intrínseco de definir y moldear su propia personalidad, participando de la cultura, el deporte y la recreación; de tal modo que – más allá de la actividad y/o práctica lúdica que se realice – es la persona quien la convierte en una experiencia – autónoma, dinámica, voluntaria y creativa – y en una vivencia humana por el sentido y el significado que le otorga, valorándola e identificándola como necesaria porque representa un medio de expresión que contribuye a confirmar la identidad personal, favorece actitudes positivas y permite desarrollar sus cualidades internas.

Es por ello que el ocio ha pasado de considerarse como un tiempo no productivo – por la separación que se establecía respecto al tiempo económicamente productivo y ligado a la obtención de recursos para la adquisición de satisfactores – a identificarlo como el derecho a un tiempo para uno mismo o una misma (Leif, 1992) porque potencia el crecimiento interior e invita a la realización de actividades que conectan con las personas y los entornos; una circunstancia que ha propiciado diversas modificaciones sociales y/o laborales con el fin de conciliar los tiempos individuales, reivindicar el ocio como un derecho humano esencial equiparable a otros derechos fundamentales (WLRA, 1994) e identificarlo como un indicador de calidad de vida.

Unas máximas recogidas en los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos, y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) se han concretado en diferentes convenciones y declaraciones de carácter internacional, dando cobertura y soporte a distintos colectivos, entre ellos, la infancia. Así, y con el propósito de promover el desarrollo integral de la infancia, se

reconoce “el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (art. 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño, 1989); siendo el Estado el responsable de aportar los medios, recursos y oportunidades necesarias para garantizar este derecho y disfrutarlo en condiciones de igualdad.

El derecho al esparcimiento – concebido como un tiempo que ha de ser aprovechado para el crecimiento personal, la creación y la participación en la sociedad – contribuye a ‘restaurar y refrescar a la persona’; ya que las actividades recreativas conllevan una motivación intrínseca y una sensación de bienestar personal inmediata y directa, sin que medie mucho tiempo entre su realización y la satisfacción experimentada. Son argumentos que motivan la ocupación de los tiempos de ocio infantil en prácticas lúdicas relacionadas con el juego, el deporte, la música, los bailes, la literatura, los pasatiempos, las actividades al aire libre, etc.

A este respecto, el juego – además de un derecho – es un importante instrumento de socialización y un elemento fundamental para promover el desarrollo físico e intelectual en la infancia, que contribuye a mejorar la creatividad, la autonomía y a prepararlos para la vida en sociedad. Sin embargo, el juego y el ocio infantil -en ocasiones- se encuentra mediatizado por las decisiones de los padres y las madres, al ser quienes tienen la responsabilidad en la distribución y ocupación del ocio infantil (Caride, Lorenzo y Rodríguez, 2012). De ahí que, cuando se planifica y diseña el ocio de la infancia se evidencia la problemática vinculada a la autonomía; ya que, precisamente por su caracterización como menores, ven limitada su capacidad de decisión sobre sus propios tiempos de ocio.

2. La educación: clave para concretar el derecho al ocio

El ocio que reivindicamos como derecho surge de la educación, pues no solo nos referimos a iniciativas lúdicas o recreativas, sino también a aquellas que requieren de experiencia reflexiva y de conocimientos para poder concretarse. En este sentido, Hutchinson & Robertson (2012) defienden la necesidad de promover una alfabetización en el ocio que permita – desde la infancia – ir adquiriendo los conocimientos, habilidades y la confianza necesaria para darle un significado personal a estos tiempos que inciden de forma decisiva en el bienestar individual y comunitario.

La educación del ocio se convierte así en un proceso clave para que todas las personas – especialmente las más vulnerables – tengan acceso a un ocio valioso, que Cuenca (2014) define como “la afirmación de un ocio con valores

positivos para las personas y las comunidades”, basado “en el reconocimiento y la importancia de las experiencias satisfactorias y su potencial de desarrollo social” (p. 87). Aludimos, entonces, a un ocio que promueve el desarrollo humano porque es fuente de felicidad, autoconocimiento y realización, experiencias que van más allá de un ocio superficial y de consumo. Como indican Calvario y Mora (2015):

El ocio desde la concepción griega es una actividad humana necesaria para el desarrollo íntegro y armónico, pues consiste en un espacio para dedicarse a sí mismo, para reflexionar, contemplar al mundo y sus acontecimientos, para analizar su propia condición de ser humano y la búsqueda de mejorarla. (p. 627)

En este sentido, las dinámicas educativas que se impulsen desde los posicionamientos de la pedagogía del ocio permitirán el acceso progresivo a experiencias de mayor calidad, circunscritas no solo a las dimensiones lúdica y festiva del ocio – fundamentales por su potencialidad comunitaria, pero más accesibles de forma espontánea –, sino también a aquel situado en las dimensiones cultural, solidaria y ambiental-ecológica (Cuenca, 2014). En estos tres últimos casos nos estamos refiriendo a un conjunto de iniciativas que necesitan de una escala de valores sólida, de un posicionamiento ético consistente, de un compromiso personal sostenido que se construye desde el aprendizaje y la formación (Caballo, Varela y Nájera, 2017). Existen una serie de aspectos que debemos tener en cuenta en cada una de estas dimensiones:

- a) *Dimensión cultural*. La capacidad de crear, y también de gozar de las creaciones de otras personas, está en el trasfondo de las manifestaciones de un ocio de carácter cultural que no solo enriquece al individuo, sino que facilita entornos para las relaciones sociales y el fortalecimiento del bagaje educativo (Hernández y Álvarez, 2020). En este sentido, Valdemoro, Ponce de León, Sanz y Tierno (2015) nos recuerdan que el capital cultural es básico para la creación y/o el disfrute de la música, la literatura, los audiovisuales, el teatro, los museos u otras manifestaciones de carácter artístico-escénico, por lo que los poderes públicos y los diferentes agentes sociales deben comprometerse en la facilitación de alternativas de ocio creativo, artístico e intelectual para toda la población, con especial atención en los colectivos infantil, juvenil y adolescente.
- b) *Dimensión solidaria*: el ocio solidario se refiere a acciones que nacen del bienestar que produce la acción generosa, desinteresada y altruista en favor de los demás o del entorno en el que vivimos; iniciativas que permiten la participación y generan la satisfacción de ser socialmente

activos, contribuyendo a la transformación y mejora de diversos contextos. Se trata de experiencias todavía minoritarias en nuestra sociedad – sobre todo si pensamos en el colectivo infanto-juvenil –, pero susceptibles de ser impulsadas desde una educación para la participación que los reconozca como actores sociales empoderados y emprendedores (Rodrigo-Moriche y Vallejo, 2018), implicados colectivamente en el bienestar colectivo.

El tejido asociativo – que también se puede concretar en otra de las dimensiones aludidas, por ejemplo, en la cultural – es una expresión clara de un ocio solidario con gran potencial para la transformación personal y colectiva, pues contribuye al desarrollo de las relaciones y del capital social, generando opciones para el fortalecimiento de la vida democrática de las comunidades (WLO, 2008).

- c) *Dimensión ambiental-ecológica.* Al igual que las anteriormente referidas, este tipo de dimensión también necesita ser promovida desde la educación. Aludimos a experiencias en las que el ambiente y el contexto – natural o construido – son determinantes en su motivación y calidad, y en este tipo de prácticas – en un planeta inmerso en una crisis ambiental profunda – resulta crucial garantizar la protección de los entornos. Es por ello que la educación ambiental y la educación del ocio están llamadas a confluír en iniciativas de ocio sostenible (Arruti, 2011), beneficiosas para las personas que las llevan a cabo y para los entornos en los que las vivencian.

La acción educativa también se reivindica para potenciar el contacto de la infancia con la naturaleza, pues la desconexión progresiva con los entornos naturales limita el desarrollo y el bienestar de niñas y niños (Martínez y Caballo, 2020). En este sentido, y valiéndonos del título de la obra de Martínez (2016), las experiencias de ocio en el medio natural son oportunidades para la educación ambiental y el bienestar humano en la medida en que se generan vínculos afectivos con el entorno que redundan en el compromiso activo con su protección.

De lo expuesto hasta el momento podemos concluir que las diferentes dimensiones del ocio deberían de ser potenciadas desde estrategias educativas que tengan en el horizonte un ocio justo e inclusivo (Cuenca, 2011). Justo, porque el ocio es una necesidad humana básica y, por ello se reconoce como derecho de ciudadanía; en consecuencia, inclusivo, ya que no puede dejar al margen a personas y colectivos con menores oportunidades personales o sociales. El *Manifiesto por un Ocio Inclusivo* (Universidad de Deusto, 2019) así lo recoge en su presentación, cuando afirma que es necesario renovar el

compromiso para promover el ocio como experiencia y derecho humano y por ello “los poderes públicos tienen la obligación de garantizar la participación y la equiparación de oportunidades de toda la ciudadanía” (p. 5).

Reafirmamos que el ocio se educa y es, a su vez, una poderosa herramienta educativa que alienta el desarrollo integral de las personas en todas las etapas de su ciclo vital y en los diferentes contextos y situaciones en los que se concreta su quehacer cotidiano. En este sentido, todos y cada uno de los temas que aborda este libro, tienen cabida en esta visión del ocio como experiencia consciente y compleja. Es transversal a todos ellos.

La educación del ocio contempla entre sus objetivos hacer efectiva la autonomía personal, así como facilitar el acceso a un abanico amplio y diversificado de experiencias de ocio. En este empeño la igualdad de género se presenta como desafío primordial, evitando que las actividades de ocio sean espacios de reproducción de estereotipos sexistas; de ahí que los procesos educativos tienen que contribuir a ensanchar el campo de libertad de todas las personas y, en el caso de las mujeres, a lograr que el ocio genere espacios de empoderamiento que creen nuevas identidades que permitan avanzar en el logro de sociedades más equitativas (Merelas y Caballo, 2018).

Procura, asimismo, desarrollar la educabilidad de cada persona, por lo que atiende al desarrollo de las diferentes inteligencias que nos configuran; entre ellas, destaca la emocional porque el ocio es, fundamentalmente, emoción. También busca ampliar los grupos de referencia de individuos y comunidades, teniendo en cuenta su potencial inclusivo.

La educación del ocio trabaja para favorecer la adquisición de capacidades instrumentales y de participación en el medio social aprovechando la potencialidad del ocio para generar cohesión e identidades colectivas en los diferentes contextos de referencia. Las personas crecemos en las relaciones con los demás y el ocio se presenta como un espacio de oportunidades de encuentro, comunicación y vivencias compartidas.

En definitiva, consideramos que el ocio ha de reivindicarse como una fuente de calidad de vida y como un derecho humano esencial del que nadie debería ser privado, por lo que se evidencia la necesidad de una educación del ocio que promueva el aprendizaje y el desarrollo de competencias, habilidades, destrezas, valores y actitudes que permiten vivenciar experiencias de calidad (Varela, Gradaílley Teijeiro, 2016).

Este planteamiento comporta un doble desafío: por un lado, es necesario promover el conocimiento de los tiempos sociales con el fin de identificar aquellos libres o liberados de obligaciones con el objeto de reconvertirlos en experiencias de ocio; lo que permite afirmar que el derecho al ocio comienza con una buena información. De otro, implica contextualizar estos tiempos

en un escenario social más complejo, que requiere (re)conocer los equipamientos, servicios y/o recursos presentes en la comunidad para potenciar su aprovechamiento.

Todas estas acciones demandan de una pedagogía-educación del ocio infantil que se integre en una política global de los tiempos de la infancia; en la que se prepare a las personas para el uso de la libertad, incentivando su curiosidad y tomando sus propias decisiones. Una educación para el ocio que, planteada de modo transversal, integre las directrices pertinentes para que la infancia adquiera las competencias necesarias para una autogestión más saludable de los tiempos y una vivencia del ocio más completa, descubriendo el placer de aprender a hacer las cosas.

3. Los agentes en la educación del ocio infantil

El hecho de transformar prácticas lúdicas en experiencias vivificantes y potencializadoras del desarrollo humano implica un proceso educativo a lo largo de todo el ciclo vital (Kleiber, 2002) y que, necesariamente, ha de concretarse en un triple escenario: la familia, la escuela y la comunidad (Caride, 1998).

Desde esta perspectiva, y considerando estos contextos educativos, la familia se convierte en un poderoso agente socializador del ocio, ya que es en el entorno familiar donde se diseñan y construyen itinerarios lúdicos que los y las menores vivencian como sus primeras prácticas para la construcción de un ocio enriquecedor. De hecho, investigaciones clásicas como las de Iso-Ahola, Jackson & Dunn (1994) apuntan a que, al menos, la mitad de las prácticas de ocio que llevamos a cabo en la vida adulta tienen su origen en los patrones establecidos en las primeras etapas de la vida.

Es por ello que resulta clave cuidar los tiempos compartidos en familia para lograr un modelo de funcionamiento que comporta cierta bidireccionalidad: de un lado, la unidad familiar ha de encargarse de crear entornos de ocio de calidad en los diferentes momentos de la vida cotidiana; de otro, los y las menores han de tener la capacidad de desarrollar nuevos aprendizajes ligados a procesos de toma de decisiones para elegir voluntariamente aquellas actividades que les reportan mayor satisfacción, además de comprender e identificar aquellos *ocios* que contribuyen a su enriquecimiento y desarrollo personal.

En este sentido, Varela y Maroñas (2019) nos recuerdan que el ocio familiar es una pieza clave en el tránsito hacia un ocio más autónomo y saludable, a la vez que contribuye a mejorar las relaciones entre los diferentes miembros, reforzando la confianza, el apego y el afecto.

La escuela es otro de los agentes socializadores en el ocio infantil, ya que en ella – además de aprender contenidos y valores en los tiempos lectivos – el

alumnado realiza actividades lúdicas y recreativas con los compañeros y con las compañeras con las que comparten intereses, convirtiéndose en un espacio esencial para la creación de redes de amistad. De ahí que la escuela – más allá de constituir una institución encargada de ciertas rutinas científico-académicas – está llamada a ser una entidad catalizadora de estos cambios, mediando para que el alumnado más pequeño investigue y explore las opciones que respondan mejor a sus necesidades, para que aprendan actitudes, valores, conocimientos, habilidades, destrezas... que les permitan elegir libre y voluntariamente aquellas prácticas que reporten mayor satisfacción.

Un planteamiento que requiere una visión curricular y socialmente más integrada, y que posibilite identificar la escuela como un espacio que educa para el desarrollo en sociedad. También, supone una revisión en profundidad de los tiempos educativos (Sintes, 2020) y la reivindicación de las infraestructuras escolares como instalaciones accesibles para experiencias de ocio infantil en clave comunitaria, constituyéndose en lugares de referencia fuera de los horarios lectivos (Ponce de León, Sanz, Sáenz de Jubera y Alonso, 2019).

Así, considerando que la educación del ocio se identifica como una necesidad común para todas las personas, en la comunidad también recae la responsabilidad para que las personas puedan satisfacer sus “necesidades de ocio a través de la educación en esta materia” (Sivan, 2002, p. 58). La comunidad, en tanto que espacio social (Stebbins, 2017), se erige en un referente clave para la configuración de un ocio de calidad que promueva el bienestar colectivo. Una lectura que debe contemplar actuaciones integrales e integradoras basadas en la educación de una ciudadanía crítica, consciente y responsable que participe *de y en* prácticas de ocio que reporten beneficios a todas las personas que conforman la comunidad.

En definitiva, el acompañamiento educativo de las experiencias de ocio que la infancia desarrolla en su entorno familiar, escolar y comunitario debe permitir entrelazarlas en un continuo que no fragmente sus tiempos cotidianos y favorezca su desarrollo integral (Caballo, Varela y Martínez, 2020), prestando especial atención a aquellos que viven en entornos con menos oportunidades.

4. Desarrollo del ocio en la infancia a través de actividades extraescolares

Como señalan diferentes autorías (Mahoney 2000; Darling, 2005; Fredericks y Eccles, 2006; Caballo et al., 2012) la realización de ciertas actividades fuera del horario escolar, pueden traer consigo conductas de riesgo como el

desarrollo de conductas adictivas, el aumento de ansiedad o estrés o la asunción de normas sociales no deseadas.

En este momento, la situación generada por el coronavirus SARS-CoV-2 y la enfermedad que hemos vivido -denominada por la OMS en el año 2020 como covid-19- ha presentado nuevos desafíos para los tiempos de ocio, a los que es necesario dar respuesta desde las instituciones educativas. La escuela debe asumir y responsabilizarse de la educación para el ocio, para lo cual no solo debe abordar los cambios, sino influir en ellos e intervenir “(Santos, 1998, p. 64).” Como indica Osorio (2018):

Entrar por el ocio para reflexionar sobre los espacios, nos conduce de manera necesaria a mirarlos desde el ethos lúdico que allí se construye; ethos, que responde a modos particulares de enfrentar la vida en momentos históricos y coyunturas determinadas que influyen sobre el cómo los seres humanos enfrentan su vida cotidiana. (p. 4)

En la obra *El valor de educar* (Savater, 1997), la educación para el ocio cobra relevancia al entenderla como una propuesta para formar a personas completas y no como una fábrica de personas que van a trabajar.

Desde una perspectiva educativa y constructiva del ser humano, los tiempos de ocio han de vincularse a estrategias y actividades específicas que se realicen en un espacio de tiempo prolongado y que permitan contribuir al desarrollo integral del sujeto, alejándose de aquellas iniciativas que se desarrollen de manera puntual. Las actividades extraescolares representan una opción para el desarrollo del ocio en la infancia, pues se sitúan en tiempos fuera del horario escolar. Unas actividades que están encaminadas a potenciar la apertura del centro a su entorno y que pretenden cubrir el tiempo libre, ampliando la perspectiva cultural y fomentando la inserción social de los sujetos; además de favorecer el desarrollo intelectual, físico y social. Unas prácticas que acompañan a la educación reglada en todas las etapas educativas; de ahí que, para referirnos a ellas, se utilice el término inglés “Shadow Education”.

A este respecto, Hernández y Velázquez (1996), Santos y Sicilia (1998), Hermoso et al. (2010), caracterizaban estas actividades por los siguientes aspectos:

- No formar parte del horario lectivo de la jornada escolar; ya que se realizan de manera voluntaria fuera de la jornada escolar.
- No ser imprescindibles para la educación mínima del sujeto, pero la complementan y enriquecen.
- No poseer un carácter lucrativo.

- Ser incluidas en la programación general anual y ser aprobadas por el órgano correspondiente dentro del centro educativo.
- Ser programadas con base en unos principios esenciales como la atención a la diversidad, la inclusión escolar y social y la no discriminación. Ninguna persona que acceda a las mismas puede ser discriminada por ninguna razón (género, raza, clase social. . .).

Para nosotras, no habría que evaluar tanto los aprendizajes mínimos como los distintos elementos implicados en el desarrollo de estas actividades y el proceso educativo que se pone en marcha.

Este tipo de actividades, además de ser fuente de entretenimiento, generan aprendizajes, conocimientos, destrezas y actitudes que son claves para el desarrollo del alumnado en los diferentes niveles de concreción: individual, grupal y comunitario. A través de las actividades extraescolares se fomentan valores como el respeto, la tolerancia, la humildad, la honestidad, la constancia, la asertividad, la empatía, la cooperación, el control y la autodisciplina. Tratando, en todo caso, de favorecer la participación y la convivencia.

Considerando la diversidad de actividades extraescolares que existen (didácticas, culturales, recreativas. . .), y que comportan un medio de aprendizaje, entretenimiento y/o diversión, queremos destacar algunas de ellas por los beneficios que reportan a la infancia:

- *Actividades artísticas*: desarrollan nuevas formas de expresión y de comunicación, puesto que ayudan a expresar emociones, pensamientos, sentimientos y estados de ánimo, además de favorecer la inteligencia musical y el sentido del ritmo. Por otro lado, estimulan la imaginación, la sensibilidad, la curiosidad y la creatividad. Y, a través de ellas, se adquieren destrezas visuales, manuales y orales, que desarrollan el equilibrio, el ritmo y la coordinación.

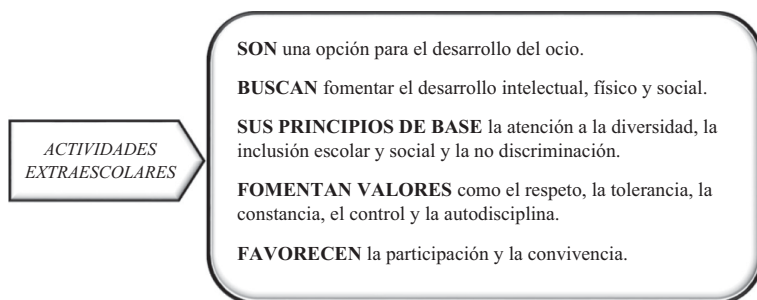


Figura 1. Sobre las actividades extraescolares

- *Actividades físico-deportivas*: no solo favorecen la coordinación motriz y los reflejos; sino que también potencian el desarrollo de la agilidad, la fuerza, la resistencia y la flexibilidad. Como indican Busto et al. (2009), las actividades extraescolares representan “uno de los medios más importantes para canalizar la actividad física de los niños a lo largo del día” (p. 65).
- *Actividades medioambientales*: la realización de este tipo de actividades conlleva la obtención de nociones básicas sobre el funcionamiento del planeta, la utilización de los ecosistemas y el valor que poseen, así como conocer y utilizar los recursos de manera responsable y sostenible.

Las actividades extraescolares *de refuerzo escolar y las actividades terapéuticas* restan tiempo libre a la infancia. Aunque las primeras generan un mayor rendimiento en los estudios, el fomento de los hábitos de estudio y la organización de los tiempos y el desarrollo de la lectura y la escritura. Martínez-Izquierdo (2017) señala que las clases de refuerzo se realizan para la ocupación del tiempo libre y la necesidad de repasar lo aprendido en clase. Y las segundas, las terapéuticas, son fundamentales para la inclusión de algunos alumnos y alumnas, por lo cual no podemos incluirlas dentro de las actividades que desarrollan posibilidades de ocio.

Es necesario considerar las normativas que regulan – en cada contexto y cada país – este tipo de actividades; y que hagan referencia a la organización y funcionamiento de los centros educativos, especificando los criterios a tener en cuenta para el desarrollo de actividades fuera del horario escolar y prestando especial atención a la diversidad.

Para ello, es preciso atender a las posibilidades de acceso a las actividades, al compromiso de las familias y a las limitaciones en los tiempos de realización de dichas actividades.

- a) *Posibilidades de acceso a las actividades extraescolares*. Hay personas que no pueden acceder a las actividades por el coste que supone su realización; de ahí la importancia de crear becas y ayudas de compensación. Por otro lado, debemos tener en cuenta la existencia de actividades fuera del centro educativo (casas de cultura, polideportivos, asociaciones, etc.) que responden a las necesidades, intereses o carencias de la población por situarse más cerca del domicilio familiar.
- b) *Importancia del compromiso de las familias*. La familia es esencial para el desarrollo de las actividades extraescolares; de tal forma que, en muchas ocasiones, el que sus hijos e hijas puedan asistir a unas u otras prácticas de ocio dependerá de los padres y las madres. De ahí

la importancia de que sean los y las menores – en colaboración con su familia – quienes decidan en qué actividades desean participar; con el fin de convertirlas en experiencias de ocio valioso, óptimas para un desarrollo integral.

- c) *Limitación en los tiempos de las actividades.* Considerando los tiempos académico-curriculares, sociales y/o familiares, el tiempo que la infancia dedica a la realización de actividades extraescolares de ocio no puede ser muy elevado; con el fin de garantizar tiempo suficiente para el descanso, la alimentación, estar con la familia y las amistades.

Para la organización de las actividades extraescolares, además de contar con el propio centro educativo, se debe contactar con otras organizaciones, asociaciones, instituciones, empresas, etc., que tengan fines educativos y sin ánimo de lucro, para colaborar en su diseño y desarrollo, incluso aportando financiación. También es esencial cooperar con las asociaciones de padres y madres con el fin de aportar ideas y participar en la configuración de las mismas.

No obstante, para garantizar el buen funcionamiento de las actividades es preciso reflexionar en torno a los criterios que se tendrán en cuenta para su diseño, organización y puesta en marcha, como la edad, los ritmos de aprendizaje, los intereses de las personas, la procedencia del alumnado, la naturaleza de la actividad o el tamaño y las características de los grupos.

Los beneficios que aportan las actividades extraescolares son múltiples y diversos. A este respecto, Mollá (2007) destaca la influencia para crear hábitos deportivos. A continuación (figura 2) se exponen los beneficios fundamentales, desde la perspectiva de transformar los tiempos libres en actividades de ocio valioso:

Algunas familias ocupan los tiempos libres de la infancia en actividades extraescolares en exceso, ya sea porque piensan que les benefician o por conciliación laboral, familiar y/o escolar; sin ser conscientes del incremento del cansancio, el estrés y la desconcentración. En este sentido, como indican Cadellas et al. (2013), las familias han de reflexionar, respecto a que un exceso de participación en actividades extraescolares a lo largo de la semana puede conllevar cansancio e influir negativamente en el rendimiento escolar.

En la investigación que Martínez Izquierdo (2017) realiza bajo el título “Estudio cualitativo sobre elección de actividades extraescolares en la etapa de educación infantil y de educación primaria”, se constata que la principal causa que indican las familias entrevistadas respecto a apuntar a sus hijos o hijas en este tipo de actividades reside en la conciliación de su jornada laboral con el tiempo libre de su hijo o hija. Pérez de Guzmán, Vila Merino y Bas Peña

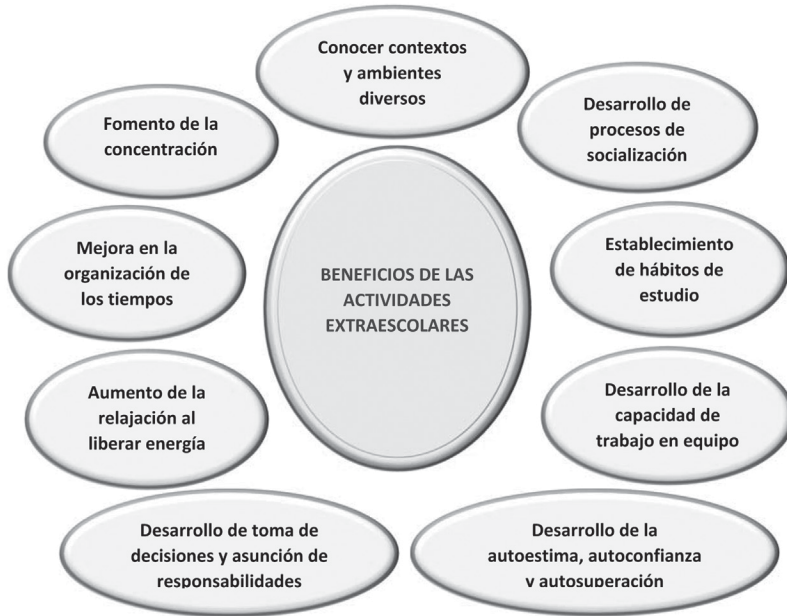


Figura 2. Beneficios de las actividades extraescolares

(2023), señalan “la falta de disponibilidad, por parte de las familias, para que sus menores realicen actividades de ocio o para compartirlas, y el déficit de supervisión de las figuras adultas de dichos tiempos” (p.9). A su vez, Martínez y Valiente (2020), señalan que posiblemente el contexto sociocultural, así como el nivel económico familiar, resultan determinantes para la realización de algunas de las actividades extraescolares.

Así pues, las actividades extraescolares constituyen un recurso que las familias utilizan ante los problemas de conciliación, pero también representan oportunidades para el desarrollo integral de la infancia. En todo caso, deben de ser repensadas en el marco de sus tiempos y organizadas desde la perspectiva de contribuir a garantizar su derecho al ocio. Para ello, resulta imprescindible plantear un trabajo colaborativo entre la escuela y las entidades e instituciones que están presentes en cada territorio, ya que solo desde un trabajo articulado podremos dar respuesta a la complejidad de los tiempos educativos de la infancia y hacer efectivos sus derechos.

Fuentes documentales

- Arruti, M. A. (2011). Educación del ocio y espacio natural protegido: una combinación ideal en la que los valores ocupan un lugar primordial. En A. Madariaga, A. y J. Cuenca (Eds.). *Los valores del ocio: cambio, choque e innovación* (pp. 217–239). Universidad de Deusto.
- Asamblea General de la ONU. (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos" (217 [III] A). Paris. Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Busto, R., Amigo, I., Fernández, C. y Herrero, J. (2009). Actividades extraescolares, ocio sedentario y horas de sueño como determinantes del sobrepeso infantil International. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 59–66. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/560/56012876004.pdf>
- Caballo, M.B., Caride, J.A. y Gradaílle, R. (2012). Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria obligatoria en España. *Educación en Revista*, 45, 37–56. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300004>. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/er/a/btsMDvZ8tnLLcbZYhwvskSp/?lang=es>
- Caballo, M.B., Varela, L. y Martínez, R. (2020). La educación familiar del ocio: una responsabilidad compartida. En J. A. Caride, M. B. Caballo y R. Gradaílle (2020). *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes*. (pp. 123–138). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16264-07>
- Caballo, M. B., Varela, L. y Nájera, E. (2017). El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras. *Obets. Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 43–64. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.11>
- Cladellas i Pros, R., Clariana Muntada, M., Badía Martín, M. Gotzens Busquets, C. (2013). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de primaria. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (2), 87–97. Recuperado de <file:///C:/Users/Dell/Downloads/Dialnet-Actividades ExtraescolaresYRendimientoAcademicoEnAl-4518876.pdf>
- Calvario, I. y Mora, M. (2015). Feria del ocio: experiencias de una propuesta socioeducativa. En K. Villaseñor, L. Pinto, M. Fernández & C. Guzmán. *Pedagogía Social: Acción social y desarrollo*. (pp. 624–631). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de [file:///C:/Users/Acer%20Swift/Downloads/Dialnet-Pedagogia-Social-776757%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Acer%20Swift/Downloads/Dialnet-Pedagogia-Social-776757%20(2).pdf)
- Caride, J. A. (1998). Educación del ocio y Tiempo Libre (17–31). En M. Beas. *et al. Atención a los tiempos y espacios extraescolares: VIII Jornadas LOGSE*. Grupo editorial universitario.
- Caride, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio como desarrollo humano. *Edetania*, 45, 33–53. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/171/146>

- Caride, J. A., Lorenzo, J. J. y Rodríguez, M. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 20, 15–37. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36995/20562>
- Cladellas, R., Clariana, M., Badia, M. y Gotzens, C. (2013). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de primaria. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, 3(2), 87–97. <https://doi.org/https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.26>. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4518876>
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista*. Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2011). El ocio como ámbito de educación social. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 47, 25–40. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/238961>
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Universidad de Deusto.
- Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 493–505. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/227304461_Participation_in_Extracurricular_Activities_and_Adolescent_Adjustment_Cross-Sectional_and_Longitudinal_Findings
- Dumazedier, J. (1968). *Hacia una sociedad del ocio*. Estella.
- Dumazedier, J. (1988). *Revolution culturelle du temps libre*. Meridiens Klincksieck.
- Fredericks, J.A. & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular activity participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42, 698–713.
- Hermoso, Y., García, V. y Chinchilla, J. L. (2010). Estudio de la ocupación del tiempo libre de los escolares. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 9–13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732284002.pdf>
- Hernández, J. L. y Velázquez, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. MEC.
- Hernández, M. A. y Álvarez, J.S. (2020). Una mirada socioeducativa al ocio cultural. *RES, Revista de Educación Social*, 31, 101–121. Recuperado de <https://eduso.net/res/revista/31/el-tema-revisiones/una-mirada-socioeducativa-al-ocio-cultural>
- Hutchinson, S. & Robertson, B. (2012). Leisure education: a new goal for an old idea whose time has come. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 127–139. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36989/20554>
- Iso-Ahola, S., Jackson, E. & Dunn, E. (1994). Starting, ceasing and replacing leisure activities over lifespan. *Journal of Leisure Research*, 26, 227–249. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00222216.1994.11969958>
- Kleiber, D. (2002). La intervención para el desarrollo y la educación del ocio: una perspectiva/visión a lo largo de la vida (pp. 69–83). En C. De la Cruz (ed.). *Educación del ocio. Propuestas internacionales*. Universidad de Deusto.

- Leif, J. (1992). *Tiempo libre y tiempo para uno mismo. Un reto educativo y cultural*. Narcea.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial partners. *Child Development*, 71, 501–516.
- Maroñas, A., Martínez, R. y Gradañlle, R. (2019). Educación del ocio en y para la comunidad. Aportes desde la pedagogía social. *Perfiles educativos*, 41(163), 111–126. DOI:10.22201/iisue.24486167e.2019.163 Recuperado en http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/issue/view/4478/pdf163
- Maroñas, A., Martínez, R. y Varela-Garrote, L. (2018). Ocio y tiempos compartidos en familia: una lectura socioeducativa de la realidad gallega. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 32, 71–85. Recuperado en <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/issue/view/3368/382>
- Martínez, M. y Valiente, C. (2020). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias según el género y tipo de centro. *MLS Educational Research (MLSER)*, 4(1), 73–89. DOI: 10.29314/mlser.v4i1.286. Recuperado de <https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/article/view/286/739>
- Martínez, R. y Caballo, M. B. (2020). La escuela ante el Trastorno por Déficit de Naturaleza. *Cuadernos de Pedagogía*, 506, 8–9.
- Martínez, R. (2016). Las experiencias de ocio en el medio natural como oportunidades para la educación ambiental y el bienestar humano. En J. Cuenca y R. Ahedo (coord.). *Efectos sociales del ocio y las industrias recreativas y culturales: una mirada desde diversos ámbitos, colectivos y contextos*. Universidad de Deusto
- Martínez-Izquierdo, A. (2017). *Estudio cualitativo sobre la elección de actividades extraescolares en la etapa de educación infantil y de educación primaria*. Universidad de Jaén.
- Merelas, T. y Caballo, M. B. (2018). Enfoques feministas sobre los tiempos de ocio de las mujeres. En A. Madariaga & A. Ponce de León (Eds.). *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 101–117). Universidad de La Rioja.
- Mollá, M. (2007) La influencia de las actividades Extraescolares en los Hábitos deportivos de los Escolares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 7(27), 241–252. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artinfluencia41f.htm>
- ONU (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.
- Osorio, E. (2018). Consideraciones humanas de los espacios: tiempos de ocio. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer. Belo Horizonte*, 4(1), 3–20. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/561/380>.
- Peces-Barba, G., Fernández, E. y De Asís, R. (1999). *Curso de teoría del Derecho*. Marcial Pons.
- Pérez-de-Guzmán, V., Vila-Merino, E., y Bas-Peña, E. (2023). Conciliación, educación y ocio en la infancia: Análisis mediante personas expertas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 43, 61-73. DOI:10.7179/PSRI_2023.43.04
- Ponce de León, A., Sanz, E., Sáenz de Jubera, M. y Alonso, R. A. (2019). La jornada lectiva a debate para (re)convertir los centros educativos en espacios para el ocio.

- Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 395–411. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.322751>
- Racionero, L. (1983). *Del paro al ocio*. Anagrama.
- Rodríguez-Moriche, P. y Vallejo, A.I. (2018). Nuevos horizontes de ocio y participación infantil: construyendo ciudadanía desde los intereses y necesidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA). En A. Madariaga y A. Ponce de León (Eds.). *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 213–233). Universidad de La Rioja.
- Ruíz, J. (1998). Sociología del Ocio. En S. Giner, E. Lamo de Espinosa y C. Torres (eds.). *Diccionario de Sociología* (pp. 540–541). Alianza Editorial.
- San Salvador, R. (2000). *Políticas de ocio. Cultura, turismo, deporte y recreación*. Universidad de Deusto.
- Santos, M. y Sicilia, A. (1998). *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. INDE.
- Santos, M. (1998). La Educación del ocio por medio de actividades físicas extraescolares. En M. Santos y A. Sicilia (Coord.). *Actividades físicas extraescolares. Una propuesta alternativa*. (pp. 63–72). INDE.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Setién, M. L. (2000). *Ocio, calidad de vida y discapacidad*. Documentos Estudios de Ocio, 9. Universidad de Deusto.
- Sintes, E. (2020). Conectar tiempos y espacios educativos: la educación a tiempo completo. En J. A. Caride, M.B. Caballo & R. Gradaílle (2020). *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 103–121). Octaedro. DOI: 10.36006/16264-06
- Sivan, A. (2002). Educación del ocio y desarrollo humano: el caso de Hong Kong. En C. De la Cruz (ed.). *Educación del ocio. Propuestas internacionales* (pp. 57–65). Universidad de Deusto.
- Stebbins, R. A. (2017). *Leisure activities in context. A micro-macro, agency-structure interpretation od leisure*. Routledge.
- Universidad de Deusto (2019). *Manifiesto por un ocio inclusivo 2019*. Universidad de Deusto.
- Valdemoros, M. A., Ponce de León, A., Sanz, E. y Tierno, J. (2015). La asistencia a espectáculos en el ocio cultural compartido en familia de los jóvenes riojanos. *Berceo*, 169, 191–203. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5309417>
- Varela, L. y Maroñas, A. (2019). El ocio familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en Galicia. *Bordón*, 71(4), 135–150. Recuperado en <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/89065/64748>
- Varela, L., Gradaílle, R. y Teijeiro, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 987–999. Recuperado en <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n4/1517-9702-ep-42-04-0987.pdf>
- WLRA (1994). International Charter for Leisure Education. *World Leisure & Recreation*, 36(2), 41–45.

World Leisure Organization (WLO) (2008). *Québec Declaration: Leisure, essential to community development*, WLO. Recuperado en http://efaidnbmnnnibpcajpcggle-findmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4299126/mod_resource/content/0/Suplemento_QuebecDeclaration%28WLO%29.pdf

Nota: El texto presentado se vincula al proyecto de I+D+i “Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales de la infancia”, financiado por FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación/ Proyecto (RTI2018-094764-B-100).

