



Israel Alonso Sáez  
Karmele Artetxe Sánchez  
(eds.)

# Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro

Israel Alonso Sáez  
Karmele Artetxe Sánchez  
(eds.)

# Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro

## Colección Universidad

Título: *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*

Esta obra ha sido publicada con la ayuda de:



Primera edición: octubre de 2019

© Israel Alonso Sáez, Karmele Artetxe Sánchez (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
http: [www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)  
e-mail: [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17667-62-7

Depósito legal: B. 24.675-2019

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Fotocomposición: gama, sl

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

## EDICIÓN

ISRAEL ALONSO SÁEZ. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

KARMELE ARTETXE SÁNCHEZ. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

## COMITÉ CIENTÍFICO

MARÍA JOSÉ ALONSO OLEA. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

MONIKE GEZURAGA AMUNDARAIN. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

MAITE ARANDIA LOROÑO. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

NAHIA IDOIAGA MONDRAGON. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

CRISTIANA ARRIAGA SANZ. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

ARKAITZ LAREKI ARCOS. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

NAIARA BERASATEGI SANCHO. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

YOLANDA LÁZARO FERNÁNDEZ. Universidad de Deusto

SAIOA BILBAO URKIDI. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

AURORA MADARIAGA ORTUZAR. Universidad de Deusto

AINTZANE CABO BILBAO. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

JAVIER MONZÓN GONZÁLEZ. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

XABIER ESCRIBANO SEGURA. Universidad Ramon Llull

TXUS MORATA GARCÍA. Universidad Ramon Llull

GORKA ETXEBARRIA ELORDUI. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

ELIZABETH PEREZ IZAGUIRRE. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

GURUTZE EZKURDIA ARTEAGA. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

ARANTXA REMIRO BARANDIARAN. Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia

IRANTZU FERNANDEZ RODRIGUEZ. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

GORKA ROMÁN ETXEBARRIETA. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

ALAITZ TRESSERRAS ANGULO.

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

## COORDINACIÓN DEL LENGUAJE INCLUSIVO

PATRICIA CARDEÑOSA IGLESIAS. Comisión Deontológica del GHEE-CEESPV

# ¿Puede la actividad de un grupo de TLE tener impacto en la acción y desarrollo comunitaria? Estudio del caso del Grupo Etorkizuna en el barrio Ibarrekolanda de Bilbao

ISRAEL ALONSO SÁEZ

JOANA ARRANZ CLEMENTE

KARMELE ARTETXE SÁNCHEZ

JANIRE BITOTA GONZÁLEZ

Facultad de Educación,

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

## Introducción

En este trabajo analizamos el impacto que un grupo de tiempo libre *scout* que tiene como referencia la parroquia de Ibarrekolanda (Bilbao, Bizkaia) ha generado en la acción y desarrollo comunitario del territorio donde se ubica. Se trata de una de las diversas iniciativas de tiempo libre educativo (en adelante, TLE) que hay en nuestro territorio.

Las principales características del ámbito del TLE, siguiendo a Ruiz de Gauna, (2012) son cinco:

- Se desarrolla en el TL disponible, libre de ocupaciones y obligaciones, y por tanto tiene una componente importante de libertad y de voluntariedad.
- Tiene una clara intencionalidad educativa, entendiéndose esta como el proceso de acompañamiento en el desarrollo de la personalidad de la infancia y adolescencia. Concretada en un ideario o proyecto educativo, con unos objetivos claros que se quieren trabajar por parte de una comunidad educativa formada por monitores y monitoras y jefes, y en algunos casos las propias familias. Con la presencia de un equipo educativo que planifican educativamente las situaciones.

- Su base educativa se orienta al interés general y al compromiso permanente con las personas y la sociedad de la que surgen. Dan prioridad a las relaciones, haciendo una educación para la convivencia.
- Orientada a la educación integral de la infancia, juventud y adolescencia. Los niños y niñas tienen un papel importante en las actividades; no son consumidores, sino que participan de alguna forma en la definición, ejecución y evaluación, sintiéndose protagonistas. Diseñado desde una óptica participativa y buscado así la implicación personal.
- Interrelacionada con el entorno de manera significativa, del que forma parte, y es incorporado como elemento educativo de primer orden, bien sea a través de actividades solidarias, o simplemente de descubrimiento del entorno, o de participación en la comunidad (fiestas populares, trabajo en red con otras entidades...). El arraigo en el país es un elemento identitario sustancial.

Tal y como plantea Aisi-Hezi (2010), los grupos de tiempo libre educativo pueden constituir auténticos espacios educativos, de humanización y transformación social, pues permiten, a través de la participación y la reflexión crítica, dotar a las personas de valores de convivencia, de sociabilidad y de implicación activa en asuntos colectivos. Promueven la solidaridad, la estimación del entorno, la iniciativa personal y social, el cuidado hacia las demás personas etc. En definitiva, es un espacio privilegiado para ir tomando decisiones necesarias para construir un marco de valores que nos defina personalmente y colectivamente como personas comprometidas con nuestra comunidad.

En Bizkaia, el TLE surge a principios del siglo xx de la mano de los primeros ayuntamientos democráticos como alternativa para aquellos niños y niñas que vivían en malas condiciones higiénicas. En aquella época, en un primer momento se hablaba de colonias vacacionales. Estas consistían en llevarse a niños y niñas con pocos recursos económicos a que disfrutaran, por un corto periodo de tiempo, del campo o monte, para así compensar las malas condiciones que estaban sufriendo en su vida cotidiana (Mendia, 1987). A partir de ese momento, se empiezan a promover actividades por entidades, vinculadas al esparcimiento o al escultismo, que se desarrollaban a lo largo de los fines de semana o en periodos de vacaciones (colonias, campamentos, centros...) (Ruiz de Gauna, 2012). Pero, siguiendo a Monzon (2003), el tiempo libre como propuesta de desarrollo comunitario en las zonas urbanas y periféricas aparece en un segundo momento, cuando empiezan a ponersese en marcha asociaciones, grupos vecinales y parroquias para construir lo que hoy llamamos grupos de TLE. Estos empiezan a

pensar en actividades enfocadas más en el propio barrio y para el propio barrio.

Este movimiento tiene su auge en los años ochenta y noventa con el desarrollo de las administraciones públicas. En estos años, se alcanzan cotas de implementación muy altas. Se inician nuevos servicios a la ciudadanía, entre los que encontramos actividades de ocio dirigidas a la infancia, la adolescencia y a la juventud. Se desarrollan auténticos programas de actuación comunitaria en los que se busca el desarrollo integral de la persona y su compromiso transformador con la sociedad en la que vive (Monzon, 2003). Gradualmente también fue apareciendo una oferta lucrativa por parte de empresas privadas orientadas a satisfacer una demanda cada vez más emergente. Estas nuevas actuaciones conviven con los grupos de tiempo libre y *scouts*, como es el caso del grupo Etorkizuna de Ibarrekolanda.

### El tiempo libre educativo como favorecedor de la construcción comunitaria

El TLE favorece la construcción de una comunidad. Al hablar de comunidad nos estamos refiriendo, por un lado, a un grupo de personas que residen en un espacio físico concreto y, por otro lado, a los grupos asociaciones, instituciones y otras organizaciones y estructuras que forman parte de ella. Resulta muy interesante la participación de todos ellos por la diversidad de visiones, conocimientos y de saber hacer que pueden aportar (Camacho, 2013).

Para Mendiola, Porto y Madariaga (2010), en la comunidad podemos encontrarnos con un colectivo humano capaz de ser sujeto y protagonista, con un fuerte sentimiento de pertenencia y de identidad comunitaria, así como arraigo a un territorio común compartido. Estas personas tienen la capacidad de producir cambios en su entorno, actuar frente a situaciones problemáticas o buscar soluciones a problemas comunes. Una metodología útil para hacer frente a esas situaciones problemáticas que se pueden vivir en nuestras comunidades es la acción comunitaria. Podemos definir esta como una forma de acción social que surge de la propia comunidad, es decir, se refiere a las relaciones entre personas que generan el tejido social. Es importante destacar que la acción comunitaria no tiene una intencionalidad clara, es decir, no se dirige a unos objetivos comunitarios concretos, sino que responde a intereses personales, individuales y colectivos (Caride, 2006).

Reflexionar sobre la acción comunitaria requiere también hablar sobre la participación comunitaria y la construcción de ciudadanía. Morata y Garreta (2012) defienden que el TLE contribuye favorablemente a la activación de las redes relacionales de las personas y de la propia comunidad por: su proximidad a las personas y conexión al territorio; por

la libertad de adhesión y voluntariedad; por la intención educativa; por la movilización y la iniciativa social, y por la promoción del asociacionismo y la participación.

### El movimiento *scout* y el barrio de Ibarrekolanda

El escultismo es un movimiento educativo de jóvenes y para jóvenes, que busca la educación integral de las personas. Es un movimiento autogobernado, independiente y apartidista, basado en el compromiso voluntario de las personas que lo componen. Funcionan en red y está abierto a todos sin distinción de origen, nacionalidad, raza o creencia. La perspectiva y el ámbito de acción es siempre local, pero con intención global. La toma de decisiones de los grupos *scout* se basa en procedimientos democráticos; en concreto, en el debate y la igualdad de voto.

Vallory (2012) señala que este movimiento surge como una manera de combatir la delincuencia en la Inglaterra de principios del siglo xx, buscando el desarrollo físico, espiritual y mental de jóvenes para que llegaran a ser buenas personas ciudadanas. A día de hoy, el movimiento *scout* es un movimiento educativo presente en todo el mundo, al que pertenecen más de 40 millones de personas adultas y jóvenes, en más de un millón de grupos compartiendo un mismo sistema de valores y el deseo de construir un mundo mejor.

La misión del escultismo es contribuir a la educación y al desarrollo de las personas, principalmente durante la infancia, adolescencia y juventud, a través de un sistema de valores basado en la promesa y la ley *scout*, para ayudar a crear un mundo mejor donde las personas puedan desarrollarse como individuos autónomos y desempeñar un papel constructivo y activo en la sociedad. Según Vallory (2012), el modelo educativo del escultismo se compone por siete elementos que operan como un único sistema: aprender haciendo (aprendizaje por la acción), interacción entre personas adultas y jóvenes (prestan su apoyo a los jóvenes), trabajo en pequeños grupos, actividades en la naturaleza, marco simbólico, autodesarrollo progresivo y principios compartidos y compromiso hacia ellos. Aquí reside uno de los elementos clave del éxito del escultismo: su capacidad de despertar el interés de la adolescencia y de quienes son más jóvenes para guiar su propia vida, y al hacerlo, darles una meta y hacerles partícipes de su proceso de educación.

El grupo de TL *scout* Etorkizuna surgió en el barrio de Ibarrekolanda (Bilbao), que se encuentra delimitado al norte por el barrio de San Ignacio, al sur por el barrio de Deusto, al oeste por el canal de Deusto y al este con el monte Banderas (Elorriagamendia). El barrio de Ibarrekolanda es hoy un barrio de Bilbao perteneciente al distrito 1 de Deusto. Durante el siglo xx ha ido sufriendo diferentes transformaciones que

han convertido lo que antes fue una zona rural en un barrio completamente urbano donde hoy habitan un más de 10 197 personas.

Desde la construcción de los primeros bloques de casas, el vecindario empezó a juntarse y a movilizarse ante las deficiencias que encontraba en sus quehaceres y modos de vida. Las primeras reivindicaciones vinieron por la falta de presión del agua corriente, lo que suponía durante ciertas horas al día la falta de abastecimiento: «Allá por el 1963 la falta de agua fue dura, nos la traían en aljibes y bajábamos a recogerla con baldes para poder lavar y fregar». Pero también se desplazaban hasta los caseríos de alrededor con cubos para conseguir agua para beber y para otros menesteres.

Durante la dictadura no era posible realizar desde el asociacionismo reivindicaciones sociales o políticas, y para gran parte de la sociedad civil las parroquias y congregaciones fueron un paraguas para resguardarse y trabajar en torno a proyectos. Ibarrekolanda no fue diferente. Así, desde la parroquia y con la colaboración de Cáritas, se prepara a chavales del barrio para ser monitores o monitoras de tiempo libre, y se crea un grupo o club infantil y juvenil de Ibarrekolanda. El grupo lo formaban unos 10 monitores y monitoras y 60 chavales y chavalas, divididos en tres grupos de diferentes edades, y realizaban colonias de verano. El grupo duró hasta 1976.

Tras dos años sin colonias ni grupo de TL, Etorkizuna Eskaut Taldea nace en febrero de 1979 con la participación de jóvenes que eran de diferentes cuadrillas y que principalmente estaban en el grupo de montaña o en catequesis. Fernando Elorrieta (uno de los párracos) les propone realizar algo para los chavales y chavalas del barrio y, más concretamente, la creación de un grupo de tiempo libre que apueste por la educación integral de niños, niñas y adolescentes. Tras el primer año de andadura, deciden constituirse como grupo *scout* integrados en el Movimiento Scout Católico (Euskalerriko Eskautak).

Durante estos 40 años de recorrido, en Etorkizuna han trabajado más de 220 monitores y han participado en sus ramas más de 1000 personas jóvenes del barrio. Prácticamente, todo el barrio ha disfrutado de diferentes actividades organizadas por el grupo, sobre todo de las jornadas infantiles, donde todos los niños y las niñas tienen la posibilidad de jugar de una manera diferente junto con adolescentes y jóvenes que organizan las actividades. Hoy componen el grupo una quincena de monitores y unos 150 niños y niñas, adolescentes y jóvenes de entre 8 y 18 años. Asimismo, y apoyando en todo lo referente al grupo, está el Comité de Familias, en el cual han participado de forma directa alrededor de 60 personas.

El curso en Etorkizuna empieza en octubre, el fin de semana después del puente del Pilar, y finaliza a mediados de junio. Durante todo el año, las ramas (grupos de edades) se reúnen en los locales y realizan

diferentes actividades (talleres, jugar, reflexionar, trabajar algún tema de actualidad...) y una vez al mes hacen una salida, que normalmente suele ser al monte. Además, una vez al trimestre se organiza un fin de semana de convivencia en alguna casa o albergue... Y en verano, una quincena de campamento. Además de estas actividades, el grupo organiza actividades propias para todas las ramas en conjunto y otras para el barrio, o participa en ellas como organizador (jornadas infantiles, certamen de villancicos, Olentzero, Agatedeuna) o participante (carnavales, fiestas del barrio...).

## Metodología

En este contexto, el objetivo general del presente estudio se centra en conocer el impacto y contribución que tiene o ha tenido el TLE en el desarrollo comunitario del barrio de Ibarrekolanda. En concreto, estudiamos el caso del Grupo de Tiempo Libre Scout Etorkizuna. Se ha optado por la utilización de una metodología mixta (Johnson y Onwuegbuzie, 2004) realizada a través de una investigación donde se han combinado métodos cualitativos y métodos cuantitativos. Los instrumentos de recogida de datos y la muestra se detallan a continuación:

- Cuestionarios con 25 preguntas cerradas y Likert que han sido adaptados y están siendo utilizados en la investigación «Ocio, tiempo libre educativo y cohesión social», coordinada por la profesora M. J. Morata, de la Universidad de Barcelona. Así, como hemos mencionado anteriormente, Ibarrekolanda cuenta con una población de 10 197 personas, de las cuales hemos seleccionado 140 para nuestra muestra ( $n = 140$ ). De ellas, el 52% son mujeres y el 48% hombres. De estas 140 personas, hemos seleccionado «x» personas por franja de edades, en concreto las comprendidas entre 15-49 años, ya que son las personas que han crecido cuando el grupo Etorkizuna estaba en activo. Así, se ha realizado una pirámide poblacional dividida por edades y sexo para ver cuántas encuestas de cada necesitábamos. Los resultados se recogen en la siguiente tabla 17.1.
- Grupo discusión, 10 personas (4 mujeres y 6 hombres) que han estado y están como coordinadores/as y monitores/as en Etorkizuna de tiempo libre.
- Entrevista personal al coordinador de grupo *scout* y a la coordinadora del grupo educativo.
- Grupo de discusión: 12 chicos/as (2 chicas y 10 chicos) de entre 18-19 años y que actualmente se encuentran en activo en el grupo Etorkizuna de tiempo libre.

El trabajo de campo ha sido realizado entre los meses de febrero y mayo de 2017. Los datos de tipo cuantitativo y cualitativo han sido registrados, codificados y analizados. El análisis se ha basado en un sistema categorial emergente (Strauss y Corbin, 1998).

**Tabla 17.1.** Encuestas recogidas por franja de edad y sexo

Indicador	Ibarrekolanda	Encuestas (140)
Población hombres de 15 a 19 años	204	7
Población hombres de 20 a 24 años	228	8
Población hombres de 25 a 29 años	304	10
Población hombres de 30 a 34 años	323	11
Población hombres de 35 a 39 años	301	10
Población hombres de 40 a 44 años	281	10
Población hombres de 45 a 49 años	307	11
Población mujeres de 15 a 19 años	204	7
Población mujeres de 20 a 24 años	216	7
Población mujeres de 25 a 29 años	280	11
Población mujeres de 30 a 34 años	318	11
Población mujeres de 35 a 39 años	286	10
Población mujeres de 40 a 44 años	279	12
Población mujeres de 45 a 49 años	340	15

## Resultados

### Análisis cuantitativo

Este estudio ha encontrado altos niveles de participación e implicación entre las personas encuestadas del barrio de Ibarrekolanda. En concreto, se ha encontrado que el grupo *scout* Etorkizuna tiene una penetración muy alta en dicho barrio. Asimismo, han participado a diferentes niveles en otras actividades ligadas al barrio, como pueden ser ludotecas, instituciones religiosas, etc.

Respecto al tiempo en el que han estado formando parte de estos grupos de TLE, la mayoría de ellos han participado durante más de seis años, y lo han hecho con la figura de participantes, aunque entre el grupo encuestado encontramos bastantes monitores y monitoras. Este

hecho nos parece reseñable, pues se observa claramente la implicación de las personas del barrio.

Nos interesaba saber la implicación de estas personas, y para ello añadimos a la encuesta un ítem que hablaba de la voluntariedad de su participación. Así, los resultados que obtenemos son que un 63,6% de las personas sí han sido voluntarias. Por otro lado, y siguiendo con la implicación preguntamos si se habían organizado para resolver problemas que les afectaban, obteniendo así respuestas afirmativas en un 71,1% de los casos.

El cuestionario también preguntaba sobre algunas cuestiones relativas a los vínculos entre el vecindario del barrio y sus características. El propósito era conocer la fortaleza de la red social comunitaria del barrio. Así, se les preguntaba por la frecuencia de interacciones con sus vecinos. El 25,9% nos indican que se encuentran o tienen noticias del vecino diariamente. Respecto a la calidez, se formularon tres preguntas que interrogaban sobre con cuántas personas tienen un vínculo estrecho, la comodidad para hablar con ellas en confianza y la cercanía para acudir a ellos en busca de ayuda. Así, un 61,2% tiene redes sociales amplias, sólidas y eficaces; no solamente relaciones de cordialidad entre vecinos como estamos acostumbrados a ver, sino relaciones de mutua colaboración y ayuda.

Nos preguntábamos si la mayor o menor participación en las actividades sociales del barrio pudiera estar relacionada con un mayor o menor nivel de las variables sociales de «comunitarismo», «autoconcepto social», «apertura y dinamismo» y «sentimiento de pertenencia». Así, podemos ver que las personas que participan en el grupo Etorkizuna Scout Taldea tienen mayores índices de pertenencia al barrio, como corre con quienes participaron en el pasado en este grupo, y quienes participaron en colonias, movimientos sociales o asociaciones culturales.

Por último, respecto a la implicación y el compromiso, incluimos en el cuestionario varias preguntas que aludían a ello y hemos podido observar que las personas que han participado como voluntarias tienen niveles más altos de comunitarismo y sentimiento de pertenencia al barrio. De la misma manera ocurre con las personas que se han organizado para resolver problemas de su barrio: estas tienen más autoconcepto social, más sentido de pertenencia y valores comunitarios.

## Análisis cualitativo

Un proyecto de educación en el tiempo libre que nace en la comunidad y para la comunidad

Como vamos a ir observando a lo largo de este apartado, el grupo Etorkizuna ha tenido un gran impacto en cuanto al desarrollo y la ac-

ción comunitaria en el barrio de Ibarrekolanda. Si nos remitimos a su creación, vemos que en su origen confluyen factores que permiten que pronto se convierta en uno de los agentes más activos e influyentes en la comunidad. Los inicios del grupo, tal como veíamos en un apartado anterior, se sitúan en los años setenta. Un momento de euforia social y comunitaria, en un barrio que pasa de ser un espacio rural a uno residencial. No hay nada, y todo está por hacer; un gran número de niños y niñas necesitan de referencias educativas y comunitarias, y en el barrio, a diferencia de otros, no existe un movimiento político fuerte, lo que deja sin cubrir un espacio de reivindicación y lucha por la mejora de las condiciones de vida y la superación de las carencias de este nuevo barrio. En este caldo de cultivo, Etorkizuna se convierte pronto en uno de los motores de la acción comunitaria del barrio.

Junto a esta necesidad comunitaria de un espacio de educación no formal y tiempo libre para el barrio, encontramos una segunda razón que, desde el primer momento, y luego en su desarrollo, le ha permitido adquirir un gran potencial y un mayor impacto que otras iniciativas similares. Como se ha planteado, Etorkizuna, como otras parroquias, forma parte de una estrategia de la comunidad cristiana, dado que esta, al comenzar a organizarse quiere crear una serie de relaciones y servicios para todas las personas del territorio, de manera que pueda producirse un impacto social y educativo importante.

La diferencia, en este caso, es que desde el principio, Etorkizuna, sin renunciar a su origen o contexto, se convierte en un lugar abierto, en el que la gran totalidad de las decisiones sobre su desarrollo y actividad se toman en el propio colectivo de monitores/as y participantes en la actividad, y donde el consejo parroquial tiene un papel de apoyo y acompañamiento y no de control: «Siempre se ha caracterizado por que los órganos de decisiones de la comunidad siempre han estado en manos de laicos de la comunidad» (ICEV.H.GD).

### La comunidad como espacio de aprendizaje y acción

Los testimonios recogidos en las diferentes entrevistas y grupos de discusión realizados dejan claro el impacto que la experiencia en Etorkizuna ha tenido en sus trayectorias vitales y personales. Aprendizajes significativos, experiencias cumbres y la construcción de una identidad personal son algunos de ellos. Pero en este capítulo nos vamos a centrar en el desarrollo de la identidad social y comunitaria.

Un análisis transversal por edades en las personas que han participado en la investigación muestra un mismo resultado (ver tabla 17.2). Haber sido participante en el grupo de tiempo libre y posteriormente monitor o monitora ha sido una experiencia significativa en el desarrollo de una identidad personal con valores comunitarios y de justicia

social. Entender que el territorio, sus personas y sus potencialidades es una fuente de sentido y satisfacción, y también que es importante mantener el compromiso con ella.

**Tabla 17.2.** Voces sobre el impacto del desarrollo de una identidad personal con valores comunitarios

Monitor en activo	«Nuestro valor principal es el compromiso, el que la gente salga comprometida una vez acaban el proceso» (CAV.C1.M.E). «Queremos gente comprometida» (ICC.C1.M.E).
Coordinación	«Yo he sido monitora. Cuando ellos acababan el proceso, yo les decía: "Si queréis ser enfermeras, lo importante es que estéis comprometidos con vuestro trabajo, peleéis, y sea justo"» (CAExp.C1.M.E). «Si os gustan los animales, que luchéis porque la protectora se preocupe por ellos. Lo importante no es ser monitores, lo importante es que queráis cambiar la sociedad, lo importante es que en el tiempo libre queremos que ese tiempo libre sea para algo; no estar por estar. Ya que estamos, vamos a hacer algo que tenga sentido» (MBA.C1.M.E).
Antiguos integrantes	«Te crea un ser colectivo, todo lo que tiene que ver con la colectividad, no de ir de manera individual» (CAV.M.GD). «Es una formación importante para la vida. Puedes tener una formación estupenda, pero que te acompañe lo demás, que son los valores, eso se aprende sin querer estando en estos estilos educativos» (CA.M.GD). «Mucha gente de aquí acabó trabajando en educación en organizaciones sociales: la EDE, Apnabi...» (PCPE.H.GD). «Sale gente comprometida en hacer cosas por los demás y por otra gente» (PCP-CA.M.GD).
Jóvenes que están participando en la actualidad	«Hay unas ciertas cosas que se trabajan, que son la participación, el compromiso, etc.» (CAV.H.GDA). «Leyes scout que son lo que más o menos nos inculcan cuando somos pequeños: scout respeta la naturaleza, ayuda a los de su entorno... Y cada día nos inculcan cosas así, desde pequeñitos, y, aún inconscientemente, seguimos con ello» (CAV.H.GDA). «Aprendizaje, esto es un constante aprendizaje; cada día que vienes aquí aprendes mucho a compartir cosas. Enseñas tú, luego te enseñan a ti» (CAAP.M.GDA). «Se colabora unos con los otros» (CAV.M.GDA). «Es un sitio en el que hay vida, hay actividades y hay una comunidad que trabaja por y para el barrio, pues a mejorar la situación» (MBE.H.GDA).

Para Etorkizuna, la comunidad de Ibarrekolanda ha sido, por un lado, un recurso educativo; por otro, un valor que experienciar y transmitir; por último, el territorio por el que las personas participantes han continuado su compromiso social. Pero ¿cuáles son las razones de este éxito? ¿Por qué varias generaciones han pasado por el grupo relatando experiencias similares y han continuado con el testigo? ¿Cuáles han sido las razones para que estas experiencias y este compromiso no solo hayan tenido un impacto en el grupo y sus agentes, sino en la comunidad?

La razón más importante que se repite una y otra vez es la relacional y el sentido de entenderse parte de un grupo y una comunidad. Estamos hablando de un sentimiento de pertenencia, de compartir valores y una forma de entender la vida. Una identidad social que está marcada por luchar por el territorio, como en el caso de problemas que hubo con la estación de tren o el cierre de una residencia:

Sí, un señor hace tres años se quejó e hizo una huelga, y los monitores lo acompañamos, hicimos papeletas y tamborrada; así es algo que recuerde» (C1.M.E.).

Con la implicación con el barrio a través de actividades como las jornadas infantiles: es significativo cómo se relata que en muchas personas es un punto de encuentro donde después de décadas vuelven a estar y apoyar su desarrollo.

Participar durante los 38 años de todo lo que es la vidilla del grupo, las jornadas infantiles que se han organizado durante los 38 años. Todo lo que el grupo ha propuesto, bien siendo chaval, o bien siendo monitor, o bien siendo padre, madre, monitor... Hemos intentado participar y apoyar (C3.H.E.).

Y también no solo la implicación en actividades sociales para las familias que participan en el grupo, sino para otros colectivos más desfavorecidos o en situación de vulnerabilidad. Del grupo Etorkizuna han nacido o impulsado actividades como el albergue Gauean para jóvenes inmigrantes, llevado a cabo por voluntariado del barrio; la experiencia de café solidario, en el que las personas sin recursos del barrio podían tomar cafés pagados en bares del barrio, u otros, como la campaña de trueque o ayudas económicas y materiales a un pueblo de Ecuador. Un monitor dice al respecto:

Sí, dentro de poco, en verano, vamos de viaje a Grecia, al campo de refugiados, con un grupo de Deusto. Por lo general, nos juntamos dos veces al año, o por ahí» (PCPE.H.GDA.).

En la línea de otros trabajos (Morata y Garreta, 2012) para todos los niños y las niñas que han pasado por el grupo, participar en él ha sido un espacio para experimentar y aprender a participar. Un espacio donde se aprende que la toma de decisiones requiere un tiempo para dialogar y para hacer debate, que estas decisiones se toman entre todas las personas desde la responsabilidad, el trabajo cooperativo, el pacto y el acuerdo.

Tenemos una cosa especial, que desde pequeños hemos vivido algo muy especial y seguimos teniéndolo. Vivimos con gente nueva, aprendemos a tener que ceder. En el equipo de monitores no hay nadie que dicte y oblige. No tomas una decisión por tu cuenta sin contar con el equipo (PCE. C1.M.E.).

Hemos reivindicado las jornadas infantiles en esas fiestas que organizamos para niños la segunda semana de Semana Santa. Jugar en la calle, no jugamos con un balón, pero jugar a correr, pillar y que nos vean con niños pequeños es la única forma de reivindicar. No los vas a llevar a una manifestación. Yo era del grupo de mayores y a los monitores les invitábamos a manifestación de no violencia, yo tenía justo 18 años y los monitores nos invitaron a salir con nuestras papeletas para que vean de dónde venimos, pero dentro de nuestros valores de justicia, paz, no violencia, justicia social. En lo que podemos salimos desde la federación de scout. Se hacen comunicados de la no violencia machista. Sí es verdad que te puede la infraestructura, ayer lo comentaba la responsable de sociedad. Un jueves a las 5 de la tarde no le vamos a decir a los chavales... Un jueves a la tarde... Pero se les comenta a los monitores y si alguno puede bajar, estupendo (MBE.C1.M.E.).

Todo lo relatado muestra el fuerte impacto comunitario que han tenido las diferentes generaciones de integrantes del grupo. Eso sí, la cuestión que aparece en todo momento es que los anteriores aspectos tienen como denominador común una manera de entender la vida y compartir la vida con otros y otras. Como dice una de las entrevistadas, «todo, al final, es un estilo de vida, dedicamos muchas horas...; al final, todo nuestro ocio y tiempo libre lo dedicamos aquí». Es muy significativo que del grupo hayan salido amistades que se han mantenido toda la vida, o que incluso dentro del grupo también se hayan casado, y que, como se expone en los siguientes testimonios, se vive con naturalidad que las diferentes generaciones se vayan incorporando a este proyecto.

Yo podría decir que forma parte de mi vida; mis hijos participan en el grupo, yo me caso en el grupo, etc. (H.GD.).

Mi pareja, novio entonces que duramos mucho tiempo, nos casamos, y ahí seguimos. También era compañero conmigo dentro del grupo, mis amigos se fueron forjando ahí. Los amigos que tenía antes empiezan a ir a otras cosas, y empiezo a enraizar con la gente que compartía todos esos proyectos que partían del grupo conmigo. Entonces, siguen siendo mis amigos, y es la mayoría de gente que se ha ido quedando en el barrio. Tengo tres hijos, y en el momento que tienen la edad, empiezan a ir al grupo, y sienten esa pertenencia del barrio (M.GD.).

Yo empecé de chavala en el grupo de *scout* en Etorkizuna porque mis padres lo decidieron; mi hermano estaba, mis primos estaban, entonces ahí nos metimos (PCPM.C1.M.E.).

Otro de los aspectos que cabe resaltar en el impacto comunitario de Etorkizuna, está referido a la comunidad como espacio de experimentación, crecimiento y creatividad. Muchas de las personas participantes relatan cómo de esta participación ha surgido la necesidad de crear actividades, como un grupo de monte, un grupo de teatro, una batukada y fanfarria o un grupo de Alboka dirigido a toda la comunidad.

La mayoría de los que formamos el grupo hemos estado creando las actividades, la batucada, las comparsas. Lo más bonito de la comparsa es que no sabían tocar, y decían: «Bueno, si aprendemos una canción al año...». Pues bien, ahora en la actualidad igual saben 30 al año o así. Todo lo que se hace es abierto a todos. Todo lo que tiene que ver con la comunidad está muy impregnado, las cosas las ves desde otro punto de vista desde pequeño hasta de mayor (PCP.M.GD.).

Al respecto, uno de los entrevistados dice que «las ideas que son peregrinas con red salen». Este es un aspecto clave en el análisis. Etorkizuna y sus actividades a lo largo de tres décadas ha posibilitado fortalecer la red social y apoyo en el barrio. Una comunidad más cohesionada que se conoce y se constituye como referencia. Algunas voces al respecto son:

Todos han tenido relación o padres o amigos, o un sobrino ha estado, es cercano si haces una red de relaciones. Todos hemos tenido algo en el barrio, todos nos conocemos o estamos conectados de alguna forma (C1.M.E.).

Yo conozco a la gente de hace 40 años que fundó Etorkizuna, y yo ni siquiera estaba en el proyecto. A lo mejor a todos; todos no, de 20 a 17 conozco, y ellos a nosotros, y se preocupan del grupo actual (CAExpPS.C1.M.E.).

Dejas de ser monitor en activo, pero no te desvinculas del todo. Han pasado años, pero siguen manteniendo el vínculo (PCPCA.C1.M.E.).

Te encuentras con gente que hace mucho que no veías y vuelves a verte después de mucho tiempo. Ese sentimiento es, no sé decir por qué (IC.C1.M.E.).

Yo era una niña bastante casera, no jugaba mucho en la calle, me socializaba básicamente con las tres amigas del colegio y poco más. Entonces, entrar a formar parte de Etorkizuna, pues, abrió de golpe mi círculo social de iguales. (CAExpPS.M.GD.).

Esta red y apoyo social también está dentro de unos de los aspectos claves en que el grupo, cuando otros muchos de su entorno han desaparecido, siga funcionando. Nos referimos a la importancia de la transmisión entre las diferentes generaciones. La implicación de las que lo dejan con los que cogen el testigo.

Yo creo que era muy importante la transmisión que se hacía dentro del equipo a los nuevos responsables, cómo se iba haciendo la transmisión desde los anteriores y luego tú a los siguientes, y así, porque el momento de permanencia del equipo de monitores era muy largo. Entonces se trabajaba mucho, se arraigaba mucho y, bueno, era un momento diferente al de ahora, que ahora igual la gente es más cambiante, diferente sin más (C1.M.E.).

## Discusión y conclusiones

En uno de los grupos de discusión con jóvenes se les pide que realicen un dibujo en un panel que refleje lo que supone para ellos Etorkizuna. La joven explica su dibujo y dice: «Entre todos, construir algo mejor, y por esto he dibujado una asamblea, a varias personas con las manos unidas». A continuación, otro joven dice: «En Etorki, nos influyen también a ser conscientes de lo que pasa, no solo en nuestro alrededor, sino en todo el mundo» (CA.M.GDA.).

Estos testimonios y otros recogidos a lo largo del trabajo ponen en evidencia la importancia que ha tenido y tiene este grupo como capital social en el barrio. Como escuela de participación y concienciación, así como su impacto en la acción comunitaria. El paso por el grupo influye en que sean personas más conscientes del papel que tienen en la propia sociedad. Son personas más comprometidas tanto con ellas mismas como con otras personas; lo demuestran con sentido de la responsabilidad en lo que hacen y en las consecuencias que derivan de sus acciones.

Algunas claves que han aparecido en este caso estudiado que pueden servir de referencia en otras iniciativas son:

- Un fuerte trabajo comunitario, participando y liderando iniciativas que unan al grupo con la comunidad.
- Generar cohesión y sentido. Lo comunitario no solo como aspecto pedagógico o político, sino como una cuestión vivencial, una manera de entenderse y entender la relación con el resto y la comunidad. En este caso, se evidencia que, cuando existen las condiciones, este sentimiento de pertenencia y compromiso tiene una gran influencia en el sentido y la identidad personal, y se mantiene décadas desde diferentes espacios o roles.

- La comunidad también, como un espacio de implicación en la lucha por la inclusión y la justicia social, así como un espacio de creatividad social.
- Colaboración entre diferentes generaciones. Un espacio intergeneracional en el que quienes dejan el grupo dan el relevo, pero siguen apoyando cuando es necesario, generando una red informal imprescindible.
- Una relación de colaboración y apoyo, pero también de libertad por parte de la parroquia en la que se ubica.

Una cuestión que aparece para la reflexión es de qué manera con estas iniciativas que tienen como pilar la opción fe dentro la estructura de la iglesia católica pueden atender y responder a sociedades cada vez más complejas y diversas, en las que cada vez es mayor el número de familias que no tienen esta confesión religiosa, o que tienen otras. Sin duda, esto se está tratando en el planteamiento comunitario del grupo. Parece más complicado en la participación interna. Una conclusión al respecto es que estos espacios de TLE educativo de referencia cristiana necesitarían en cada territorio otras iniciativas y dispositivos que, en coordinación o de manera complementaria, puedan posibilitar el impacto y beneficio del TLE a toda la comunidad, y posibilitar la inclusión de todos los grupos de la comunidad, y de algunos con mayor dificultad, como la población inmigrante.

## Agradecimientos

Queremos agradecer el trabajo de José Alberto Vicente y otros miembros de la comunidad cristiana y el grupo de tiempo libre Ibarrekolanda por facilitarnos y aportarnos tanta información y también cuidado, indispensable para realizar este trabajo.

## Referencias

Camacho, J. (2013). «Desarrollo comunitario». *Economía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 3: 206-212.

Caride, J. A. (2006). *La educación social en la acción comunitaria*. En: *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (pp. 157-194). Barcelona: Grao.

Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J. (2004). «Mixed methods research: a research paradigm whose time has come». *American Educational Research Association*, 33: 14-26.

Mendia, R. (1987). «Claves para elaborar una historia de la animación sociocultural en Euskadi». *Encuentro sobre Animación Sociocultural*. Vito-

ria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Disponible en: <[http://rafaelmendia.net/mendia/Conferencias\\_files/claves.pdf](http://rafaelmendia.net/mendia/Conferencias_files/claves.pdf)>.

Mendia, R.; Porto, L. M.; Madariaga, B. (2010). *Desafíos de las políticas públicas de infancia, adolescencia y juventud ante el tiempo libre educativo*. Bilbao: AISI HEZI.

Monzón Gonzalez, J. (2003). «El tiempo libre educativo como ámbito de prevención». *Revista Española de Drogodependencias*, 1-2: 121-127.

Morata, M. J.; Garreta, F. (2012). «El tiempo libre como dinamizar y/o activador de comunidad/es». *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 50: 11-29.

Ruiz de Gauna, R. (2012). «La educación en el tiempo libre al inicio del siglo xxi». *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 50: 68-79.

Strauss, A.; Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory*. Londres: Sage.

Vallory, E. (2012). «El escultismo y el carácter intuitivo de su acción educativa». *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 50: 89-90.

## Índice

Sumario . . . . .	9
Prólogo . . . . .	13
Orígenes y retos del ocio educativo . . . . .	15
De dónde venimos: orígenes . . . . .	15
Hacia dónde debemos avanzar: retos . . . . .	17
Retos institucionales . . . . .	18
Retos sociales . . . . .	18
Retos pedagógicos . . . . .	19
Caminando hacia la inclusión desde el tiempo libre educativo . . . . .	25
Referencias . . . . .	33

## CONTEXTUALIZACIÓN

1. El tiempo libre educativo, clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas . . . . .	37
Introducción . . . . .	37
Algunas evidencias científicas sobre el impacto del TLE en el crecimiento, participación y liderazgo social . . . . .	40
Tiempo libre educativo e inclusión . . . . .	46
Algunas conclusiones para seguir haciendo camino . . . . .	49
Referencias . . . . .	50

2. Personas migrantes y refugiadas. Revisando conceptos, políticas y orientándonos a una inclusión a través del tiempo libre educativo .....	53
Introducción .....	53
Personas migrantes y refugiadas. Revisando conceptos, políticas y orientándonos a una inclusión a través del tiempo libre educativo .....	54
El tiempo libre educativo (TLE) .....	58
Experiencias de tiempo libre que favorecen procesos inclusivos .....	61
Conclusiones .....	64
Referencias .....	65
3. Educación en el tiempo libre y políticas de equidad e inclusión educativa en entornos complejos .....	69
A modo de introducción: desafíos educativos en entornos de complejidad .....	69
La educación desde el reto de la corresponsabilidad .....	73
Proyectos comunitarios y redes socioeducativas como estrategias en la complejidad .....	75
Conclusión: espacios de oportunidad para la educación en el tiempo libre .....	77
Referencias .....	79
4. El lugar de la educación en el tiempo libre en la educación social .....	83
Educación en el tiempo libre: concepto, factores y antecedentes .....	83
La educación en el tiempo libre como servicio público para la infancia, adolescencia y juventud .....	85
Reconocimiento de la educación en el tiempo libre .....	86
Desde la profesión de educación social .....	87
Desde la administración pública .....	87
Retos y propuestas .....	88
Referencias .....	89
 INVESTIGACIONES	
5. Ocio, acción sociocultural y cohesión social .....	93
Introducción .....	93
Método .....	96
Objetivos .....	96
Población y muestra .....	96
Instrumentos .....	97
Procedimiento de recogida y análisis de datos .....	97
Resultados .....	99

Dimensión: Apoyo vecinal . . . . .	100
Categoría: Relaciones vecinales . . . . .	101
Categoría: Relaciones de amistad . . . . .	101
Categoría: Relaciones de solidaridad con los más desfavorecido . . . . .	101
Dimensión: Participación . . . . .	102
Categoría: Activismo social . . . . .	102
Categoría: Usos alternativos del tiempo libre . . . . .	103
Categoría: Prevención conductas de riesgo . . . . .	104
Dimensión: Cohesión social de barrio. . . . .	104
Categoría: Actividades colectivas de ocio educativo y de acción sociocultural . . . . .	105
Categoría: Convivencia ciudadana . . . . .	105
Categoría: Utilización espacio público . . . . .	106
Categoría: Identidad de barrio. . . . .	106
Categoría: Trabajo en red . . . . .	106
Dimensión: Cohesión social general . . . . .	107
Categoría: Lucha contra la desigualdad. . . . .	108
Categoría: Valores compartidos . . . . .	108
Conclusiones . . . . .	108
Referencias . . . . .	111
 6. Apoyo vecinal como motor de cohesión social de barrio.	
El caso de Bellvitge . . . . .	113
Introducción . . . . .	113
Algunos datos para situarnos en la realidad de Bellvitge . . . . .	114
Método . . . . .	116
Ubicación del análisis de códigos que se presentan. . . . .	116
Población y muestra . . . . .	117
Instrumentos . . . . .	118
Procedimiento de recogida y análisis de datos . . . . .	119
Resultados . . . . .	119
Relaciones vecinales . . . . .	119
Relaciones de amistad . . . . .	121
Relaciones de solidaridad con los más desfavorecidos. . . . .	125
Conclusiones . . . . .	126
Referencias . . . . .	127
 7. El reto educativo del empoderamiento juvenil . . . . .	
Introducción . . . . .	129
Qué entendemos por empoderamiento juvenil . . . . .	129
La voz de la juventud . . . . .	132
Orientaciones para una educación empoderadora en los programas y servicios en el ocio y tiempo libre. . . . .	135

La importancia de la autonomía y la autogestión de las personas jóvenes en los espacios y programas de ocio y tiempo libre . . . . .	139
Referencias . . . . .	141
8. Widening social networks through education in leisure time . . . . .	143
Introduction . . . . .	143
Methods . . . . .	149
Description of the research - sample and research process . . . . .	149
Results . . . . .	150
Role of weak social ties . . . . .	150
Create spaces for building social nets through leisure time activities . . . . .	151
Conclusions . . . . .	152
References . . . . .	153
9. Inclusión de las personas migrantes y refugiadas a través del ocio y tiempo libre . . . . .	155
Introducción . . . . .	155
Método . . . . .	159
Objetivos . . . . .	159
Participantes y procedimiento . . . . .	159
Instrumento . . . . .	160
Análisis de datos . . . . .	160
Resultados . . . . .	161
Conclusiones y discusión . . . . .	162
Referencias . . . . .	165
10. Buenas prácticas y estrategias de inclusión a través del tiempo libre educativo con personas migrantes y refugiadas en Euskadi . . . . .	169
Buenas prácticas con personas migrantes y refugiadas. ¿De qué hablamos? . . . . .	169
Marco metodológico . . . . .	173
Buenas prácticas en el ámbito de inclusión social de personas inmigrantes y refugiadas a través del tiempo libre educativo . . . . .	175
Barreras y oportunidades detectadas en las buenas prácticas para la inclusión . . . . .	180
Conclusiones . . . . .	181
Referencias . . . . .	182
11. Una etnografía sobre la migración desde la antropología visual: narrativas y procesos de inclusión a través del tiempo libre educativo . . . . .	185
Introducción . . . . .	185

La construcción simbólica de «el otro» migrante a través de las retóricas de la identidad. ....	186
InclusiÓN Project: un proyecto para la inclusión sociocultural a través del ocio y el tiempo libre .....	189
El ocio y el tiempo libre educativo como herramienta para la inclusión social y cultural .....	190
Antropología visual, una etnografía socialmente comprometida a través de la imagen .....	190
Las entrevistas .....	192
Resultados obtenidos .....	193
Conclusiones .....	196
Referencias .....	198
 12. Liderazgo comunitario para la construcción de una comunidad cohesionada y una ciudadanía activa desde entidades socioeducativas .....	201
Introducción .....	201
Entidades de tiempo libre educativo y de acción social de carácter comunitario: sus aportaciones a la infancia y la adolescencia .....	201
Liderazgo social en los territorios para la promoción y desarrollo de las comunidades .....	202
Método .....	203
Objetivos .....	203
Población y muestra .....	203
Instrumentos .....	203
Procedimiento de recogida y análisis de datos .....	204
Resultados .....	204
Objetivos del modelo de liderazgo social .....	204
Objetivo 1. Empoderamiento de niñas, niños y adolescentes para el desarrollo personal .....	204
Objetivo 2. La participación social .....	206
Objetivo 3. Construcción de un modelo de ciudadanía responsable, crítica y comprometida .....	208
Objetivo 4. Fomento de la cohesión social .....	209
Metodologías del modelo de liderazgo social .....	212
Trabajo comunitario .....	212
Conclusiones .....	214
Referencias .....	218
 13. Escuelas de empoderamiento: las voces de las mujeres y el tiempo propio como claves de empoderamiento .....	219
Introducción .....	219
Fundamentación teórica .....	220

Contexto . . . . .	222
Método . . . . .	223
Resultados . . . . .	225
Fase 1 . . . . .	225
Fase 2 . . . . .	227
Fase 3 . . . . .	229
Conclusiones . . . . .	230
Referencias . . . . .	232
 14. Los espacios de aprendizaje en la historia contemporánea del ocio educativo: el caso del País Vasco . . . . .	235
Introducción . . . . .	235
Método . . . . .	237
Objetivos . . . . .	237
Diseño . . . . .	238
Procedimiento de recogida de datos . . . . .	238
Análisis de datos . . . . .	238
Resultados . . . . .	239
Breve secuencia de la historia contemporánea del ocio educativo en el País Vasco . . . . .	239
Evolución de los espacios de aprendizaje construidos en la historia contemporánea del ocio educativo del País Vasco . . . . .	240
Higienismo y escultismo: colonias, campamentos y tropas-compañías <i>scout</i> (1897-1936) . . . . .	240
Franquismo, Iglesia Católica y movimientos vecinales: campamentos, casas de colonias y locales juveniles (1936-1978) . . . . .	242
Espaces urbanos de ocio por etapas evolutivas: ludotecas, <i>haurtxokoak, gaztelekuak, gaztetxeak...</i> (1979-1990) . . . . .	244
Diagnóstico y planificación de los espacios de ocio educativo (1991-2002) . . . . .	246
Planes de juventud, profesionalización, modelos teóricos de espacios, albergues temáticos y diversificación de programas de verano (2003-2018) . . . . .	247
Discusión y conclusiones . . . . .	248
Referencias . . . . .	249
 15. «Espacio Mestizo», un proyecto de tiempo libre educativo para adolescentes en situación de riesgo social que fomenta la promoción social desde el arte comunitario . . . . .	253
Introducción . . . . .	253
¿Qué es «Espacio Mestizo»? . . . . .	254
El arte comunitario y el desarrollo cultural comunitario . . . . .	254
La educación de calle o en medio abierto . . . . .	255

La promoción social . . . . .	255
Método . . . . .	255
Objetivo general . . . . .	256
Población y muestra . . . . .	256
Instrumentos . . . . .	256
Procedimiento de recogida y análisis de datos . . . . .	257
Resultados . . . . .	259
Autopromoción . . . . .	259
El elemento estructural. Trabajo en red . . . . .	260
De aprender a enseñar . . . . .	261
La expresión emocional como elemento transformador . . . . .	262
Creación de expectativas y sentido en la vida . . . . .	263
Adaptación a los contextos sociales . . . . .	265
El cambio desde dentro . . . . .	265
Cohesión grupal-cohesión social . . . . .	266
Conclusiones . . . . .	266
Referencias . . . . .	269
 16. Belaunaldiarteko esperientzien ikerketa: kultura eta adin desberdineko pertsonen arteko zubiak eraikitzen . . . . .	271
Sarrera . . . . .	271
Belaunaldiarteko esperientziak . . . . .	272
Belaunaldiarteko esperientzien onurak . . . . .	274
Metodoa . . . . .	275
Lagina . . . . .	276
Neurtzeko tresnak . . . . .	276
Procedura . . . . .	276
Datuen analisia . . . . .	277
Emaitzak . . . . .	277
BA esperientzien karakterizazioa . . . . .	278
BA esperientzien onurak . . . . .	282
Ondorioak . . . . .	283
Erreferentziak . . . . .	285
 17. ¿Puede la actividad de un grupo de TLE tener impacto en la acción y desarrollo comunitaria? Estudio del caso del Grupo Etorkizuna en el barrio Ibarrekolanda de Bilbao . . . . .	289
Introducción . . . . .	289
El tiempo libre educativo como favorecedor de la construcción comunitaria . . . . .	291
El movimiento <i>scout</i> y el barrio de Ibarrekolanda . . . . .	292
Metodología . . . . .	294
Resultados . . . . .	295
Análisis cuantitativo . . . . .	296

Análisis cualitativo .....	296
Un proyecto de educación en el tiempo libre que nace en la comunidad y para la comunidad .....	296
La comunidad como espacio de aprendizaje y acción .....	297
Discusión y conclusiones .....	302
Referencias .....	303
 EXPERIENCIAS	
18. Los programas de apoyo socioeducativo desde una mirada común: entre California y Cataluña .....	307
Introducción .....	307
Luces y sombras desde la investigación educativa .....	310
Orientaciones prácticas para avanzar en programas de apoyo socioeducativo de calidad .....	313
Comentarios finales a modo de conclusión .....	316
Referencias .....	316
19. El trabajo socioeducativo con infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad: la experiencia de la Red de Centros Socioeducativos de la Fundación Pere Tarrés .....	319
Introducción .....	319
Descripción de la experiencia .....	322
Resultados .....	328
Conclusiones .....	330
Referencias .....	331
20. La educación en el tiempo libre de base comunitaria en Cataluña: construyendo oportunidades educativas .....	333
A modo de introducción: yo soy producto de la ETLBC .....	333
Contribuciones desde la práctica: análisis de las tres experiencias ..	339
Principales aportaciones hacia la educación en el tiempo libre de base comunitaria .....	339
Principales aportaciones hacia la construcción de una sociedad más inclusiva .....	342
Conclusiones finales .....	342
Referencias .....	343
21. Bidelagunak: aisialdi eta espazio publikoaren erabilera inguruko gida bat sortzen Debagoienan .....	345
Sarrera: Herri Hezkuntzatik abiatuz, ahalduntze prozesuak sortzera .....	345
Esperimentziaren deskribapena: parte-hartzearen garrantzia .....	347
Emaitzak: ezagupen elkartruketarako tokiak .....	350

Ondorioak: aisia dirako tokiak, inklusioa sortzenko bideak . . . . .	356
Erreferentziak . . . . .	360
22. Elkarrekin Ekinez: experimentación y sistematización de una metodología para la promoción y dinamización de iniciativas de ocio educativo basadas en la participación comunitaria inclusiva . . . . .	361
Introducción . . . . .	361
Descripción de la experiencia . . . . .	363
Objetivos del proyecto «Elkarrekin Ekinez» . . . . .	363
Participantes: sujetos del proyecto «Elkarrekin Ekinez» . . . . .	364
Metodología y proceso de trabajo . . . . .	366
Herramienta metodológica #ElkarLabs . . . . .	368
Resultados . . . . .	368
Resultados alcanzados en las experiencias piloto del proyecto . . . . .	369
Aprendizajes y recomendaciones sistematizados extraídos del proyecto «Elkarrekin Ekinez» para el diseño, promoción y sistematización de experiencias de participación comunitaria para la inclusión en el ámbito local . . . . .	370
Conclusiones . . . . .	372
Referencias . . . . .	373
23. Claves y estrategias de una experiencia de formación para la inclusión de las personas inmigrantes y refugiadas desde la utilización de metodologías activas, creativas y participativas . . . . .	377
Introducción . . . . .	377
Fases y procedimiento . . . . .	379
Formación para favorecer la inclusión . . . . .	380
Eslovaquia . . . . .	380
País Vasco . . . . .	383
Italia . . . . .	385
Conclusiones y retos de futuro . . . . .	386
Referencias . . . . .	387
24. La oferta educativa de un grupo de tiempo libre, una alternativa real para inclusión de menores institucionalizados . . . . .	389
Introducción . . . . .	389
Descripción de la experiencia . . . . .	390
Origen del proyecto . . . . .	390
Desarrollo y conclusiones de cada una de las fases . . . . .	391
Fase I . . . . .	391
Fase II . . . . .	392

Fase III . . . . .	393
Fase IV . . . . .	396
¿Qué hacemos? . . . . .	397
Estructura de los grupos de menores . . . . .	398
Resultados . . . . .	399
Conclusiones . . . . .	400
Apuesta por la integración . . . . .	400
El menor y la menor, protagonista de su proceso . . . . .	401
Referencias . . . . .	401
Anexo: Declaración de Barakaldo Astialdia 2018 «Educación en el tiempo libre. Avanzando en la inclusión» . . . . .	403