

ESPACIOS Y TIEMPOS PARA EL OCIO INTEGRADO COMO HERRAMIENTA DE PROMOCIÓN EDUCATIVA CON ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY

FRANCESC XAVIER UCEDA I MAZA*, JOSÉ JAVIER NAVARRO PÉREZ*, CRISTINA MONTÓN SÁNCHEZ Y JOSEP VICENT PÉREZ COSIN*¹⁰⁸**

"Los ratos de ocio son la mejor de todas las adquisiciones."

Sócrates (469-399 a. de C.), filósofo griego.

1. Introducción

Participar y divertirse... Dos conceptos que formaron parte del imaginario infantil en los setenta y ochenta. Dos argumentos que conformaban una sola identidad a través de la competición, del esfuerzo, de la constancia, de la ilusión por alcanzar una meta... etc. Valores que de alguna manera se fundieron a las dinámicas lúdicas y estas a los espacios de tiempo libre en el plano del ocio. No es que nos pongamos melancólicos con aquello de "cualquier tiempo pasado fue mejor", pero la realidad es la que nos rodea, y así es como hemos querido iniciar el presente artículo, con una referencia a las formas de ocio educativo e integrado.

Hablamos de ocio educativo cuando el ambiente lúdico forma parte de un espacio para el aprendizaje, promoviendo y fortaleciendo el desarrollo de las competencias reflexivas en los adolescentes. Por otro lado, identificamos significativamente el término integrado, porque éste se desarrolla en un espacio dinámico, completo, motivante y ajustado a la edad y al lugar. En este

¹⁰⁸ * Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local de la Universitat de València. ** Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana.

sentido, si el ocio implica todas estas variables de ajuste, hablaremos irremediabilmente de prevención para inmunizar o reducir las variables asociadas al conflicto; pero también de promoción, atendiendo al desarrollo, progreso e impulso sobre el que se construye. El ocio previene y promueve, una de las razones por lo que es doblemente valioso.

Así pues, tanto la participación como el recreo positivo en los espacios para el ocio, enmarca la estructura en la que tanto los componentes educativos como los socializadores amplían su representatividad, logrando que además, el juego pueda servir de acicate para el aprendizaje. Prácticamente es en la primera infancia cuando los afectos en combinación con los elementos propios de lo lúdico, potenciarán otras esferas que conformarán la personalidad del adolescente (Garaigordobil, 2004). Por esto, hallamos como objetivo prioritario el hecho de favorecer la educación en los espacios de ocio, operativizando para ello escenarios y vías de acceso atractivas para que los y las adolescentes puedan fusionarse en ellas. En este sentido, será interesante que las políticas acompañen la idea del ocio integrado como uno de sus más importantes ejes de crecimiento y desarrollo de la ciudadanía.

2. La adolescencia, la vulnerabilidad, el ocio y los adolescentes en conflicto juvenil

La psicología evolutiva definió la adolescencia como una fase del ciclo vital que se inicia con la pubertad y que ha de comprenderse en relación con la niñez, la juventud y la adultez, pues sólo desde ahí cobra sentido la representación que sostenemos de la adolescencia como una edad de transición (Perinat, 2003). Desde su concepción evolutiva se atribuyen cambios biológicos, psicológicos y sociales fundamentales. No obstante aunque se considere como una etapa evolutiva, la condición adolescente es algo más que un grupo de edades o unas características evolutivas, por lo que es necesario visiones poliédricas ya que:

“Su condición evolutiva puede servir, por ejemplo, para una última explicación de lo que están viviendo y sintiendo, pero su adolescencia siempre estará construida a partir de materiales e interacciones de un contexto que definen el marco de sus posibilidades y oportunidades adolescentes” (Funes, 2005: 79)

La adolescencia, o mejor dicho las adolescencias, son diferentes en cada cultura; dentro de una misma cultura, en ambientes urbanos o rurales; en el mismo ambiente, dentro de cada familia; no podemos afirmar que haya una estandarización de la definición dado la multiplicidad de elementos que la configuran. En nuestra cultura de corte occidental, la adolescencia cada vez adquiere más importancia y relevancia, por ello se convierte en objeto de estudio de la biología, medicina, psicología, sociología, antropología, trabajo social, etc. (Bueno Abad y Pérez Cosín, 1998: 49-70).

En la sociedad industrial se entendía el ciclo vital en tres etapas muy bien delimitadas entre sí. En primer lugar, una fase de socialización y formación, también llamada fase de construcción de proyectos (vitales, profesionales, familiares...). Durante este período, la persona era considerada dependiente (y por tanto entendida y tratada como tal) y su objetivo fundamental

era prepararse para la etapa importante que era la siguiente. Posteriormente, seguía la fase de la realización de proyectos, considerada como central y entorno a la cual pivotaban las otras dos, consideradas subsidiarias. En la etapa de adultez, la persona era considerada plenamente productiva (ya sea vinculada al mercado de trabajo y/o al trabajo reproductivo) y reconocida como tal. Finalmente, una parte de la población (con una esperanza de vida significativamente inferior a la actual) alcanzaba la fase de descanso, recuerdo y preparación para la muerte. Una etapa donde la persona era vista y tratada como carencial (Collet-Sabé y Subirats, 2010).

La adolescencia constituye una de las dimensiones de la vulnerabilidad social. El concepto de vulnerabilidad social está tomando una relevancia cada vez mayor, ya que, entre otras cosas, atiende bien a las dinámicas que están surgiendo en las sociedades más avanzadas en estos últimos años (Sáez, Pinazo y Sánchez, 2008). Llega a las ciencias sociales modernas desde el ámbito de la medicina y hace referencia a determinadas personas y grupos que son más vulnerables que otras a determinados problemas de salud. Posteriormente, el concepto es asumido por las ciencias sociales y desde ellas se delimita la vulnerabilidad social como toda una serie de situaciones sociales dominadas por la precariedad, por un equilibrio social inconsistente y débil, que pueden ser la antesala de las situaciones de exclusión social.

Son muchos y diversos los colectivos en situaciones de especial vulnerabilidad, y pocas veces constituyen una prioridad visible de la acción de gobierno. La adolescencia es uno de los grupos más invisibles y con más dificultades para hacerse oír, de hecho existe poca visibilidad estadística del colectivo (Pérez Cosín, 2010). En una sociedad caracterizada no sólo por tener grandes grupos excluidos o al margen, sino por los extensos grupos que viven en la vulnerabilidad y que corren el riesgo de desplomarse en la exclusión; la cuestión a reflexionar es como afecta a la adolescencia. En este sentido

Zarzuri (2000) revela que los factores de vulnerabilidad en los adolescentes están más relacionados con las contingencias vinculadas a las causas que generan el riesgo (residir en un barrio con elevada tasa de paro y ociosidad), que con el riesgo en sí mismo (el paro / la ociosidad). Desde esta perspectiva, el tiempo de exposición al riesgo configurará el grado de vulnerabilidad al que se ha sometido un individuo, sobre el que la exclusión diseñará su particular plan de desgaste.

La propia acción de la justicia juvenil constituye un factor de vulnerabilidad (Uceda, 2011). Esta se desarrolla sobre las conductas desviadas (delictivas) de los adolescentes, es por ello que es un indicador de la situación social de los mismos y de las políticas de prevención y de control de las instituciones. La determinación de los contextos de relación que provocan ajuste y/o desviación social en los adolescentes, configura uno de los indicadores más serios de inhabilidad de las estructuras y niveles de socialización que representan a la sociedad civil (Navarro, 2009).

La justicia dispone de competencias tanto en la protección de menores (control judicial de las actuaciones administrativas, establecimiento de custodias familiares, etc.), como en las situaciones de conflicto (o más conocido como reforma) de menores. En éstas últimas su actuación se produce en los juzgados de menores con los adolescentes que han cometido infracciones entre los 14 y 18 años, aunque su actuación prosiga habiendo cumplido esa edad.

El tiempo de ocio, su uso, es fundamental para la socialización de nuestros adolescentes, ya se encuentren en conflicto con la ley o no, asimismo es un espacio educativo, preventivo y

generador de identidad, y en nuestra sociedad podemos afirmar que de ciudadanía (Pérez Cosín y Uceda, 2009). El ocio necesita tiempo, quizás de lo que más carece nuestra sociedad, pero abunda en los adolescentes. El tiempo es una construcción social que debe ser aprendida e interiorizada, en la que los ritmos de la vida cotidiana son el contexto que determina dicho aprendizaje (Viñao, 1998). Es multidimensional, es decir existen multiplicidad de tiempos sociales asociados a distintos grupos y actividades, con sus propios ritmos y representaciones. Así lo transmite Tabboni (2006:29) cuando afirma que:

“el tiempo en el cual nosotros vivimos no tiene verdaderamente nada de objetivo: es un elemento cultural fundamental que, como tal, varía de una sociedad a otra y responde en sus formas fundamentales a funciones, experiencias y condiciones cambiantes”.

Como tal, ejerce una constante influencia en la educación, dentro y fuera de las escuelas, en la vida familiar y en cualquier escenario susceptible de movilizar pedagógicamente la sociedad. El ocio y su educación deben fomentar valores, actitudes, conocimientos, competencias, habilidades, etc. que ofrezcan alternativas a los actuales ritmos de la vida moderna. (Caballo, Caride y Meira, 2011).

El ocio como construcción social, cuestión fundamental en la socialización y en el binomio integración-vulnerabilidad forma parte de los derechos humanos individuales y colectivos, y concebido como una práctica individual y colectiva cada vez más la articulación de un capital social que se inscribe en las biografías de los sujetos y en sus vidas en común. En este contexto, como ha señalado Cuenca (2004:72), el disfrute y el ejercicio del ocio, sea a nivel personal o comunitario, no depende tan sólo del hecho de disponer de tiempo y de recursos, sino, “y de un modo especial, de la percepción y actitud que se tiene sobre el mismo”; en ambas, añade, el papel de la educación es determinante. Asimismo el espacio dedicado al ocio, como espacio educativo, debe comprender los diferentes elementos que configuran la socialización; es decir, familia, iguales y medio comunitario. Es más, diremos que la dimensión del ocio podrá ser formalmente aceptada atendiendo a cualquiera de los tres elementos señalados ya que estos, acaban por perfilar la personalidad del niño, que a su vez debe reconocer los espacios de ocio como emplazamiento para la socialización y configuración de su propia identidad.

Los problemas que han de afrontarse para garantizar el derecho al ocio de la ciudadanía, son demasiado complejos como para ser resueltos con soluciones simples. Las garantías han de buscarse en la adopción de un “modelo relacional de intervención política en los ámbitos del ocio”, que integre “mejor los diversos elementos que se manifiestan actualmente en abierta contradicción”, con estrategias flexibles e innovadoras, poliédricas y cotidianas, en lo global y en lo local. (San Salvador, 2000).

Aunque, como sucede en tantas otras realidades de la vida cotidiana, la relación entre la disponibilidad de ocios, el bienestar y la felicidad nunca esté garantizada, dada la importancia que en tal relación tienen variables como el empleo y su calidad, la vida familiar y social, la salud, la formación recibida, los valores cívicos, los recursos materiales y económicos, etc. En todo caso, si tener más tiempo de ocio no es una causa directa de la felicidad, carecer de él o luchar contra él (en situaciones de estrés o de encierro, de exclusión o pobreza, en desempleo, padeciendo enfermedades, etc.), acarrea la infelicidad y la desventura de mucha gente.

Vivimos a gran velocidad, sobretodo en el espacio territorial urbano, sometidos a la prisa, a la inmediatez, a la emergencia. En este sentido, planificar el modelo de ocio que deseamos implementar, ha de configurar el principal eje transversal de las políticas públicas y sobre el que construir el presente de los adolescentes. Transformar lo cotidiano (Navarro y Puig, 2010) es a su vez un elemento que favorece las rutinas de los adolescentes, mucho más las de aquellos que se encuentran en los márgenes. Limitar el ocio de los adolescentes, implica el abandono del espacio urbano (pistas de básquet, parques, jardines...etc.), proyectar espacios y tiempos sin contar con sus intereses, demorar prácticas participativas integradoras en detrimento de otras hasta pasivas... etc. Cuidar los espacios de ocio, el entorno en que se circunscriben las actividades... etc., son pues elementos muy importantes en la planificación de las políticas de ocio integrado para los jóvenes.

Las “buenas prácticas” (ocio activo, sustancial, creativo, serio, creativo, autotélico, digno, experiencial, etc.) todavía van de la mano de los “contratiempos” que también el ocio evoca en nuestras sociedades, confundiéndolo con ociosidad, banalidad, consumismo, vagancia, pereza, indolencia, etc. Mantener el anclaje perceptivo en estas últimas, cuando –como explica Lasén (2000:170)– el “ocio adquiere un valor tácito en la conquista del saber y en el sentido dado a la existencia”, permitiendo la creación y recreación de nuevos vínculos sociales, gracias a la densidad e intensidad humana que está ausente en otras situaciones, ya no es ignorancia o desdén, sino simple ceguera a lo que el mundo y sus tiempos están cambiando.

Debemos hacernos eco del modelo de ocio que representa a las sociedades postindustriales. Una oferta apetitosa para disfrutar en familia (cines, centros comerciales, espectáculos... etc.), pero que deja a los adolescentes descolgados. Si echamos un vistazo a las actividades, estas prácticamente han de pasar por la esfera del deporte o por los movimientos diocesanos / escoltas. Rara avis podemos encontrar alternativas de ocio medioambientales, que inciten a la representatividad juvenil, vinculadas a la solidaridad, en definitiva que desarrollen los afectos, los valores, que potencien la reflexión... etc. Es cierto que entre líneas debemos leer que los adolescentes, son menores de edad y no pueden responder per sé de sus actos. En cierta medida esa deslegitimación jurídica que soporta la edad, representa un impedimento para el ocio integrado en clave educativa.

Hablamos de buenas prácticas, y también será interesante recordar las “malas prácticas” que los adolescentes vinculan a los tiempos de ocio. El problema de convertir el ocio en una rutina, supone que todo el tiempo, se convierte en tiempo libre, en que lo anodino se convierte en habitual y donde los espacios de ocio quedan subyugados a las inercias del tiempo. Esto supone iniciar la espiral de riesgo a través del mismo ocio. Es decir, que el conflicto llama a la puerta de los jóvenes a través de la inacción y la pasividad por implicarse en actividades. Lo que describe este exceso de ocio o infrautilización del tiempo libre, viene determinado básicamente por cuatro elementos: a) Las situaciones marcadas por la ausencia de intercambio relacional (siempre los mismo, en el mismo sitio y haciendo las mismas cosas); b) La disminución de los estímulos positivos y motivadores¹⁰⁹ (contacto limitado a lo inmediato, pasivo e inamovible); c) Rechazo al ambiente educativo, ya que por norma general este incita a la movilización y d) Ausencia de identificación con ambientes normalizados sobre los que poder articular dinámicas de relación positiva.

¹⁰⁹ Inevitablemente la socialización y los modelos de referencia se verán condicionados en este sentido.

Los enfoques interaccionistas de la delincuencia juvenil y en especial el modelo de desarrollo social propuesto por Catalano y Hawkins (1996) dentro de los planteamientos psicosociales del control social, defienden que hay factores denominados de riesgo favorecedores de la conducta antisocial y factores de protección favorecedores de la conducta prosocial. Para esta teoría existen factores extrínsecos que influyen en las características de los grupos implicados. Son factores tanto de carácter biopsicológico, como la hiperactividad que puede influir en que el sujeto sea incapaz de percibir oportunidades de interacción prosocial, como de carácter económico y social, tales como la pertenencia a estratos desfavorecidos que pueden ofrecer oportunidades para la integración en grupos antisociales. Las conductas desviadas se producen por la abundancia de factores de riesgo sin que existan factores de protección que ejerzan un influjo de compensación.

3. Metodología

El planteamiento metodológico se desarrolla alrededor de dos conceptos fundamentales: trayectorias y escenarios, ya que permiten articular la diversidad y complejidad de la sociedad actual con el fenómeno de la delincuencia juvenil que de acuerdo con Alvira y Canteras, es necesario investigar como “fenómeno social de trasgresión de normas, como fenómeno sociojurídico-político de aplicación de normas penales y de producción social de la delincuencia” (1985: 48).

La aproximación desde el concepto de trayectoria integra la perspectiva estructural como generadora de una cultura del ocio, pero también aporta que no por eso se encuentra predeterminado, es decir, el ocio es un elemento más que construye identidad, posibilita capital social en un sentido u otro. Asimismo igual que existen trayectorias existen escenarios sociales entendidos como:

“la realidad social tiene una dimensión cotidiana más o menos amplia en función de la socialización que ha tenido cada persona, con ello nos referimos en el ámbito territorial por ejemplo, al barrio donde residimos, la ciudad donde estamos empadronados o la comunidad como identidad cultural, lingüística o religiosa” (Pérez Cosín et al. 1999: 92).

La integración de los conceptos de trayectoria y escenario nos permite analizar las confluencias y las manifestaciones que han producido que determinados adolescentes o grupo de adolescentes continúen una trayectoria u otra, nos condiciona el escenario de intervención y el futuro itinerario, pues estamos ante un *continuum* y no un producto cosificado (Uceda, 2004).

Asimismo consideramos necesario realizar el abordaje desde el pluralismo metodológico, combinando e integrando diferentes perspectivas, técnicas y enfoques que, lejos de ser excluyentes, adquieren un carácter de complementariedad. Es por eso que triangulamos con técnicas cuantitativas y cualitativas (se inicia la investigación desde las técnicas cuantitativas y se complementa con las cualitativas). La investigación se ha realizado inicialmente con el análisis de

fuentes primarias, es decir, los expedientes de los Adolescentes en conflicto con la ley (en adelante ACL) y de ellos se ha extraído la variable del ocio.

Se ha tomado como referencia el año 2006 en la ciudad de València¹¹⁰ y los informes del equipo técnico de los juzgados de menores de València. Durante el ejercicio 2006, han sido derivadas al Programa de Medidas Judiciales del Ayuntamiento de València un total de 422 medidas¹¹¹, entre cautelares y firmes; de ellas, 192 han recaído en ACL con los que ya se venía trabajando en años anteriores, mientras que las 230 medidas restantes corresponden a nuevos ACL (aunque también había medidas que implicaban al mismo ACL). Finalmente se generó una base de datos con los 286 ACL (100% del ejercicio 2006).

Por medio del programa informático SPSS 16, se han construido tres tipologías ideales de trayectorias delictivas: a) ACL de trayectoria delictiva inicial (ACLTI), correspondiente al primer tercil, son 94 casos y su trayectoria delictiva se encuentra definida por haber cometido un delito, disponer de un tipo de medida y únicamente haber pasado por un juzgado; b) ACL de trayectoria delictiva moderada (ACLTM), correspondiente con el segundo tercil, son 97 casos y su trayectoria delictiva se ha concretado en haber pasado por 1,5 juzgados (es decir, tan habitual es haber pasado por uno como por dos) y haber cometido dos delitos pero el tipo de medida impuesta es una; y c) ACL de trayectoria delictiva consolidada (ACLTC), correspondiente con el tercer tercil, son 90 casos, han pasado por cuatro juzgados, han cometido cuatro delitos y el tipo de medida impuesta son de tres diferentes.

Por lo que respecta a las técnicas cualitativas se ha utilizado la entrevista en profundidad a informantes claves. Se ha seguido la propuesta de Patton (1990), en cuanto a la realización de las entrevistas basadas en un guión, caracterizada por la preparación previa de los temas a tratar y por tener el entrevistador libertad por ordenar y formular las cuestiones. En este caso, se ha entrevistado a profesionales de la intervención social con ACL.

La triangulación realizada entre las técnicas cuantitativas y cualitativas ha permitido obtener una gran cantidad de datos, a continuación presentamos las principales hallazgos¹¹².

¹¹⁰ La provincia de València, en cuestiones criminológicas en la jurisdicción de Menores, para el ejercicio analizado es la tercera respecto al número personas a los que se les ha aplicado la Ley 5/2000, que han sido a un total de 16.568 menores; en el conjunto del Estado Español la cifra es de 95.299 menores. Representa el 17,38% de los expedientes de ACL en el 2008 en la memoria de la Fiscalía General del Estado.

¹¹¹ Memoria Equipo Medidas Judiciales. Año 2006. Concejalía de Bienestar Social e Integración. Ajuntament de València.

¹¹² Estos forman parte del trabajo de campo de la tesis doctoral de Uceda (2011)

4. Resultados

Para una mayor claridad procederemos a analizar por separado los datos cuantitativos y cualitativos y posteriormente realizaremos la triangulación. Iniciamos el análisis cuantitativo primero y posteriormente el cualitativo para triangular posteriormente.

Mostramos a continuación la relación de la trayectoria delictiva con el ocio para comprobar similitudes y diferencias en cada una de las trayectorias predefinidas. En la variable ocio se discriminó entre cuatro indicadores: a) ocio calificado como desestructurado y denominado de “callejeo”; b) ocio programado; c) ocio solitario y finalmente aquellas situaciones donde no constaba definido especialmente.

4.1.- Análisis cuantitativo

a) Adolescentes en conflicto con la ley de trayectoria inicial (ACLI)

En los Adolescentes en conflicto con la ley de trayectoria inicial, el ocio fue calificado como desestructurado y de “Callejeo” en el 47,9%, como “ocio programado” en el 11,7%, “ocio solitario” en el 5,3%, y no constaba en el 35,1%.

Tabla 1. Variable de ocio (ACLI)

Ocio y tiempo libre	Ocio calificado como desestructurado y de “callejeo” 47,9% Ocio programado: 11,7% No consta: 35,1% Ocio solitario: 5,3%
---------------------	--

b) Adolescentes en conflicto con la ley de trayectoria moderada (ACTM)

En los Adolescentes en conflicto con la ley de trayectoria moderada, el ocio fue calificado como desestructurado y de “Callejeo” en el 72,1%, como “ocio programado” en el 3,1%, “ocio solitario” en el 4,1%, y no constaba en el 20,7%.

Tabla 2. Variable de ocio (ACTM)

Ocio y tiempo libre	Ocio calificado como desestructurado y de “Callejeo” 72,1% Ocio programado: 3,1% No consta: 20,7% Ocio solitario: 4,1%
---------------------	---

c) *Adolescentes en conflicto con la ley de trayectoria consolidada (ACLTC)*

En los Adolescentes en conflicto con la ley de trayectoria consolidada, el ocio fue calificado como desestructurado y de “Callejeo” en el 92,2%, como “ocio programado” en el 2,2%, “ocio solitario” en el 2,2%, y no constaba en el 3,3%.

Tabla 3. Variable de ocio (ACLTC)

Ocio y tiempo libre	Ocio calificado como desestructurado y de “Callejeo” 92,2% Ocio programado: 2,2% No consta: 3,3% Ocio solitario: 2,2%
---------------------	--

Veamos a continuación los discursos de los profesionales que intervienen con ACL y su visión respecto al ocio.

4.2.- Análisis Cualitativo

En los adolescentes existe un ocio que se puede clasificar del estar es decir, estar con los colegas aparentemente sin una actividad estructurada, compartiendo momentos en el parque, en la calle, siendo una de las experiencias de pertenencia e identidad de grupo fundamental. Acercando el enfoque desde otro ángulo, ello incide directamente en la reducción de la creatividad que los adolescentes reproducen en sus espacios de ocio. Hay que tener en cuenta que les viene todo en un pack y que a veces imaginarse otros momentos y otros tiempos, implica ir más allá de los que les viene envasado:

“Cuando hablan de su tiempo libre, siempre les oigo ‘estar con sus amigos’. No les he oído casi decir que jueguen al fútbol fuera del centro. Algunos han ido a alguna clase de música pero los que pertenecen al grupo medio-alto” (ECOLE-3)

“La mayoría lo utilizan para estar con otros en parques, hablando o fumando. Sólo estar. Creo que ha cambiado respecto de antes porque antes las actividades del momento comprendían actividades deportivas en grupos; eso se ha acabado, les pregunto y creo que sólo dos casos han pasado por el júnior o escoltas. Los fines de semana la cosa cambia, porque van a discotecas, pub’s, ahí se mezclan todos los delincuentes y los no delincuentes” (EETTM-1)

Por otro lado, hallamos un ocio individualizado, sobre el que el intercambio o las formas derivadas de la comunicación interpersonal no acceden a la esfera de las emociones

interpersonales, sino que se queda atrapado por la esfera particular dimensionada en el espacio individual:

“En general, tiene Playstation o van a casa de algún amigo que la tiene o al parque. No juegan al fútbol ni están apuntados a ninguna historia”. (EETP-2)

Los informantes consideran que existe un paso clave del estar ocioso a un ocio desestructurado o denominado por muchos de ellos de callejeo. El primero se caracteriza por el estar, y el segundo es cruzar una línea difusa donde las horas sin hacer nada acaban siendo horas de riesgo, etc. En este sentido, podríamos identificar que las rutinas cotidianas se convierten en rutinas cotidianas de riesgo y ello eleva las posibilidades de vulnerabilidad. Del mismo modo que la limitada supervisión familiar, las posturas alejadas de la educación formal respecto a la recuperación de actividades de ocio estructuradas desde los espacios formales, unido a la lejanía de intereses entre adultos y adolescentes, acaban condicionando en gran medida el desarrollo de acontecimientos desviados:

“Hay menores que no tienen ningún control por parte de nadie y salen mucho, están en la calle, se acuestan a las 5, se levantan a la una y no pasa nada porque no tienen ninguna responsabilidad. Se fuman unos porros y es tan normal para ellos que lo hagan todos los días”. (EETM-2)

“Su tiempo libre, que es mucho porque no van a la escuela, es estar en la calle en pandilla. Yo les hablo mucho de lo que es la identidad de la pandilla frente a la identidad individual, las ilusiones, el delegar, etc.” (EETPP-2)

Las oportunidades de las que disponen los adolescentes de hoy y el tipo de ocio que la sociedad oferta para ellos es escasa; se deduce de los discursos, que se basa en un ocio muy consumista, en el aquí y ahora y en las capacidades económicas. Habría que realizar un inciso en este sentido, para explicar que las posibilidades han globalizado los espacios y los tiempos de ocio. Aquí no hablamos ya de discotecas para los que residen en entornos con recursos y otras para los precarizados, o centros comerciales dirigidos a uno u otro tipo de consumo, sino que los lugares no atienden a generar etiquetas, porque estas han sido eliminadas por la propia socialización del consumo:

“A ver aquí al lado tenemos <Kinépolis>. La entrada a Kinépolis cuesta 6 euros y medio, tienen que coger el tranvía, 1,50, la coca-cola y las palomitas 8 pavos, o sea que 20 pavos. Si vas al teatro mínimo la más barata de 18 a 20 pavos”. (EMAE-1)

“Es mimetismo puro, esperar que alguien vaya con coche e ir a la discoteca de turno, así todo el fin de semana (...) el consumismo influye en cuanto que todo lo que hacen cuesta dinero.” (ECOLE-1)

El ocio en nuestra sociedad es segmentado, es decir, existe un ocio y espacio totalmente diferenciado para los adolescentes, jóvenes y adultos siendo un aspecto clave en la socialización.

Ello implica el desconocimiento entre el ocio de los adultos y el de los adolescentes, asociando muchas ocasiones las primeros alarmas o potencialidades no ligadas a la realidad que representa lo cotidiano. En este sentido, diremos que la resolución de determinados conflictos en esta fragmentación del ocio se solventa inadecuadamente atendiendo al propio desconocimiento y a la ineptitud que caracteriza la inexperiencia:

“Antes la chavalería estaba y había una presencia adulta, con una transmisión de la experiencia adulta que siempre es saludable (...) ahora yo hago excursiones a centros de ocio y te das cuenta que por encima de 21 años no hay nadie, es decir, los camareros son jovencísimos, los policías nacionales tienen 21 años porque el turno de noche se queda exclusivamente para los jóvenes, entonces la forma de resolver los conflictos, que yo creo que es lo que más educa en el fondo, lo resuelve gente de 19 años que son los policías y lo resuelven al modo de un adolescente, que por muy uniforme que lleven son adolescentes, a base de chulería, de sacar la porra, y eso reafirma una resolución de conflictos que no haría un adulto” (EMAE-4)

Un factor de prevención primaria y de protección secundaria es la participación de los adolescentes en actividades de ocio estructuradas, ya sean deportivas, de tiempo libre, etc. Añadido a ello, diremos en sentido negativo que la inconsistencia en las actividades de ocio, genera también el acceso a vías alternativas y per sé, desviadas del ocio integrado:

“Los que tienen un ocio estructurado pueden venir una, dos o tres veces, pero por cuestiones de grupo se dejan influir y se meten en líos, pero no suelen mantenerse en las conductas infractoras” (EETTS-1)

5. Síntesis de resultados

Los principales hallazgos son:

En cuanto al ocio calificado como desestructurado y de “callejeo”, por lo trabajadores sociales, entendido como los adolescentes que estructuran su vida desde este parámetro, sin otras actividades principales observamos que se produce diferencias muy significativas entre los tres perfiles, y además su tendencia es in crescendo en función de la situación delictiva en la que se encuentren, es decir en los ACLTI prácticamente es el 50%, en los ACLM el 75% y en los ACLTC el 95%.

Respecto al segundo indicador de “ocio programado” es minoritario en los tres perfiles, presente minoritariamente en el primero con el 11,7% (ACLTI), descendiendo en los ACLTM al 3,1% y es inexistente en los ACLTC.

El indicador de “ocio solitario” es prácticamente similar en los tres perfiles, es decir minoritario, muy poco significativo y es señalado por los trabajadores sociales en menos del 5% de los ACL.

El último indicador de “No Consta”, si bien es presente en el primero, es decir en los ACLTI con el 35,1%, pues los profesionales no lo indican por considerar que no es un elemento a resaltar ni como factor de protección ni de riesgo, se va reduciendo en los otros perfiles, siendo en los ACLTM el 20,7% y desapareciendo en los ACLTC, es decir conforme la variable ocio se considera que es un factor de riesgo importante se indica en los informes con mayor profundidad.

La triangulación con los datos cualitativos nos aportan que la interpretación cuantitativa es correcta, es decir, pocos de estos adolescentes disfrutaban de un ocio supervisado, estructurado que no quiere decir vigilado y conforme aumenta su trayectoria delictiva se produce un incremento de un ocio de riesgo, que ocupa la mayor parte de su día. Pues coincide a su vez, con adolescentes que han abandonado la escuela, y tampoco realizan otras actividades productivas.

Asimismo los informantes señalan la escasa o nula intervención social, ya sea pública o privada en el tiempo del ocio, es decir, existen pocas opciones que no sean un ocio marcadamente consumista, donde si conviven los ACL de trayectoria delictiva con ACL sin haber participado en actividades delictivas. Además el tiempo de ocio se ha estructurado sin la presencia adulta, es decir, sin que exista cohesión, vínculos, espacios de convivencia que a su vez sean educativos, cada vez más los mundos adolescentes y adultos se separan.

Desde los datos y discursos aportados coincidimos con los planteamientos de Catalano y Hawkins, al señalar que el ocio constituye en estos adolescentes un factor de riesgo, pues incrementa de facto la conducta desviada, asimismo un ocio estructurado sería un factor de prevención.

6. Conclusiones

El ocio y el tiempo libre en nuestra sociedad ocupan un espacio central en el proceso de socialización, tanto en adolescentes como en adultos; sin duda, una parte del ocio y tiempo libre gira en torno al consumo y por tanto su accesibilidad es un factor de integración, de pertenencia social.

En este sentido proponemos una sociedad en la que el concepto de “educación a lo largo de toda la vida” conduzca directamente a la noción de sociedad educadora o educativa; una sociedad que multiplique las posibilidades de aprender en cualquier escenario de la vida social y cultural, en el mundo de las asociaciones, del tejido productivo, de las familias, en las plazas y calles, en los centros cívicos... en las que el tiempo sea un activo flexible y accesible para que la vida personal y social pueda conducirse por prácticas que no quebranten la libertad humana.

Las necesidades ocio – educativas, requieren respuestas flexibles, directas, ágiles, en red y capaces de ser transversalizadas a diferentes niveles de lo cotidiano. Las actividades de ocio han de ser necesariamente instrumentales, a efectos de situar a los beneficiarios de tales acciones en el epicentro de su actuación (Jares, 1999). De nada sirve la estratificación de la dimensión del ocio.

No es esta una cuestión que ha de viabilizarse por fascículos, ni una dádiva que hay que programar para el ciudadano. El ocio sí o sí, ha de ser inclusivo y de fácil acceso.

En este sentido, diremos que es interesante diseñar los espacios de ocio en base a tres elementos clave: participación, intercambio y creatividad; y todo aquello que se gestione desde parámetros ajenos, deberá cuanto menos, haber sido sometido a evaluación previa. Asistimos a un momento histórico en que creamos poco; prácticamente todo lo que se instrumentaliza a los ojos de los adolescentes ya viene dado (juegos de ordenador, entornos virtuales, dispositivos musicales...). El ocio mayoritario que actualmente se consume, deja poco espacio a la creatividad, a la ilusión, a la eventualidad, a la peripecia y al ingenio. Es un ocio envuelto en papel de celofán, que incluso cubierto ya se atisba su funcionalidad y operatividad, que deja poco espacio a la innovación y por aquí es precisamente por donde se debe empezar; por disfrutar atendiendo a lo creativo. El *Game Over* de la tecnología ha puesto punto y final a la imaginación abstracta que por momentos debe suponer esta dimensión del entretenimiento cotidiano.

Algunos de los más ilustres y expertos especializados en la infancia como etapa para el aprendizaje a través del juego, tales como Miranda (1987), Maturana (1997), Marina (2004 y 2011), Garaigordobil (2004), Santos *et al*, (2009) etc. conocen la importancia de lo que significa el ocio para el desarrollo emocional de los adolescentes. De suma importancia, pues los espacios dedicados fundamentalmente al placer de la diversión han de ser enclaves para la intervención pública, para el acompañamiento social, donde se generen experiencias positivas, integradoras, educativas, solidarias, lúdicas, preventivas e incluso terapéuticas, por tanto ha de ser gratificante tanto para los adolescentes como para la sociedad, que contempla la evolución y el progreso de las actuales adolescencias. Recordando a Habermas (1981), diremos que hay que atreverse a pensar, a conocer, a sentir, a imaginar, a aprender. Los espacios de ocio generados en el tiempo libre, posibilitan todos estos retos. Desarrollar el conocimiento, permite ampliar los valores propios; mucho más si este entrenamiento se realiza desde la niñez.

Creemos en un ocio educativo tanto en sus esencias como en sus evidencias, generador de ciudadanía, donde se aúnen la necesidad de vivir el ocio como un derecho individual y social, por tanto como una obligación pública facilitar las iniciativas sociales que lo promuevan y sea una realidad el concepto de ciudades educadoras. En este sentido, la ciudad como marco educativo genera muchas posibilidades (Jiménez y Vilà, 1999). Se pueden abordar, desde valores, a materias didácticas, pasando por aprendizajes por modelado. La calle es una escuela de aprendizajes, tanto positivos como de riesgo, pero siempre que exista una planificación del modelo, podremos pues asimilar el espacio abierto a los marcos pedagógicos que favorecen el aprendizaje. Así pues, la ciudad se convierte en escenario para la gestión del tiempo, el intercambio y el crecimiento a través de la participación. La triangulación de todos estos elementos favorece la función social de los individuos, ya que permite sentirse vinculado al espacio en que se muestra representado. He aquí la propuesta integradora de Tonucci (2007), convertir las ciudades en espacios privilegiados para el aprendizaje, poner la ciudad a los ojos de aquellos que las habitan, diseñando espacios para su inclusión y tiempos para su disfrute. En este sentido, planificar el espacio urbano desde el ocio, ampliar las esferas de lo educativo, desde el mismo intercambio cultural, desde el propio ombligo de la ciudadanía y en aras de un desarrollo plural.

El ocio educativo atendiendo a criterios de planificación y desarrollo adaptados a las necesidades de los adolescentes que deambulan por entornos de riesgo, habrá de resultar terapéutico; no nos referimos tanto en el concepto rehabilitador, sino mucho más en el plano

experiencial, el cual delimita los conflictos e incentiva los factores inclusivos y asociados al autoconocimiento.

Así pues, podríamos resumir las reflexiones citadas a lo largo de estas páginas recordando aquél viejo proverbio africano, cita habitual de los textos relacionados con las comunidades de aprendizaje y que dice: *“hace falta un pueblo entero para educar a un niño”*. Ello supone trabajar con una convicción plena en la educación y en el desarrollo de las capacidades que inciten al desarrollo del espacio colectivo.

7. Bibliografía

- Alvira, F. y Canteras, A. (1985): *Delincuencia y Marginación juvenil*. Madrid. Instituto de la Juventud.
- Bueno Abad, J.R. y Pérez Cosín, J.V. (1998): “Socialización e inadaptación. Una aproximación teórica a la juventud inadaptada” en Gómez y Jodar (comp.). *Sobre la inadaptación*. pp. 49-70. Bujassot. Gómez Coll.
- Caballo, M.B.; Caride, J.A. y Meira, P.A. (2011): “El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red”. *Intervención Socioeducativa*, 47, 11-24. Barcelona. Fundació Pere Tarrès.
- Collet-Sabé, J. y Subirats, J. (2010): “Nuevas familias, nuevas políticas: Orientaciones para el apoyo familiar a lo largo de la vida en el ámbito local”. *Servicios Sociales y Política Social*, 90, 111-131. Madrid. Consejo General de Trabajo Social.
- Cuenca, M. (2004): *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Funes, J. (1990): *Nosotros, los adolescentes y las drogas*. Madrid. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Funes, J. (2005): “El mundo de los adolescentes: propuestas para observar y comprender”. *Intervención socioeducativa*, 29, 78-102. Barcelona. Fundació Pere Tarrès.
- Garaigordobil, M. (2004): Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años. Madrid. Pirámide.
- Habermas, J. (1981): *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus.
- Jares, J. (1999): Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas. Madrid. Editorial Popular.
- Jimenez, F. y Vilà, M. (1999): De educación especial a educación en la diversidad. Málaga. Aljibe.
- Lasén, A. (2000): *A contratiempo: un estudio de las temporalidades juveniles*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas-CIS.

- Marina, J.A. (2004): *La inteligencia fracasada: teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona. Anagrama.
- Marina, J.A. (2011): *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Madrid. Ariel Psicología.
- Maturana, H. (1997): *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el Patriarcado a la Democracia*. Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago.
- Memoria Equipo Medidas Judiciales (2006): València. Ajuntament de València.
- Memoria Fiscalía General del Estado (2008): Madrid. Ministerio de Justicia.
- Navarro, J.J. (2009): “Las estructuras de bienestar ante los desafíos de la delincuencia juvenil”. *Servicios Sociales y Política Social*, 87, 51-70. Madrid, Consejo General de Trabajo Social.
- Navarro, J.J. y Puig, M. (2010): “El valor de la educación afectiva con niños en situación de vulnerabilidad acogidos en instituciones de protección: un modelo de trabajo social basado en la cotidianidad”. *Servicios Sociales y Política Social*, 90, 65-84. Madrid. Consejo General de Trabajo Social.
- Patton, M.Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage London
- Pérez Cosín, J. V. (coord.), Gómez, J. y Julve, M. (1999): *Trabajo social. Orientaciones y prácticas formativas*. València. Gules.
- Pérez Cosín, J.V. (2010): “Políticas para la infancia en el siglo XXI: Desde la asistencia a la defensa un proceso en curso”. *Servicios Sociales y Política social*, 90, 47-64. Madrid. Consejo General de Trabajo Social.
- Pérez Cosín, J.V. y Uceda, F.X. (2009): “Aproximación teórica a los adolescentes en conflicto con la ley: paradigma y modelos”. *Servicios Sociales y Política Social*, 87. 71-92. Madrid. Consejo General de Trabajo Social.
- Perinat, A. (2003): “La adolescencia: perspectiva sociohistórica”, en Perinat, A. *et al. Los adolescentes en el siglo XXI*. pp. 21-52. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- Sáez, J., Pinazo, S. y Sánchez, M. (2008): “La construcción de los conceptos y su uso en las políticas sociales orientadas a la vejez: la noción de exclusión y vulnerabilidad en el marco del envejecimiento”. *Trabajo e inmigración*, 75, 75-94. Madrid. Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- San Salvador, R. (2000): *Políticas de ocio: Cultura, turismo, deporte y recreación*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Santos, M.A. (coord.). (2010): *Adolescentes y educación*. Madrid. Wolters Kluwer.
- Tabboni, S. (2006): *Les temps sociaux*. París. Armand Colin.

Tonucci, F. (2007): *Frato, 40 años con ojos de niño*. Barcelona. Graó.

Uceda, F. X. (2004): “De la cosificación a la ternura: reflexiones para un nuevo paradigma en Trabajo Social”. Ponencia presentada en *III Taller Internacional de Trabajo Social*, del 20 al 25 de septiembre de 2004. La habana (Cuba). Sociedad Cubana de Trabajadores Sociales.

Viñao, A. (1998): *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*. Barcelona: Ariel.

Zarzuri, R. (2000): “Notas para una aproximación teórica a las nuevas culturas juveniles: las tribus urbanas”. *Última Década*, 13, 81-96.

Fecha de recepción: 18/03/2012. Fecha de evaluación: 15/05/2012. Fecha de publicación: 31/05/2012