

LA EDUCACION PARA EL OCIO Y SU APLICACION EN LOS DEFICIENTES MENTALES

por FERNANDO GIL CANTERO

Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Si la unidad constitutiva del hombre no se reduce exclusivamente a los logros obtenidos en el equivocadamente denominado «campo cognitivo», y si la educación es un proceso que dura toda la vida, entonces el efecto o producto educativo no debe teóricamente limitarse sólo al conocimiento de las materias curriculares ni a la destreza de las habilidades básicas [1]. Ese producto debe ir más allá del rendimiento académico para dirigirse a componentes más definitorios de la personalidad como los gustos, los deseos, las iniciativas, etc. Estas adquisiciones serán más «educativas» cuando representen intenciones reflexivas y voluntarias dirigidas hacia elecciones más valiosas, más ajustadas a lo estimado como deseable. En este sentido, sí cabe habar rigurosamente de la educación como proceso que se desarrolla a lo largo de la existencia. Lo contrario —reducir las mejoras personales y profesionales a un tiempo de esa vida— sólo proporcionará desajustes constantes, cambios incontrolados y pérdida de una intención de formación activa, que impide que lo calificuemos como auténticamente educativo. Y es que la intencionalidad de la acción educativa y el valor del modelo propuesto para su consecución, no debe reducirse, como implícitamente se da a entender en ocasiones, a la educación institucional o a la desarrollada por algún agente propuesto para tal fin, sino que la eficacia educativa se logra sobre todo cuando tales caracteres son asumidos por el propio educando en su específico proceso educativo. En otras palabras, que la intención consciente y el valor de lo deseado, no sólo son dimensiones que caracterizan epistemológicamente al objeto formal de la pedagogía —la acción de educarse—, sino que sobre todo son los fines a los que ha de aspirarse para que el educando los haga suyos [2].

Pues bien, el ocio y el tiempo libre como situaciones exentas de propuestas externas al sujeto, se constituyen en medios eficaces para comprobar el resultado de la educación institucional, al ser el educando quien dirige sus decisiones hacia unos fines u otros porque los considera deseables bajo unos criterios concretos. En esos contextos se podrá verificar si el educando retoma para sí voluntariamente ese proceso educativo y si sabe autodirigirlo para buscar respuestas certeras a las distintas situaciones que le vayan surgiendo. O por el contrario, si su salida definitiva o momentánea del proceso educativo formal, sólo le sirve para adentrarse gregariamente en los vaivenes sociales. Algún criterio será el que va a aplicarse en el tiempo libre para dirigir la atención y el deseo de la persona a algún aspecto de la realidad con el que ocuparse (y obsérvese, es evidente, que las instituciones escolares intentan transmitir unas competencias o destrezas que presuponen criterios deseables para ocuparse con dominio en algunos sectores de la realidad y no en otros). Su libre elección y su consiguiente ejercicio adquieren caracteres de interés educativo para el pedagogo porque supone un paso cualitativo en el educando al establecer una acción intencional específica iniciada en él y desarrollada según él. No se trata ya de hacer lo que se le impone, sino de elegir o rechazar, y en cualquier caso de verificar, confrontar para confirmar o dudar por voluntad propia, aquello que hasta entonces lo decidían otros.

En esa misma línea, con este trabajo, pretendemos aproximarnos a una normativa que guíe la práctica educativa ejercida durante el tiempo libre. De tal modo que aportemos a esta realidad los caracteres propios de la acción educativa pero desde las peculiaridades diferenciadoras que esa situación genera. No se tratará exclusivamente de hacerlo educativo porque traslademos a esa situación aquello que hoy es aceptado, más o menos, por la comunidad científica de pedagogos como exigencias ineludibles de lo «educativo». Sobre todo trataremos de conocer qué supone el ocio como espacio susceptible de una diferenciación educativa respecto a otras situaciones, y por tanto, trataremos de relacionar sus características con las necesarias para obtener mejores resultados formativos, que es en definitiva la pretensión última de la pedagogía.

El supuesto inicial consiste en afirmar que el ocio y el tiempo libre constituyen medios de extraordinaria eficacia educativa. Eficacia referida tanto a la adquisición de aprendizajes específicos, como sobre todo a la estabilidad e integrición de los ya poseídos, al aplicar y seleccionar libremente lo aprendido, la capacidad de aprender, las normas de comportamiento, etc. Para mostrar la veracidad de este supuesto me he centrado primeramente en dilucidar qué características delimitan las situaciones de ocio y tiempo libre para ser denominadas o no realidades con posibilidades educativas. Posteriormente mostraré en qué sentido deben tomarse éstas para relacionarlas y, en su caso distinguir las, de otros momentos también llamados educativos. Así los análisis interpretativos realizados discurrirán en el siguiente orden: primero, examinar propiamente las características del ocio —para ello he utilizado el

«trabajo» y en su caso la «jornada académica», como situaciones de contraste—. Segundo, aproximarnos a las finalidades que, consecuentemente, debería tener una pedagogía del ocio. Y tercero, aplicar la normativa establecida al ocio del deficiente para ayudar a respaldar el gran número de iniciativas que actualmente se están dando. Este campo de aplicación es muy interesante porque, como veremos, acentúa con bastante claridad los problemas y ventajas que encontramos en el ocio en general. Finalmente, mostraré una experiencia concreta que viene realizándose desde hace algunos años en una asociación madrileña dedicada a organizar actividades de ocio y tiempo libre para estos sujetos.

1. Ocio y trabajo: significación mutua

Comúnmente se caracteriza al tiempo libre mediante componentes positivos porque con él se suprimen las dimensiones negativas de la jornada obligatoria. Ello es consecuencia de acentuar exclusivamente las circunstancias y posibilidades sociales de una parte de la problemática, dejando para la otra —generalmente el tiempo libre, pero también a veces el trabajo— todos los deseos de formación, enriquecimiento, etc. Al no reparar en otros caracteres más definitorios se corre el riesgo de establecer reduccionismos dicotómicos en los que la obligatoriedad y la liberación se perfilan como los hechos que han de articular el comportamiento de la persona en cada situación. Como consecuencia los actos del sujeto y sus deseos quedan configurados previamente por ideas de oposición preconcebidas, donde se relegan los deberes a una parte del día y los derechos de liberación a otra, cayendo de este modo en lo que inicialmente se deseaba evitar: lo obligatorio termina por determinar hasta lo que quería ser liberación.

Esto es constatable tanto desde quienes consideran el trabajo como un medio importante para la llamada realización personal [3], porque suelen dejar al tiempo libre falta de sentido, como desde los que sugieren o vislumbran la destrucción de la *ética del trabajo* [4], pero tienen que reconocer la consiguiente instrumentalización del mismo para pasar a considerar como fuente de satisfacciones —deseos, realización personal, etc.— sólo a la *ética del ocio*. En cualquier caso y bajo las apariencias dispares, el ocio se convierte en la continuación del trabajo, porque de hecho se siga haciendo, porque lo realizado se vive para el trabajo —descansar, cualificarse mejor, etc.—, o porque simplemente se elige lo opuesto a la jornada de trabajo.

Conviene observar que ambos momentos, y no sólo uno de ellos, se constituyen en los medios más peculiares y definitorios, por repetitivos y efectivos, de configurar al hombre y su existencia. Tan es así que podríamos incluir dentro de la caracterización idiosincrática de los distintos pueblos, su variada forma de anteponer, alargar, acortar y distribuir las diferentes acciones temporales de la jornada diaria [5]. De este modo nos encontramos pueblos que no han sabido hacer frente

a jornadas distintas de las habituales, que no tenían mentalmente conceptualizadas formas de actuación para reparticiones diferentes a las acostumbradas; «los espartanos fueron fuertes mientras estuvieron en guerra pero, tan pronto como adquirieron el imperio, se vinieron abajo: no sabían cómo emplear el ocio que trajo consigo la paz» [6].

Esa capacidad configurativa de la jornada diaria, avalada en nuestra perspectiva por los modelos funcionales psicopedagógicos explicativos de la acción y el resultado de educarse [7], sí puede adquirir más relevancia y protagonismo en el tiempo libre, tanto si nos referimos a una jornada laboral como si lo hacemos respecto a una escolar. En este último caso, existiría una mejora cualitativa si el educando asume personalmente el producto educativo y lo continúa libremente en distintas acciones y bajo criterios autónomos y reflexivos. Esa capacidad potencialmente constructiva del tiempo libre o de asentar lo que ya quiere hacer el hombre con su vida, proviene de que a diferencia del resto del día en el que la persona actúa resolviendo lo que imperativamente debe hacer con un contenido y forma, relativamente propuestos, ahora ni le es dado qué hacer ni cómo hacerlo. El tiempo libre es así un espacio indefinido, nada tiene que hacer en esa situación de actividades enlazadas contractualmente con obligaciones laborales, familiares y sociales [8]. Lo que haga —sea lo que sea— deberá ser una actividad pretendida, intencionada y, por tanto, libre [9].

Pero esa virtual capacidad formativa del tiempo libre —la que permite hablar de la pedagogía del ocio— debe entenderse, no como una característica exclusiva de ese momento respecto de la jornada obligatoria, sino como una situación que añade un grado más: seleccionar voluntariamente qué deseos tenemos, cuáles queremos que sean más apremiantes y cómo satisfacerlos al tener una mayor indeterminación para realizarlos. Efectivamente, el «trabajar» no es una actividad libre [10], pero no por ello pierde su potencialidad formativa [11]. Precisamente, ésta sí queda suprimida cuando el trabajo es totalmente instrumentalizado en aras de otros momentos, sin ser capaces de saber intervenir activamente en la manera humana de vivirlo [12]. Vivir humanamente el trabajo no significa exclusivamente poder actuar autónomamente en él, siendo el responsable de la gestión y del control del trabajo de los demás o el de uno mismo. Algunas interpretaciones excesivamente sociológicas reducen la satisfacción o los posibles beneficios personales del trabajador a esas dimensiones, con lo que necesariamente tienen que concluir y admitir una progresiva alienación del sujeto. Más aún en los años venideros, porque las complejas y nuevas tecnologías, al contrario de lo que comúnmente se cree, reducirán al mínimo la actuación técnica del trabajador y por lo mismo, simplificarán al máximo sus tareas. Es decir, que la mayoría de los trabajadores requerirán una menor cualificación profesional para realizar con pericia sus funciones laborales [13], y por lo mismo tendrán una menor participación en la toma de decisiones. Por otra parte, el ejercicio de un trabajo autónomo, creativo, participativo, cambiante o como quiera calificarse, no asegura

absolutamente la vivencia positiva del mismo, al igual que «el tiempo libre no implica todavía una vivencia personal del ocio» [14].

Existen trabajos que, efectivamente, pueden proporcionar más que otros una participación significativa en los procesos técnicos que requieren, trabajos que sustentan y organizan los recursos materiales y personales que los demás —el gran grupo— se limitarán a responder. Pero en todos los trabajos, el hombre desde su actitud radical, esto es, desde la proyección predominantemente estable que da sentido a su acontecer diario, puede plantearse sus tiempos obligatorios bajo dimensiones perfectivas que le susciten juicios significativos acerca de su jornada concreta y del trabajo en general. Juicios en los que exprese la corrección en el ejercicio de su función, al tiempo que sitúe sus realizaciones dentro de una significación personal y social más amplia. Se trata ya no sólo de saber «hacer» su trabajo sino de saber «pensar» sobre el «trabajo», para establecer así nexos significativos entre los procesos atribucionales implicados en la percepción de la función de «trabajar», y los juicios valorativos que se deriven de esos procesos propios de producción en los que se encuentra inmerso. Consiguiendo de este modo situar al trabajo en sus justos términos, lo que facilitará adentrarse en otros contextos, como el del ocio, más predispuesto a encontrar las peculiaridades de este momento y a volcar sus deseos, que a utilizar aquél para compensar o continuar la jornada laboral.

Con esto, en cierta forma, ya se evita una concepción del ocio como el tiempo para oponerse a lo realizado durante el trabajo y, sobre todo, al modo o a la disposición con que se ejecutó. No obstante, como tampoco se trata de desear que el ocio no rompa con la jornada de trabajo —pasar de instrumentalizar al trabajo a instrumentalizar al ocio—, se hace necesario referirse a criterios más amplios de los planteados. Criterios que abarquen aquellos juicios significativos del trabajo y los que se utilicen respecto del ocio. «El sentido del ocio no es facilitar en forma de descanso corporal o de recreo espiritual nuevas fuerzas para trabajar de nuevo, aunque esto sea uno de sus efectos..., sino el hecho de que el funcionario continúa siendo hombre, lo cual quiere decir que no se circunscriba al limitado medio ambiente de la concreta función de su trabajo, sino que sea capaz de abarcar con su mirada al mundo como una totalidad» [15]. Esa totalidad derivará de estar buscando y descubriendo la existencia de contenidos y disposiciones a actuar deseables, cuya ejecución quedan circunscritos al tiempo libre por las ataduras que imponen las limitaciones del hombre, no porque se avaloren al llegar al ocio. Por tanto, no se trata de escoger para el ocio, por principio, algo que no se haga durante el trabajo, ni tampoco lo que ya se esté haciendo, sino de hacer y ser en el ocio lo que más conviene en orden a nuestra significación personal y social. Por lo mismo, el ocio tiene que ser algo más que la actividad ejercida en él porque podríamos realizar ésta en otros momentos de la jornada que no sean de los llamados tiempo libre. Esto significa que el tipo de actividad escogida no determina inequívocamente que estemos entrando en nuestro ocio. Lo

peculiar «de él no es su contenido concreto —hacer una cosa u otra— sino ciertas cualidades presentes en su origen y ejecución» [16], «cualidades» que han de expresarse en el uso responsable de esa libertad a través de la comprensión del valor de lo que les rodea y de su consiguiente elección. Por tanto, obsérvese que la significación personal y social del trabajo proviene de establecer unas relaciones determinadas con la actividad laboral, mientras que en el ocio la actividad elegida ya responde a una peculiar manera de percibir la realidad y de actuar en ella. Esto, ya lo adelantamos, va a tener una gran importancia educativa, porque significa que la educación para el ocio deberá contemplar dos situaciones: una, según la cual, no es adecuado establecer un repertorio de actividades de ocio por el simple hecho de que comúnmente se las considere así, porque lo importante es que esas actividades representen o plasmen lo más veraz posible, el específico modo de significar la realidad que el educando tenga; y dos, ir adentrando al sujeto en posibles actividades que el educador considere que despiertan una comprensión deseable de la realidad y que le podrían, si no fuera así, permanecer cerradas.

Desde estos planteamientos es admisible que nos refiramos al ocio como una actitud, como una disposición a realizar las posibilidades y significaciones personales que percibimos de la realidad, a través de la búsqueda y de la creación de actividades que reflejen fielmente esos deseos. Apartándonos así del mero carácter compensatorio, continuador o evasivo con que frecuentemente se encarca al ocio desde las llamadas jornadas o quehaceres obligatorios.

2. *Consecuencias para una Pedagogía del ocio*

Los análisis anteriores pueden crear cierta confusión si los aplicamos directamente al ocio del educando, y más aún a ese tiempo libre que esté programado para enseñar a los alumnos a disfrutar óptimamente de él. Así, ¿el ocio del educando ha de ser liberador del estrechamiento forzoso de la actividad escolar?; ¿no es contradictorio «programar» el tiempo libre a esos sujetos o a cualquiera?; ¿el alumno debe también rehusar como único criterio de selección de las actividades a realizar, aquello que esté haciendo en el centro escolar?; ¿no sería más lógico continuar con las mismas actividades curriculares o con alguna de sus variantes consideradas más de ocio, toda vez que éstas y sobre todo aquéllas están dirigidas con estímulos fiablemente educativos, garantizándonos así el rango formativo de lo desarrollado en el ocio?; ¿o es que hay algo más valioso, más educativo para poder preocuparnos que se realice en el ocio?; ¿entonces, sería también absurdo defender que el educando se oponga, anule y escape en el ocio de todo lo ejercido obligatoriamente durante su jornada escolar?...

Sí hemos de tener claro que cuando se trata de incidir sobre el ocio como objeto de educación, a las características señaladas con anterio-

ridad —luego veremos si hay que modificarlas o no—, debemos añadir que de lo que se trata es de suscitar que, en esa relación significativa de la que hablábamos, el sujeto mejore —elija lo deseable— a partir de una acción educativa también valiosa axiológica y tecnológicamente [17]. Otro aspecto importante a diferenciar es que existen tres tipos de ocio según el grado de intervención del sistema escolar. Tipos que coinciden en parte con las características señaladas por el profesor Touriñan sobre la educación formal, no formal e informal [18]. En primer lugar, tendríamos un ocio «conformado por el sistema escolar» aunque se realice fuera del horario académico, fuera del centro educativo y con actividades distintas al resto de la jornada escolar. En segundo lugar, el educando puede adquirir «actitudes y competencias» respecto al tiempo libre a través de actividades «no conformadas por el sistema escolar», pero mediante estímulos e intencionalidad «directamente educativa» como el anterior. Sería el caso de las extensas variedades del Escultismo, donde el compromiso hacia la vivencia de unos valores se constituye, en ocasiones, en el primer objetivo educativo [19]. En tercer y último lugar, tendríamos un conjunto de posibilidades de ocupación del tiempo libre, establecidas en general por la sociedad, donde a diferencia de los otros tipos, aún cuando exista una intención formativa —propósito deliberado— ésta «no se presenta bajo formas educativas empílicas, específicas o diferenciadas» [20]. Dentro de este grupo y como un grado más se incluirían también y sobre todo al referirnos al ocio, una gran cantidad de actividades que no han sido originadas por el deseo expreso de provocar efectos educativos, que no contienen entre sus finalidades y razones de ser, conseguir un acercamiento a unas metas o modelos previamente planeados, lo que no significa que el sujeto no pueda obtener a través de ellas mejoras educativas [21].

Según la concepción que se tenga del aprendizaje curricular y del valor que se le otorgue, el ocio aparecerá como una prolongación de lo académico o como lo más importante para la formación del educando, requiriendo actividades específicas y distintas a las «escolares» o convencionales. Así, tendríamos como contenido del ocio a las mismas materias escolares o una transformación de la escuela, de su concepción, que recogería internamente y bajo denominaciones institucionales, a quehaceres considerados más propios del tiempo libre, como ludotecas, talleres, ecología ambiental en las aulas, espectáculos, etc. (ambas interpretaciones consideradas de modo exclusivo denotan una concepción parcial de las capacidades educables del sujeto y una falta de capacidad innovadora para saber combinarlos). Pero lo más común, cuando se trata del ocio programado por el centro, es continuar la enseñanza de las mismas áreas curriculares bajo dimensiones de participación y actividad del educando, en orden a crear aficiones hacia la pintura, la historia, la geografía, el modelado, la literatura, la música, etc. Lo que se busca es desarrollar, de algún modo, una uniformidad educativa, una continuación en la formación del educando. Para ello se trata de incrementar el número de actividades a las que ha de estar sometido el alumno, procurando que a través de ellas adquiera hábitos de ocupa-

ción y entrenamiento en habilidades de entretenimiento específicas, que nos aseguren su continuación cuando dejen de estar bajo la tutela del centro escolar. Se quiere lograr de este modo que en su posterior tiempo libre el sujeto sea un miembro activo «con lo que se conseguirá una generación que haciendo uso de su libertad responsable pueda participar más intensamente de la vida social» [22].

Es interesante observar lo erróneo de este enfoque al equiparar el entrenamiento o el hábito en el ejercicio de las habilidades de entretenimiento, con la educación para el ocio. A veces, como han mostrado Henry y Marr en un estudio experimental, incluso los alumnos que mostraban más interés e identificación con los valores imperantes en el centro, tendían a rechazar dichas actividades cuando se liberaban de la influencia del colegio [23]. Señalan, además, que pocas de las actividades que realizan al dejar el centro, tienen relación directa con los programas planeados, que abarcaban: deportes, programa específico de ocio en un club los viernes por la tarde y programa de actividades extra-escolares. Argumentan, con razón, que «los colegios parecen conformarse más a un modelo de 'proporcionar' que de 'capacitar'» [24].

Tener en cuenta la formación académica recibida ha de ser sólo una afirmación previa para impedir propuestas incoherentes en el ocio, y para reconocer —y esto es lo importante— que en el tiempo libre el educando va a aprender y a estabilizar los modos de percibir y vivenciar la realidad que la enseñanza institucional le proporcionó, ampliando, desechando, corrigiendo o manteniendo sus modos de comportarse y de pensar. Pero ello no se ha de interpretar como una continuación de las mismas actividades curriculares aunque se añadan dimensiones de participación activa, porque como ya dijimos, «la pedagogía del ocio no hace referencia directamente a la simple ocupación del tiempo libre con actividades instructivas o educativas, sino más especialmente a la potenciación de lo que en sí mismo tiene de positivo la actividad de ocio, y lo que es específico de ella no es su contenido concreto, sino ciertas cualidades presentes en su origen y ejecución» [25]. «Cualidades» que hacen del ocio un medio educativo fundamental por caracterizarse mediante unas notas distintivas de una auténtica autoeducación: despliegue y desarrollo de las capacidades y deseos del sujeto desde su libre elección, expresando a través de las elecciones su comprensión significativa y «lúdica» de la realidad [26]. De ahí que sea contraproducente proponer un conjunto de actividades por el simple hecho de considerarlas más propias del tiempo libre, mientras no se establezca inicial y paralelamente por parte del educador, la relación existente entre el conjunto de destrezas y conocimientos, supuestamente específicos del tiempo libre, y los deseos, posibilidades y conveniencias de experiencia que el sujeto muestra.

Siendo el ocio el reflejo de una disposición a valorar de una determinada forma la realidad, la programación del ocio educativo en manos del centro escolar, debe centrarse en ayudar a los alumnos a que descubran aquellos aspectos del curriculum que sean relevantes a su

propio desarrollo y estilo de vida. Ayudar a establecer este ajuste con las amplísimas variantes que ofrece el ocio y a saber ofrecer atractivamente aquellos significados que por múltiples razones pasan desapercibidos al educando [27]. Esto supone algo más que hacer activas —visitas, participación, etc.— las materias curriculares, supone «procurar experiencias cognitivas que faciliten el aprendizaje conectivo o contextual, más que la mera acumulación de hechos y destrezas» [28].

Por tanto, la comprensión significativa del valor de lo que les rodea y su selección ha de constituir el eje central alrededor del cual establecer los criterios de decisión de las actividades a escoger, y no la simple oposición o continuidad de lo realizado en la jornada escolar. De hecho, la única continuidad educativa que ha de darse, no consistirá en hacer lo que ya antes hacíamos, sino en ejecutar ahora lo que se derive de la progresiva construcción de la personalidad del sujeto en relación con los condicionantes y significados contextuales que provengan del ocio. De este modo, el proceso educativo de la enseñanza del ocio, aquél del que ha de ocuparse la pedagogía del ocio, consistirá en un progresivo perfeccionamiento de los criterios de selección de las actividades a realizar, para ir escogiendo esas ocupaciones que faciliten aprendizajes significativos y valiosos al momento evolutivo en que se encuentre como «persona» y no simplemente como «estudiante» o «trabajador». Téngase en cuenta que son momentos donde arraigan más fácilmente actitudes radicales y, por tanto, plenamente configuradoras de la personalidad. La disposición de marcado carácter motivacional y la satisfacción al reequilibrar multitud de expectativas deseadas, facilitan la adquisición y estabilidad de aprendizajes, en sentido amplio, porque «cuanto mayor potencial —carga afectiva— conllevan los aprendizajes —lo aprendido y/o la puesta en acción— mayor fuerza de integración... poseerán» [29].

Cada contexto cultural especifica de algún modo el hecho educativo, acentúa más unas dimensiones del proceso que otras y exige una atención concreta al grado de intervención peculiar del sujeto en esas dimensiones. En el ocio ésta actuación es significativamente personal desde el principio por su carácter lúdico y «libre». No se trata sólo de establecer una relación determinada con lo «dado», sino de saber proponer con qué expreso más y mejor mi sentido de pertenencia a unas experiencias que deseo, así como cuestionarse si con éstas y con las actividades que escojo para expresarlas, no estaré obstruyendo otras que me sean más significativas o que muestren mejor lo que busco. De ahí, que posturas preconcebidas de continuación u oposición, defensas a ultranza de la uniformidad estimular educativa sin atender a qué nuevos estímulos y realidades nos estamos refiriendo, o lo que es peor, manipulación de nuevas situaciones objeto de educación, para volcar más fácilmente concepciones antiinstitucionales o de sobrevaloración de las mismas, falsean nuevos y necesarios campos de actuación educativa, provocando inoperancia formativa y facilitando la actuación de otros agentes sociales menos capacitados y con intenciones poco explícitas.

3. *La acción educativa en el ocio de los deficientes mentales*

Los problemas que hemos estado señalando, cuando los referimos a los deficientes psíquicos se agudizan e incluso adquieren, en ocasiones, una plena justificación. Así al requerir estos sujetos contextos estimulares homogéneos que les proporcionen una seguridad estable, se acrecienta y justifica que durante el ocio se continúen las mismas actividades y fines desarrollados en la situación «académica». Debido a las peculiaridades de sus capacidades de aprendizaje, se defiende fácilmente al activismo como único método de enseñanza, más aún al encontrarse en el contexto del tiempo libre. Además, la identificación que comúnmente se establece entre participación e integración, justifica y acentúa también que durante el ocio se les capacite exclusivamente en recibir habilidades específicas para hacerles así más participativos, más integrados. Sin desvirtuar a las características de esta nueva situación, ni a los mismos deficientes, tendremos que mostrar qué significado tiene el ocio para un deficiente, «qué es lo que le toca de una 'filosofía' común del ocio» [30] antes señalada. Si, como dijimos, la pedagogía del ocio adquiere su base sustentadora y sus posibilidades de desarrollo porque el hombre debe saber autónomamente en qué ocuparse durante su ocio para vivirse constructivamente, ¿en qué medida esto es aplicable al deficiente? Si el carácter educativo del ocio adquiere más relevancia porque a través de él la conducta del sujeto muestra una auténtica «pretensión», una revelación asumida de la intención que dirige su existencia, ¿vale afirmar lo mismo respecto del ocio del deficiente?

Las más de las veces, al estudiar estos temas es fácil cometer el error de mantener todas las características defendidas del ocio, y doblar, desvirtuadamente, a la naturaleza peculiar del deficiente para que las cumpla. En otras ocasiones se obra al contrario: infravalorando sus posibilidades reales, asignándoles un ocio que poco tiene que ver con lo anteriormente desarrollado. Por todo ello, nos centraremos en constatar las razones positivas y negativas por las cuales, a menudo, no se hace con ellos lo que de hecho se puede y debe hacer durante su ocio. No nos centraremos específicamente en ningún grado de deficiencia, pero sí aportaremos en ocasiones, argumentos referidos a los más profundos para dar mayor credibilidad al desarrollo de sus posibilidades, y su extensión adaptada a otros grados menores de deficiencia [31]. Por último, hablaremos de una experiencia en la que estamos participando desde hace ya cuatro años en algunos de los campamentos organizados por la Asociación Madrileña de Ayuda al Minusválido (A.M.A.M.), dedicada exclusivamente al ocio y tiempo libre de los deficientes.

Reconocer la importancia educativa del ocio para el deficiente no supone una simple extensión injustificada de áreas de reflexión pedagógicas ya dadas para los «normales». En muchas ocasiones, aunque no siempre por razones educativas, la ocupación organizada del tiempo libre en los deficientes ha sido una actividad puntera y de gran raigambre en algunos países [32]. Incluso, algún autor, llega a afirmar que

el primer objetivo para estos sujetos es «aprender a participar constructivamente en las sanas actividades del tiempo libre... programando sesiones instructivas recreativas que se centren en el desarrollo de habilidades en las distintas áreas para asegurarnos su uso voluntario durante el tiempo libre de adulto» [33]. Hace ya algunos años programas de adaptación social como el «PATH project» —Parents And Their Handicapped Teenagers— [34], instituido para orientar y ayudar a los deficientes que habían alcanzado la edad máxima para seguir en sus centros, lo primero que hicieron fue estudiar qué tipos de actividades y habilidades poseían para adentrarse en el ocio. Todo ello lo justificaban afirmando que «los deficientes mentales adultos fallan al ajustarse a la vida de la comunidad porque no han aprendido a usar de su tiempo libre» [35]. El ocio del deficiente es así visto como una situación idónea para aprender, como el momento donde el optimismo pedagógico hacia los deficientes puede encontrar mejores resultados, donde más marcadas aparecen las diferencias y las distancias hacia lo que es más normal. Esto es así porque el situarse en directrices puramente instructivas de contenido, supondría un escaso alcance de logro, porque, salvo excepciones de origen etiológico y ambiental, la edad social de un deficiente es algo superior a la edad mental [36], porque el entrenamiento en la adquisición de respuestas más específicas de tiempo libre y la modificación conductual obtiene mejores resultados, más rápidos, duraderos y específicos —usados con toda seguridad—, y finalmente, porque sobre todo la normalización se ve más alcanzable a través de los comportamientos sociales, de la participación social y de la convivencia grupal [37]. Si, como vimos anteriormente, el ocio puede ser un contexto óptimo para evaluar el grado alcanzado de los fines académicos, ahora respecto a los deficientes, podemos asegurar que el modo en que estos sujetos ocupan su tiempo libre «es una de las más críticas medidas para averiguar cómo se encuentran los esfuerzos dirigidos hacia la integración y la normalización» [38].

Estas afirmaciones son defendidas no sólo por los especialistas. Los padres y hasta los mismos deficientes, afirman como vías significativas para el desarrollo de sus capacidades, actividades supuestamente más específicas del tiempo libre: salir con algún amigo deficiente o no, con algún grupo del barrio, «ver incrementadas las oportunidades de participación social, particularmente con personas no disminuidas, tener una gran variedad de experiencias... poder elegir y ser una parte integrada de algún proyecto social» [39]. De hecho, como han mostrado ciertas investigaciones [40], la situación más diferenciada con respecto a otros grupos no deficientes y de la misma edad, de cualquier grado de deficiencia que escojamos, es la falta de amigos y el modo de pasar la tarde, los fines de semana, las vacaciones, etc. Independientemente del enfoque teórico que se construya para sustentar la realidad del ocio del deficiente, en la práctica el tiempo libre impone una nueva dimensión a la existencia del disminuido: tiene que relacionarse con el mundo que está a su alrededor de una manera individual o personal, separado

de la familia, del colegio o del trabajo. Si el ocio por sus propias características —diversión, juego, espontaneidad— permite evitar más fácilmente el temor a frustraciones que a menudo provoca la presión del logro instructivo, si como veíamos, el aumento motivacional y la carga afectiva consiguiente permite estabilizar más hondamente los aprendizajes, y si el ocio favorece que se proyecte preferentemente en él las carencias y el estado de sus modos de comportamiento convivencial, entonces las posibilidades educativas del ocio para el deficiente parecen evidentes.

A diferencia del ocio de los «normales», el de los deficientes siempre se dirige a crear o a mantener determinadas capacidades de esos sujetos. En cualquier caso, sí encontramos una persistente y sistemática intervención estimular para no perder los niveles alcanzados. Podríamos decir que la intervención educativa se dirige hacia dos niveles: uno: dotarles del conocimiento ocupacional necesario para desenvolverse en el ocio y por otro lado, atender más preferentemente a las habilidades de comunicación y convivencia. Ambos aspectos son el fundamento psicopedagógico para alcanzar la participación, integración, normalización, etcétera. Por otro lado, éstos son también objetivos de la enseñanza académica o profesional. Para los deficientes, la enseñanza comporta unas metas claras por lo menos en su finalidad ideal. Metas que no hacen más que expresar lo que de ellos más se espera en cualquier situación, incluida la del ocio. Se desea que adquieran cierta soltura en la relación social, que participen en las actividades que surjan en su contexto social, que omitan los defectos añadidos a su deficiencia, que aprendan a valerle, a realizar un oficio o una actividad útil, etc. La rotura, entonces, entre sus jornadas académicas y las propias del ocio no deben alcanzar a los objetivos que nos proponemos con ellos, tratando así de prolongarlos y de suscitar su afianzamiento en la nueva situación del tiempo libre. Incluso dicha continuación se extiende de hecho a las mismas actividades y no sólo a la finalidad de las mismas, no por homogeneizar ambientes, sino porque en la misma enseñanza «formal» se utilizan actividades más propias del tiempo libre para crear contextos globales de aprendizaje positivo [41], a través del juego y del entretenimiento en general.

Pero aunque es deseable que se establezca cierta continuidad en los objetivos, la finalidad última no puede ser exclusivamente el entrenamiento en habilidades de entretenimiento o el ejercicio multimodal de los comportamientos ya adquiridos. En ambos momentos de aprendizaje y sobre todo durante el ocio, por su carácter integrador como veíamos anteriormente, es necesario ir más allá de la destreza específica que adquieran porque para ellos el ocio es también una realidad que exige una capacidad flexible y significativa de ajuste.

Conviene adentrarlos en la adquisición de una relativa capacidad de autonomía y autoconocimiento, lo que por otra parte, el mismo tiempo libre favorece extraordinariamente al ser una situación idónea para descontextualizar aprendizajes específicos o situacionales. Dicha

autonomía supone una forma de ser y, por tanto, un proceso de adquisición gradual, que no se obtiene manteniéndoles exclusivamente en el entrenamiento en habilidades de entretenimiento. Esto lo único que nos asegura es una posible y diestra participación, lo que es importantísimo, pero no es suficiente porque ni pueden participar en todo [42] ni, en ocasiones, deben hacerlo aunque esté normalizado en la sociedad. Además es una participación generada desde fuera del deficiente, limitada a responder directamente a las inducciones estimulares previamente programadas, cuando ni podemos programarle todo aquello que pueda acontecerle o que desee realizar en su día. La autonomía es así entendida como la capacidad de responder a las propuestas estimulares que se le brindan, eligiendo realizar aquello que resulta placentero porque se domina su ejecución.

En realidad en todas esas posturas nos encontramos con la estrecha concepción de que socializarse es adquirir lo ya existente sin que se produzca una interacción mayor que la derivada de recibir normas [43]. Esta creencia es aplicada a los deficientes con mayor rigor e incluso, como otras características que hemos visto, justificadamente. En efecto, puesto que la educación de los deficientes no excluye totalmente el adiestramiento para saber hacer frente a una respuesta más segura y acertada, la posibilidad de excluir al disminuido y de programarle comportamentalmente no está lejos, menos aún respecto al tiempo libre. Esto es ampliamente realizado aunque no se defienda explícitamente. De hecho, concebir la integración sólo como participación [44], supone facilitar que se olvide que la optimización del desenvolvimiento del deficiente como parte integrada de la sociedad, ha de pasar por el desarrollo personal de aquél, en términos de instalación ajustada y significativa —participación intencionada— en el confluir de las fuerzas sociales. En otras palabras, el error esencial y explicativo consiste en atender exclusivamente a la vertiente social de la adquisición de pautas de comportamiento convivencial y participativo durante el ocio, y no en la personalidad social, y por tanto, proceso educativo del disminuido.

Es necesario si queremos superar la receptividad pasiva del deficiente, combinar el desarrollo de sus capacidades con el conocimiento ocupacional necesario para vivir el ocio, pero para dirigirnos también en la medida de lo posible a acentuarles los procesos de autoconciencia, a incrementar el conocimiento del sujeto acerca de sus propias cogniciones para que inspeccione su propio progreso [45]. Con ello facilitamos que no sólo decida algo sobre aquello que ya conoce sin esperar pasivamente a que se lo induzcan, sino que también tome iniciativas sin necesidad previa de conocer eso hacia lo que se dirige. Además, nos permite controlar las consecuencias de los efectos no planeados en la situación educativa del ocio. Como han mostrado ciertas investigaciones, los efectos directamente inducidos de la enseñanza de habilidades, pueden ser fácilmente deducibles de los estímulos específicos utilizados. Pero por otro lado, el cambio ambiental producido en su conjunto, trae consigo unos efectos no planeados, «probablemente individuales y diversos...»

esto es, que la historia particular de cada uno, estará afectándose de modo diferente por la función del cambio ambiental, y que dicho efecto no es probablemente fácil de explicar a partir de determinadas respuestas» [46]. Esas consecuencias no tienen por qué ser menos educativas —en cuanto configurativas— por el hecho de no estar en la intención inicial de la programación de ocio. Precisamente, suelen ser en ocasiones adquisiciones muy significativas para el deficiente porque suponen interpretar sus pensamientos y deseos en contextos informales, de donde extraerá comprensiones diferentes o que confirmen sus tendencias a percibir la realidad y a sí mismo de una determinada forma, lo que le llevará a hacerse advertir ante los demás de un modo concreto que expresaría lo que podríamos llamar su «integración subjetiva». De ahí la necesidad de suscitar que el deficiente se dirija a reconocer los determinantes causales de su conducta, en un sentido amplio y que supere la información requerida para la ejecución de comportamientos o habilidades ocupacionales específicas del ocio. Cada vez se tendrá que ir imponiendo la idea de que «la única manera de desarrollar la autonomía del adulto mentalmente disminuido es dándole todo tipo de responsabilidades, entre ellas la de su propia educación» [47].

Esto es concretamente lo que intentamos promover en los deficientes, incluso no adultos, a través de algunos de los campamentos que organizamos. Buscamos poder reconocer y que ellos mismos se reconozcan, como parte integrada del proyecto del campamento, suscitándoles que descubran y exterioricen los procesos atribucionales por los cuales viven significativamente las peculiares actividades que se originan en el concreto contexto del campamento. A partir de ese mínimo autoconocimiento del deficiente, planeamos inicialmente actividades ajustadas a las dimensiones que él percibe significativas, trazando la adquisición de otros componentes más complejos pero en la misma línea, para que perciba su propio progreso y sus causas. Utilizando el juego, en un amplio sentido, como núcleo didáctico, programamos durante los campamentos la adquisición de habilidades de entretenimiento y comportamiento en general. A partir del desarrollo de sus capacidades, establecemos por cada adquisición un proceso secuencial de ejercicio y dominio, que intenta terminar acentuando los procesos de conciencia personal existosa, de supresión de los defectos añadidos, del conocimiento de las estrategias requeridas para ejecutar las acciones, del modo en que estructura verbalmente los pasos para conseguir soluciones óptimas, etc. Finalmente, procuramos dejar a su libre decisión la forma de ocupar espacios de tiempo no programados, e incluso durante el proceso anterior, para comprobar cómo se están desarrollando esas adquisiciones, cómo supera la receptividad pasiva o la simple ejecución mecánica de actividades lúdicas y para conocer la relevancia de algún efecto que no estuviera planeado. En definitiva y puesto que la programación del ocio para los deficientes se sitúa dentro de procesos y objetivos más amplios que los meramente de entretenimiento, tratamos de conocer y, en la medida de lo posible, de que conozca los cauces, maneras, progresos, etc., de su participación personal como parte integrada de la sociedad.

Evidentemente todo lo dicho requiere un posterior desarrollo que operativice en acciones concretas, según tipo de deficiencia y contexto del ocio, ese sentido que hemos expuesto sobre el ocio del deficiente. Sólo se ha tratado de mostrar una visión general del mismo desde el sentido del tiempo libre y de la pedagogía del ocio, que permita considerarlo como proceso específico de socialización y su corolario, la normalización, dentro del más amplio proceso de su educación.

Dirección del autor: Fernando Gil Cantero, Paseo de las Acacias, 37, 28005 Madrid.

NOTAS

- [1] DE LA ORDEN, A. (1983) El producto de la educación y su evaluación, en AAVV. *Conceptos y propuestas (I). Papers d'Educació*, p. 77 (Valencia, Nau-Llibres); del mismo autor (1985): Hacia una conceptualización del producto educativo. *Revista Investigación Educativa*, 3:6, p. 272.
- [2] Entiéndase que esa pretensión es el resultado de un proceso técnico y axiológicamente fundado, por lo que el pedagogo se encuentra implicado en ambas acciones y no solamente en una de ellas. De hecho, si desease suprimir la segunda dimensión no podría justificar la selección de los contenidos, ni de las técnicas que utiliza, lo que implicaría que tampoco podría razonar como inconveniente que sus alumnos se rehusasen a aceptar nada de él porque para ello tendría que comprender su acción como «deseable». Otras perspectivas de este problema pueden verse en: ESCÁMEZ, J. (1986) Los valores en la pedagogía de la intervención, en AAVV, *Tecnología y educación*, pp. 157-173 (Barcelona, CEAC).
- [3] Por ejemplo: GARCÍA ALONSO, L. (1980) Las virtudes humanas y el trabajo. *Anuario Filosófico*, XIII:1, pp. 155-161; ATTFIELD, R. (1984) Work and the human essence. *Journal of Applied Philosophy*, 1:1, pp. 141-150.
- [4] Por ejemplo: JENKINS, C. y SHERMAN, B. (1979) *The collapse of work* (London, Methuen); RACIONERO, L. (1983) *Del paro al ocio* (Barcelona, Anagrama); DE ESCALONA, F. M. (1985) Homo Ludens? *Arbor*, n. 470, febrero, pp. 97-99.
- [5] MARIAS, J. (1972) *La estructura social*, pp. 283 y ss. (Madrid, Revista de Occidente).
- [6] ARISTÓTELES. *Política*, II, 1271b. El temor a que la humanidad no sepa qué hacer con el ocio que le traiga el progreso fue debatido por KEYNES, J. M. (1965) *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*, p. 123 y ss. (México, F.C.E.).
- [7] CASTILLEJO BRULL, J. L. (1981) Modelo funcional del proceso educativo. En AAVV. *Teoría de la educación*, pp. 99-138 (Madrid, Anaya/2).
- [8] PEDRÓ, F. (1984) *Ocio y tiempo libre ¿para qué?*, pp. 16-27 (Barcelona, Humanitas); BRIGHTRILL, Ch. (1977) *Educating for Leisure-centered living*, pp. 13 y ss. (New York, J. Wiley and sons); DUMAZEDIER, J. (1968) *Hacia una civilización del ocio*, p. 20 (Barcelona, Estela); MONERA OLMOS, M.ª L. (1985) Análisis del ocio y tiempo libre en la actualidad. *Bordón*, n. 256, enero-febrero, p. 109.
- [9] BUTTURINI, E. (1986) Il tempo libero: spazio di libertà o di nuova alienazione? *Orientamenti Pedagogici*, n. 4, luglio-agosto, pp. 655-680.
- [10] El trabajo aún siendo un derecho y un deber del hombre no es completamente libre, «para que fuera una actividad libre, haría falta que los trabajadores pudieran satisfacer sus necesidades primordiales sin necesidad de

- trabajar». MILLÁN PUELLES, A. (S/F) *Persona humana y justicia social*, p. 16 (Madrid, Rialp).
- [11] RIESGO MENGUEZ, L. (1983) *La formación en la empresa*, cap. II (Madrid, Paraninfo); VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1982) La educación como proyecto laboral. *Aula Abierta*, n. 36, diciembre, pp. 107-139.
- [12] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1984) *Hacia una formación humanística*, pp. 121 y ss. (Barcelona, Herder). Respecto a la inexistente exclusividad de actividades que sean educativas y otras no, véase: HIRST, P. H. (1977) ¿Qué es enseñar? En PETERS, R. S. (ed.) *Filosofía de la educación*, pp. 301 y ss. (México, F.C.E.).
- [13] FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985) La Economía, el Estado y la Escuela, *Revista de Educación*, n. 278, pp. 68 y ss. Estas discusiones pueden verse más ampliamente en CORIAT, B. (1985) *La robótica* (Madrid, Revolución).
- [14] TRILLA BERNET, J. y PUIG ROVIRA, J. M. (1986) Curriculum y tiempo libre, p. 4, *V Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Cardona (Barcelona) (doc. ciclo).
- [15] PIEPER, J. (1983) *El ocio y la vida intelectual*, pp. 49-50 (Madrid, Rialp).
- [16] TRILLA BERNET, J. (1984) La educación no formal, en SANVISENS, A. *Introducción a la pedagogía*, p. 352 (Barcelona, Barcanova); más ampliamente en PUIG ROVIRA, J. M. y TRILLA BERNET, J. (1985) *Pedagogía de l'Oci* (Barcelona, CEAC).
- [17] Incluso los que sugieren la posibilidad y la conveniencia de manejar un concepto de educación no valorativo, tienen que reconocer que una vez desencadenado el proceso educativo en el ocio o en cualquier contexto, aquel busca que el sujeto encuentre a través de él mejoras, ya se conciben éstas de modo absoluto o relativista, porque a partir de las acciones educativas siempre se desea acercar al educando a lo pensado como «mejor». Cfr. TRILLA BERNET, J. (1986) *La educación informal*, p. 194 (Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias).
- [18] TOURIÑÁN, J. M. (1984) Análisis teórico del carácter «formal», «no formal» e «informal» de la educación. En AAVV. *Conceptos y propuestas (I)*. *Papers d'Educació*, pp. 111-133 (Valencia, Nau-Llibres).
- [19] MARTÍNEZ NAVARRO, A. (1985) El Escultismo desde la perspectiva del tiempo libre. *Bordón*, n. 259, septiembre-octubre, pp. 503-518; ZAMBRANO SOTO, I. (1986) Humanismo cristiano en el espíritu del escultismo, *Revista de Pedagogía*, n. 290, enero, pp. 175-177.
- [20] TRILLA BERNET, J. (1986) o.c., p. 227.
- [21] En realidad este hecho es igualmente aplicable a los otros tipos. La diferencia esencial estribaría en que ese efecto producido no era un propósito inicial de la actividad, mientras que en los otros casos sí se deseaba provocar ese resultado. Vid. PAULSTON, R. G. (1980) Education as anti-structure: non-formal education in social and ethnic movements, *Comparative Education*, 16:1, p. 58 y ss.
- [22] RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, E. (1982) *Tiempo libre y actividades extraescolares*, p. 12 (Madrid, Anaya).
- [23] HENDRY, L. y MARR, D. (1985) Leisure education and young people's leisure, *Scottish Educational Review*, n. 2, p. 125.
- [24] Ibidem, p. 126.
- [25] Cita n. 16.
- [26] «Deseos» que según algunas investigaciones tienen una relación significativa con la edad y el sexo del sujeto, lo que nos indica la importancia del componente actitudinal como indicador de los proyectos educativos que debemos planear. Vid. MONERA OLMOS, M.ª L.ª (1985) Estudio diferencial de las actividades de tiempo libre: el alumno de enseñanza secundaria fuera del centro escolar, *Bordón*, n. 259, pp. 527-536; ROSANNA, E. y SARTORIO, C. (1985) Preadolescenti Allo Specchio Inchiasta Sociologica Sul Tempo Libero e Sulla

- Religiosita'. Realizzata su un Campione di Preadolescenti, *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 23:3, pp. 343-391.
- [27] Así los profesores Puig y Trilla al tratar la relación del curriculum con el tiempo libre, proponen, entre otras cosas, detenerse en el «contenido del curriculum como fuente de actividad de ocio... (para) recuperar el valor intrínseco del conocimiento como fuente de fruición». Sin olvidar, por supuesto, la vertiente instrumental de la realidad que aportaría la capacidad de pensar tecnológicamente, cada vez más necesaria. TRILLA BERNET, J. y PUIG ROVIRA, J. M. (1986) o.c., p. 14.
- [28] VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1983) La educación como experiencia directriz temporal. En AAVV. *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*, p. 141 (Murcia, Límites).
- [29] CASTILLEJO BRULL, J. L. (1981) o.c., p. 127. Aunque como advierte Pinillos «existe una intensidad motivacional óptima para el aprendizaje, sobrepasada la cual los efectos pueden invertirse», sería lo que se ha dado en llamar «sobrejustificación» para un aprendizaje. PINILLOS, J. L. (1981) *Principios de Psicología*, p. 540 (Madrid, Alianza Editorial).
- [30] SOLLY, K. (1984) Una filosofía del ocio en relación a los deficientes, *Siglo Cero*, n. 93, p. 42.
- [31] No descartamos a los «profundos» o «severos» porque como han mostrado muchas investigaciones, el desarrollo de habilidades de tiempo libre en el repertorio de estos sujetos puede fácilmente incrementarles la destreza en el lenguaje, en la psicomotricidad, en el pensamiento y en la interacción social. Por ejemplo: WEHMAN, P. (1977) Recreation Skill development with the severely handicapped, *Read*, n. 3, pp. 180-200; WHEMAN, P. y SCHLEIEN, S. (1980) Assesment and selection of leisure skills for severely handicapped individuals, *Education and training of the mentally retarded*, 15:1, pp. 50-57; JEFFREE, D. M. (1984) Programmed leisure intervention and the interaction patterns of severely mentally retarded adolescents: a pilot study, *American Journal of Mental Deficiency*, 88:6, pp. 619-624.
- [32] Vid. SPECK, O. (1978) *Rehabilitación de los insuficientes mentales*, pp. 181 y ss. (Barcelona, Herder).
- [33] FRITH, G. H. y otros (1980) Recreation for mildly retarded students: an important component of individually education plans, *Education and Training of the Mentally Retarded*, 15:3, p. 200.
- [34] JEFFRE, D. (1979) The PATH Project. *Apex, Journal British of Institute Mentally Handicapped*, 7:3, pp. 91-92.
- [35] Ibidem, p. 92.
- [36] NOT, L. (1978) *La educación de los débiles mentales. Elementos para una psicopedagogía*, p. 56 (Barcelona, Herder).
- [37] WOLFENBERGER, W. (1986) El debate sobre la normalización, *Siglo Cero*, n. 105, pp. 15 y ss.
- [38] LÖRELIUS, J. y NILSON, A. C. (1977) Critical factors in leisure time services for mentally retarded persons, *REAP*, 33:3, p. 169. De modo análogo afirmámbamos al principio que el modo en que los no deficientes ocupan su tiempo libre muestra la significación que para ellos tiene la realidad.
- [39] HUTCHISON, P. (1983) The status of recreation integration research, *Journal of Leisurability*, 10:4, pp. 26-35.
- [40] REITER, S. y LEVI, A. M. (1981) Leisure activities of mentally retarded adults, *American Journal of Mental Deficiency*, 86:2, pp. 201-203; CHESELDINE, S. E. y JEFFREE, D. M. (1981) Mentally handicapped adolescents: their use of leisure, *Journal of Mental Deficiency Research*, n. 25, pp. 49-59.
- [41] WEHMAN, P. (1977) o.c., p. 80.
- [42] Ya sea por razones propias de la deficiencia o por defectos añadidos a ésta, es un hecho del que hay que partir, más aún si no ha habido una intervención temprana y eficaz. Investigaciones referidas a este tema y que se

- centran en dos aspectos importantísimos, como son la dimensión interpersonal y la moral, para captar esas diferencias reales pueden verse en BLISS, L. S. (1986) The development of the interpersonal construct system in educable mentally retarded children, *Journal of Mental Deficiency Research*, 30; 3, pp. 621-269; FLYNN, M. C. y otros (1985) The mentally handicapped adult's concepts of «good» and «bad» acts, *Journal of Mental Deficiency Research*, 29:1, pp. 55-62.
- [43] MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (1985) El proceso de socialización en sujetos de educación especial: principios, líneas y programas de intervención educativa, *Bordón*, n. 256, p. 49; del mismo autor (1982 b) Orientaciones pedagógicas para la integración social de los deficientes mentales a través del tiempo libre, *Revista de Ciencias de la Educación*, 112:28, pp. 491-508.
- [44] Así parece entenderlo BOOTH, T. (1983) Policies towards the integration of mentally handicapped children in education, *Oxford Review of Education*, 9:3, p. 198.
- [45] VERDUGO ALONSO, M. A. (1984) Entrenamiento y generalización de estrategias cognitivas en deficientes mentales, *Revista de Psicología General y aplicada*, 39:3, p. 65; LINDSAY, W. R. (1986) Cognitive changes after social skills training with young mildly mentally handicapped adults, *Journal of Mental Deficiency Research*, 30:1, pp. 81-88.
- [46] HURSH, D. E. y HOUSE, D. J. (1983) Designing environments for handicapped persons: the evaluation of a play unit, *Exceptional Education Quarterly*, 4:2, p. 64; TYERMAN, C. y SPENCER, C. (1980) Normalized physical environment for the mentally handicapped and its effect and patterns of activity, social relations and self-help skills, *British Journal of Mental Subnormality*, n. 26, pp. 47-54.
- [47] DOLZ, J. y ROMERO, F. (1985) La educación permanente de los adultos mentalmente disminuidos, *Educar*, n. 7, p. 77.

SUMARIO: Con este trabajo se pretenden comprender las características del ocio para establecer una normativa educativa del mismo. El autor discute las concepciones que pretenden continuar, compensar, o hacer activas las materias curriculares. También critica reducir su educación al entrenamiento en habilidades de entrenamiento o en dar a conocer actividades. Sostiene que el ocio supone desarrollar y estabilizar libremente a partir de actividades la comprensión significativa y lúdica que tiene la realidad para el sujeto. Por tanto, el educador debe intentar suscitar ese ajuste y mostrar otras significaciones lúdicas de la realidad. Finalmente se aplica todo lo dicho al ocio del deficiente psíquico.

Descriptores: Leisure, Education, Mental Deficiency, Non-formal Education.